Biopolítica e infancia

niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano

Lucía Mantilla
Alicia Stolkiner
Mercedes Minnicelli
Compiladoras

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano

Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano

Lucía Mantilla
Alicia Stolkiner
Mercedes Minnicelli
(Compiladoras)

Universidad de Guadalajara

Primera edición 2017

D.R. © 2017, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Coordinación Editorial
Juan Manuel # 130, Zona Centro
44100 Guadalajara, Jalisco, México

Visite nuestro catálogo en http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/

ISBN: 978-607-742-821-3

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Introducción 7
Lucía Mantilla, Alicia Stolkiner y Mercedes Minnicelli

I. Perspectivas teóricas y propuestas generales

El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea 25
Lucía Mantilla

La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina 43
Sandra Carli

El Programa Infancia como enclave de cambio cultural 61
Norma del Río Lugo

Ceremonias mínimas: acción política instituyente de infancia . . . 75
Mercedes Minnicelli

II. Salud

Instituciones de la infancia y subjetividad en la época de la medicalización indefinida. 95
Alicia Stolkiner

El papel de la narrativa en la experiencia de los niños con VIH . . . 123
Adriana Núñez Flores

III. Violencia y justicia

Sistema de justicia y de protección a la infancia en México de cara a las "familias disfuncionales". Interpelaciones del testimonio de una niña 155
María Gutiérrez Zúñiga

Historia, memoria y filiación: la apropiación de niños como política del terror de Estado en la dictadura cívico-militar argentina y los procesos actuales de restitución de identidad . . . 189
Alicia Stolkiner

La violencia y el estado de excepción en el caso de los niños, niñas y adolescentes pobres 207
David Coronado y María de Lourdes Arias López

IV. Educación

Educación y niños en situación de calle: entre la economía del don (de amor) y el "maestro ignorante" 237
Martín Gabriel Reyes Pérez

El derecho a la educación en México y las esperanzas para la Reforma Educativa 279
Rebecca Danielle Strickland

Más tiempo, experiencias diversas y otros espacios en la educación primaria: reflexiones en torno a la jornada extendida en la provincia de Córdoba, Argentina 305
Horacio Ademar Ferreyra

Análisis del cambio en el enfoque sobre la infancia en la educación inicial: del sujeto de necesidades al sujeto de derechos 333
Hugo Ernesto Díaz Ramos

Estudiar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes desde una mirada cualitativa 357
Graciela H. Tonon

Acerca de las y los autores 369

Introducción

Lucía Mantilla
Alicia Stolkiner
Mercedes Minnicelli

Hoy por hoy somos partícipes de una seria preocupación y de un intenso debate sobre las y los niños y sobre la infancia; en el ámbito académico se expresa en publicaciones, congresos, vínculos con organizaciones e instancias gubernamentales y también en la emergencia del campo de estudios de la infancia y/o de diversas subdisciplinas tales como antropología de la infancia, sociología de la infancia, etc. Podría decirse que en las últimas décadas estos estudios han adquirido cada vez más importancia y que han implicado, en términos generales, un cambio de perspectiva que guarda cierta similitud con los estudios de género; es decir, no solamente la edad y el género constituyen categorías fundamentales de la organización social que se fundamentan en interpretaciones culturales cambiantes sobre aspectos o diferencias biológicas, sino que también su estudio enfrenta obstáculos similares. En este caso, la mirada adultocéntrica permite considerar la edad de los niños como una carencia temporal que parece legitimar la invisibilidad de los niño/as, cuya participación en el ámbito familiar y social o cuya voz e interpretación suelen ser consideradas como carentes *todavía* de importancia.

El interés general por contribuir a la creación de un espacio de reunión que abriera la posibilidad de consolidar un campo de estudios sobre la infancia en Guadalajara y entre quienes de modo más bien disperso, lateral o discontinuo centran sus estudios sobre la situación de niños y niñas y la infancia, se encontró con la fortuna de que Argentina fuera el país invitado de honor en la Feria del Libro 2014. Este hecho brindó la extraordinaria oportunidad a académico/as mexicano/as de compartir reflexiones, al

tiempo que conocer personalmente a autoras y autores que han contribuido de manera significativa al pensamiento social sobre estos temas en América Latina.

Así, el encuentro que denominamos *infancia(s), educación y subjetividad* fue el comienzo de un trabajo que tuvo continuidad y que se materializa en esta publicación colectiva, en la que incluimos otras contribuciones que no pudieron ser presentadas en el encuentro dada la escasa disponibilidad de tiempo.

El objetivo general de este libro es recoger, por decirlo así, trabajos que desde distintos ámbitos de reflexión y preocupación centran su análisis en los y las niñas y en la infancia como categoría de análisis. Es necesario señalar que une a gran parte de los trabajos una mirada compleja, ínter y multidisciplinaria que tiende a diluir la frontera entre la filosofía, el psicoanálisis, la historia, la sociología y la educación.

Hemos ordenado las contribuciones en razón de la temática predominante en ellas, de manera que el libro contiene cuatro secciones: I. Perspectivas teóricas y propuestas generales; II. Salud; III. Violencia y justicia; y IV. Educación.

En la primera sección, *Perspectivas teóricas y propuestas generales,* situamos los estudios que conservan un cierto grado de abstracción general o que remiten a propuestas teóricas o a tendencias generales que han atravesado los estudios sobre la infancia en México, Argentina y en general en América latina, o bien propuestas metodológicas o propuestas de intervención vinculadas con la niñez pero que no se circunscriben a un ámbito social específico.

Esta sección la abre el escrito de Lucía Mantilla, "El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea", que plantea un debate teórico que atravesará todos los trabajos de este libro de distintas maneras. La autora se propone en este capítulo primero "destacar la importancia que la infancia y el niño adquieren en la reflexión biopolítica contemporánea" basándose fundamentalmente en la producción de Giorgio Agamben, de la que afirma que problematiza el modo en "que se ha venido conceptualizando la infancia en la antropología, la sociología o, en general, en el campo autónomo y multidisciplinario denominado *estudios de la infancia*".

En principio desarrolla el concepto de Agamben que sitúa al niño como "paradigma de lo humano" en continuidad y divergen-

cia con lo planteado por Michel Foucault en relación con el poder, para luego adentrarse en el desarrollo conceptual de la biopolítica en sus distintas vertientes que hacen a la vida como objeto de la política en la modernidad. En función de ello precisa los tres planos en que pueden situarse los aportes de Giorgio Agamben a los estudios sobre la infancia: el que se relaciona directamente con la idea de humanidad a través de la excepción entre *bios* y *zoe,* sus reflexiones sobre el niño como forma de vida en que sería posible proyectar "una utopía que podría dar salida a la biopolítica contemporánea", y finalmente aquel que ubica al niño, como individuo y como población, en el marco de la biopolítica contemporánea.

En un riguroso articulado teórico va desarrollando el aporte posible del pensamiento de Agamben a las teorías actuales de la infancia como constructo, a las que posibilitaría un nuevo enfoque. Toda esta elaboración confluye a cuestionar la mirada adultocéntrica que considera al niño exclusivamente como en transición hacia el adulto que debe llegar a ser, para situarlo no solamente en su rol de agente sino en su capacidad emancipadora. En este punto es que deja abierto el marco de reflexión sobre todos los trabajos siguientes del libro.

En el capítulo dos, la contribución de Sandra Carli "La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina", destaca las tendencias generales de los estudios en América Latina y en Argentina. Su trabajo enseña, entre otras cosas, que dichos estudios emergieron mostrando un estrecho vínculo entre el discurso político y el discurso pedagógico, ya que la búsqueda de la alfabetización masiva estuvo estrechamente relacionada con los proyectos de nación. La autora señala que en América Latina ha prevalecido una preocupación por el tema de la desigualdad económica, racial y étnica que afecta a los niños y que los estudios sobre la niñez, como en general el pensamiento de las ciencias sociales y las humanidades, se han visto afectados por las dictaduras militares y por el proyecto neoliberal que algunos países de América Latina ya han dejado atrás. En estos últimos, el tema de la niñez se ha venido consolidando de modo simultáneo al fortalecimiento de los espacios universitarios y la consolidación del pen-

samiento científico, la especialización y la internacionalización de la ciencia. En particular, Sandra Carli destaca la importancia de un nuevo campo de investigaciones sobre los aprendizajes infantiles, la psicología y el psicoanálisis del niño. De este modo, durante las primeras décadas del siglo XXI en los países de América Latina la infancia ya no es un tema marginal sino que, al contrario, ha dado lugar a un campo multidisciplinario con creciente número de investigaciones, publicaciones, eventos académicos, corroborando no solamente su creciente importancia sino también la legitimidad científica del tema. Aunque la autora plantea que es necesario profundizar en el vínculo conocimiento-acción, reconoce también la incidencia de los estudios de la niñez en ambos, la renovación de las prácticas y las políticas públicas hacia la niñez que, a su vez, han requerido de nuevas indagaciones y metodologías donde los niño/as deben ser concebidos no solamente como sujetos de derechos sino como actores sociales y políticos cuya participación plena se enfrenta al dilema de la asimetría real en relación con los adultos.

Los estudios históricos sobre la infancia han destacado el análisis de los discursos, han rescatado la memoria y experiencia de los adultos y han subrayado la importancia del análisis de las singularidades locales, de las diferentes concepciones, formas de crianza y vida familiar que hasta finales del siglo XX han permitido cuestionar el imaginario de un único y europeo modelo de niñez en nuestros países. Hoy por hoy, al igual que los estudios de la niñez, los niños mismos, sus derechos y sus voces han adquirido una importancia notable; la diversidad de los actores e interpelaciones enriquecen un contexto social donde los niños acceden a nuevas tecnologías que al tiempo que potencian nuevos aprendizajes, los supeditan a procesos de mercantilización.

En el texto "El programa infancia como enclave de cambio cultural", que ocupa el tercer capítulo escrito por Norma del Río, hace un recuento analítico y pormenorizado de los esfuerzos realizados en México, en principio, por un grupo de otra de las minorías invisibles: las mujeres. La autora refiere a los esfuerzos que desde el año 1998 se han llevado a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM) para lograr que los estudios de la infancia se consoliden a través del fortalecimiento de redes acadé-

micas, de la creación de vínculos institucionales con otros ámbitos universitarios, con organismos internacionales y con organizaciones de la sociedad civil. Así, a través de proyectos de investigación, programas de educación, cursos y talleres y seminarios permanentes, diplomados, publicaciones y actividades de diverso tipo se han realizados esfuerzos para el establecimiento pero también para el fortalecimiento de esos vínculos y espacios multidisciplinarios. Efectivamente, en este camino fueron apareciendo una serie de complejidades que demandaron la participación multidisciplinar del campo de las ciencias sociales, humanas y de la salud. Así, la autora enseña el proceso de gestión fundamental en el ámbito universitario y en particular en el programa Infancia concebido como Red de Investigación-Acción para impulsar la investigación y las políticas públicas, la búsqueda de apoyos, no siempre fáciles de obtener, para aminorar el estado de desprotección de la niñez mexicana.

El esfuerzo común da cuenta de que si bien en México existe el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (usualmente conocido como DIF) que brinda apoyo a las familias en situación de vulnerabilidad, los niños son vistos en este marco institucional como un derivado más de la familia y es necesario reforzar la preocupación y los recursos hacia ellos y ellas como sujetos sociales activos y con plenos derechos de modo que la atención a la niñez pudiera reflejarse en acciones permanentes. Sin embargo, nos dice Norma, el esmero comenzado en 1998 continúa realizando esfuerzos y superando trabas burocráticas, tanto a nivel gubernamental como en las instituciones de educación superior para lograr abrir sus esquemas normativos y adaptar programas de estudio y de apoyo a diversos sectores de la infancia en México.

Lejos de la consideración de que ceremonias y rituales han quedado como una nostalgia del pasado o como aún prevalecientes, a modo de reserva cultural, en las comunidades indígenas, Mercedes Minnicelli termina esta primera sección con el capítulo cuatro "Ceremonias mínimas: acción política instituyente de infancia", llevándonos a comprender que al interior de la dinámica de la administración burocrática de nuestro tiempo y en contextos urbanos se llevan a cabo permanentemente multitud de ceremonias y rituales, pero en la actualidad éstas no sólo se nos presentan

carentes de contenido simbólico, sino también como formas de ritualización, de repetición, convertidas en meros trámites que, además, logran inhibir el contacto entre los sujetos. Esta pérdida de sentidos en la interacción permea la cultura y marca una tendencia donde los límites normativos están rebasados expresando el predominio de la fuerza de "ley-sin-ley", es decir, interacciones sin marco significativo, sin referente social alguno y que pasivamente se experimentan como obligatorias. Mercedes propone revitalizar la significación de la ritualidad en la interacción cotidiana, propone generar dinámicas que posibiliten la interacción a partir de pequeñas y "mínimas" ceremonias que otorguen valor, sentido, significación; formas de comunicación que promuevan experiencias capaces de generar subjetividades a través de envolver o introducir en la interacción una cierta ritualidad, cierto toque mágico que evoque, en este caso, dichos, hechos, formas de decir referidos a los lazos inmediatos y cotidianos que unen a cada sujeto con el otro, en el habla diaria. Estas ceremonias, que aunque *mínimas*, no por ello menos importantes y significativas, serían entonces un recurso para superar las tradicionales interacciones acartonadas, esquematizadas y tecnificadas de la educación formal, vacías de contenido y realizadas de manera instrumental en muchos de los ámbitos donde transcurre la interacción humana. Esta perspectiva no convencional, no solamente propone una metodología que puede comprenderse como microsociología, es sobre todo una propuesta de intervención útil para generar, desde la interacción cotidiana y la socialización misma, procesos de subjetivación, privilegiando así la experiencia de vivencias y de procesos que muevan y transformen la sensibilidad, la mente y la emocionalidad de los profesionales involucrados directamente en la formación de la infancia, los propios niños(as) y las/los educadoras/es que los atienden, pero también a los padres en el seno familiar; estas ceremonias son pensadas por Mercedes como un forma de posibilitar, de potenciar un futuro plausible en la creación de nuevos sujetos sociales.

Hemos denominado la segunda sección *Salud* en términos bastante generales; es necesario señalar que el concepto salud refiere aquí a un marco mucho más amplio, no concierne solamente al análisis de la salud física, sino, y quizás sobre todo, a una pers-

pectiva integral que convoca la manera en la que situamos, construimos y comprendemos históricamente las enfermedades, a los enfermos y las formas de tratamiento y relación en los ámbitos hospitalarios. Abre esta sección el capítulo "Instituciones de la infancia y subjetividad en la época de la medicalización indefinida", de Alicia Stolkiner, quien indica el incremento en el consumo infantil de psicotrópicos y medicamentos diversos y también la preocupante naturalización o, si se prefiere, habituación a este consumo. La complejidad de su análisis permite comprender el entramado de procesos económicos globales no exclusivamente vinculados con la mercantilización, sino con el más problemático añadido simbólico que torna la mercancía en fetiche. El incremento de la competencia, de las horas de trabajo de los padres, de las exigencias sobre los niños, etc., pueden comprenderse en este mismo contexto y coadyuvan a explicar las tensiones sociales que enmarcan el problema. Simultáneamente el debilitamiento del tejido social y la crisis de las instituciones vinculadas con la emergencia de la infancia en Occidente (hegemónica en América Latina, donde persisten otros conceptos y formas de crianza de los niños), esto es, la familia, la escuela las disciplinas médico-psicológicas ya vinculadas con la biopolítica moderna y a las que se les unen, más recientemente, los medios de comunicación masiva y el auge de las neurociencias abonan y fabrican un fértil terreno donde se realiza el paso de la medicalización a la medicamentalización y a la psicopatologización.

Alicia sobrepasa el análisis y nos permite vislumbrar una salida a esta problemática desde varios ángulos ya presentes, por fortuna, en Argentina. En esta introducción se destacan los más importantes: el primero es el debate vital que permite visualizar el carácter masivo, veloz y ligero con que se han venido incrementando no sólo los diagnósticos, sino también la transformación en enfermedades de fenómenos que pertenecen a la vida o la cultura; el segundo ha implicado un análisis crítico de los criterios simplistas que subyacen en cuestionarios o protocolos médicos que cuantifican indicadores inespecíficos a partir de conductas aisladas o poco comprendidas a las que, como se ha dicho, se les asocia un cuadro único. Esta simple cuantificación suele partir, pero también derivar, en el olvido de la complejidad del sujeto al que

en adelante, y por añadidura, se le identificará plenamente con la enfermedad. El texto de Alicia remite a la crítica del concepto *individuo,* muy diferente al de *sujeto,* que la autora reflexivamente vincula con los derechos humanos. En tercer lugar, el trabajo de Alicia contiene una propuesta para personas e instituciones encargadas de la salud, invita a la recuperación del diálogo, de la escucha y de la hospitalidad que constituyen, entre otros, un antídoto contra este proceso de consumo de fármacos y del proceso que explica, en gran parte, su emergencia.

El sexto capítulo, "El papel de la narrativa en la experiencia de los niños con VIH", de Adriana Núñez Flores parte de algunas preguntas centrales: ¿cuál es la experiencia que tienen los niños y las niñas con VIH de vivir con esta condición de vida? ¿Qué elementos se despliegan en su entorno que determinan el sentido de su padecimiento? Luego de situar el problema de la epidemia de VIH y, dentro de él, el de la transmisión de madre a hijo/a durante la gestación, aborda la condición de la infancia articulando conceptualizaciones teóricas con el problema concreto de cómo agencian los niños/as y adolescentes su enfermedad, en el marco del silencio y ocultamiento y/o información médica o de adultos atravesados por la estigmatización del padecimiento. En este análisis se fundamenta su propuesta de introducir las narrativas:

> Escuchar las narrativas del padecimiento de los pacientes y sus familiares tanto de la infección por VIH como de otros padecimientos crónicos, implica convertirse en testigo empático del sufrimiento y construir una relación de cuidado que permita la colaboración entre los pacientes, sus familias y los servicios de salud a través del tiempo.

Para concluir que en definitiva se trata de ofrecer la palabra como un don al niño/a con VIH como una vía de acceso que le dé sentido y recupere su potencialidad de agencia.

La tercera sección de este libro, a la que denominamos *Violencia y justicia,* comienza con el capítulo séptimo escrito por María Gutiérrez Zúñiga, titulado "Sistema de justicia y de protección a la infancia en México de cara a las 'familias disfuncionales'. Interpelaciones del testimonio de una niña", la autora analiza un caso que fue de trascendencia mediática y jurídica en México, para sostener

una pregunta central: "¿Pueden los niños formar parte de esa ética del cuidado de sí y de la práctica de la libertad que hacen posible vivir la vida en un mundo regido por la biopolítica?" En coherencia con otros escritos de este libro, se pregunta por la potencialidad y capacidad de agencia de los niños/as, esta vez en relación con el carácter performativo que tendrían las instituciones destinadas a su "cuidado" cuando la familia es desechada como posible cuidadora por la justicia y el Estado. A través de este estudio de caso se propone

> [...] interrogar dos supuestos que *el niño no sabe cuál es su bien*, y que *lo que él hace no tiene conexión alguna con ese bien suyo*. En ellos se fundarían las acciones que "los adultos", sea por las instituciones jurídicas o legales correspondientes, desarrollan por la "protección del bien del niño.

En la primera parte del trabajo enuncia la trama teórica en la que se basa para su análisis y en la segunda realiza el mismo a partir de fuentes documentales públicas (lo cual habilitaría —en la legislación de México— que figuren los datos de la niña con nombre y apellido). Se trata de un caso paradigmático en el que una niña que es retirada de la tutela de sus padres por denuncias cruzadas de maltrato y dada posteriormente en custodia a su abuela materna, desaparece de la institución en la que estaba internada, una organización de tercerización de cuidados, la que luego es investigada por tráfico de niños. Ya siendo una joven, reaparece, y la autora analiza las entrevistas televisivas en que ella se expresa ante las preguntas de una periodista. A lo largo del análisis se plantean preguntas y observaciones sobre la situación subjetiva de la joven y el lugar asignado a su voluntad y palabra. No puede dejar de mencionarse que, en un libro que establece un puente entre México y Argentina, este trabajo podría enlazar con los muchos estudios existentes en Argentina sobre los niños/as apropiados y desparecidos durante la dictadura cívico-militar entre 1976-1983 y los procesos sociales y jurídicos de su restitución.

En el marco de este enlace, el capítulo octavo: "Historia, memoria y filiación: la apropiación de niños como política del terror de Estado en la dictadura cívico-militar argentina y los procesos actuales de restitución de identidad", recoge el trabajo colectivo

de un equipo auxiliar de la justicia de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (Conadi) de la Secretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Argentina. Este texto fue inicialmente preparado para un coloquio internacional sobre Walter Benjamin, y se decidió incluirlo en este libro porque su contenido atravesó el evento de la Feria Internacional del Libro, de hecho las fotos en su entrada eran de los nietos recuperados por las "Abuelas de Plaza de Mayo" en Argentina. En este breve trabajo se muestra un pequeño actor, más de una experiencia colectiva histórica por la cual el dolor se convierte en un horizonte donde la verdad y la justicia apaciguan y ordenan las vidas. En él se expone y analiza la experiencia del equipo interdisciplinario, compuesto por abogados y psicólogos, que acompaña a los jóvenes que atraviesan procesos judiciales de restitución de identidad. Se trata de bebés apropiados por las fuerzas del Estado durante la dictadura cívico-militar (1976-1983), ya sea porque fueron secuestrados juntos con sus padres o porque nacieron durante el cautiverio de sus madres, y fueron entregados a otras familias como parte de un plan sistemático. En estos procesos se involucran también muchos jóvenes cuya identidad es puesta en juego por datos que permiten suponer que son hijos de desaparecidos, pero resultan no serlo. En un principio se describe el origen de la institución estatal desde la cual se desarrolla la tarea y del equipo en cuestión. Tomando referentes de textos de Walter Benjamin, se analizan los procesos culturales e históricos en que se desenvolvieron los distintos momentos sociales hasta llegar a estas políticas reparatorias y su irradiación a la sociedad. Luego se analizan aspectos de la tarea concreta de equipo, con fragmentos narrativos.

Este trabajo colectivo, donde como puede verse también participa Alicia Stolkiner, resulta sin duda esperanzador para el México de nuestros días; la galopante violencia invade las noticias casi de modo cotidiano expresándose de muchas formas: en la forma de multitud de cadáveres no identificados que yacen en fosas comunes, en asesinatos presumiblemente vinculados con el narcotráfico, en la pérdida de luchadores sociales, periodistas, en una larga lista de hechos —feminicidios, secuestros, tortura, etc.— no suficientemente esclarecidos y donde aún desconocemos la edad

de las víctimas, el número de desplazados por la violencia y las consecuencias directas e indirectas para las nuevas generaciones.

Aunque los contextos históricos sean distintos y las características de las víctimas, los móviles de la violencia, etc., puedan ser sustancialmente distintos, lo cierto es que también enmarcó el encuentro en la feria del libro 2014 la forzada desaparición de 43 estudiantes normalistas, a quienes también hace referencia el estudio realizado por David Coronado y Lourdes Arias: "La violencia y el estado de excepción en el caso de los niños, niñas y adolescentes pobres", donde se observa que la violencia ha invadido cada vez más el mundo de niños, niñas y adolescentes frente a la mirada impávida e incluso cómplice de las autoridades. Estado de excepción llaman también estos autores a esta situación en la que la violencia se ha convertido en una forma de expresión y que revela formas antes no conocidas, zonas sociales donde la norma se ha perdido o se ha convertido en fuerza de ley en el marco de la reflexión de Giorgio Agamben, es decir, se mantiene al derecho en su propia suspensión.

Los autores complementan el estudio haciendo referencia a la *estética de la violencia*, a una violencia por la violencia misma, en una "tierra de nadie" en la que habitan cada vez más niños, niñas y adolescentes pobres, tierra de nadie donde prevalece la coincidencia entre destrucción y placer. Frente a este panorama económico, cultural y políticamente desolador los autores, siguiendo a Deleuze y a Guatarri, proponen la creación de líneas de fuga capaces de reactivar, por decirlo de algún modo, la creatividad. Este trabajo refiere al tema de la violencia que es prioritario en este momento en México, refleja lo que está ocurriendo y quizás también el tono del texto, el sentimiento de impotencia, del desencanto que parece prevalecer en México:

> Y las posibilidades de crear una sociedad civil en el México actual están enclavadas en el paternalismo, el clientelismo y la corrupción, todos de viejo cuño, que al interrumpirse los atisbos de organización ciudadana desaparecen; aunque quizá la misma organización ciudadana lleve en germen la imposibilidad de la creatividad.

Hemos llamado a la cuarta y última sección *Educación,* aunque desde hace ya mucho tiempo sabemos que la educación excede las paredes de la escuela. Sin embargo, el debate continúa y se trasluce en las diferentes perspectivas que aquí son presentadas.

Igualdad, inclusión y derechos, en tanto instituciones de mayor pregnancia en nuestra época, están inscriptas ya en las cartas magnas constitucionales pero requieren de ciertas consideraciones en tanto, en los hechos, los cambios legislativos *per se* no producen por sí solos cambios en las acciones de las gentes. Lo que observamos son efectos paradojales. Sólo a modo de ejemplo, debemos considerar que es posible *la igualdad*, como premisa universal, si y sólo si se pueden respetar las diferencias. Lo universal y lo particular no responden al mismo orden de análisis sino que se hacen cuerpo en la forma singular que toma la institución *igualdad* en la singularidad de cada sujeto.

Ejemplo de ello es en relación con el derecho legal y legítimamente asegurado a la educación que —tanto en México como en Argentina— los estudiantes en muchos casos rechazan, rehusando la posibilidad de tomarlo y de hacerlo propio cuando se trata de ciertas escuelas. Así, el derecho requiere ser vitalizado a la luz de los entornos cambiantes que nos convocan a revisar la credibilidad que transmitimos en la vigencia de los mitos fundacionales del sistema educativo moderno y que requieren de análisis que permita poder ubicar cómo se plasma, en las vidas concretas, la posibilidad de cumplimiento del "derecho a la educación".

En esta sección aparecen los efectos paradojales que la aplicación de derechos conlleva. Ciertamente, la pregnancia del discurso jurídico no debería inhibir el recuperar otros discursos en y por los cuales el interés superior del niño estuvo considerado desde sus principios. Tal el devenir de los discursos pedagógicos inaugurados por Fröebel, tanto como los de aquellos psicoanalistas que se atrevieron con la clínica de niños, autores a quien vale la pena destacar, recuperar y volver a revisar sus aportes con nuevas preguntas, producto de la práctica en nuestra contemporaneidad.

Esta sección comienza con el capítulo "Educación y niños en situación de calle: entre la economía del don (de amor) y el 'maestro ignorante'" de Martín Reyes, quien también participó en la propuesta y organización de este encuentro, quien se propone

reflexionar sobre la experiencia de un programa educativo para niños/as en situación de calle, en el cual se plasmaron —en distintos momentos— dos concepciones distintas respecto a su educación y sobre los niños mismos. Se trata del Programa Menores en Situación Extraordinaria (MESE) que se desarrolló en Guadalajara entre 1983-1988. El autor aclara, consistentemente, que no se trata de "dar testimonio" de una experiencia sino de llevar a cabo un ejercicio de pensamiento. Para ello recurre a una multirreferencialidad teórica que tiene dos pilares fundamentales. Uno de ellos toma conceptualizaciones de la teoría psicoanalítica, como el don del amor y el concepto de goce y su economía. El otro refiere a la educación, con la crítica a las "tecnologías educativas" de Rancière y conceptos de Makarenko (que fue de importancia durante la experiencia), entre otros. Ambos pilares están referidos en el título del trabajo y se retoman en el análisis del contraste entre ambas etapas.

En la primera etapa, la asistencia y la educación de los niños se agenció a través de un orden institucional que los definía como "carentes", fundamentalmente de amor. Los educadores partían de esta definición de carencia para establecer el vínculo con los niños a través del "don de amor", eludiendo mencionar su condición de trabajadores del estado, o su referencia institucional y recibiendo una gratificación narcisista en ello. En la segunda etapa, de la cual fue protagonista el autor, se revierten estas posiciones y se reconoce a los niños como sujetos con potencia. Los educadores renuncian a presentarse como "familiares" y se produce una operación de descentramiento del proceso educativo hacia la colectividad y el lazo social entre los educandos. Cada una de estas posiciones en su concreción práctica son analizadas en cuanto a la dimensión de la economía del goce, lo cual constituye una de las originalidades del trabajo.

En el capítulo siguiente, "El derecho a la educación en México y las esperanzas para la Reforma Educativa", Rebecca Danielle Strickland expone con profunda preocupación su investigación y análisis respecto del grado de cumplimiento del derecho a la educación en México y las esperanzas que brindaría la Reforma Educativa. Más allá de la elocuencia de los datos que aporta respecto de las dificultades que presenta una educación inclusiva y para

todos en México, la autora refiere a la escuela convertida en escenario a abandonar más que lugar a ser habitado; la escuela como campo del cual desertar ya que no pareciera poder competir con otros escenarios más atractivos, que ofrecen respuesta inmediata y promesas mercantiles vanas, de corto alcance. ¿Podemos pensar que mantener viva la pretensión y el ideal implica no renunciar a la necesaria revisión de aquellas prácticas que inciden en la repetición incesante del círculo de la pobreza instalada? Rebecca no elude la pregunta e insiste: si es ley la obligatoriedad de la educación, ¿por qué tantos estudiantes siguen desertando de sus estudios? ¿Se trata de un conflicto de valores? ¿Se trata de hallar mejores respuestas en otros escenarios? Su trabajo se ubica en un nivel macroestructural, llevando su análisis a otros niveles posibles. De manera fundamental, su perspectiva se ubica en considerar a la educación como base de la democracia.

Horacio Ademar Ferreyra expone al debate su propuesta denominada "Más tiempo, experiencias diversas y otros espacios en la educación primaria: reflexiones en torno a la jornada extendida en la provincia de Córdoba, Argentina". Su punto de partida lo refiere a la *politicidad de la educación*, concepto acuñado por Paulo Freire que nos muestra otra dimensión de la cuestión educativa. En esta dirección, la escuela tensiona con otros escenarios a fin de ofrecerse para expandir horizontes culturales, vivenciar nuevas experiencias fortaleciendo el acceso a conocimientos y estrategias sociocognitivas.

El proyecto presentado no supone sólo la obligatoriedad de más tiempo en la escuela, extendiendo la jornada obligatoria, sino, también, un modo distinto de habitarla y aprender en ella. También en su investigación la preocupación por la deserción y la repitencia resulta un problema —al cual este proyecto atiende en la provincia de Córdoba, Argentina—. La propuesta, según se indica, comienza a vislumbrar resultados favorables, resultando clave para el autor la creación de consensos a la hora de su instrumentación. Entre sus conclusiones, afirma que no se trata sólo de procurar alfabetizar a los niños, sino empoderarlos, abriendo posibilidades para otros intercambios no sólo de conocimientos para una participación plena.

En el siguiente capítulo de libro Hugo Ernesto Díaz Ramos propone su "Análisis del cambio en el enfoque sobre la infancia en la educación inicial: del sujeto de necesidades al sujeto de derechos". El autor ubica en primer lugar la necesidad de revisar las categorías de niño y de infancia. No sólo porque tienen etimologías distintas sino por poseer referencias a las cuales atender según sea una u otra su definición conceptual. Puntualiza cómo las diferentes acepciones del término infancia transportan un pasaje por distintos discursos, sociológico, político, económico, filosófico. La noción de niño sujeto de derechos, heredera del pensamiento de Rousseau, se hace definición social que cambia el enfoque de *necesidades* a *derechos*, afirma Hugo Ernesto Días Ramos, siendo aún joven en su implementación como aspecto regulatorio de las instituciones públicas y privadas. La noción de niño como fuerza, como categoría jurídica, resultando así objeto de debate y diferentes interpretaciones que significa el "interés supremo" y la "protección integral".

A pesar de estos cambios, no pareciera la educación inicial recibir el impacto que estas transformaciones pretenden, conservando nominaciones, acciones y propuestas propias del paradigma que se supone abandonado.

En el último capítulo de este libro, escrito por Graciela Tonon, la autora señala la importancia de los análisis realizados con una metodología cualitativa, en particular en los estudios sobre la calidad de vida, donde habían prevalecido básicamente hasta los años noventa los análisis cuantitativos. En las dos tesis que la autora dirigió y que aquí precisamente resume, puede observarse no solamente la novedad de los estudios sobre la calidad de vida de niños y jóvenes desde la perspectiva cualitativa, sino la importancia de expandir los análisis sobre este grupo de población en los programas de doctorado.

Es necesario agradecer el esfuerzo y colaboración de quienes coadyuvaron a que este trabajo colectivo fuera posible, al doctor Héctor Raúl Solís Gadea, rector del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, al doctor Antonio Ponce Rojo, jefe del Departamento de Estudios en Educación a cargo del encuentro, y al doctor Martín Gabriel Reyes Pérez. A todos ellos nuestro agradecimiento.

Finalmente, no podemos dejar de agregar que quienes compilamos este libro esperamos que las y los lectores encuentren en él la expresión de un interés y de una preocupación sobre la niñez y la infancia que trasciende las fronteras nacionales y confiamos que este trabajo brinde la posibilidad de expandir e intensificar los lazos entre instituciones, intelectuales e investigadores e investigadoras de Argentina, México y América Latina.

I. Perspectivas teóricas y propuestas generales

El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea

Lucía Mantilla

Introducción

Con este trabajo se busca destacar la enorme importancia que la infancia y el niño adquieren en la reflexión biopolítica contemporánea, en particular en el pensamiento de Giorgio Agamben quien retoma, discute y desarrolla la clásica aportación de Michel Foucault sobre el tema. La perspectiva filosófica de Agamben problematiza la manera en la que se ha venido conceptualizando la infancia en la antropología, la sociología o, en general, en el campo autónomo y multidisciplinario denominado estudios de la infancia.

La reflexión de Agamben sobre la infancia no se limita a su contribución en *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia,* obra publicada originalmente en 1978, sino que también está presente en reflexiones inmersas o explícitamente expuestas en más recientes publicaciones, donde el autor da un giro radical al análisis sobre la biopolítica. Interesa señalar que en ese giro la infancia, que no es exclusiva de una etapa del ciclo de vida, cobra una importancia central y adquiere múltiples connotaciones.

Desenlazar el vínculo conceptual entre infancia y cronología nos permite no solamente distinguir los conceptos niñez e infancia, sino también develar la construcción biopolítica —esto es, no sólo la construcción social— sobre el adulto y la adultez que subyace contenida en la forma de futuro y finalidad de ambas, niñez e infancia (Mantilla, 2016a). Por otra parte, la concepción biopolítica que sitúa, como veremos, al niño cerca de los animales y de los hombres primitivos, adquiere múltiples connotaciones

que inciden no sólo en la concepción y en las prácticas modernas vinculadas con la educación y con la escuela, sino también en la concepción y la regulación social sobre la experiencia lúdica de adultos y niños (Mantilla, 2016b).

Desde esta perspectiva, la infancia corrobora y ejemplifica que el ser humano es una forma-de-vida, de la que el niño es *el*[1]paradigma. "En este sentido el niño es el paradigma de una forma-de-vida sin resto" (Agamben, 2012: 31), lo que significa que nunca es posible aislar en un niño algo como la nuda vida o una vida biológica.

Para comprender la importancia de situar al niño como paradigma en el propio pensamiento de Agamben, es necesario recordar que el autor considera que Foucault renueva la reflexión sobre el poder; en este sentido, su original aportación es un paradigma; por otra parte, también la arquitectura panóptica hace las veces de paradigma en el marco de la modalidad disciplinaria del poder. En este caso, el paradigma es un caso singular que vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad él mismo debe construir (Agamben, 2010: 23), es decir, esta arquitectura constituye una analogía que ejemplifica los dispositivos a través de los cuales el poder penetra los cuerpos.

Así, en relación con el niño, en el pensamiento de Foucault la emergencia de la escuela moderna —a quien su compatriota Philippe Ariès le había dedicado ocho capítulos de su clásico libro, que también Foucault cita en su trabajo—[2] ejemplifica la efectividad de esta arquitectura vinculada con la modalidad disciplinaria, con la microfísica del poder. "Basta entonces con situar a un vigilante en la torre central y en cada celda encerrar a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar" (Foucault, 1975: 218, citado por Agamben, 2010).

En el marco de esa concepción puede comprenderse la enorme importancia que el niño adquiere en la biopolítica contemporánea en el sentido de analogía. Ahora bien, como espero demostrar a lo largo de este trabajo, la concepción de Agamben es también

1. Cursivas mías.
2. Véase Foucault, 2002: 86.

paradigmática ya que la infancia es objeto de una interpretación fundamentalmente diferente y permite situar el foco del análisis en otros entramados conceptuales y metodológicos.

Poder soberano y vida

Debemos recordar, en principio, que Foucault sitúa la biopolítica como una modalidad moderna del poder soberano vinculado con el cuidado de la vida. Esto es, acorde con la teoría clásica de la soberanía, Foucault concibe como atributo del poder soberano el "derecho de vida y muerte", señalando que durante la Antigüedad se realizaba del lado de la muerte lo que era, sobre todo, un derecho de espada, o más bien un poder de "hacer morir o dejar vivir". La biopolítica implicó, en términos de Foucault, una transformación masiva del derecho político del siglo XIX que complementa ese viejo derecho con un nuevo derecho, o un poder exactamente inverso; "El derecho de soberanía es, entonces, el de hacer morir o dejar vivir. Y luego se instala el nuevo derecho: el de hacer vivir y dejar morir" (Foucault, 2001: 218). Todo ocurre, afirma Foucault, como si el antiguo derecho de hacer morir se mostrara inoperante frente a la explosión demográfica y la industrialización, pero al tiempo que disminuye la mortalidad, desaparece también la ritualización pública de la muerte, que antaño podría comprenderse como la manifestación del tránsito de un poder a otro y que queda circunscrita, en la modernidad, al ámbito privado.

No debe olvidarse, sin embargo, el estrecho lazo entre biopolítica, genocidio y tanatopolítica, esto es, la biopolítica conserva, entre otros, un vínculo con el darwinismo social desde donde resulta posible legitimar el poder de causar la muerte de otros, cuyas vidas se consideran menos dignas de vivirse o vidas amenazantes. En este sentido la biopolítica, que por una parte parece cargada de positividad, por otra refuerza, por decirlo de algún modo, el poder soberano de hacer morir que ahora puede realizarse no solamente a nombre del Estado. La cuestión ya "No será: Tenemos que defendernos contra la sociedad, sino: Tenemos que defender la sociedad contra todos los peligros biológicos de esta otra raza, de esta subraza, de esta contrarraza que, a disgusto, estamos construyen-

do" (Foucault, 2001: 65). Así, la biopolítica es también condición de posibilidad del racismo y su expresión más feroz: el fascismo, donde la violencia, el poder de causar o promover la muerte se dispersa a un nivel mucho más generalizado en el tejido social.

Aunque Esposito (2006), otro importante filósofo italiano contemporáneo, desarrolla la reflexión sobre biopolítica por otros trayectos, coincido con él en que pese a la riqueza de las aportaciones de Foucault, en su trabajo persiste una tensa relación entre vida —cuyo concepto no fue suficientemente definido— y muerte; relación que tampoco fue suficientemente clarificada.

Ahora bien, Foucault pone énfasis en el análisis de la biopolítica ligado a la gubernamentalidad, a las tecnologías del poder; claramente Foucault enseña cómo el derecho enmascara la soberanía; no obstante, no se centra en ese análisis, él señala explícitamente que no le ha interesado comprender *el alma* (sic) del poder, a la manera como lo hace Hobbes en el *Leviatán,* le interesa el cómo del poder "[...] el poder en sus prácticas reales y efectivas, allí donde se implanta y produce sus efectos reales" (Foucault, 2001: 37). Más aún, en la célebre clase del 17 de marzo de 1976 donde se refiere más específicamente a la biopolítica, elabora preguntas que llevarían a reflexionar sobre la relación entre vida y poder soberano; sin embargo, las deja como cuestionamientos para inmediatamente agregar:

> Todo esto corresponde a una discusión de filosofía política que podemos dejar a un lado [...] En realidad, me gustaría seguir la transformación, no en el nivel de la teoría política sino más bien en el de los mecanismos, las técnicas, las tecnologías de poder (Foucault, 2001: 219).

Quisiera señalar brevemente que desde la mirada de Foucault, el niño, al igual que los adultos, es objeto del poder disciplinario que implica el proceso de clasificación, de separación, la clausura de los espacios, la microfísica del poder sobre los cuerpos sometidos a lugares y tiempos, a actividades estrictamente reguladas y vigiladas; así como también de las disciplinas en el sentido de saber académico y básicamente positivista que acarrea el poder de regulación sobre la población, al margen de los rangos de edad. En este sentido, paradójicamente podría considerarse que la forma

del ejercicio del poder soberano en la modernidad crea, pero también diluye la diferencia entre adultos y niños. Es decir, el niño no constituye una excepción para el poder soberano en términos de la separación espacial y física, ni tampoco es ajeno a la microfísica del poder vinculado con la vigilancia, con *reglamentos minuciosos, inspecciones detalladas de las partículas de la vida y del cuerpo*. Por otra parte, a medida que se universaliza la modalidad biopolítica, tiende a diluir la diferencia entre las diversas culturas —o si se prefiere, entre las diversas infancia(s)— y no solamente porque el poder del saber, asociado al poder el Estado se consolida y se universaliza, sino también porque "El contrato podía bien ser imaginado como fundamento ideal del derecho y del poder político; el panoptismo constituía el procedimiento técnico, universalmente difundido, de la coerción" (Foucault, 2002: 134).

Habría que agregar que a la par que ese saber, muy relacionado con la ciencia médica, la reflexión de Stolkiner (2012) permite comprender la importancia del mercado farmacéutico en la actualidad y el trabajo de Lee y Motzkau (2011) permite ver la forma en la que puede desaparecer el discurso, ya que en el conflicto intergeneracional se puede usar un artefacto y obtener disciplina, sin necesidad de hablar.

Agamben continúa la reflexión sobre la biopolítica analizando la relación entre vida y poder soberano y, como veremos, la infancia y el niño adquieren una importancia central derivada precisamente de la idea de vida que ha prevalecido en occidente desde la antigüedad. Es necesario subrayar que la vida es ciertamente el objeto de la biopolítica, pero en Agamben el concepto de vida es ya, en sí mismo, una producción biopolítica.

El libro *Homo Sacer* I (2006) comienza justamente con la reflexión sobre la oposición subyacente en las expresiones *zoé* y *bios,* ambas empleadas en la Grecia antigua para referirse a la vida; interesa subrayar que zoé se refiere al simple hecho de vivir o la mera vida natural, la vida vegetativa común a todos los seres considerados vivos (dioses, animales y humanos); zoé incluye también la esfera de la reproducción y de la economía, que en el mundo clásico era confinada al ámbito de la *oíkos,* de la casa (Agamben, 2006: 10). Bios es comprendida como la vida políticamente cualificada; Agamben subraya que en esta concepción lo político no es un atri-

buto de todo ser vivo, refiere a una diferencia cualitativa que contiene un suplemento lingüístico; bios es la vida que se destina a un vivir mejor. Esta dicotomía supone entonces la consideración de que es posible concebir una nuda vida —una vida desnuda, una zoé sin bios— que no solamente es separada al interior del hombre mismo,[3] sino que siendo excluida de la polis es, a su vez, el objeto de la política que allí se realiza. Así, Agamben concibe una relación de excepción en la relación entre zoé y bios, esto es, la zoé se excluye, incluyéndola. "La nuda vida tiene en la política occidental, el singular privilegio de ser aquello sobre cuya exclusión se funda la ciudad de los hombres" (Agamben, 2006: 17).

En razón de esta reflexión sobre la vida como objeto de la política desde la Antigüedad, Agamben, a diferencia de Foucault, está lejos de considerar a la biopolítica como una modalidad moderna del poder soberano; más aún, para él la consideración de una nuda vida constituye el núcleo originario pero oculto del poder soberano.

Más aún, es precisamente en el antiguo derecho romano, en la expresión *vitae necisque potestas* donde Agamben encuentra un aspecto subjetivo de la génesis del poder soberano y donde por primera vez la palabra vida (ajena a la dicotomía zoé-bios) adquiere un sentido técnico. Si bien la potestad del *páter* en Roma se acompañaba de un conjunto de amplísimos poderes, el *iusvendendio* o poder para vender a los hijos; el *iusnoxae dandi* o poder para la entrega noxal[4] y el *iusexponendi* o poder para exponer a los neonatos, esto es para no reconocerlos o, dicho de otro modo, el abandono de niños recién nacidos en un lugar público, que los exponía a la muerte o a la recuperación por un tercero (Amunátegui, 2006),

3. En mi opinión, la separación entre zoé y bios al interior del hombre y atada a la subjetividad es clara en la reflexión de Esposito sobre el *dispositivo* de la persona que supone una diferencia entre ser humano y persona, siendo la persona la que controla o debe controlar su parte animal; en la concepción liberal actual la persona es propietaria de su cuerpo pero para ser propietaria de su cuerpo la persona no puede coincidir con él, ya que es cualificada justamente por la distancia que la separa del cuerpo; así "persona, podría decirse es aquello que en el cuerpo es más que cuerpo" (Esposito, 2009: 23); dentro de esta concepción el niño es una semipersona.
4. En el derecho romano la víctima de un delito podía reclamar del padre el abandono del hijo (también del esclavo o del animal) que le había causado el daño; este abandono recibía el nombre de noxal.

Agamben destaca que el *vitae necisque potestas*, esto es, el poder de vida y muerte sobre todo hijo varón nacido libre –no recaía sobre todos los hijos e hijas, sobre las mujeres o los esclavos– se ejercía de modo consustancial a la patria potestas, es decir surgía espontáneamente de la relación padre-hijo pero adquiría una jurisdicción pública y no solamente doméstica; su importancia para Agamben radica en que el *imperium* del magistrado representa este mismo poder en relación con el pueblo. "Así pues, la vida aparece originalmente en el derecho romano sólo como la contrapartida de un poder que amenaza con la muerte" (Agamben, 2006: 114). La relación padre-hijo en el derecho romano expresa ya la figura del *homo sacer*, esto es, la posibilidad de disponer de una vida sin cometer homicidio, sin infringir el ordenamiento jurídico y sin necesidad de sacrificar, al margen de un contexto ritual. La figura del *homo sacer* en Agamben alude a la relación de exclusión o bando en el sistema jurídico que, de acuerdo con el autor es la lógica de la soberanía aún en nuestros días.

Puede agregarse que Agamben encuentra aquí la indistinción entre derecho y violencia que ata al concepto de soberanía de Hobbes; no obstante, en Foucault es posible encontrar y también en relación con el vínculo familiar, otra modalidad de la soberanía que se construye ajena al derecho y vinculada con el miedo a morir:

> De una manera bastante extraña, Hobbes agrega a estas dos formas de soberanía —la de la adquisición y la de la institución— una tercera [...] Este otro tipo de soberanía es, dice, el que une a un niño a sus padres o, más exactamente, a su madre. Tomemos, dice, un niño que nace. Sus padres (su padre en una sociedad civil, su madre en el estado de naturaleza) pueden perfectamente dejarlo morir e, incluso, provocar lisa y llanamente su muerte [...] Para que haya soberanía, es preciso y suficiente que esté efectivamente presente una determinada voluntad radical que hace que queramos vivir aun cuando no podamos hacerlo sin la voluntad de otro (Foucault, 2001: 92).

Podríamos decir que el niño es expuesto a la muerte y al abandono en el marco del derecho, pero también fuera de él, lo que resulta coherente con la escalofriante y bien documentada *Evolución de la infancia* de Lloyd deMause (1994) y que el propio Ariès (1992: 18) reconoce en la segunda edición señalando que si tuviera que

concebir el libro nuevamente, se abstendría de la tentación de un origen absoluto de la infancia y en primer lugar llamaría la atención sobre un fenómeno muy conocido: la persistencia hasta el siglo XVII del infanticidio tolerado.

El lugar de la infancia

Creo que la contribución de Agamben a los estudios de la infancia puede ser situada en tres planos de análisis. El primero de ellos está centrado en la relación de excepción entre zoé y bios y, por tanto, vinculado con la idea de la humanidad e involucra directamente el concepto de infancia que aquí analizaré. En un segundo plano pueden ser situadas sus reflexiones sobre el niño como *el* paradigma de una-forma-de-vida que se fundamenta en su reflexión sobre la infancia, pero que proyecta simultáneamente una utopía que podría dar salida a la biopolítica contemporánea. El tercer plano concierne o deriva del análisis del niño como individuo y como población en el marco de la biopolítica contemporánea. Agamben agrega al derecho soberano de vida y muerte el derecho o poder de "Hacer sobrevivir";[5] esta línea del análisis ha sido tratada por Minicelli (2010), quien enseña la forma en la que prevalece *la fuerza de ley;* Bustelo (2007), quien en relación con la mortandad, el trabajo forzado, rapto, la violencia ejercida sobre los niños y parafraseando a Agamben se refiere al niño sacer; María Gutiérrez en México analiza la desprotección jurídica incluso en dos albergues infantiles acreditados oficialmente (2010).

Para destacar la contribución de Agamben al concepto infancia me parece importante recordar que James y Prout (1997) refieren textualmente a un *nuevo paradigma* (sic) que sobre todo en el campo de la sociología, no sólo implica la comprensión de la in-

5. La supervivencia aquí ejemplifica —en la imagen del musulmán derivado de las memorias de Primo Levi en el campo de concentración— un viviente privado de mundo, de contexto, privado de lo humano y sujeto a las tecnologías científicas y políticas, donde la zoé y el bios han perdido toda diferenciación (véase Agamben, 2009: 162). "Hacer sobrevivir" se relaciona también con la preeminencia de la esfera económica en nuestro tiempo y con la perdida eficacia simbólica y real del derecho.

fancia como una construcción social, sino también y en ese marco, la comprensión del niño como sujeto activo, como agente en dicha construcción y de su ámbito social.

Si mencionamos cinco de las seis principales características[6] que ellos atribuyen al *nuevo paradigma,* veremos que en gran medida expresan consideraciones aún vigentes en el campo de los estudios de la infancia y que Agamben conduce a una mirada diferente:

1. La infancia es entendida como una construcción social. Como tal, proporciona un marco interpretativo para contextualizar los primeros años de la vida humana. La infancia, a diferencia de la inmadurez biológica, es una característica de los grupos humanos que no es ni natural, ni universal pero aparece como un componente estructural y cultural específico de muchas sociedades.
2. La infancia es una variable de análisis social. Nunca puede ser totalmente separada de otras variables como clase, género, etnia. El análisis comparativo e intercultural revela una variedad de infancias, en lugar de un fenómeno único y universal.
3. Las relaciones sociales y las culturas de los niños son dignas de estudio en su propio derecho, independientemente de las perspectivas y preocupaciones de los adultos.
4. Los niños son y deben considerarse como activos en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, las vidas de ellos, alrededor de ellos y de las sociedades en que viven. Los niños no son sólo sujetos pasivos de las estructuras y procesos sociales.
5. La etnografía es una metodología especialmente útil para el estudio de la infancia. Permite a los niños una voz más directa y la participación en la producción de datos sociológicos.

Así, basándonos en estas características podemos encontrar al menos tres aspectos incompatibles con la mirada de la infancia en Agamben que aquí analizaré: a) la consideración de la infancia como construcción social no elimina aquí la dicotomía bio-zoé en

6. Traducción mía.

la que se sustenta; b) Agamben disloca, disocia el vínculo infancia-niño y no resulta posible, en su marco de reflexión, concebir la posibilidad de diversas infancias; c) en Agamben la infancia no puede ser vinculada con una cronología, sea ésta histórica o referida a una etapa del ciclo de vida.

Quisiera subrayar que el vínculo niño-infancia toma por dado el dato biológico de la edad (sea a nivel del niño individual, del grupo de niños como población o como generación) al que se añade la construcción social de la infancia, una perspectiva que recuerda la clásica definición del género pero que, simultáneamente, suscribe la diferencia biológica del niño, como es textualmente expuesto en el primer párrafo de su clásico libro: "La inmadurez de los niños es una realidad biológica, pero la forma en que esta inmadurez es entendida y significativa es un hecho de la cultura" (James y Prout, 1997: 7).

Así, por decirlo de algún modo, la biología es un dato natural sobre el que *actúa* la interpretación cultural, pero la biología misma y el fundamento de esa separación, o si se quiere de esa desconexión entre lo biológico y lo sociocultural no es sometida, como en Agamben, a un análisis crítico:

> Aquello que llamo nuda vida es una producción específica del poder y no un dato natural. En cuanto nos movamos en el espacio y retrocedamos en el tiempo, no encontraremos jamás —ni siquiera en las condiciones más primitivas—un hombre sin lenguaje y sin cultura. Ni siquiera el niño es nuda vida: al contrario, vive en una especie de corte bizantina en la cual cada acto está ya revestido de sus formas ceremoniales. Podemos, en cambio, producir artificialmente condiciones en las cuales algo así como una nuda vida se separa de su contexto: el "musulmán" en Auschwitz, el comatoso, etcétera (Agamben, 2005: 18).

Al poner en el centro del análisis la dicotomía zoé-bios, Agamben no solamente modifica el centro del análisis de la filosofía política, en la tradición de Schmitt, más aún señala lo que para él es el punto nodal de la génesis antropológica del ser humano, de modo que la pareja categorial fundamental de la política occidental no es amigo-enemigo, sino la de nuda vida-existencia política, zoé-bios, exclusión-inclusión. Más aún, "Hay política porque el hombre es el

ser vivo que, *en el lenguaje,*[7] separa la propia nuda vida y la opone a sí mismo, y, al mismo tiempo, se mantiene en relación con ella en una exclusión inclusiva" (Agamben, 2006: 18).

He subrayado en el lenguaje para destacar el carácter de la construcción sociocultural, es decir, el ser hombre no existe ajeno a la definición, al significado que colectivamente se le otorga. La importancia de esa construcción discursiva ya da cuenta de que, insisto, ciertamente la infancia es una construcción social, pero en Agamben está vinculada con una producción antropológica del ser humano, que a mi entender y paradójicamente se basa en la negación de la infancia en ambos, niños y adultos.

Esto es, la naturaleza propiamente humana no es, como queda claro, ajena a la biopolítica, ya que también ella participa allí precisamente en la forma de discurso e interpretación legítima, de saber poder, como diría Foucault, que no corresponde a una naturaleza psicofísica sino a una producción histórica. Por tanto, el ser humano no es una sustancia dada, es también definido en esa comunidad lingüística; *de facto,* la diferencia entre el hombre y el animal no ha sido siempre la misma, ni siquiera en el ámbito científico. Para dar dos simpáticos ejemplos que menciona Agamben, Peter Artedi (en 1738) enumeraba todavía a la sirena junto a las focas y a los leones de mar, y Linneo en su *Pan Europaeus* clasifica a la sirena junto al hombre y al mono, mientras que Caspar Bartholin la llamaba *Homo marinus.*

En el ser humano, señala Agamben, el imperativo "conócete a ti mismo" propio del *homo sapiens,* enseña que el hombre es el animal que tiene que reconocer lo humano para serlo, debe decidir qué es lo humano, por decirlo así, recomponiendo el conflicto entre el animal y el hombre que entonces podía producir una historia (véase Agamben, 2002: 57).

Hemos dicho que la casa en la antigua Grecia es el lugar de la zoé y la polis es el lugar de bios, pero más precisamente para Aristóteles[8] la voz *(phone)*, que es propia de todos los seres vivientes y

7. Subrayado mío.
8. Agamben cita exactamente el mismo fragmento del texto de Aristóteles en *Homo Sacer I* (2006: 17) y en el prefacio de *Infancia e Historia* que con el título *Experimentum Linguae* es presentado como prefacio en la edición en lengua inglesa y en la de español

con la que se expresa dolor y placer, se sitúa en la casa, mientras que en la ciudad la voz transita hacia la palabra, hacia el lenguaje (logos) que existe para manifestar lo conveniente y lo inconveniente, lo justo y lo injusto. Es precisamente el vínculo zoé-voz y bios-palabra el que nos permite engarzar la biopolítica con la infancia en el pensamiento de Agamben y más exactamente, en mi opinión, la biopolítica con la negación, con la exclusión de la infancia; así, "El nexo entre nuda vida y política es el mismo que la definición metafísica del hombre como 'viviente que posee el lenguaje'" (Agamben, 2006: 17).

Claramente Agamben parte de una consideración por completo diferente en la que precisamente fundamenta su concepto sobre la infancia, ya que el infante da justamente cuenta de que el hombre es el animal que no ha sido desde siempre hablante. En el in-fante (etimológicamente, *el que no habla*) se da el paso de la lengua prebábelica de la naturaleza, es decir, de la dimensión semiótica, la pura lengua de la que el hombre participa por hablar, a la lengua babélica, al balbuceo infantil compuesto por los fonemas comunes a todas las lenguas, pero los fonemas son "puros y vacíos" significantes sin significado, no pertenecen ni a lo semiótico ni a lo semántico, no son ni forma ni sentido (Agamben, 2007: 85); Agamben ubica la infancia en ese lugar que es también una demora necesaria para entrar al lenguaje, es decir, a la dimensión semántica propiamente cultural.

Así, para Agamben la teoría de la infancia debe darse en una dimensión histórico-trascendental o architrascendental, en relación con el análisis del lenguaje y en especial con la distinción formulada por Benveniste, entre lo semiótico y lo semántico; más exactamente, Agamben emplea una metáfora topográfica para romper con esa dicotomía al referirse a la infancia como un *lugar* situado *entre* la naturaleza y la cultura; el lenguaje permite justamente la relación, la resonancia, la comunicación entre estos dos sistemas pero da lugar a un sistema distinto, un sistema nuevo y diferente que para funcionar no solamente necesita ser reconoci-

como último capítulo; en cualquier caso, este texto fue escrito en el año 2001, es decir años después de la primera publicación de *Infancia y experiencia*, en 1978.

do, sino comprendido, da lugar a una forma-de-vida particular, a la que hace más específica referencia en *Lo abierto, el hombre y el animal* (2002).

Para Agamben, esa resonancia se da en un espacio vacío que sólo admite una comprensión desde la filosofía y que es el mismo lugar donde se crea la posibilidad de la comunidad y de la ética.

Así, a diferencia de los animales, el infante debe recibir el lenguaje desde el exterior, es decir, a la inversa; lo que caracteriza al infante es su "potencia de no" respecto al habla animal, o dicho de otro modo, su imposibilidad de hablar a partir de una lengua.

> Los animales no entran en la lengua: están desde siempre en ella. El hombre, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir yo (Agamben, 2007: 72).

Debe recordarse que Agamben se sustenta en la reflexión de Benveniste para destacar que el lenguaje es el territorio del sujeto, ya que "yo" es una realidad del discurso, es decir, no existe un concepto "yo" que provenga de todos los yos que están en una conversación; por ello, la subjetividad es la emergencia del "yo" en el lenguaje, pero emerge en un lugar vacío, lugar que es de naturaleza social, por ello el tema de la infancia en Agamben debe llevar a una revisión radical de la comunidad. "Buscar una *polis* y una *oikía* que estén a la altura de esa comunidad vacía e imposible de presuponer es el deber infantil de la humanidad que viene" (Agamben, 2007: 222).[9]

---

9. Aunque no es el tema de este trabajo, y no incluiré aquí la reflexión, en mi opinión Esposito señala que es una contradicción que la filosofía política tome como objeto de estudio a la comunidad, pues justamente esta reducción a objeto es la que distorsiona en el momento mismo en el que intenta nombrarla, es decir, la comunidad es una praxis, es la condición de ser-juntos, que no es solamente la suma de sujetos, ni está en un lugar, porque es el lugar mismo, donde se encuentran los unos con los otros, es el mundo de la coexistencia; a semejante lugar se le denomina sentido, pero como señala Jean-Luc Nancy es la nada del sentido, la que nos une en ese con otros. Podríamos, tal vez, en el sentido positivo decir: la búsqueda de sentido. Al igual que Agamben, Esposito retoma a Heidegger para plantear que es necesario comprender que la comunidad es esencialmente inacabada, es decir, que lo inacabado es su esencia; en ese sentido, lo compartido por los hombres es precisamente su imposibilidad de "hacer" la comunidad que ya son; desde esta perspectiva el lenguaje y la comunicación

Desde esta perspectiva la infancia para Agamben no es un variable de análisis social o histórico, es más bien propia de la naturaleza humana pero no en razón de la biología sino en razón del vínculo bio-social, ya que la infancia da cuenta, a nivel ontológico, de que el ser humano es una forma-de-vida, de la que precisamente el niño es *el* paradigma, por tanto no será posible hablar en este marco de diversas infancias, ni de una periodicidad de la infancia (Steinberg, 2011)[10] o, en el contexto posmoderno, de la liquidación (Hengst, 2001), de la desaparición (Postman, 1994), de la infancia.

Entre paréntesis quisiera señalar que llama la atención que si la ciencia social distingue hoy lo político de la política, la misma reflexión no se haya aplicado en relación con la vida; en rigor, el pensamiento de Agamben permite establecer una clara distinción entre lo bio-político y la bio-política, distinción que parte de la consideración de que una vez que el pensamiento liberal estableció la institucionalización del Estado-nación, la política quedó sujeta a los límites territoriales y al marco institucional. Lo político, en cambio, permanece móvil y ubicuo, no está confinado a marcos institucionales o definido por éstos, ya que todo es politizable.[11]

Pero es necesario subrayar que la relación zoé-bios que constituye el foco de esta reflexión, permanece oculta, da cuenta de algo pasado que aún permanece vigente en el presente y es también un futuro anterior (la *arché)*, para cuyo estudio Agamben (2010: 143) señala, *a posteriori,* haber empleado el método de la arqueología filosófica.

Pero tampoco la infancia es una etapa de la vida, ya que Agamben disloca el vínculo niño-infancia que ha permanecido indisociable en los estudios de la infancia y que puede considerarse un denominador común, ya que da cuenta del objeto de estudio al margen de las pequeñas o radicales diferencias entre las distintas

no es algo que se agrega a la realidad humana, sino que la constituye, es la realidad humana.

10. Para Steinberg (2011: 5) la infancia es una creación de la sociedad que es sujeta a cambios cada vez que tomen lugar grandes cambios. En su opinión, la infancia tradicional tuvo su cumbre aproximadamente entre los años 1850 y 1950.
11. La distinción entre político, política y cultura política para el caso mexicano puede verse en Mantilla (2013).

perspectivas teóricas. Lo que, a mi juicio, resulta interesante es que al situar la infancia al margen de la etapa del ciclo de vida, permite comprender la lógica que subyace en su asociación con el niño.

Pero la desconexión entre lo biológico y lo cultural en Agamben no está solamente vinculada con la construcción social de la infancia; abarca, en general, la producción antropológica del ser humano, o si se prefiere, la construcción política de la humanidad. Así, insisto: entre zoé y bios, entre la voz y la palabra, entre el animal y el hombre hay una zona de indeterminación, una zona abierta a la significación, de este modo lo verdaderamente humano no es la vida animal o la vida humana, sino esta zona perfectamente vacía e indeterminada donde la antropogénesis, es decir, "la maquinaria antropológica" decide y actualiza la producción de lo humano; de ello se desprende el carácter político de esa decisión. Reflexión que, para Agamben, es más urgente que tomar posición acerca de los denominados valores y derechos humanos y que en su opinión no necesita centrarse en la metafísica sino en el terreno del misterio práctico y político de esa separación o desconexión (Agamben, 2002: 76).

No se trata aquí solamente de una reflexión que, ajena al positivismo, crítica la mirada de la infancia como una etapa del ciclo vital, ahistórica y universal, en tanto exclusivamente vinculada con el desarrollo, sea éste motor, lingüístico, psíquico, etc. del niño, concepción que resulta un tanto trivial a la luz de los clásicos y detenidos análisis históricos (Ariès, 1962; DeMause, 1974) y antropológicos (Mead, 1989). No se puede dejar de mencionar brevemente que cuando se piensa en el desarrollo infantil se asume que éste obedece a patrones universales que toman como modelo la sociedad europea y americana y, quizás más particularmente, a niños de clases medias y altas, lo que le permite a Woodson (1999), entre otras cosas, situar la infancia como una política cultural que se asienta en contextos específicos, es decir, que requiere de ciertas condiciones materiales que aluden fundamentalmente al espacio urbano y que en torno a las fases específicas, ha sido objeto de estudios críticos que destacan la influencia del ambiente sociocultural en el desarrollo infantil. Para el caso de México, véanse por ejemplo De León (2005) y Gaskins (2006).

Para Agamben, actualizamos la infancia cada vez que necesitamos un silencio previo para comprender y crear significados y, cotidianamente, cada vez que actualizamos al sujeto hablante; así

> La infancia a la que nos referimos no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que, en un momento determinado, deja de existir para volcarse en el habla, no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto (Agamben, 2007: 66).

Ahora bien, esta definición de la infancia vinculada al lugar de la experiencia muda y al vacío donde tiene lugar la resonancia del lenguaje, a partir del cual se construye colectivamente la subjetividad y el sentido refiere, como he dicho, no solamente al infante; en *Por una filosofía de la infancia* (2012) Agamben afirma que el infante, a diferencia de otros animales maduros, es decir aquellos que simplemente obedecen instrucciones específicas escritas en códigos genéticos, no solamente es arrojado a un mundo sino que también conserva un *infantilismo obstinado*, esto es, conserva la capacidad de prestar atención a las posibilidades somáticas, a lo arbitrario, a lo no codificado, capacidad o potencialidad —quiero subrayarlo— que no se pierde con el paso de los años, pero cuya seria consideración, en el caso de los niños, tendría profundas implicaciones en el campo educativo (Lewis, 2011).

Finalmente, aunque es objeto de otro trabajo, es necesario señalar que concebir al niño como una forma-de-vida no es solamente en razón de que es inseparable de su vida biológica, que de hecho juega con su propia fisiología, sino también precisamente porque el niño es su propia posibilidad y potencialidad, no significa que el niño solamente sea potencia hacia el futuro, es decir que está en un estado de transición desde la mirada adultocéntrica; por el contrario, Agamben continúa la tradición de Benjamin y de Nietzsche, quienes situados en la frontera de la filosofía académica, le otorgan al niño no solamente el rol de agentes, sino un rol emancipador (Amar, 2011), es decir, a la inversa, el concepto de potencia, en Agamben, hace problemática la mirada del adulto como un ser completo y acabado.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2002). *Lo abierto el Hombre y el Animal*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.

——. (2005). *Estado de excepción – Homo sacer, II, I* (traducción, introducción y entrevista por Flavia Costa). Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.

——. (2006). *Homo sacer I. El poder soberano y la muda vida*. Valencia, España: Pretextos.

——. (2007). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.

——. (2009). *Lo que queda de Auschwitz: El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia, España: Pre-Textos.

——. (2010). *Signatura rerum. Sobre el método*. Barcelona, España: Anagrama.

——. (2012). *Por una filosofía de la infancia en teología y lenguaje del poder de Dios al juego de los niños*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.

Ariès, P. (1992). *El niño y la vida familiar en al antiguo régimen*. Taurus.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo XXI Editores.

De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS/Conaculta/INAH.

DeMause, Ll. (1974). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial.

Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aries/Madrid: Amorrortu.

——. (2006). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

——. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aries/Madrid: Amorrortu.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: FCE.

——. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión,* 1ª ed. Argentina: Siglo XXI Editores.

Gaskins, S. (2006). Cultural perspectives on infant care-given interaction. *Root of human sociability. Culture, cognition, interaction*. Oxford: Berg.

Gutiérrez, M. (2014). Infancia y biopolítica en México contemporáneo. Del amparo de la ley al abandono. Performatividades y paradojas del discurso jurídico de protección a la infancia, en el contexto de la experiencia de una niña. *Diálogos sobre Educación. Revista electróni-*

ca, año 5, núm. 8. Disponible en: http://www.revistadialogos.cucsh.udg.mx/ Revisada julio 2014.

Hengst, H. (2001). Rethinking the Liquidation of Childhood. *Childhood Research, Politics, and Lives in Europe,* vol. xv.

James, A., y Prout, A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* Londres: Falmer Press.

Lee, N., y Motzkau, J. (2011). Navigating the bio-politics of childhood. *Childhood,* 18(1), febrero. Disponible en: http://chd.sagepub.com

Legendre, P. (2008). *La fábrica del hombre occidental. Seguido del hombre homicida*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.

Lewis, T. (2011). Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity, and Impotence. *Studies in Philosophy and Education,* 30(6): 585-599 . Disponible en: http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11217-011-9255-6

Mantilla, L. (2013). Lo político, la política y la cultura política. Al margen del poder y de la comunidad: La "cultura política" del clientelismo. *Espiral,* xx(56), enero-abril. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

——. (2016a). The biopolitical construction of infancy and adulthood: The child as a paradigm and Utopia. *Global Studies of Childhood 2016,* 6(2). Disponible en: http://gsc.sagepub.com/content/6/2/211

——. (2016b). *Biopolítica en el juego y el jugar*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Mead, M. (1989). Adolescencia y cultura en Samoa. México: Paidós Studio.

Minnicelli, M. (2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Nueva York: Vintage.

Steinberg, S. (2011). Mediating, Simulacralizing and Pathologizing the New Childhood. *Kinder culture: The corporate construction of childhood*. Filadelfia: Westview Press.

Stolkiner, A. (2012). Infancia y medicalización en la era de "la salud perfecta". *Propuesta Educativa,* 1(37), año 21, junio.

Woodson, S. (1999). Mapping the Cultural Geography of Childhood, or Performing Monstrous Children. *Journal of American Culture*.

La infancia en perspectiva histórica: política, pedagogía y desigualdades sociales. Los desafíos de la investigación en América Latina

Sandra Carli

En este texto me propongo plantear que lo que llamaré la cuestión de la infancia en América Latina, expresión que resuena a la "cuestión social" como tópico vinculado con la preocupación por la pobreza y la calidad de vida de los trabajadores a partir de la revolución industrial, sólo puede problematizarse desde una perspectiva histórica que articule las producciones académicas tendentes a la comprensión de los fenómenos del pasado lejano o reciente con las demandas de las intervenciones institucionales y las políticas públicas en el presente.

El pensamiento político y el pensamiento pedagógico de los siglos XIX y XX deben pensarse como reservas intelectuales, portadoras de distintas concepciones sobre la infancia pero también de memorias de los modos de trabajo y atención de la niñez en diversas épocas. Entre la política y la pedagogía, con sus legados históricos y sus formas contemporáneas, se dirime el presente-futuro de la infancia, luego de un siglo de proyectos políticos antagónicos, de especialización de saberes expertos y de multiplicación de las actuaciones profesionales. A pesar de ello las desigualdades sociales han signado la experiencia de la región y han afectado en particular a niños y niñas, reclamando una atención más detenida y profunda en el terreno de la producción de conocimiento y del diseño de políticas sociales y educativas.

Me detendré entonces en tres argumentos con el objeto de desplegar una serie de reflexiones sobre los desafíos de la inves-

tigación sobre las problemáticas históricas y contemporáneas de niños y niñas en los países de la región.

I. Los estudios sobre la infancia, y en particular los estudios de historia de la infancia, son un reservorio académico que invita a interrogarse sobre la performatividad de los saberes para intervenir en las situaciones de la niñez en el tiempo presente

El tema de la infancia ha adquirido legitimidad "científica" en el campo académico. Retomando aquí los resultados de un estudio anterior (Carli, 2011), interesa destacar que contamos hoy con contribuciones específicas de distintas disciplinas (sociología, historia, antropología, entre otras) resultantes de investigaciones académicas sobre problemáticas infantiles de diverso tipo. Por otra parte, como la inquietud por el estudio y la actuación profesional en torno a la niñez es de antigua data en algunas disciplinas como la pedagogía y la psicología, ha dado lugar a indagaciones históricas sobre la genealogía de esos saberes desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Desde las últimas décadas del siglo XX ha crecido notablemente la producción académica especializada: sea porque la categoría infancia comenzó a ser relevante en distintas disciplinas, sea por la configuración más reciente de un campo de estudios de impronta interdisciplinaria.

Para comprender la configuración de este campo de estudios en Argentina, que tiene hoy una delimitación más precisa, debemos retrotraernos al escenario de recuperación de la democracia en 1983, en el cual se produjo la normalización de las instituciones universitarias, la transformación de los planes de estudios de las carreras y la recomposición de las cátedras. Ese proceso incluyó el inicio de investigaciones en el marco de distintas disciplinas, siendo el tema de la infancia un tema residual. En algunos casos esas investigaciones se vincularon con problemáticas emergentes en la esfera pública (por ejemplo niños hijos de desaparecidos, niños de la calle) y en los años noventa con las nuevas agendas de las políticas públicas y de los organismos internacionales, a partir de la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del

Niño, propiciando distinto tipo de indagaciones y contactos entre investigadores y organismos del Estado.

En las universidades el tema de la infancia fue adquiriendo mayor relevancia y visibilidad hacia finales del siglo XX, ligado con un nuevo interés por las problemáticas de niños y niñas en el marco de una renovación temática, teórica y metodológica más general de las humanidades y las ciencias sociales. La primera década del siglo XXI, caracterizada por la expansión de la investigación científica y del sistema de posgrado, indica cambios cuantitativos y cualitativos. Se ha producido un crecimiento del conocimiento generado sobre la infancia (investigaciones, publicaciones, tesis de posgrado y eventos académicos), en contacto con temáticas afines (mujer, familia, etcétera).

Cabe señalar que las indagaciones académicas tendentes a la generación de nuevo conocimiento sobre distintos tópicos, entran en contacto con la problematización de ciertos fenómenos en debates públicos e intervenciones institucionales. Si bien las lógicas que estructuran al espacio universitario y al espacio estatal en el que se diseñan políticas para la niñez no son equivalentes, las problemáticas del presente abren constantemente un espectro de preguntas que conducen a nuevos itinerarios de investigación en los ámbitos universitarios y que luego revierten sobre los ámbitos políticos. La circulación de las producciones académicas produce a su vez una renovación de las prácticas con niños/as y nuevos modos de diseñar las políticas.

Como ha enseñado la historia intelectual, es necesario prestar atención a la producción, circulación y apropiación del conocimiento académico, en este caso sobre la infancia, en distintas esferas de lo social. Pero también, recuperando las tesis del pragmatismo, profundizar en el vínculo entre conocimiento y acción. El estatuto actual del conocimiento producido en el campo de las humanidades y las ciencias sociales requiere considerar que el conocimiento sobre la infancia se modula en las fronteras de las disciplinas, siendo la perspectiva histórica crucial para desesencializar la infancia como categoría y dar cuenta siempre de su construcción social.

En el pensamiento sobre la infancia no es posible establecer una filiación única desde el punto de vista de las disciplinas, en

tanto se trata de una temática que requiere la exploración de distintas dimensiones, que abre analíticas diversas y que se vincula en muchos casos con demandas de intervención política, social o educativa. La delimitación entonces de un campo de estudios sobre la infancia resulta de la convergencia de aportes que se generan dentro y en los bordes de las disciplinas.

Aludir en Argentina a los "estudios sobre la infancia" constituye un intento de demarcar una zona que es resultado de los cambios producidos desde el punto de vista epistemológico y teórico en el terreno del conocimiento social, pero también del desarrollo de nuevos abordajes metodológicos. También tiene por telón de fondo los cambios sociohistóricos que produjeron la declinación de cierta construcción moderna de la infancia del siglo XX, a partir de la crisis y debates sobre el Estado de bienestar, las transformaciones de la relación Estado-sociedad civil, la expansión del mercado global, los acelerados cambios de orden científico y tecnocultural, y la emergencia en el siglo XXI de nuevas problemáticas infantiles y una nueva cultura de la infancia, constituyen el telón de fondo. La infancia se tornó objeto de investigación a partir del reconocimiento común de su dimensión de historicidad.

La producción existente sobre el tema infancia procede de distintas disciplinas y podría ordenarse en una clasificación provisoria de esta manera: a) aportes de la psicología y el psicoanálisis; b) aportes de la sociología, el derecho y el trabajo social; c) aportes de los estudios literarios, de la comunicación y la cultura; d) aportes de la antropología y de la antropología de la educación; e) aportes del campo de la historia y de la historia de la educación.

En ese campo los aportes de la historia y en particular de la historia de la educación ahondaron en el papel del Estado y de la familia, en las problemáticas sociales y en las políticas públicas. Los estudios del campo de la historia, desde la historia social, la historia cultural y la historia de las mujeres, se han detenido en la vida de los niños en las ciudades, en el trabajo infantil, en la vida familiar, en la cultura política, en las políticas públicas, en las problemáticas de la minoridad, prestando especial atención a las particularidades regionales e institucionales.

Desde la historia de la educación y considerando la expansión de la educación pública durante los siglos XIX y XX, el tema de la

infancia concitó un interés temprano en la investigación latinoamericana a partir del fenómeno de la alfabetización básica. La investigación en Argentina se ha focalizado en el derrotero del sistema educativo, en la conformación de la pedagogía moderna y en el pensamiento político sobre la infancia. Mientras algunos estudios ahondaron en los procesos de escolarización entendidos como dispositivos de disciplinamiento de la población infantil y en los orígenes del pensamiento pedagógico moderno sobre la infancia, primando el análisis de los modos de homogeneización y control del sujeto infantil, las formas de regulación y la construcción de un orden escolar; en nuestro caso nos hemos detenido en el estudio de los discursos y conceptualizaciones acerca de la niñez en la historia argentina, a partir de la hipótesis de que la infancia constituye un analizador privilegiado de la cultura pedagógica y de la cultura política (Carli, 2002, 2012). El sistema escolar como espacio para la formación cívica de la niñez, las visiones sobre la infancia de distintas corrientes y movimientos pedagógicos, la relación entre las políticas educativas y las políticas sociales y en particular el divorcio entre la escuela y las instituciones de beneficencia y asistencia social de los menores, las representaciones de los niños en las publicaciones de distintas épocas (manuales, libros de lectura, otros materiales), han sido, entre otros, los temas más explorados.

Pero en la última década han crecido las investigaciones sobre la segunda mitad del siglo XX, que desde distintas perspectivas de la historia permiten esbozar nuevas hipótesis sobre la cuestión de la infancia en el pasado cercano, en un contexto de mayor interés historiográfico por los años sesenta y setenta: entre otros temas se destacan los cambios en las modalidades de crianza y de vida familiar, la exploración de las formas del aprendizaje infantil, la expansión de una nueva cultura de la infancia, el impactos de los saberes expertos. En un ciclo de consolidación del sistema de educación pública, pero a su vez de expansión de la educación privada, de modernización social y cultural y de radicalización política, pero sobre todo de renovación del pensamiento pedagógico, la infancia volvió a ser tematizada en el marco de las mutaciones generacionales de entonces.

Contamos hoy con balances sobre la investigación académica sobre la infancia producida en distintos países. Los referidos a Argentina (véanse en particular Lionetti y Miguez, 2010; Carli, 2011; Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola, 2011; Llobet, 2014) han insistido en la necesidad de poner de relieve las singularidades locales e históricas de la construcción de la niñez en América Latina. Entre los temas emergentes en las investigaciones se destacan los derechos humanos de niños y niñas durante las dictaduras militares, las prácticas de adopción irregular, la experiencia de la migración familiar y las modalidades de crianza en niños y niñas de distintos sectores sociales, combinándose la pregunta por las formas de gobierno de la infancia con la inquietud por el alcance de las legislaciones y las políticas públicas en la transformaciones de las vidas de niños y niñas.

II. La historia de la infancia en América Latina se dirimió en el siglo XX entre los imaginarios europeos del llamado "siglo del niño" y las realidades sociales de la población infantil, signadas por fragantes desigualdades

La investigación desarrollada en América Latina ha puesto en primer plano las problemáticas de la desigualdad en la historia de la infancia, a partir de la evidencia de la pobreza de niños y niñas de distintos sectores sociales y razas. Por eso los pensadores y políticos del siglo XIX como D. F. Sarmiento, José Martí o Simón Bolívar escribieron sobre la infancia, sobre las diferencias notables entre la experiencia europea o estadounidense y sobre la relevancia y urgencia de la expansión de la alfabetización escolar en países con rémoras comunes. Aun desde distintas perspectivas ideológicas realizaron una apropiación crítica de concepciones de otros países, para pensar políticas tendentes a extender la educación básica a grandes poblaciones con otras tradiciones y culturas, en lo que algunos autores han caracterizado como la experiencia de una modernidad descentrada (Casullo, 1993).

Los estudios históricos se han detenido en el análisis de los discursos y acciones públicas de distintos actores e instituciones, el Estado, la Iglesia, grupos de la sociedad civil, movimientos so-

ciales y pedagógicos, partidos políticos. Las tensiones, conflictos y disputas en torno a cómo orientar la atención de la infancia han recorrido todo el siglo, pero sobre todo respecto del papel del Estado en la inclusión e integración social o en la exclusión y desintegración social, con sus configuraciones diferentes según las épocas.

Una mirada retrospectiva de la primera mitad del siglo XX revela la notable expansión de la educación pública, con sus diversos alcances y significados históricos, en ocasiones contradictorios. La educación pública como proyecto alfabetizador de grandes masas sociales, como discurso y política estatal, como imaginario emancipador, como dispositivo disciplinador de la niñez. La educación escolar de la infancia fue la herramienta para la formación y construcción de la ciudadanía, pero también para la producción de nuevos modos de clasificación social.

Por eso la expansión de los sistemas educativos escolares por parte de los Estados-naciones modernos de impronta liberal-conservadora desde finales del siglo XIX, se acompañó con las demandas de los movimientos políticos (de origen europeo) de las primeras décadas del siglo XX (socialismo, anarquismo, comunismo), que pugnaron por el mejoramiento de las escuelas, por la inclusión de los niños trabajadores, por el cambio de los contenidos de la enseñanza. Esa expansión se articuló con las políticas de infancia de los nacionalismos populares entre los años treinta y cincuenta, con sus manifestaciones singulares en los distintos países de América Latina, que combinaron nuevas formas de politización de la niñez con políticas sociales de mayor alcance.

Una historia social y política de la infancia revela el estrecho tejido entre el pensamiento pedagógico y el pensamiento social y político del siglo XX. Mientras la escolarización pública fue un dispositivo institucional para la educación cívica entendida como inculcación/transmisión de un relato nacional a través de la enseñanza y de rituales patrios para la nacionalización de la población infantil, el pensamiento pedagógico osciló entre perspectivas positivistas y espiritualistas, dando forma a una enseñanza signada por la autoridad del maestro. Una pedagogía escolar con huellas del pensamiento de los educadores populares europeos, del positivismo, del escolanovismo, se mezcló y combinó con las culturas,

saberes y experiencias locales y se consolidó en las escuelas normales como espacios de formación de maestros con oficio. Cabe destacar entonces la relevancia de la cultura pedagógica generada en torno al normalismo, considerando que maestros y maestras se convirtieron no sólo en educadores infantiles sino en referentes de las comunidades.

El pensamiento político, en sus variantes socialistas, anarquistas, comunistas o populistas, siempre ha hecho visibles los límites sociales del sistema escolar y de la pedagogía oficial pero también los límites del liberalismo: los niños trabajadores, los niños indígenas, los niños pobres, fueron la preocupación central. La llamada cuestión social se ha expresado en niños y mujeres de manera flagrante. En el marco de la formación de vanguardias políticas, niñas y niños fueron destinatarios de una socialización política en estas corrientes que disputaron el orden conservador y denunciaron las injusticias de la escuela y a la cultura escolar como expulsora o negadora de la cultura popular o de la cultura indígena. Otras voces que hay que ubicar por su protagonismo son la Iglesia y el sector militar, que combatieron contra la secularización de la infancia llevada adelante por la educación pública, que instalaron diversas modalidades de control y disciplinamiento de niñas y niños y que pugnaron por la incorporación de contenidos morales y religiosos en la formación infantil.

Mientras el pensamiento político y el pensamiento pedagógico sobre la infancia han tenido conexiones estrechas durante la larga etapa de conformación de los Estados modernos y de nacionalización de la población infantil, la segunda mitad del siglo XX presenta otros fenómenos a considerar desde el punto de vista de la producción de conocimiento: la profesionalización e internacionalización de las políticas educativas y la producción de saberes especializados en el marco de las disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales, abriendo en particular un nuevo campo de investigaciones sobre los aprendizajes infantiles y la psicología y el psicoanálisis del niño. Fueron en todo caso los movimientos sociales y políticos de los años setenta los que colocaron en la escena pública la cuestión de la infancia, bajo la impronta más general de las transformaciones de corte revolucionario en el continente.

Si bien es posible trazar la historia de los discursos acerca de la infancia de distintos sectores a lo largo del tiempo, recordando la tesis de Guillermo O'Donell (2007) que plantea que las ciencias sociales latinoamericanas tienen la cuestión del conflicto en un lugar central, la memoria de la infancia constituye otra vía privilegiada para reconocer las huellas de las desigualdades sociales y de la vida política. De allí que las incursiones biográficas o autobiográficas pero también las producciones artísticas sean un reservorio extraordinario para leer los rasgos de la experiencia infantil a lo largo del tiempo. Si el estudio de los discursos históricos acerca de la infancia permite reconocer las preocupaciones políticas y sociales del siglo XX, la incursión en la memoria de la infancia supone un acercamiento particular a la experiencia de los niños mediada por los relatos, con sus componentes históricos y ficcionales, con sus testimonios sobre la experiencia vivida, reelaborada desde el presente.

Como señalamos en un estudio anterior (Carli, 2011b), se trata de pensar en la memoria de infancia de los adultos como un analizador del pensamiento político y social del siglo, pero también como un modo de acceder a la sensibilidad social y política de los niños en distintas épocas. Si la historia social y política traza los discursos y acciones públicas de un espectro de actores, del Estado y de la sociedad civil, que intervinieron en la institución de la infancia moderna a partir de la expansión de un orden escolar con pretensiones de homogeneidad cultural; los estudios de la memoria permiten reponer en el relato la heterogeneidad cultural y la desigualdad social que signaron las experiencias vividas de niñas y niños, los diversos alcances de la escuela en territorios, comunidades y clases sociales.

III. El tiempo presente de la infancia transita entre el auge de la cultura de la infancia, las nuevas formas de la interpelación política y los dilemas del pensamiento pedagógico frente a la fragmentación de la educación infantil

Los historiadores utilizan distintas expresiones para nombrar el presente histórico, aluden a la historia del presente o al tiempo

presente para señalar la importancia de una mirada histórica, pero también para destacar que el presente resulta de la convergencia de símbolos, signos y afectos de distintas temporalidades. Estas expresiones nos permiten adentrarnos en las últimas décadas del siglo XX y en las primeras décadas del XXI.

A partir de la derrota histórica del socialismo real y de la expansión del capitalismo global, se produce en los años noventa del siglo XX un notorio declive de los discursos emancipatorios de la infancia en el marco de la expansión del pensamiento y de las políticas neoliberales. Mientras en América Latina se experimentó un retroceso social de la infancia en el marco de los procesos de reforma y ajuste estatal, que paradójicamente se combinó con la expansión de un discurso global a favor de la infancia; en la primera década del siglo XXI se produce en algunas democracias latinoamericanas un giro pos-neoliberal, de renovada politización y mayor intervención social de los Estados-naciones.

Respecto de la infancia, asistimos a distintos fenómenos que analizamos en estudios anteriores (Carli, 2004) durante la expansión del neoliberalismo: se produjo un proceso de globalización de la infancia, articulado a un proceso de despolitización a partir de una concepción de la pobreza como causa familiar y no como resultado del ajuste estructural y del retroceso de las políticas de Estado y de la educación infantil en general. La Convención de los Derechos del Niño planteó en ese mismo escenario global un nuevo paradigma sobre el niño como sujeto de derecho, pero con notables dificultades para su cristalización social y política. Durante el ciclo que algunos autores denominan "posneoliberal" (Sader, 2008) se asiste a una repolitización de la cuestión de la infancia en la esfera pública y en las políticas públicas de distintos países de carácter litigioso y redistributivo. La cultura global de la infancia persiste, pero también se produce una nueva visibilidad de la infancia en los medios públicos que da cuenta de las experiencias de niños y niñas de distintas clases sociales, territorios y razas.

Podemos reconocer nuevas formas de interpelación política a niñas y niños a partir de la presencia pública de los presidentes y presidentas, con estilos que combinan signos, símbolos y afectos de los nacionalismos populares de los años cuarenta y cincuenta, de los años setenta del siglo XX. El énfasis puesto en la ampliación

de la esfera de los derechos impacta en otros modos de enunciación política.

Los derechos reconocidos a niñas y niños por la Convención de los Derechos del Niño, entre otros el derecho de expresar libremente sus opiniones en todos los asuntos que afectan al niño (art. 12), se combinan hoy con posicionamientos más fuertes de los Estados como representantes y garantes de esos derechos. Cabe destacar en este sentido la sanción de legislaciones acordes con la Convención en Argentina, como la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (1998) y más tarde la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005), que reconocen los derechos a ser oídos, a participar, a expresar su opinión, a tener sus propias ideas y creencias, etc. Las nuevas legislaciones, ajustadas a los principios de la Convención, revelan la combinación del derecho de niños y niñas a expresar sus opiniones con la obligación de los adultos (Estado, comunidad, familias, organismos) de crear condiciones para el cumplimiento de los derechos. Pero la tarea no es sencilla y nos retrotrae al problema clásico de la representación política y a la complejidad de la representación de la niñez.

Ante las transformaciones globales de los años noventa, distintos teóricos señalaron la crisis o metamorfosis de la representación ante la frágil cohesión de la sociedad, el pasaje de la representación a la delegación, la existencia de actores segmentados, no representables, la existencia de una sociedad más despolitizada. Sin embargo, desde principios del siglo XX asistimos en algunos países de América Latina a una nueva politización, que permite comprender el papel crucial de los representantes en la constitución de la identidad de los representados, como señalara Laclau, reivindicando el papel de lo político en la transformación de las sociedades contemporáneas y cuestionando el libre juego del mercado y su capacidad de instituir un orden justo. Podemos pensar que se ha producido una nueva metamorfosis en la representación del niño y en el papel de la política en la constitución de las identidades de niñas y niños como sujetos con derechos.

Pero la representación de niñas y niños registra una complejidad notable: por un lado las sociedades son cada vez más difíciles

de representar y según la Convención niños y niñas tienen derecho a la autorrepresentación, a exponer su voz. Sin embargo, la no igualdad en el terreno de la representación (política, jurídica, etc.) entre adultos y niños, la tan mentada asimetría, revela la preponderancia de la decisión adulta, que puede ser justa o injusta, escuchar el testimonio del niño o desoírlo, llevar adelante una desigual representación de las demandas y necesidades de niñas y niños de distintos sectores sociales.

La inquietud teórica por las formas de lo político está hoy en primer plano. Mientras en los años setenta Althusser sostenía que la interpelación política del Estado, y en particular del sistema educativo, constituía a los individuos en sujetos primando la adscripción ideológica, tesis que daría lugar al peso de una lectura ideológica para leer la historia de la infancia, atenta a sus condiciones materiales de existencia; hoy se reconoce la existencia de distintos modos de interpelación, se ha producido una renovación de los mecanismos de interpelación, que ya no se concentran en el Estado, la Iglesia o la familia, sino en diversos actores; pero se afirma también la mayor debilidad de los mecanismos de interpelación y de la capacidad de sujetación de las instituciones (familiares y educativas); en suma, de producir cierto tipo de sujetos, en este caso niños/as.

Por un lado porque se ha configurado una cultura de la infancia formateada por la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, en la que la conectividad, interactividad, las pantallas, la primacía de la imagen, propician nuevas interpelaciones y modos de sociabilidad que ponen en cuestión las figuras de autoridad, en el marco de lo que García Canclini (1999) ha denominado como relaciones terciarias, mediadas por las tecnologías y grandes organizaciones, que van más allá de las relaciones primarias (vínculos directos entre personas) y secundarias (vínculos entre funciones o papeles desempeñados en la vida social). Esa cultura, con sus aspectos lúdicos, pero también disciplinantes, potencia nuevos aprendizajes, muchos de ellos invisibles, y desplaza otros. Combina elementos de una creciente mercantilización de la experiencia infantil, con modos también creativos de apropiación cultural. Pero sobre todo, y más allá del alcance certero de los dispositivos institucionales y jurídicos, los niños tienen cada vez más

voz propia en una experiencia cultural que ha generado espacios de mayor autonomía.

En este contexto entonces de enunciación y expansión de la esfera de los derechos, de nuevas y variadas formas de interpelación político-cultural, pero a la vez de persistencia de flagrantes desigualdades sociales, el debate sobre la igualdad y sobre lo universal constituye una cuestión crucial en lo que respecta a la infancia. Si se ha avanzado notablemente en el reconocimiento de las particularidades y diferencias de la experiencia infantil —y de allí el uso recurrente de la expresión "infancias" en plural— y en la enunciación de los derechos de niños y niñas, se trata de pensar cómo se traducen esos derechos, en su performatividad, y cómo se construye una mirada con aspiración de universalidad cuando la igualdad no es un supuesto sino un horizonte.

En este sentido la esfera pública deviene un espacio crucial de intervención respecto de la infancia. El debate en torno a la categoría "intelectual", antes asociada a la figura del escritor o del intelectual orgánico o más tarde al académico o al experto, y hoy resignificada a partir de la figura del "intelectual público" (Said, 1996), permite valorar las intervenciones necesarias de múltiples actores y una transferencia de saberes y experiencias del ámbito universitario, institucional o comunitario, a la esfera pública.

La reflexión política en torno a la infancia reclama entonces no reducirla a "la política" (como esfera profesional y especializada), sino pensar en lo político (Mouffe, 2007) como modo de institución de la sociedad, como espacio de deliberación pero también de conflicto y antagonismo respecto de la disputa por "la propiedad de los que no tienen parte", como señalara Ranciere (1996). De allí el carácter litigioso de las políticas de infancia, y no consensual o pacífico. La cuestión de la infancia en las actuales democracias supone el reconocimiento de las diferencias, del pluralismo, de la importancia de la deliberación, pero también de las desigualdades, y por lo tanto de los conflictos y desacuerdos.

Pero también se trata de pensar a niños y niñas como sujetos sociales y políticos, que realizan aprendizajes en las coyunturas históricas en las que les toca vivir, que tienen una sensibilidad social, un lazo emocional con lo política, más o menos cultivado y formado por las familias y las escuelas. En tanto la política moviliza

afectos y pasiones, niñas y niños no están exentos de esa experiencia, sin negar por ello la permeabilidad de la infancia a los discursos adultos. Si las identidades se constituyen de manera relacional y el discurso político no ofrece sólo políticas sino también identidades, la cuestión de la infancia requiere ser pensada como clave en la transformación de nuestras democracias latinoamericanas.

Mientras la nueva reflexividad sobre lo político, sobre las actuales formas de la interpelación y sobre el estatuto de democracias a la vez locales, nacionales y globales, ofrece insumos teóricos para volver a pensar la relación entre infancia y política, el pensamiento pedagógico experimenta particulares dilemas. Aquellos sistemas educativos fuertemente centralizados que fueron exitosos en la expansión de la alfabetización han estallado y experimentan constantes crisis. La vieja "vaca sagrada", caracterizada así por Ivan Illich en los años sesenta, no puede ser desechada tan fácilmente, como señala Puiggros (2011) resaltando la importancia de transformar el sistema educativo pero también de considerar las microexperiencias que se gestan en diversos lugares.

El tiempo presente vive una situación paradojal. Algunos autores utilizan la expresión exclusión-incluyente para destacar que la máxima expansión de la escolarización se produce hoy en sistemas educativos fuertemente segmentados (Gentili, 2011). Se relativizan entonces sus alcances igualadores en tanto hay una universalización sin derechos y una distribución desigual de beneficios educativos. También nos encontramos con una notable fragmentación de los sistemas educativos a pesar de la persistencia de su carácter centralizado en distintos países. Existen distintos escenarios de pasado-futuro de la educación con tendencias contrapuestas según Novoa (2009), en los que se reconocen tendencias en curso (la educación familiar, la educación como bien privado, la educación individual por tics) pero también alternativas (redes de aprendizaje, aprendizaje a lo largo de la vida, espacio público de la educación). La cultura popular que había sido excluida de la cultura escolar como un producto bárbaro o profano, es hoy constitutiva pero sobre todo reconocida en nuestras instituciones, desde el jardín de infancia hasta la universidad.

La pedagogía normalista, estructurada y coherente con sus mandatos fundacionales fue puesta en cuestión en los años sesen-

ta y setenta con la emergencia de saberes especializados y la nueva fascinación psicopedagógica con el niño. Los dilemas actuales se vinculan con la multiplicación y sofisticación de saberes y lenguajes y la persistencia de dificultades en el terreno de la enseñanza y de los aprendizajes ante problemáticas generacionales (sociales, subjetivas, culturales) que hacen estallar recetas pedagógicas y formatos escolares, pautas de crianza y modalidades educativas, pero también las interpretaciones psi sobre el desarrollo y la personalidad infantil.

Frente a la heterogeneidad de las experiencias educativas y a la fragmentación y segmentación de los sistemas escolares, la reivindicación del carácter público de la educación infantil y del derecho a la educación, se asienta en una perspectiva que aspira a la igualdad. Se trata de construir una mirada que imagine un horizonte común para niñas y niños a pesar de los senderos diferentes que se transiten y que oriente un tipo de intervención política capaz de poner en cuestión la distribución desigual de los beneficios educativos.

A modo de cierre

Una perspectiva sobre la infancia que proyecte como horizonte la igualdad de niños y niñas, debe poder moverse entre las particularidades locales y las tendencias globales, entre la comprensión de los hilos y huellas del pasado y la lectura de las complejidades del presente. Podemos entonces imaginar un programa de trabajo para investigadores e investigadoras, con algunos desafíos: a) ahondar en la producción de conocimiento sobre las realidades de la educación infantil a través de investigaciones rigurosas, que alimenten una renovación de las agendas político-educativas; que puedan moverse entre la investigación básica, los intereses de los investigadores y las prioridades nacionales, regionales o locales; b) avanzar en la co-producción de conocimiento sobre la infancia entre investigadores y actores clave de la educación infantil (maestros y educadores en sentido amplio); c) renovar desde el punto de vista teórico y metodológico la investigación sobre la experiencia infantil, a partir de considerar a niñas y niños como

interlocutores válidos y productores de conocimiento sobre sus experiencias, imaginarios y proyectos; d) explorar nuevos modos de transferencia y divulgación del conocimiento sobre la infancia producido en los ámbitos universitarios, con impacto en un público más amplio, y e) ampliar y proteger el patrimonio histórico bibliográfico, documental y audiovisual referido a la niñez en América Latina como acervo para conocer y comprender la complejidad y riqueza de la historia de la infancia.

Referencias bibliográficas

Carli, S. (Comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

——. (2011a). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En: Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola, *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.

——. (2011b). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

——. (2012 [2002]). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Casullo, N. (1993). Modernidad, biografía del ensueño y la crisis (introducción a un tema). En: Casullo, N. (Comp.), *El debate modernidad/posmodernidad*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.

Cosse, I., LLobet, V., Villalta, C., y Zapiola, C. (2011). Introducción. *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.

García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.

Gentili, P. (2011). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En: Gentili, P., Saforcada, F., Gluz, N. Luz, Imen, P., y Stubrin, F., *Política. Movimientos sociales y derechos a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.

Lionetti, L., y Míguez, D. (2010). Aproximaciones iniciales a la infancia. En: Lionetti, L., y Míguez, D. (Comp.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Protohistoria Ediciones.

Llobet, V. (Comp.). (s/f). *Pensar la infancia desde América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Novoa, A. (2009). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 49. En http://www.rieoei.org/rie49a07.htm

O'Donell, G. (2007). Ciencias sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando el futuro. *Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires: Colihue.

Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Said, E. (1996). *Representaciones de intelectual*. Barcelona: Debate.

El Programa Infancia como enclave de cambio cultural

Norma del Río Lugo

Como gran parte de las redes, el Programa nació en el año 1998 como una red informal social, a raíz de una convocatoria abierta para agrupar a investigadores de todas las unidades de la Universidad Metropolitana —que entonces eran sólo tres: Xochimilco, Iztapalapa y Azcapotzalco—, en torno a un objeto de estudio o de intervención común: la infancia. Se decidió por consenso un eje de análisis compartido: el paradigma de derechos de la infancia.

Manuel Castells sostiene que la red es la forma de organización más habitual de la actividad humana a pequeña escala (Castells, 1997). Provenientes de diversas disciplinas como la física, la lingüística, la psicología, el diseño, el neurodesarrollo, el derecho o la sociología, no fue coincidencia que dominara el género femenino entre los participantes del programa. Mujer e infancia han ido históricamente juntas en la exclusión, compartiendo el espacio privado y sufriendo discriminación y minorización constante. Los logros de género para la mujer en el espacio público son logros para los niños y las niñas.

Después de lograr organizar las primeras "Jornadas sobre Infancia" con apoyo tripartita de UNICEF-DIF y la propia UAM (1998), decidimos trabajar para formalizar esta forma de trabajo bajo la figura de programa de investigación.[1] Pronto nos dimos cuenta de que nuestra conformación plural obligaba a redefinir a nuestros sujetos de estudio con perspectivas múltiples, identidades complejas y cambiantes y que había que romper con paradigmas aca-

1. Aprobado por Colegio Académico en el Acuerdo 217.11 del 26 de junio del año 2000.

démicos que definían y hablaban de "un niño (en masculino) regido por leyes de desarrollo universales o protegido por derecho" y que no correspondían con las realidades diversas del mosaico sociocultural mexicano y las desigualdades históricas reproducidas institucionalmente, y que colocaban a una gran parte de la población infantil en puntos de partida desiguales en cuanto a sus posibilidades de acceso a oportunidades de desarrollo. Asimismo, había que pluralizar el término de familia, para romper con la noción de institución monolítica que sólo legitimaba el modelo de familia nuclear.

Comenzó entonces el intercambio intensivo dialógico mediante seminarios internos en donde se discutía desde los cambios histórico-sociales que hicieron posible romper con la discrecionalidad justificada y legitimada por la noción de "minoridad" en la ley, para ignorar la condición de sujetos sociales plenos de derecho, así como la importancia de las normas y políticas internacionales que fueron facilitando el cambio y cuestionamiento del adultocentrismo, que nos obligaba a recolocarnos y reflexionar sobre los llamados "procesos de socialización" a los que se somete al niño.

La tarea de producción académica individual entró también al debate para dilucidar los obstáculos epistemológicos para transformar el objeto de conocimiento sujeto a construcciones sociales que imponen una cierta mirada y reflexionar sobre las restricciones y regulaciones discursivas a las que se enfrenta la difusión científica como cualquier otra práctica discursiva. Forma y contenido son interdependientes y se requiere una mirada multirreferencial para contrastar los sentidos y resignificar la realidad estudiada (Del Río, 2000). Fue todo un proceso tomar conciencia de que no podía disociarse el objeto-sujeto de estudio, más que en los términos en que lo define Bustelo: *"el niño singularizado es sujeto de derechos, pero la infancia como categoría social es sujeto de cambio social"* (Bustelo, 2007: 154).

Los debates y reflexiones grupales nos ayudaron a tomar la distancia suficiente en nuestra relación de implicación de investigadoras desde el lugar de "adulto" y darnos cuenta de que esta posición determinaba una mirada y perspectiva particular, que no necesariamente correspondía a la mirada y realidad de los niños y niñas. El discurso académico sobre la niñez está impregnado de

supuestos de fragilidad, inmadurez, transitoriedad e imperfección que llaman a la intervención y a colocar la educación desde la perspectiva de quienes enseñan y no desde la perspectiva de quienes aprenden. Escuchar a los niños en lugar de hablar y teorizar sobre ellos; considerarlos como interlocutores válidos, como sede de relaciones, como productores de cultura y no como meros receptáculos de información y deseos ajenos, es el camino que hay que andar diariamente a contracorriente para contribuir lo que de nuevo Bustelo llama la "emancipación de la infancia" y movernos en un eje menos asimétrico de respeto y de reconocimiento de competencias que posibiliten la expansión de libertades, asumiendo una ética de la investigación que procure siempre contar con el consentimiento continuo informado de niños y niñas.

La coyuntura histórica quizá tampoco fue casual: aunque tenía ya una década la firma y ratificación casi mundial de la Convención de los Derechos del Niño al momento de formarse el programa, los cambios culturales, legales y políticos apenas empezaban a vislumbrarse en nuestro país. La visión asistencialista era hegemónica y congruente con la llamada "situación irregular de los menores" y para que el principio del "interés superior del niño" entrara al artículo cuarto constitucional —como una compensación de la asimetría del poder de la visión adultocéntrica—, tendrían que pasar otros 10 años (2011). Sin embargo había un clima político internacional intenso que movía al debate y a empezar a colocar la infancia en la agenda política pública, concretado para nosotros en la alianza con UNICEF, colaboración muy provechosa que nos hizo tomar conciencia del lugar social de la academia para incidir en el cambio social como promotor de redes de formación[2] para contribuir al cambio de paradigmas relacionados con la infancia.

Nace entonces el Diplomado sobre Derechos de la Infancia (1999), desde la sección de educación continua de la División de Ciencias sociales y Humanidades de la Unidad Xochimilco, para asegurar la inclusión de cualquier persona que trabajara en algún

2. Uno de los ejes del Programa denominado como: Red de Formación en Derechos y Posibilidades de la Infancia. http://www.uam.mx/cdi/s_red/red_inicio.html

campo de atención a la infancia, y al siguiente año en el marco de las II Jornadas sobre Infancia, se realizó la primera Reunión para conformar la Red Nacional de Diplomados,[3] proporcionando materiales y módulos, así como el apoyo y acompañamiento para que pudiesen establecerse diplomados en lugares como Mérida, Jalapa, Guadalajara, con una estructura similar a la impartida en la UAM pero con agendas locales a trabajar como proyectos.

Los compromisos que establecimos con las sedes alternas fueron:

- Establecer con los estados el enfoque y eje rector de los diplomados.
- Proporcionar asesoría en los aspectos operativos del programa.
- Propiciar la colaboración entre las diferentes sedes para generar información sobre la situación de la infancia en los estados.
- Promover proyectos de colaboración para la edición de materiales de apoyo a los diplomados.
- Colaborar en la promoción de nuevos diplomados en los estados.

Por su parte el compromiso de las sedes regionales consistió en:

- Presentar el programa de estudio, actividades y materiales al Comité Técnico de la Red, así como un informe final de evaluación del mismo.
- Colaborar con la red en el enriquecimiento de los textos y materiales de trabajo a través del diagnóstico de la infancia en la región.

A la red de formación se sumaron cursos y talleres organizados con otras instituciones, como aquéllos dirigidos a jueces y legisladores para legislar con enfoque de género y atendiendo a la Convención de Derechos del Niño (CDN) o talleres con padres y

3. La carta de intención formal de la Red fue firmada el 7 de mayo de 2001 en la sede de Jalisco por UNICEF-UAM, la Universidad Veracruzana, la Universidad Marista (Yucatán), el ITESO, el Fondo de Apoyo a la Infancia (FAI-Sonora), la Asociación de Investigación y Educación Popular Autogestiva y la Asociación de Padres Cariñosos de Morelos.

niños sobre construcción de juguetes para niños con discapacidad o seminarios internos sobre diseño y discapacidad.

Investigación y formación fueron engarzándose en los diversos temas en los que incursionamos —nuevos para muchos, porque aludían a sujetos concretos, no objetos de estudio abstractos—, verdaderos ejes para la investigación que después se imbricaron entre sí a manera de ejes transversales: participación infantil, la migración y trabajo infantil, la interculturalidad y la diversidad de infancias, la redefinición de infancias vulnerables, quitándole el calificativo de atributo personal para empezar a conjugar el verbo vulnerar en clave de derechos: no como objetos de protección sino como actores y protagonistas sociales. La discapacidad, tema familiar para algunos, fue repensada desde un enfoque interdisciplinario y que siguió trabajándose como tema de tesis de posgrado en dos de los casos.

El seminario permanente sobre niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes fue una de las tareas de la red de migración infantil, formada a partir de la coordinación del libro *La infancia vulnerable en un mundo globalizado* (Del Río, 2001). El seminario se abrió a todas las instituciones y actores responsables de la atención de este sector trabajador infantil. Los bloques modulares fueron coordinados por los miembros de esta red a lo largo de un año, discutiendo temas tan diversos sobre salud, educación, migración, trabajo infantil con expertos invitados.

Esta misma red se propuso llevar el tema de migración interna a museos infantiles con una exposición fotográfica itinerante que denominamos "Niños y Niñas migrantes en México". En dos de los museos[4] se propuso además a los niños y niñas asistentes redactar la respuesta personal a una carta de un niño/a jornalero migrante que se les proporcionaba al final de la exposición, con el fin de propiciar un encuentro cara a cara de estas dos infancias, generalmente separadas y en trayectorias paralelas que nunca se encuentran. Dicha exposición y una selección de las cartas fueron digitalizadas para incluirse en un proyecto de Red Escolar denominado

4. Papalote, Museo del Niño, ciudad de México (2001) y Trompo Mágico, Museo Interactivo en Zapopan, Jalisco (2003).

"México: las líneas de sus manos", en el que participaban escuelas de todo el país. Dicho proyecto en su edición 2002 y 2003 introducía a los niños a los distintos grupos étnicos de México para que [...] "los estudiantes exploren e investiguen los sitios donde existen grupos étnicos cercanos a su localidad, a fin de reconocernos como un país multicultural y multilingüe".

Las actividades propuestas en el proyecto durante los años siguientes que duró el proyecto fueron, además de la exposición virtual: investigación documental, de campo (visitas a lugares donde se encuentran grupos étnicos en la actualidad), participación en foros de discusión de Internet, investigación sobre la vida cotidiana de los grupos indígenas migrantes; interacción entre los participantes del proyecto y niños indígenas migrantes, investigación sobre la herbolaria indígena, investigación de mitos y/o leyendas indígenas, realización de alguna obra artesanal con base en el conocimiento adquirido en la comunidad visitada.

La problematización de la educación bilingüe intercultural que se supone debía garantizarse a los niños y niñas indígenas fue trabajada por miembros del programa bajo un modelo participativo de diseño y construcción curricular de la asignatura de lengua indígena por los docentes hablantes de las lenguas originarias, basándose en un modelo de parámetros curriculares bajo convenio UAM con la DGEI-SEP desde el año 2003, piloteándose el modelo en varios estados en cuatro lenguas (maya, totonakú, Hñahñu, náhuatl). Durante 10 años se formaron maestros en talleres y diplomados impartidos en la Unidad Xochimilco y en la Normal de Maestros de Morelos, de los cuales resultaron materiales didácticos, testimonios y publicaciones sobre el tema ya formalizado como proyecto de investigación, así como un blog sobre lengua indígena en donde se posibilitara el acceso de la comunidad participante a los testimonios y videos elaborados en este proceso formativo-educativo (Quinteros y Corona, 2011).[5]

Fuimos incursionando también en la dimensión regional de las realidades sociales comunes de exclusión cuando el programa fue aceptado como la institución clave, representante de México en la

5. http://sobreellenguaje.blogspot.mx

Red Internacional de Investigación Childwatch (2004) y tuvimos oportunidad entonces de plantearnos agendas y tareas comunes tales como: estancias de becarios y formación virtual-presencial de jóvenes investigadores en dos diplomados coordinados por CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano), Colombia, que involucró a siete países, en donde participamos como tutores y enviamos dos alumnos por generación. Éstos participaron en proyectos de investigación con líneas temáticas comunes y con distinto nivel de *expertise,* ingrediente que contribuyó a enriquecer el intercambio y aprendizaje entre ellos. Asimismo hemos participado como evaluadores de tesis de posgrado en varias de las instituciones miembro.

La oportunidad de contrastar modelos de atención y educativos internacionales se presentó con la firma del convenio de colaboración con la Universidad de Valencia y Generalitat Valenciana (2005-2011), quien financió el Diplomado de Derechos y Posibilidades de la Infancia para que se llevara de manera simultánea en la UAM-X y en Valencia (éste como diploma de posgrado de la Facultad de Derecho). La plataforma Envía sirvió de nodo común entre las dos instituciones y posibilitó el intercambio virtual en foros y chats, así como en la posibilidad de acceder a documentos de ambas universidades. Al final de cada diplomado se implementó el intercambio de cuatro estudiantes de cada sede durante un mes de estancia que les permitiera adentrarse en proyectos o instancias de atención para la niñez de cada país. Asimismo, dos miembros del programa viajaron a Valencia como docentes de un módulo y viceversa.

Por último podemos mencionar nuestra participación en el *Proyecto de Conectividad de Posgrados en Derechos y Políticas Públicas para la Infancia (2010)* coordinado por Equidad para la Infancia-UNDP-UNICEF, dando un espacio virtual de discusión sobre la formación disciplinar y los campos temáticos relevantes para la formación e investigación en torno a los derechos y las políticas públicas; la producción, gestión y circulación del conocimiento; y la incidencia en la institucionalidad estatal para la infancia. En este proyecto se realizó un diagnóstico regional, incluyendo a la Red de Formación en Derechos y Posibilidades de la Infancia. Se destaca el particular enfoque de la dimensión participativa de los niños y

niñas como uno de los ejes de formación que lo distingue de los demás y que impone retos de movilización cognitiva y afectiva, al pasar de la mera transmisión de conocimiento a una vivencia compartida y que implica transformaciones en la praxis.

He descrito entonces algunos hitos que definen al programa como una red o comunidad de aprendizaje en tanto que:

- Desarrollar este programa implica, por una parte, la ampliación y profundización de conocimientos y experiencias de investigación para las personas que lo componen, dado el carácter interdisciplinario y multirreferencial del grupo que se vierte a su vez en transformaciones para la docencia.
- La dinámica de este tipo de investigación pone al descubierto lagunas que el investigador no sospechaba que tenía y contribuye a descentrarlo de sus formas habituales para resolver problemas.
- La riqueza que supone la multiplicidad de puntos de vista y la necesaria discusión para la toma de decisiones obliga a los investigadores a explicitar supuestos, a argumentar y a buscar consenso en cada etapa de la investigación. Esta forma de trabajo mantiene horizontales las relaciones entre los miembros, y crea conciencia de las funciones complementarias así como de la división del trabajo que soluciona ciertos problemas, pero que crea nuevas necesidades de organización interna.
- El hecho de que haya múltiples participaciones provoca un proceso de retroalimentación continua y de evaluaciones de proceso que posibilita efectuar correcciones y detectar errores sobre la marcha. La actuación grupal canaliza esfuerzos y evita que se trunquen proyectos al encontrarse con algún obstáculo, ya que pueden encontrarse soluciones alternativas mediante los contactos que ofrecen las redes de recursos de un programa de este tipo.

El Programa Infancia como red de investigación-acción

El trabajo de investigación en red implica plantearnos proyectos comunes que nos articulen y posibiliten un nivel de participación

equitativo y constante. Podríamos delinear a lo largo del tiempo tres grandes líneas de investigación:

- La discapacidad como uno de los temas emblemáticos de la exclusión y acumulación de desventajas y estigmas.
- La participación e inclusión como dimensiones posibles del reconocimiento de la diversidad de infancias.
- El cambio cultural de la noción de infancia en el espacio público.

Me parece que uno de los temas que hemos logrado articular de manera más integral e interdisciplinaria respecto a la primera línea ha sido el de la discapacidad auditiva. Éste es un tema que involucró muchas sesiones de discusión técnicas (diseño, ergonomía, física, neurofisiológicas, desarrollo, lingüísticas), así como el debate entre la aproximación auditiva y la cultural de la lengua de señas, buscando encuentros y evitando polarizaciones. Hemos trabajado desde la detección e intervención tempranas hasta las intervenciones y seguimiento de trayectorias educativas de jóvenes sordos. Esta línea ha sido muy productiva también en la elaboración de tesis de licenciatura en lingüística y psicología, de publicaciones, proyectos y de asesoría en proyectos educativos oficiales, como en la colaboración con proyectos internacionales con Italia en la codificación de la LSM.

La participación infantil ha atravesado nuestra formación y varias de las publicaciones son consideradas clásicas en la región latinoamericana. Esto no es sólo cuestión de enfoque o perspectiva sino conlleva una metodología acorde con la visión de complejidad. Los acercamientos internacionales con los teóricos fundamentales de esta visión, han permitido evolucionar y colocarnos en una posición de reconocimiento internacional por el trabajo desarrollado en múltiples consultas infantiles, para poder editar números en revistas internacionales sobre el tema o participar como difusor del Comentario General al Derecho al Juego de la ONU este año.

Uno de los principales retos que nos planteamos desde la formación del programa fue presentar una plataforma común que definiera una posición institucional integral y coherente con respecto a la infancia y a la necesidad de incidir en pro de vivir en un

Estado de derecho pleno desde la primera infancia. Presentarnos no como individuos sino como miembros de un programa, cambia el lugar discursivo y las posibilidades de posicionamiento que modele alternativas viables y sustentables de trabajo en conjunto: academia-redes sociales y otras instancias.

Esto implica trabajar por asegurarnos que nuestras acciones mantengan siempre un nivel de institucionalidad formal mediante convenios, cartas de intención, inserción formal en redes e informes institucionales.

Hay que entender que el nivel de participación de la universidad para lograr incidir en las transformaciones sociales es distinto al papel de una OSC, lugar que a veces facilita nuestra tarea, pero en otras puede actuar como un condicionante restrictivo. En este sentido, por pertenecer a una institución educativa superior compartimos la credibilidad y prestigio social por pertenecer a la comunidad científica. Asimismo podemos también apoyar para formalizar proyectos y ayudar en la sistematización de experiencias y certificarlas, mientras que las OSC nos abren la posibilidad de compartir los espacios de intervención y atención.

El sentido ético y de responsabilidad social en la investigación debe envolver siempre nuestra actuación y no asumirla como dada. El consentimiento informado, el derecho a participar o no voluntariamente, el uso de la información producto de la investigación son puntos en los que tenemos que insistir y resistir aquellas invitaciones a avalar mediante nuestra presencia en consejos directivos, en proyectos políticos que sólo usan el marco de derechos para vestir y simular intervenciones sin el respeto a los niños y niñas como sujetos sociales, sensibles y pensantes.

Muchas veces nuestra inserción será de acompañamiento en proyectos en los que sólo participan instancias oficiales. Aunque el papel pueda ser marginal, la experiencia nos ha mostrado que es valioso el papel de observador externo, de testigo[6] en un lugar de

6. Pongo como ejemplo nuestra participación en el proyecto Fomeim (Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural de los Migrantes) donde actuamos de testigos en la firma de convenios estatales, participamos en los foros, revisamos documentos y dictaminamos propuestas. Participamos también con voz y voto en las reuniones interinstitucionales.

interlocución poco usual para la academia y que a mediano plazo nos permita calibrar a la manera de un observatorio el impacto real de proyectos focalizados a la infancia en situación de vulnerabilidad.

La participación en diversas redes de infancia, en particular aquéllas con el fin de defender derechos —aunque en ocasiones difícil, por la necesidad de dedicar tiempo a veces inexistente—, nos acerca para poder convocar a los diversos sectores sociales en eventos académicos de difusión y democratización del conocimiento o de colocar un tema en el espacio público como lo fue el Foro Invisibilidad y Conciencia. Migración interna de NN jornaleros agrícolas en México (2002) que logró convocar a todos los sectores para visibilizar la migración interna y terminar con posicionamientos de las mesas de discusión.[7] Tenemos mucho que aprender sobre la organización y trabajo democrático en red de estas organizaciones.

No menos importantes son las redes académicas, que pueden transformarse en redes de redes al concretarse en proyectos conjuntos con las OSC, como el actual proyecto de redacción del informe alternativo al Comité de Derechos del Niño de la ONU.

En la ya mencionada Red Childwatch, particularmente en la región latinoamericana, hemos podido participar en proyectos regionales incursionando en la participación juvenil[8] y co-organizando tres conferencias regionales que nos han permitido realizar publicaciones conjuntas anuales, como también afianzar los contactos personales y ampliar el espectro de difusión a otras universidades latinoamericanas, como también formar parte de la mesa directiva de dicha red. Esta participación nos abre la posibilidad de confrontarnos en cuanto a las líneas de trabajo y de conocer nuevas preocupaciones como los aspectos éticos de incluir a niños como investigadores.

---

7. Las ponencias y conferencias magistrales se encuentran disponibles en http://www.uam.mx/cdi/eventos/invisibilidad.html
8. Proyecto: Jóvenes Comprometidos en América. Estudio de tres ciudades: Río de Janeiro, Ciudad de México y Chicago, financiado por la Universidad de Illinois, Kellogg's Institute.

Democratización del conocimiento

Uno de los componentes propuestos desde el inicio fue la creación del Centro de Documentación sobre Infancia, que posibilitara el acceso de la literatura gris producida sobre el tema de infancia[9] y promoviera la difusión de la producción académica del país mediante redes de información internacionales como la Red de Información del Instituto Interamericano del Niño, que funcionó de manera muy eficiente para intercambiar una base de datos muy amplia de la región y que llegaba hasta comunidades alejadas pero conectadas con la red. Sin embargo, el DIF mantenía el control por ser el organismo oficial representante del país y cortó la comunicación en 2005. Hemos tratado de restablecerla de manera directa, pero sin éxito.

El acervo ha ido enriqueciéndose mediante donaciones principalmente de UNICEF y de THAIS, además de las publicaciones que hemos localizado de las OSC o de organismos internacionales como CEPAL, SITEAL, OIT, etc. El centro da servicio a la comunidad académica, además de usuarios externos y virtuales que nos piden asesoría gracias al portal que mantenemos sobre el programa[10] y en donde hemos puesto atención en publicar los trabajos, actividades, novedades e información sobre las diversas redes con las que interactuamos. El centro también conserva el acervo en video de la memoria de todos los eventos del programa.

Además de este portal, mantenemos dos plataformas virtuales de redes: la de la Mesa contra la Explotación Laboral Infantil y la de la Red Latinoamericana Childwatch International. Por último mencionaremos también la plataforma Envía usada como apoyo de documentación especializada para el Seminario virtual sobre la Primera Infancia en el Espacio Público, llevado a cabo desde enero de este año, donde hemos tenido una audiencia constante de aproximadamente 15 sedes tanto nacionales como regionales y la participación de expertos nacionales e internacionales. La difusión de este evento la hemos logrado gracias a Childwatch, a Equi-

9. Recuérdese que infancia se considera de los 0 a los 18 años de edad.
10. http://www.uam.mx/cdi

dad para la Infancia y a las redes académicas locales (normales, universidades).

Retos de funcionalidad de las redes académicas

Uno de los retos principales es la invisibilidad de formas de trabajo colegiadas, que se colocan más allá de los cuerpos académicos, las áreas de investigación o áreas temáticas reconocidas y promovidas institucionalmente. Pareciera que no se concibe la posibilidad real de trabajo interdisciplinario entre las diversas divisiones y menos aún entre las unidades.

El programa de investigación no encuentra ubicación en el actual organigrama universitario formal, por lo que se presta a la discrecionalidad de las autoridades en cuanto a su viabilidad y consolidación. Hay trabas administrativas que amenazan la posibilidad de distribuir los recursos cuando se trata de proyectos interunidad y no se tienen claros los mecanismos para coordinar este tipo de trabajo, que sin embargo se ve muy necesario según los informes oficiales de los rectores.

Hay necesidad de formar jóvenes investigadores que participen y amplifiquen las posibilidades de un trabajo de este tipo. El recambio es una necesidad funcional y necesaria para la vitalidad de una red abierta. Hemos hecho el esfuerzo de integrar y localizar a jóvenes de posgrado para integrarlos en nuestro programa y buscamos integrarnos y apoyar los programas universitarios que estén trabajando con población infantil y juvenil (como el caso del servicio social de Peraj-Adopta un Amigo) y afortunadamente han aceptado integrarse proyectos tan valiosos como el de Jugar y Vivir los Valores y el Proyecto Pequeñeces.

Hoy más que nunca es fundamental reconocer la responsabilidad de las universidades como espacios de reflexión, de debate público, de construcción social de una cultura democrática, abierta, diversa y plural. Nuestros alumnos y alumnas viven ahora en las condiciones adversas de exclusión en múltiples dimensiones. La realidad ya no está a la vuelta de la esquina como rezaba uno de los lemas de la universidad cuando fue fundada. Los estudiantes no tienen que ir al “campo” para darse cuenta de esta reali-

dad desigual, violenta y discriminatoria. Los mismos parámetros de cambio cultural que fuimos descubriendo como comunidad de aprendizaje en este camino, son válidos para trabajar con las y los jóvenes: la escucha, el respeto, el reconocimiento de competencia y de trato ciudadano frente a la incertidumbre, el reconocimiento de la ignorancia como agujero negro frente al cual, como dice Morin, hay que situarnos como satélites de lo incognoscible, ya que del absurdo, del no sentido, emergerá y se tejerá el sentido. Termino con una frase de Morin: *"el camino de la complejidad es el camino de la espiritualidad, de la libertad"* (Morin, 2007: 161).

Referencias bibliográficas

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Volumen I: "La sociedad red". Madrid: Alianza Editorial.

Del Río Lugo, N. (2000). *La producción textual del discurso científico*. México: UAM. Disponible en: http://www.uam.mx/cdi/publicaciones/produccion.html

——. (2001). *La infancia vulnerable en un mundo globalizado*. México: UAM/UNICEF. Disponible en: http://www.uam.mx/cdi/publicaciones/infancia_vuln.html

Morin, E. (2007). La emergencia del sentido a partir del no sentido. *Convergencia,* 14(44): 157-171.

Quinteros, G., y Corona, Y. (2011-2012). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. Proyecto UAM-Conacyt 145068*. Disponible en: http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf

Ceremonias mínimas: acción política instituyente de infancia

Mercedes Minnicelli

Esta presentación condensa el resultado de investigaciones acreditadas en las universidades Nacional de Mar del Plata y Nacional de Rosario de la República Argentina.

Las *ceremonias mínimas* resultan una metáfora que habilita múltiples intervenciones socioeducativas y/o clínico-metodológicas. En tanto metáfora, no admite una única definición. Tiene como rasgo principal ofrecer la posibilidad de oficiar como dispositivo para pensar, investigar y habilitar alternativas de tratamiento social no convencionales.

Las *ceremonias mínimas* cobran relieve incluso a pesar de que en estos tiempos los ritos, rituales y ceremonias gozan de profundo desprestigio en los cuales fluidez y sin límites quedan ligados e indistinguibles. Resultando así una apuesta metodológica cuando se trata de operar con niños en diversos escenarios educativos, sociales, jurídico-institucionales, comunitarios, clínicos. Escenarios escolares, deportivos, colonias de vacaciones, campamentos, casas de abrigo, hogares de residencia permanente y de día para niños. Espacios aparentemente tan disímiles presentan un denominador común en la relación que como adultos establecemos para crear condiciones de posibilidad para el advenimiento subjetivo.

Varios términos requieren aclaración. Me gustaría comenzar por una frase de Hanna Arendt para ubicar la orientación que me interesa darle al trabajo cuando todos sabemos las condiciones adversas en las cuales circulan tantos niños y niñas en nuestros países, respondiendo a por qué considerar a las ceremonias mínimas una acción política instituyente de infancia.

Si entendemos por político un ámbito del mundo en que los hombres son primariamente activos y dan a los asuntos humanos una durabilidad que de otro modo no tendrían, entonces la esperanza no es absolutamente utópica (Arendt, 2005 [1997]: 50).

¿Por qué hablar de ceremonias mínimas? Les propongo que nos adentremos en una deconstrucción del término y en la importancia de considerarlo más que como un concepto, como una metáfora.

Bien sabemos que el término *ceremonia* presenta diversas acepciones según sea el discurso en el cual se entrame argumentativamente. En esta presentación comenzaré convocando a la definición del *Diccionario de la Real Academia Española:*

Ceremonias: "Acto solemne que se lleva a cabo según normas o ritos establecidos".

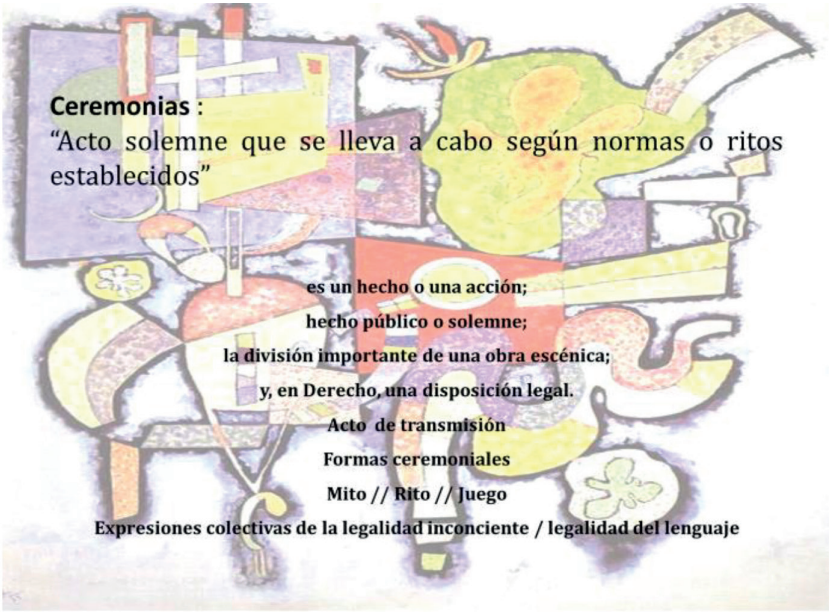
En general, no estamos acostumbrados a hablar de ceremonias si no es para los rituales de las comunidades religiosas o de ciertas instituciones jurídicas. Y lo solemne queda reservado para los grandes eventos. Sin embargo, la vida está repleta de pequeñas ceremonias cotidianas que organizan la rutina de la vida diaria y la subjetividad.

En nuestro caso, por ceremonias mínimas otorgamos gran valor a la incidencia de las pequeñas acciones, a la importancia del dicho, de un gesto, de un hecho cuya interrogación abre nuevos rumbos de análisis y otras operaciones discursivas posibles.

Nos resulta por demás importante identificar de qué modo sostenemos formas ceremoniales en las prácticas cotidianas cuya eficacia es por demás significativa o bien para mantener el *statu quo,* o bien para producir movimientos discursivos que resultan movilizadores de anclajes institucionales complejos.

El sustantivo que define a la ceremonia es "acto".[1]

1. No desarrollaremos aquí la distinción que Lacan realiza entre "acto" y "*acting*", dejando el tema pendiente ya que requiere de otras distinciones precisas.



A lo largo de los tiempos, por estudios antropológicos tenemos noticias de cómo diferentes culturas han circunscripto, por medio de diversidad de ritos y rituales, tiempos de pasaje —de diferencia— entre nacimiento y muerte, metáforas de cualquier inicio y finalización. Sin embargo, la eficacia simbólica de los rituales no debe reducirse a los antiguos si no podemos leer de qué manera se perpetúa su *modus operandi* en tanto expresiones colectivas de la legalidad del lenguaje.[2]

Diferencias entre "estados" —infancia a juventud—. Diferencias "entre" estar o no estar iniciado en la sexualidad adulta. También la alimentación y el manejo de los fluidos corporales presentan operaciones de lenguaje que podríamos ubicar siguiendo esta perspectiva.

La modernidad y la administración-burocracia instalada por los Estados modernos parecieran desdibujar la impronta rituali-

2. Nos conduce en esta dirección la investigación desarrollada por Giorgio Agamben (1997, 2001 y 2003) en *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

zada que presentan. Sin embargo, desde nuestra perspectiva es posible el recorte en función de las diferencias que instituyen, las liturgias que sostienen, el marco temporo-espacial que por ellas se establece, los protagonistas que la configuran y las formas en que cada uno de los actos administrativos registran, escriben "estados" (entre ellos los estados civiles). Tomemos el caso de la inscripción del nacimiento, de la muerte y todo aquello que, de una manera o de otra, permita identificar *un antes y un después de...*

A su vez, ya en nuestra contemporaneidad, en tiempos en los cuales suponemos abandonados los rituales en el sentido más clásico del término, los recuperamos a través de protocolos normativos de actuación docente y profesional que establecen procedimientos y formas aceptadas de legitimación de dichas acciones institucionales. En términos de Bourdieu (1999), hablaríamos de circuitos de intercambio legitimadores. Circuitos cuya rigidez pretende sustituir en muchos casos la acción del pensamiento y protagonismo del agente de la misma.

Las formas ceremoniales circunscriben un marco simbólico normativo y temporo-espacial para el despliegue de la escena cuyo guión será diferente según la institución y el para qué de la misma.

Muchas veces ese guión inscribe sinsentidos de alta eficacia en cuanto a implicancias subjetivas que pueden resultar devastadoras. Son los casos en los cuales podremos hablar de burrocracia cuando es la primacía de la forma sin contenido la que prima en los sistemas normativos institucionales.

Identificamos como invariante en toda forma ceremonial un momento de apertura, despliegue y cierre. De alguna manera, conservando la lógica ritual, por la ceremonia se "crea" un tiempo que se suspende para marcar otro tiempo, el del inicio, el del final, el de nuevas condiciones sociales investidas —"creadas"— por el pasaje que la misma instituye; se actúan, juegan, representan diferentes protagonistas, papeles o posiciones sociales según sea la investidura social que se porta. Investidura otorgada por el montaje normativo social.

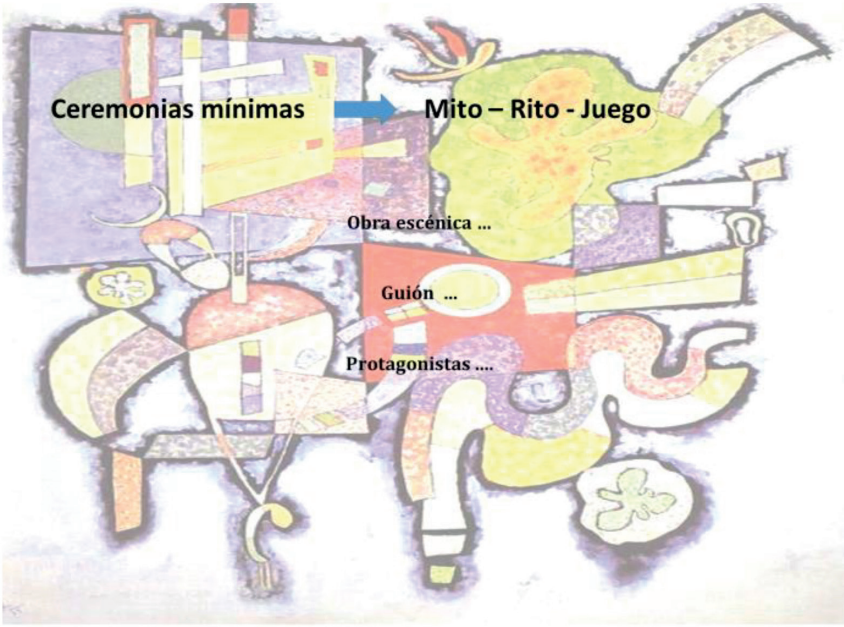
Nuestra vida cotidiana social e institucional presenta múltiples formas ceremoniales, muchas de ellas tan naturalizadas (burocratizadas) que hacen necesario un trabajo de deconstrucción para su identificación.

Pensemos en aquéllas más íntimas, las que repetimos a diario en la cotidianidad que serán diferentes para cada uno, para cada grupo familiar o conviviente.

Encontremos ceremonias próximas a los escenarios educativos cuando se realiza la apertura del año escolar; su cierre; ceremonias de celebración; ceremonias de homenaje... pasaje de año... cumpleaños; entrega de títulos de diferentes niveles educativos...

El pasaje por cada una de las instancias para acceder a la habilitación del título docente o título profesional. La lista está abierta para que cada uno pueda continuarla. Consideremos un trámite que para muchos puede ser familiar, el "sacar el registro de conducir", también presenta su formato, su guión normativo, sus representantes sociales y finaliza con la entrega de un "carnet", emblema que identifica ante terceros si "está habilitado o no" para conducir vehículos. Consideremos también cuál es el lugar que

tiene el acto de juramento[3] (propio a la asunción de un cargo con función de responsabilidad social) en la ceremonia de pasaje que implica dejar un estado anterior para ser investido por otro con asignación social.



Las ceremonias mínimas son analogables a una obra escénica. Es posible ubicar un guión, protagonistas, argumentos.

Resulta significativo considerar que, si bien es posible encontrar —una y otra vez— la frase "esto siempre fue así" para describir situaciones que se les presentan a los sujetos inamovibles, este efecto es producto de la naturalización, no siendo nunca necesario sino, en todos los casos, contingente.

Para nosotros, seres de lenguaje, es posible no sólo interferir en la repetición de la invariancia sino crear otras formas ceremo-

3. Para ampliar el análisis respecto de la institución del juramento, véase Agamben, G. (2010). *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

niales que oficien como marco temporo-espacial de la escena en cuestión.

Lo que me interesa destacar es que mientras la forma ceremonial delimita, legisla el tiempo, establece un ritmo, siendo posible que allí mismo ese tiempo se suspenda. Mientras circunscribe un escenario, crea un marco espacial para el despliegue de la escena y la suspensión del tiempo.

Pensemos en el caso del relato de un cuento "*antes de*... irse a dormir", es un claro ejemplo del efecto de una ceremonia mínima que fija el tiempo y, a su vez, lo suspende por el decir *había una vez*... regresando al tiempo ordinario por el *colorín colorado*... En este caso el *pasaje* que la ceremonia acompaña, es el de la vigilia al sueño, produciendo el marco para la escena subjetiva.

Los chicos pequeños y aquéllos más desvalidos subjetivamente hablando, apelan a la repetición: "¿me lo contás otra vez...?", la requieren y exigen que dicha reiteración sea fiel al original: "así no era... no lo cambies...", quejándose de las variaciones que desestabilizan la repetición.

Debemos hacer una salvedad. Hablar de repetición en psicoanálisis nos conduce al *Más allá del principio de placer* (Freud, 1920), momento crucial de la teoría en la cual Freud otorga un doble filo a la repetición: por un lado, la repetición compulsiva; su otra cara, el juego del fort-da. En el primer caso, el sujeto queda preso pasivamente de "algo" que vive como obligación, cual fuerza-de-ley-sin-ley que lo compele a actuar aun a costa suya y de su perjuicio. En el segundo caso, el sujeto activamente puede transformar su padecer. Sujeto a la legalidad del lenguaje, transforma los hechos por la movilidad significante que el juego posibilita. Un padre terrible podrá transformarse en un león hambriento que va a la caza de su presa, y un ratón pequeño y travieso podrá asustarlo y hacerlo huir, saliendo triunfante ante lo que antes se sentía por demás desvalido.

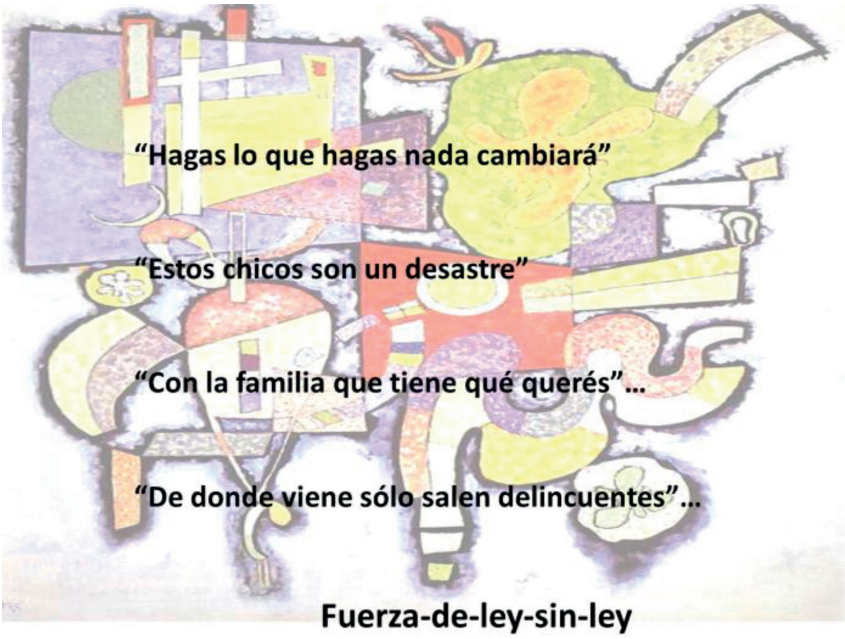
Ahora bien, siguiendo el doble filo de la repetición por una de sus caras, *ceremonias mínimas* nos indican que tanto pueden cristalizar, encapsular y naturalizar los hechos que acontecen —cobrando formas ritualizadas— como dejar sin marco alguno a la compulsión a la repetición. Su otra cara nos habla de otra vía posible, y es la que nos interesa destacar, aquella que habilita a la lógica

del juego, implicando un hacer activo simbólico-imaginario con lo real, lo inasible, lo que se nos escapa en la experiencia.

Compulsión a la repetición y consumo se ligan en numerosos casos de manera indisoluble.

En un extremo, las ceremonias, por sus rituales se convierten en sostén de tradiciones cuando la repetición protocolar las naturaliza y las establece como tales; reiterando una y otra vez el mismo protocolo sin interrogación alguna.

Más allá de ello y aunque la rigidez de un ritual establezca una ilusión de *siempre es lo mismo*, la dramática subjetiva se encargará de encontrar las diferencias, las grietas.



Los celebrantes de tradiciones ritualizadas sancionan los cambios, no toleran la flexibilidad del marco, pretenden que *siempre lo mismo* aparezca y garantice la estabilidad pretendida. Las tradiciones en este sentido buscan la estabilidad permanente, sin variaciones, sin lugar para las transformaciones. En este caso, la conservación de la institución está por sobre los sujetos implicados. Hoy

en día debemos analizar cómo opera "la institución del consumo" como aquello de lo cual pareciera no es posible desasirse.

En la misma dirección, aunque su opuesto, es el caso que se presenta sin marcos de referencia alguna. Abolido cualquier marco de referencia, el sin límite cobra fuerza de ley-sin-ley, quedando de tal modo librado a su punto absoluto que diluye cualquier anclaje. Un ejemplo del extremo de esta condición podemos encontrarlo cuando en el cuerpo a cuerpo de una pelea, la violencia se expande de modo desenfrenado hasta la muerte de uno o del otro, único límite que acota lo desenfrenado. Los efectos de esta tendencia también podemos encontrarlos con la suspensión de cualquier forma ceremonial en escenarios sociales donde se las espera; tal el caso de citaciones judiciales en las cuales los oficiales de justicia e incluso ciertos profesionales no sostienen forma ceremonial alguna, no se presentan ni por sus nombres ni por sus funciones sociales ante los implicados por la instancia que opera como marco simbólico de referencia social.

Los efectos de ambas posiciones ubicadas en una misma movilidad de diacronía y sincronía se nos presentan como polaridades que no son sin consecuencias subjetivas. Mientras unas mantienen un marco rígido a la repetición que no admite variantes, las otras otorgan a la compulsión a la repetición garantía de sin límite de consumo de cualesquiera sean los objetos, incluidas las escenas de violencia promovidas o no por el estímulo de mercancías de diferente procedencia, legalidad y calaña.

Entonces, el reconocimiento de aquello que podemos identificar como *ceremonias mínimas* resulta de la escucha de un dicho, un hecho o una acción que recortamos en los dispositivos[4] institucionales y sociales, sea para su interrogación o análisis —cuando lo reiterado se encuentra naturalizado y encriptado—; sea porque nos interesa crearla, es decir instalarla a fin de promover una interferencia, una interdicción, un corte a lo establecido esperando operen otros enlaces discursivos por marcas que hacen diferencia.

4. El desarrollo del tema amplía lo anteriormente desarrollado en Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. Revista *Pilquen*, sección Psicopedagogía, año X, núm. 5, disponible en http://www.revistapilquen.com.ar/ne_psicopedagogia.pdf

En los casos que analizamos puede leerse cómo conservan las improntas de una obra escénica (aunque no se trate de una obra de teatro) y, a su vez, presentan el carácter y la eficacia simbólica de una disposición legal que por ella se cumple con fuerza-de-ley por efecto de discurso que ubica a la ley como operador de la estructura.

El atributo de "mínimas" otorga un carácter diferencial al término ceremonia que la despega de sus definiciones generales, aunque conserva sus rasgos más significativos. No se trata de la grandilocuencia ni de la solemnidad sino de la institución, de la escritura de pequeños actos que conservan las características propias a las grandes ceremonias, aunque pasan inadvertidas en la vida cotidiana, y a ellas debemos referirnos.

De la solemnidad que se asigna a las ceremonias en general, nos quedaremos con lo que implica *dar importancia*, otorgarle *valor,* investir de acto significativo a los actos cotidianos de los escenarios educativos, sociales, judiciales como instancia clave de producción de subjetividad.

Las *ceremonias mínimas* no se definen entonces ni por el tamaño ni por la envergadura de un acto; sino por el contrario, se trata de otorgarle a los pequeños actos el carácter de grandes acciones que se van enlazando entre sí, gestando nuevas redes discursivas y fácticas.

Nos hacemos eco en nuestra metáfora, por un lado de lo que Foucault (1979) denominara como microfísica del poder y, de manera sustancial, del psicoanálisis, al considerar las resonancias singulares y los efectos de discursos colectivos en la singularidad —tal como Freud los describiera en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921).

Ningún discurso podría resultar eficaz si no fuera por el anclaje singular; por efectos de la identificación —al modo de la masa— que opera al estar inmersos en el universo lingüístico social, es decir, por estar inmersos en el discurso vehiculizador del lenguaje. Ejemplo claro de ello, es un chiste traducido de otro idioma. Sólo

un relato será un chiste y nos hará reír, si de manera inconsciente opera "nos toca", identifica aquello que por él se dice.

Sostendremos que la creación e implementación de ceremonias mínimas resultan proclives a la promoción de condiciones de posibilidad subjetivantes allí donde el límite se presenta como abismo.

Otorgarle carácter de invención, de *creador de condiciones de posibilidad subjetivantes,* implica necesariamente entender que el poder (hacer) no se aloja en las grandes estructuras de manera exclusiva sino que se sostiene en detalles mínimos, en la palabra, en el decir diario, en la posición de cada sujeto en lazo con otros.

Las ceremonias mínimas como instancia de intervención, implican un reposicionamiento subjetivo de los adultos ante los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, destacamos cómo por ellas se puede acotar la lejanía de lo macrosocial, que produce como efecto impotencia e incapacidad, para hacer frente a la complejidad de variables que atentan contra las condiciones de subjetivación, recuperando márgenes posibles de intervención docente

y profesional. Se trata ni más ni menos de recuperar el protagonismo de la acción, rescatando las posibilidades de sujeción de lo humano a la cultura, haciendo de lo *dicho*, otros *decires*.

Las ceremonias mínimas, a su vez, nos otorgan la posibilidad de escrituras de la ley en la trama social. Se trata de restituir la legalidad allí donde una pura fuerza-de-ley-sin-ley actúa como *si fuera necesaria y obligatoria*. Esta "obligación" que compele a actuar, puede hacerlo a costillas del sufrimiento de los sujetos implicados.

Sostenemos que aun en el límite es posible restituir condiciones de dignidad y respeto para cada uno y para los otros en lazo social.

En síntesis, nuestras hipótesis enuncian:

1. *Se instituye discurso en y por ceremonias mínimas.*
2. *Se desarticulan* discursos encriptados en y por *ceremonias mínimas.*
3. *Se analizan discursos y prácticas docentes, profesionales, jurídicas y sociales en y por ceremonias mínimas.*

Comparto con ustedes algunas ceremonias mínimas que en mi investigación resultaron paradigmáticas (Minnicelli, 2004: 104 y 105).

"¡¡¡Se amotinaron los bebés!!!"

En la *nursery* de un hogar de tránsito se escuchan sonidos de sonajeros de una intensidad inusitada. Hay en la sala 12 bebés quienes, en ese momento, se encontraban en sus cunas luego de despertarse de la siesta.

Ante semejante "bochinche" el jefe del área —que se encontraba en otra de las habitaciones— se dirige a la *nursery* y observa que, mientras las cuidadoras atendían el cambiado de pañales de dos niños, los otros bebés —aproximadamente de entre ocho y 13 meses— estaban parados en sus cunitas golpeando el sonajero con fuerza contra la pared. Los adultos allí presentes se detuvieron a observar la escena comentando con un tono de humor, sorpresa, ternura y un toque de espanto: ¡¡¡¡se amotinaron los bebés!!!!

"Como los presos en la cárcel", es la primera asociación que surgió en todos aquellos a quienes hice partícipes de este relato. Esta escena comenzó a ser interrogada y analizada en los sucesivos días, retornando una y otra vez en cuanto a cuál es el lugar que se otorga a esos niños por estar inmersos en el discurso de "minoridad".

Los términos que nombran los lazos sociales de la minoridad siguen la línea de los códigos carcelarios, señalando un destino inefable.

Fenómeno de lazo social y demanda colectiva a una edad demasiado temprana.

¿Cuáles son los efectos cuando los espejos en los que mirarse son múltiples miradas y no el retorno especular de la propia imagen sostenida en la mirada materna? Significar ese acto como "motín" no es sin consecuencias para su ubicación en el tejido de relaciones sociales. Las mamaderas no llegaban a tiempo. ¿Motín? ¿Protesta expresada en un juego de imitación con el placer del sonido provocado? ¿Reacción especular? ¿Momento de creación de personajes de la novela social de la infancia desamparada?

No hay duda respecto a cómo numerosas veces ante experiencias que nos inundan, quedamos atrapados en lo que Freud, en 1919, a partir de un intercambio epistolar con Albert Einstein denominó "incertidumbre intelectual" (Freud, 1919). En aquel momento, generada por lo inexplicable de la violencia en un mundo en guerra. Incertidumbre intelectual, que difiere de la intemperie intelectual en la cual muchas veces cualquier análisis del problema precipita.

Mientras la *incertidumbre* intelectual habilita en el límite la pregunta por aquello a lo cual no le encontramos una respuesta satisfactoria, la *intemperie* intelectual implica que deberíamos saber y la impotencia se apodera del sujeto apabullándolo cual si nos encontrara desnudos en una noche de intenso frío polar.

Entendemos que las ceremonias mínimas resultan aliados en tanto nos permiten recuperar, en el límite, en tanto dispositivo para pensar, un margen de acción que opere en tanto condición de posibilidad subjetivante.

Para finalizar, desde esta perspectiva general será posible dar lugar al análisis del *tratamiento social* que se otorga a los problemas de la infancia en nuestros países latinoamericanos y, en lo particular, cuál es —desde lo social— lo posible de interferir en la configuración de tensiones relacionales de lo singular y lo colectivo social por "escrituras de la ley" en tiempos tempranos.

Navegamos entre las tres profesiones que Freud denominó como imposibles: analizar, educar y gobernar. Imposibilidad lógica en tanto nos advierte de lo real de cada uno de los campos; nos advierte respecto de lo inacabado de los resultados y, sobre todo, de la imposibilidad de la anticipación —prevención— de lo inevitable.

Imposibilidad, debe distinguirse del par omnipotencia/impotencia en el cual cualquier posición que pretenda controlar los acontecimientos puede caer. En ese caso, sí, el par está casi garantizado: a mayor pretensión de control sobre los comportamientos infantiles, mayor posibilidad del encuentro con el descontrol o la necesidad del uso de la fuerza para doblegarlos.

El problema es preciso ubicarlo respecto de cómo resolvemos los humanos los conflictos de intereses en el enlace de lo singular y lo colectivo, por ceremonias mínimas, en un entorno de debate ético.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2005 [1997]). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Paidós, Col. Pensamiento Contemporáneo, núm. 49.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Río de Janeiro: Graal.

Freud, S. (1995). *Obras completas,* tomo XXII. Buenos Aires: Amorrortu.

Minnicelli, M. (2004). *Infancias públicas. No hay derecho*. Buenos Aires/México: Novedades Educativas.

——. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.

II. Salud

Instituciones de la infancia y subjetividad en la época de la medicalización indefinida

Alicia Stolkiner

Introducción: la infancia como analizador de un problema complejo

En los últimos años se ha profundizado un debate sobre la masividad, celeridad (y eventualmente la liviandad) con que se diagnostica a niños con dificultades escolares como padeciendo un síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad y a quienes se medica con metilfenidato[1] o, en menor escala, con atomoxetina, medicamentos de acción sobre el sistema nervioso. Pese a que el metilfenidato fue incluido por el Convenio Internacional sobre Sustancias Sicotrópicas (1971) en el listado de aquéllas sometidas a fiscalización internacional por el alto riesgo de uso indebido (Ministerio de Salud Pública de Uruguay, 2011), su consumo se encuentra en franco aumento. La Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (JIFE) ha notado un incremento de su consumo mundial, que pasó de menos de tres toneladas en 1990 a 36 toneladas en 2006 (JIFE, 2007), fenómeno atribuido a su prescripción para el tratamiento del trastorno de déficit de atención. Estados Unidos es el mayor productor y consumidor del mundo; a su vez México, Canadá y Alemania comunicaron el mayor incremento de la importación de tal sustancia en 2007 (INCB, 2009).

En Argentina, en 2008 la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico

1. Conocido más usualmente como Ritalin o Ritalina.

(Sedronar) junto con el Observatorio Argentino de Drogas, publicaron, con la colaboración del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, un informe detallado sobre el problema (Sedronar, OAD, IGG-UBA, 2008). Más recientemente la Comisión Nacional Interministerial de Salud Mental y Adicciones (Conisma)[2] difundió un documento con indicaciones para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar, dirigido a agentes del sistema de salud, equipos de orientación, gabinetes psicopedagógicos, docentes y comunidad educativa en general (Conisma, 2014).

Que un problema aparentemente médico, de diagnóstico y prescripción, se haya transformado en foco específico de decisiones de Estado, da cuenta de su magnitud. Sucede que según datos de la ANMAT (Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica) la importación de metilfenidato en Argentina se elevó un 81.5% entre los años 2006 y 2008 (Nardelli, Prieto, Sandler y Piola, 2013). Como agravante, existen indicadores de que el uso de estas drogas se estaría extendiendo a otros grupos. Uno de ellos serían los estudiantes universitarios para aumentar la concentración y vigilia, según lo declaró en una entrevista periodística el director de la Escuela de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Maimónides (Galván, 2008) En esa misma nota, una fuente de la Confederación Farmacéutica Argentina expuso que el metilfenidato, que antes se vendía en presentaciones de cinco y 10 miligramos, ahora viene en cápsulas de hasta 40 miligramos, lo que indicaría su uso por adultos (Galván, 2008). Un rápido rastreo en Internet permite acceder a varios sitios que lo ofrecen en venta sin receta, algunos de ellos se acompañan de cuestionarios que permitirían "diagnosticar" el cuadro de déficit de atención.[3] Todo habilita a pensar que su uso masivo en la población infantil se con-

2. Comisión que funciona en el ámbito de la Jefatura de Gabinete de Ministros, constituida por representantes de los distintos ministerios destinados a actuar en la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental número 26657, entre ellos el Ministerio de Educación.
3. Rastreo realizado por la autora en el buscador Google en febrero de 2015.

tinúa en un incremento paralelo en otros sectores poblacionales, como consumo problemático de sustancias.

El debate sobre la extensión del diagnóstico de síndrome de déficit atencional y los riesgos de prescripción masiva de psicotrópicos a edades tempranas, son sólo un ejemplo de los múltiples fenómenos conflictivos en la articulación entre infancia, medicalización y medicamentalización. También hay un frente de discusión acerca de la extensión de lo que originalmente era una patología específica, el autismo, a una gama diversa y difusa de conductas los "trastornos del espectro autista" incrementando exponencialmente su supuesta prevalencia, o la aparición de cuadros como "trastorno de oposicionismo desafiante", definido como "un patrón de comportamiento desobediente, hostil y desafiante hacia figuras de autoridad" (Medline Plus, 2014: 1) que coloca en el terreno de las patologías medicables lo que antes se consideraba un problema de crianza.

Hace tiempo sostenemos que los niños/as y adolescentes son analizadores privilegiados de las instituciones y de la sociedad (Stolkiner, 2013), y este ejemplo no es la excepción. Por un lado son analizadores porque sus acciones resultan disruptivas y obligan a revisar instituidos; por otro, porque se ven colocados en el epicentro de fenómenos sociales complejos como lo es el de la medicalización y la medicamentalización de la vida, en intersección con el constructo infancia y la crisis de sus instituciones (familia, escuela, comunidad, etcétera).

El objetivo de este trabajo es describir y desarrollar conceptualmente el proceso de medicalización de la infancia y la forma particular del mismo que es la psicopatologización. Para ello nos proponemos definir y contextuar los conceptos de medicalización, medicamentalización y psicopatologización en el marco de un debate más amplio sobre el campo de la salud, los procesos de mercantilización y, en el polo opuesto, la perspectiva de derechos. A los fines de analizar el fenómeno en estudio utilizaremos una vía metódica que consiste en articular las dimensiones de lo económico, lo institucional y la vida y prácticas cotidianas (Stolkiner, 1994). Al final proponemos una reflexión sobre las prácticas que día a día desarrollamos con ellos en el campo de la salud.

Biohistoria, medicalización y vida: proceso de salud-enfermedad-cuidado en las formas actuales del capitalismo

En su recorrido sobre "la historia conceptual de la biopolítica", Edgardo Castro (2011) nos previene sobre la dificultad de definir este término, aun dentro de la teoría de un solo autor, y sobre el hecho de que se ha convertido en una *buzzword,* tan utilizado y atractivo como impreciso. No obstante, advierte una matriz conceptual común en su polisemia cuya búsqueda emprende en ese trabajo.

A riesgo de utilizarlo livianamente, y recordando tal prevención, tomaremos como referencia una definición de biopoder con la que Foucault inaugura su seminario de 1978: "el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder" (Foucault, 2006: 15). Esta definición, que como aclaramos amerita mayor debate, la articularemos con el lugar del saber disciplinario en el ordenamiento social en la modernidad y el proceso de medicalización. Definiremos medicalización como el proceso en el que, de manera creciente, aspectos generales y problemas complejos de la vida de las personas y las poblaciones son objeto de abordaje disciplinar por la medicina moderna. La medicamentalización es un derivado de ella y se manifiesta en la creciente utilización de medicamentos como respuesta hegemónica o única. Se la suele asociar a otro fenómeno, el denominado *"disease mongering"* o creación de enfermedades (Vara, 2008), que refiere a la producción constante de categorías nosográficas nuevas que presentan como enfermedades fenómenos de la vida o la cultura.

La medicina occidental moderna constituyó uno de esos campos disciplinares de micropoder sobre los cuerpos individuales, pero también se ha ampliado al extremo de operar sobre la vida humana misma. Al respecto dice M. Foucault: "El médico y el biólogo ya no trabajan en el círculo del individuo y de su descendencia sino que empiezan a hacerlo en el nivel de la propia vida y de sus acontecimientos fundamentales. Estamos en la biohistoria" (Foucault, 2008: 74).

Sin embargo, al historizar la medicalización, Foucault (2008: 2) analiza fundamentalmente su relación con el modo de gubernamentalidad estatal, por los periodos en que se centra. En la actualidad el motor fundamental de los procesos de medicalización y de medicamentalización es prioritariamente el mercado y es posible indagar sus actores y las formas en que se desarrolla.

A partir del reordenamiento mundial posterior a la crisis de los setenta, y en el marco de la globalización y predominio de los capitales financieros, el proceso de medicalización adquirió un nuevo impulso que se centra en la acción del mercado. La *"mercantilización de la salud"* (Laurell, 1994) designa la transformación de las prácticas, tecnologías y los saberes médico-científicos en bienes transables cuyo acceso requiere de un sujeto capaz de entrar al mercado como consumidor o cliente o, en su defecto, de un Estado "gran comprador" que se constituya en macro-cliente.

Al desarrollo exponencial del complejo médico industrial en la segunda mitad del siglo XX se sumó, en la faz de financiarización de la economía, el desarrollo de los seguros de salud como forma de acumulación con fines financieros de recursos sociales, configurando un gigantesco mercado global (Stolkiner, 2012). Simultáneamente se produjo una contradicción entre los intereses de ambas áreas. La ganancia del sector financiero de la salud, las aseguradoras concentradas, requiere de restricciones del gasto generado por la utilización de servicios por parte de los usuarios. A su vez, el complejo médico industrial pugna por aumentar el consumo de sus productos y expandir sus mercados. Esta contradicción dio lugar a una particular "puja distributiva" entre ambos sectores (Iriart, 2008), a la vez que modificó radicalmente las prácticas médicas y las vidas cotidianas. La atención gerenciada, la medicina basada en la evidencia, la tendencia a protocolizar las prácticas médicas y los diagnósticos, adecuándolos a las necesidades de las aseguradoras, se acompañaron de la tendencia a generar o ampliar el alcance de supuestos cuadros patológicos ya sea por la vía de disminuir los márgenes de lo que se considera un valor fisiológico aceptable (nivel de glucosa en sangre, colesterol, etc.) o de, directamente, promover la representación social de que determinados problemas son "enfermedades" (calvicie, formas corporales, cólicos del recién nacido, ansiedades de la vida). Finalmente, el

mercado de los medicamentos tiende a ampliarse presentándolos ya no como solución a enfermedades sino como potenciadores de rendimiento o garantía de la "felicidad". Con el apoyo de avances científicos se profundiza la perspectiva individual y el reduccionismo biologista en la consideración de la enfermedad, y se promete solución a los malestares generales de la vida y la cultura, de manera individual y por la vía de los fármacos.

Las empresas farmacéuticas y de tecnología ya no se dirigen únicamente a los médicos para ampliar sus mercados, sino directamente a las poblaciones a fin de generar en ellas la demanda que impulse el consumo de sus productos, radicalizando el proceso medicalizador y medicamentalizador (Iriart, 2008). Así se sientan las bases para la era que en que, según Lucien Sfez (2008), la salud se constituye en un imperativo moral y la "utopía" de la época, *"pregnancia de la utopía médico-hospitalaria de una salud total"* (Sfez, 2008: 15). La contracara de esta expansión y muestra de que el mercado no es el mejor proveedor, son las así llamadas "enfermedades huérfanas", cuya baja prevalencia, independientemente de su gravedad, desestima que los laboratorios inviertan en investigarlas dado que constituyen un mercado pequeño, de baja rentabilidad. Los avances en la respuesta científica a estos problemas dependen fundamentalmente de financiaciones que no tengan por objetivo la ganancia.

En lo que hace específicamente a nuestro tema, los aportes de las neurociencias parecen haberse convertido en herramientas para gobernar la conducta de los seres humanos, de modo que es posible preguntarse en qué forma estos conocimientos y tecnologías forman parte de los modos contemporáneos de subjetivación y si el "complejo psicológico" del siglo XX ha sido sucedido por el "complejo neurológico" en el siglo XXI (Rose y Abi Rached, 2014). El *Informe sobre el desarrollo mundial* del Banco Mundial 2015 (Banco Mundial, 2015) tiene el sugerente título de "Mente, sociedad y conducta" y se propone utilizar los aportes recientes de las neurociencias y las ciencias de la conducta para orientar las políticas de desarrollo (Banco Mundial, 2014) en un enlace virtuoso entre gubernamentalidad estatal y mercado.

Todo el desarrollo anterior no significa desconocer los avances y mejoras que la medicina científica ha provisto a la vida humana,

sino un análisis crítico de las consecuencias de su subordinación o subsunción a la lógica de acumulación. No se trata de rechazar de plano sus avances recayendo en un "bucolismo antimédico" (Foucault, 2008: 84) sino de buscar las formas de reintroducir sus avances en beneficio de las personas y no de las corporaciones.

El proceso de medicalización es un exponente más del antagonismo central de nuestra época, que tiene en uno de sus polos los procesos de objetivación-mercantilización y en el otro la profundización de la idea de derechos y la ampliación del valor de la vida (Stolkiner, 2001).

En el capitalismo actual los niños han sido puestos en escena como mercado potencial y también como sujetos de la biogubernamentalidad. En el campo de la salud, su carácter de analizadores los coloca en un lugar nodal para que se intervenga sobre su cuerpo y su subjetividad desde un ordenamiento supuestamente científico y de "cuidado", allí donde las instituciones fundamentales de la infancia están en crisis y ellos lo manifiestan en sus acontecimientos.

La crisis de las instituciones de la infancia y la crisis de la infancia como institución

La infancia misma es una institución, no repetiremos aquí los postulados sobre la construcción particular de la infancia en la modernidad que desarrolla Philippe Ariès (1962); pero quisiéramos resaltar que su obra refiere a un periodo específico de la historia de Occidente, más específicamente de Europa, cuestión que a veces es olvidada, universalizando sus postulados. El mismo autor lo deja claro desde el inicio, cuando nos recuerda que la insistencia en que los niños pequeños sepan su edad es una práctica social que hubiera dejado atónito a un hombre de los siglos XVI y XVII, o que no tendría sentido en muchas culturas de África (Ariès, 1962: 15). Con ello nos señala en qué medida los instituidos sociales son productores de los sujetos, de la temporalidad y de las formas de transitar la corporeidad y la vida. Destaquemos que en América Latina la cultura occidental moderna es hegemónica, pero no única. Coexiste y se amalgama con las culturas originarias en las

que, probablemente, la construcción de la infancia y el lugar de los niños/as no sea semejante a lo que describe Ariés. Por ejemplo, un estudio actual sobre la temporalidad y las experiencias cotidianas de los niños myá guaraní, nos muestra una comunidad con una clara diferenciación de la infancia en el contexto de un cuidado notablemente colectivo (Enriz, 2012).

Hecha esta aclaración, es posible afirmar que en nuestros grandes centros urbanos y para la mayoría de nuestras poblaciones caben algunas de las consideraciones generales sobre la crisis de las instituciones de la infancia y de la infancia misma como institución, cuyos síntomas se abordan, muchas veces, por la vía de la medicalización y un derivado de ella que es la psicopatologización.

En nuestra época es preferible hablar de infancias que de infancia. Sucede que la representación y construcción moderna de la infancia se fragmenta en la misma medida en que lo hace la sociedad, asignando distintos lugares según clases sociales, etnias y géneros (Stolkiner, 2013). Incluso se abre la pregunta de si ese constructo moderno no se encuentra en destitución a partir de las transformaciones actuales (Lewcowicz y Corea, 1999).

La familia, la escuela, las disciplinas médico-psicológicas, son instituciones históricas en la configuración de la infancia, se agregan ahora los medios de comunicación masiva. Las primeras se encuentran en un acelerado proceso de transformación que reconoce dos facetas: una de cambio y otra de fragilización. Cada una de ellas ameritaría un ensayo más extenso, o sea que simplemente puntuaremos grandes ejes del debate.

En el caso de la familia, las formas familiares se diversifican a partir de los cambios en las representaciones de género y de la relación entre generaciones. La familia nuclear patriarcal se resquebraja con no poco desconcierto y algunas esperanzas. Abre por cierto la posibilidad de nuevas formas de vinculación donde la autoridad se funde en el cuidado y no en el sometimiento. Como afirma Elizabeth Roudinesco:

> [...] el principio mismo de la autoridad —y del *logos* separador— sobre el cual se fundó la familia está hoy en crisis en el seno de la sociedad occidental. Por un lado, ese principio, por la afirmación majestuosa de su soberanía caduca, se opone a la realidad de un mundo unificado que borra las fronteras

> y condena al ser humano a la horizontalidad de una economía de mercado cada vez más devastadora; pero, por otro, incita de manera incesante a restaurar en la sociedad la figura perdida de Dios padre en la forma de una tiranía (Roudinesco, 2002: 214).

La fragilización de las formas familiares es simultánea a la creciente ruptura de lazos societales y comunitarios que acompaña las formas de desarrollo actuales del capitalismo y a la creciente inequidad. Las políticas económicas y sociales desarrolladas en el periodo de apertura de mercados devuelven a las unidades familiares responsabilidades compartidas previamente con el Estado, es decir, reconocidas como responsabilidad de la sociedad en su conjunto. No contemplan —salvo para proponer apoyos focalizados que no revierten la situación de exclusión— que al ser desprovistas de soporte las familias se labilizan. El desarrollo de sus estrategias se amolda a las circunstancias, y su capacidad de contención a los miembros más débiles (ancianos, niños, discapacitados, etc.) disminuye o se modifica. También se modifican las estrategias de vida a fines de contrapesar la tendencia centrífuga excluyente del funcionamiento social (Stolkiner, 2004). Al respecto, a comienzos del siglo XXI afirmaba Susana Torrado:

> [...] entre los excluidos, la pérdida de protecciones sociales favorece diversas formas de fractura del tejido familiar que, perversamente, refuerzan el proceso de pauperización de quienes ya eran vulnerables antes de la ruptura [...] El resultado es que, entre nosotros, el interrogante acerca del futuro de la familia asume una enunciación diferente a la de los países avanzados. Se trata de inteligir, no ya si la organización familiar será apta para producir la fuerza de trabajo que requiera la acumulación capitalista, sino más bien si esta última será capaz de compatibilizar algún mecanismo que vuelva a incluir a los vastos contingentes de población (es decir de familias) que demandan (hoy, pacíficamente; quizás no así mañana) ser aceptados en el "banquete de la vida" (Torrado, 2003: 661).

Es así que en los momentos de crisis hemos podido observar entre los "excluidos" hogares en los que el soporte económico lo constituían los niños/as (Cszerniecki, 2000) y en las familias de clase media una desmesurada presión sobre los niños en parte fundada en el temor de que no puedan incluirse en el futuro, en parte arrastrada por las expectativas hegemónicas de éxito y, a veces,

destinada a lograr rendimientos económicos para el grupo familiar (deportistas tempranos, modelos, actores y actrices, etcétera).

La sociedad renueva así la doble consideración respecto a la infancia: "infancia en peligro o infancia peligrosa", fundamento de la diferencia entre niño y menor, y base de las formas tutelares; coexistiendo sin aparente contradicción un incremento de las prescripciones de cuidado con el pedido de algunos sectores sociales y políticos de que disminuya la edad de imputabilidad.

La complejidad de la vida urbana actual, la tendencia a la sobreocupación de los que están ocupados y la aceleración temporal de la vida cotidiana, dificulta a los adultos acompasarse a la temporalidad de los requerimientos de los niños. El psiquiatra infantil Juan Vasen se pregunta si se trata de niños "desatentos o desatendidos" al plantear que el síndrome de déficit de atención es

> [...] un mal nombre para un problema de época que estalla en las aulas. Un nombre que se desentiende de los nuevos rasgos de los niños de hoy, del piso inestable en que pretenden afirmarse padres y maestros, de los cambios en la cultura y la temporalidad, de los encantos del consumo y la desorientación de las escuelas (Vasen, 2007: 15).

La escuela es otra institución en crisis. Ha tenido una histórica articulación con la medicina y la psicología a las cuales apeló cuando fracasaba, para encontrar en el niño la "anormalidad" en la que se fundaba tal fracaso (Stolkiner, 1987); hoy tiene serias dificultades para adecuar sus prácticas cotidianas a las condiciones actuales de producción de la subjetividad infantil, pero muchas de esas dificultades se "resuelven" con la ahora remozada apelación a las disciplinas médicas y psicológicas, abonadas por las neurociencias. Hasta avanzado el siglo XX, en cualquier escuela más de 30 niños permanecían quietos y silenciosos en el aula durante clases de 45 o más minutos. Por supuesto había algunos —pocos— más inquietos, y algunos que no aprendían al ritmo esperable y ameritaban consulta o derivación a "educación especial", pero nunca un porcentaje tan alto como los que actualmente son diagnosticados como ADHD. Tal escena es inimaginable en un colegio actual donde el mantenimiento del orden en el aula parece una utopía. No se la trae a colación para elogiar las "escuelas de antes" (ni mucho

menos) sino para señalar que, si casi todos los problemas de atención y conducta se diagnostican como déficit de atención individual y si se trata de un "cuadro" de base neurológica, y teniendo en cuenta su prevalencia en aumento, estaríamos en presencia de un proceso de deterioro del sistema nervioso de la especie humana.[4] Es más probable que este incremento sea un síntoma de condiciones actuales de vida. El aprendizaje y la escuela ya no tienen los mismos sentidos que antes, los rituales de la enseñanza atrasan respecto a los estímulos y desafíos cognitivos múltiples que bombardean de información y de imágenes permanentemente a niños y adultos. También, la exacerbación de la competencia y la violencia cotidiana en las relaciones, producto de la fragilización de los vínculos, aparece sintomáticamente en la escuela.

Estas crisis confluyen con el proceso de medicalización creciente y devienen la "psicopatologización" de las problemáticas infantiles. Se crean una serie de nosografías o cuadros psicopatológicos, luego se niega que las mismas son simplemente herramientas teóricas de abordaje de alguna dimensión de un problema y se las considera la explicación "científica" unívoca del mismo. En función de estas categorías se produce un proceso de objetivación que se concreta por un triple movimiento: individualizar —o sea considerarlo un problema del individuo— el proceso de salud-enfermedad-cuidado, reducir el padecimiento psíquico a la psicopatología y ontologizar luego el cuadro psicopatológico, o sea reducir a él el "ser" del sujeto (Stolkiner, 2012). Sobre la base de este triple movimiento, el debatido concepto de "riesgo" de la epidemiología se convierte en herramienta para fundamentar acciones supuestamente preventivas que adelantan el diagnóstico basándose en signos probabilísticos y con ello la intervención. Un ejemplo sería la categoría "riesgo de psicosis" que aparece en el DSM 5, y que fundamentaría la medicación "preventiva" de muchos jóvenes (Stolkiner, 2013).

4. Es necesario aclarar que no se niega la posibilidad de que haya algunos niños cuyo problema incluye un componente neurológico que ameritaría medicación; la frase se refiere a que la magnitud de los medicados crece de manera exponencial, basándose en diagnósticos imprecisos.

Las herramientas que se usan muchas veces para los diagnósticos y cuyos resultados aparecen pomposamente transformados en números y estadígrafos, suelen ser cuestionarios o protocolos basados en indicadores inespecíficos a partir de conductas que pueden derivar de múltiples y complejas determinaciones y a las que, no obstante, se les otorga asociación con un cuadro único.

Tomemos como ejemplo el Child Behavior Cheklist (Achenbach, 1991) que se considera de utilidad para la detección del síndrome de déficit atencional y su diferenciación con otros cuadros como manía y bipolaridad. Algunas de sus preguntas no resisten un criterio mínimo sobre calidad metodológica de encuestas, por ejemplo la que indaga: "¿Piensa demasiado sobre temas sexuales?", que supone que el encuestado —probablemente la madre— puede saber lo que piensa el niño, y deja librado a su opinión lo que es pensar "demasiado" en el sexo; lo mismo respecto a: "¿Juega demasiado con sus partes sexuales?". Otras tienen falta de fundamentación en lo relativo a cualquier patología, y apuntan a la discriminación de la diversidad de género; por ejemplo: "¿Se comporta como si fuera del sexo opuesto?" (¿Ubicarán allí al niño varón que cuida un muñeco imitando a su padre que comparte la crianza de su hermano?). Otras refieren directamente a problemas de disciplina, como desobedecer en la escuela o en la casa o discutir mucho, o a cuestiones culturales del lenguaje: "Lenguaje obsceno, ¿dice malas palabras?". Todas ellas llevan a un diagnóstico individual del niño/a o joven. Esta herramienta no permite identificar una situación donde un niño es abusado o violentado (y sin embargo las conductas sexualizadas de un niño, sobre las cuales indaga, pueden ser signos de abuso), no discrimina el bajo rendimiento ligado a la desnutrición o malnutrición, ni la desatención por cansancio del niño que trabaja precariamente. Tampoco detecta los momentos de tensión o crisis familiar que pueden hacer aparecer conductas disruptivas en los niños, o el desfase entre el interés de un niño-multimedia y los recursos de la escuela. Finalmente, considera síntomas patológicos las desobediencias que fácilmente se pueden asociar hoy con falta de pautas de crianza claras ligada al desmantelamiento de los modelos de autoridad preexistentes. En síntesis, tenemos una herramienta que no sirve para detectar los principales problemas de las infancias actuales —

abuso, violencia, trabajo infantil, problemas nutricionales, exceso de estimulación y/o de expectativas, crisis familiares, etc.— y corre el peligro de diagnosticarlos como un síndrome supuestamente neurológico —aunque el diagnóstico se haga por la conducta y no por estudios específicos— que se aborda fundamentalmente con un psicofármaco (Stolkiner, 2012: 10) cuyos efectos a largo plazo desconocemos y que puede generar consumos problemáticos en otros sectores de la población.

A lo descrito se suma que el diagnóstico genera identidad al ontologizarse. Con frecuencia la persona o el niño diagnosticado pasan a "ser" el cuadro, lo cual se manifiesta en el lenguaje: "soy ADD", dijo un niño al comenzar una entrevista y antes de decir su nombre.

El antagonismo entre derechos y mercantilización

Desde principios del siglo XXI ha reaparecido el discurso sobre enfoque de derechos en políticas públicas, entre ellas las de salud. Nos detendremos brevemente a pensar una lectura posible de la categoría derechos humanos, sabiendo que hay múltiples concepciones de los mismos.

El proceso de medicalización se inscribe en el polo objetivante del antagonismo de la sociedad actual y es parte del proceso de mercantilización. Sucede que la lógica mercantil ha alcanzado su máxima hegemonía a nivel mundial y no se trata solamente de la hegemonía de un modelo *económico*. Como forma histórica es una práctica político-antropológica que comienza a desarrollarse desde que el mercado se convierte en mecanismo de veridicción (Castro, 2011: 62). En estos tiempos "el paradigma mercantil, en tanto restauración cultural, se ha impuesto como vector civilizatorio de la modernización neoliberal" (Altamira, 2006: 44). Nos queda volver sobre lo que K. Marx analiza como lo central de la lógica mercantil al referirse al fetichismo de la mercancía, ese efecto por el cual para los "productores privados" en la medida en que son parte de la producción global social pero sólo entran en contacto en el intercambio,

> [...] las relaciones sociales de sus trabajos se le ponen de manifiesto como lo que son, vale decir, no como relaciones directamente sociales entre personas mismas, en sus trabajos, sino *como relaciones propias de cosas entre personas y relaciones sociales entre las cosas* [...] (Marx, 1975: 70).

Arjun Apparudai (1991) define la "situación mercantil" en la vida social de cualquier cosa como la situación en la cual su intercambiabilidad (pasada, presente o futura) por alguna otra cosa se convierte en su característica socialmente relevante. Aclara que hay objetos en cuya "naturaleza" está el ser mercancías y otros (objetos o seres) que devienen tales pese a que no fueron producidos para el intercambio mercantil. En esta última categoría podríamos incluir la vida humana misma. En la extrema mercantilización de nuestra época todo lo que tiene sentido para la vida humana, e incluso los seres humanos o sus órganos, pueden adquirir "situación mercantil", o sea, ser colocados en el lugar de "cosa", objetivado en función de la producción de ganancia y este proceso irradia a todos los modos de relación social.

Pero en el mismo periodo en que se globalizaba la apropiación de casi todas las esferas de la vida por el capital, se produjeron procesos emancipatorios, de resistencia y antagonismo. Como parte de tales procesos, los derechos humanos, un producto paradójico y contradictorio de la modernidad (Raffin, 2006), fueron apropiados por los movimientos sociales como "idea fuerza" (Gallardo, 2009) y reaparecieron en el discurso de algunos organismos internacionales. Cuando se exige un derecho es porque por un lado se ha llegado a su enunciación y por otro hay una situación de exclusión, de excepción, dado que la paradoja de los derechos humanos es que generaron las excepciones y éstas motorizaron reclamos.

Reflejaron en su nacimiento la configuración de poder de la sociedad que los gestaba y con ello el sujeto a quien se dirigían era similar a quienes lo habían enunciado: varones, adultos, blancos, cuerdos, propietarios, a lo que agregaríamos heternormativos (Raffín, 2006). Esta tensión entre universalidad y excepción es permanente en la configuración de movimientos que tienden a demandar ampliación de derechos, dado que la existencia de los mismos (aunque vigentes para otros) hace pensable la categoría

y genera en quienes quedaron excluidos la posibilidad de demandarlos.

Sucede que este producto moderno se sustenta en dos pilares: autonomía y dignidad. La concepción liberal hace fuerte hincapié en la autonomía, a la cual suele homologar a la "libertad individual" intrínseca, exenta de determinaciones, fundada en la elección racional. Más difuso, al extremo de que algunos plantean su inutilidad dado que sería solamente el respeto de la autonomía (Macklin, 2003), aparece el concepto de dignidad. No obstante, es éste el que posee el núcleo más potente:

> [...] la dignidad significa el carácter de fin en sí mismo (y no de medio para otros fines), que conlleva todo hombre, su no instrumentalidad; aquella condición por la cual *no puede considerarse medio, ni objeto, ni mercancía, ni cosa* [...] su condición esencialmente [...] *no intercambiable* (González Valenzuela, 2008).

Si definimos la dignidad de manera no esencialista, pero consideramos necesario mantener el concepto, debemos reconocer que su límite es el de la objetivación y que se viola la dignidad cuando aquello que se liga a la vida adquiere "condición mercantil", se subsume la vida a la ganancia de manera directa o indirecta. De manera indirecta la objetivación ligada a lo mercantil reaparece en todos los dispositivos de dominación que sostienen la apropiación de la vida y la naturaleza en aras de la acumulación (Stolkiner, 2010), en todos los dispositivos de objetivación.

A su vez, Boaventura de Souza Santos (2006) señala la necesidad de revisar críticamente la raíz occidental de la conceptualización de derechos humanos en el marco de diálogos transculturales, dado que toda cultura tiene un concepto de dignidad humana y todos son incompletos. En América Latina dos países, Ecuador y Bolivia, le han dado rango constitucional a la categoría "buen vivir" del pensamiento de los pueblos originarios, abriendo un campo de revisión importante de los postulados de la juridicidad occidental.

Infancia, derechos y dispositivos de subjetivación

Revisar la categoría derechos humanos para apropiarse de ellos como herramienta implica también poner en cuestión la representación moderna de individuo y del sujeto en el que se fundaron.

No existe sinonimia entre individuo y sujeto. El primero es un *tipo* de subjetividad construida en la modernidad. "Foucault, en efecto, ha frecuentemente insistido en que los individuos no son un punto de partida sino el producto que las disciplinas obtienen a partir de una cierta multiplicidad orgánica" (Castro, 2011: 175). Si se adhiere al concepto de individuo, necesariamente deriva en el antagonismo individuo-sociedad, base de una representación de la sociedad como unidades en competencia (natural) y de la idea de que los derechos son básicamente limitaciones al avance de lo colectivo sobre lo individual y, simultáneamente, acuerdos de limitación al ímpetu ilimitado de los individuos a fin de mantener un cierto orden social. Si se adopta la categoría sujeto o subjetividad se trabaja con la dupla, no contradictoria, entre genérico-singular, pero allí lo genérico, lo colectivo, lo común —por ejemplo el lenguaje— es la materia con que se constituye lo singular. El sujeto o la subjetividad serían un proceso de composición y recomposición continua de deseos y actos cognitivos, resultado de la puesta en juego del viviente —cuerpo a cuerpo— en los dispositivos (Agamben, 2005; Negri, 1992). Definiremos someramente a los dispositivos como una *red de relaciones* discursivas y no discursivas que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas (Castro, 2011). Giorgio Agamben amplía el alcance de tal concepto:

> Generalizando ulteriormente la ya amplísima clase de los dispositivos foucaultianos, llamaré literalmente *dispositivo* cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes (Agamben, 2005).

Falta señalar que si los dispositivos son redes de relaciones, enlazan adecuadamente con la concepción psicoanalítica de que el sujeto se constituye en relación con otro. El *otro* no nos es externo sino parte constitutiva de lo que somos, el *infans* nace indiferen-

ciado y no se socializa sino que se "individualiza" o, en todo caso, es producido como sujeto en el "cuerpo a cuerpo" con la cultura mediada por otro. Entonces, es posible cuestionar la existencia de "generaciones" de derechos, de los cuales la primera sería la de los derechos civiles y políticos individuales y la segunda la de los derechos sociales económicos y culturales, como si fueran una sucesión sin contradicciones. Sucede que la idea consensual de derechos centrada en el individuo se resume en la frase "mis derechos terminan donde comienzan los del *otro*". El *otro* aparece aquí como el límite *externo* o el obstáculo a esa libertad indefinida, a ese tipo de libertad burguesa o de mercado que "*entiende sus límites como barreras a la humanidad en lugar de como parte integrante de lo que somos*" (Eagleton, 2007: 19). En cambio, desde una óptica no centrada en el individuo sino en la subjetividad, la frase viraría a "mis derechos son los derechos del otro, y míos en cuanto yo soy el otro del otro". En este enfoque los así llamados derechos sociales económicos y culturales, no refieren a una "segunda generación", salvo por su cronología, sino que ponen en escena la necesidad social de garantía universal de derechos, para que los derechos sean posibles. Desde esta óptica, si alguien goza de derechos y el otro no, lo que disfruta no son derechos sino privilegios y constituyen un núcleo de violencia. La concepción liberal de los derechos conlleva la posibilidad de la excepción.

Históricamente los niños/as formaron parte de las excepciones. Por un lado, la tradición patriarcal los consideraba, en lo doméstico, "propiedad" de los padres; por otro, el Estado se reservaba el derecho de actuar con y sobre ellos ante la ausencia o fracaso de los progenitores. Un autor de jurisprudencia argentino planteaba en 1918: "El Estado tiene el derecho de secuestrar a los menores cuya conducta sea manifiestamente antisocial [...] no hay en ello restricción de la libertad civil, *el menor no la tiene*, y sólo se trata de sustituir la patria potestad por la tutela del Estado" (Landarraldat, 1991: 205).

La constitución de la infancia en la modernidad precedió en mucho la consideración de los niños/as como sujetos de derecho. La preocupación estatal por la infancia desde los inicios de la modernidad estuvo fundamentalmente basada en el problema de la marginalidad y en la regulación de la crianza. En la retaguardia de

la familia, el Estado limitó los alcances de la patria potestad arrogándosela allí donde ésta no era capaz de respetar la normativa y la moralidad filantrópica. Cuando el trípode Estado-familia-escuela era rebasado en su función porque las condiciones de vida precipitaban los niños a la calle, se aplicaban diversas formas de confinamiento. En Argentina, entre 1880 y 1912 se internaron 32,725 niños, de quienes el 51% murieron en los asilos (Ríos y Talak, 2006: 140). En 1913 la Ley Agote promovió la creación del Patronato Nacional de Menores, institucionalizando el paradigma tutelar que recién comenzó a ser puesto en cuestión en 1990, cuando Argentina ratificó la Convención de los Derechos del Niño. Luego le dio rango constitucional en 1994 y, finalmente, en 2006 se dictó la Ley 26.061 sobre "Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes". Actualmente el paradigma de protección de derechos pugna en las prácticas cotidianas por desplazar al tutelar, no sin conflicto y contradicción, en el marco de políticas sociales más inclusivas.

El dispositivo de enlace tutela-patriarcado fue constitutivo de la subjetividad infantil (y de los posteriores adultos) y se encuentra en disolución por el ocaso del modelo patriarcal y por la tendencia a la expansión de derechos, al reconocimiento del niño como sujeto de derechos. Con él se recompone también la configuración de subjetividad en este particular periodo de la vida. Renunciar a los principios de la tutela no significa negar la asimetría entre adultos y niños, pero sí reconocer que esta asimetría es básicamente una asimetría en relación con el cuidado. Cómo cuidar sin tutelar y cómo contener sin clausurar es el desafío de todas las prácticas actuales en relación con la infancia. En ellas se manifiesta el antagonismo entre objetivación y subjetivación, y el proceso de medicalización de la infancia se inscribe claramente en el polo objetivador. Hace un tiempo planteamos: "existe el riesgo de que la tutela del patronato, que se deslegitimó frente al paradigma de la protección integral de derechos, retorne bajo el disfraz de la atención psiquiátrico-psicológica" (Stolkiner, 2009: 199).

El cuidado de la salud en la infancia: infancia, escucha y hospitalidad

> *Hace muchos años, en México, una niña de nueve años escribía y dibujaba en el piso, mientras su madre hablaba en la entrevista. Traída a consulta por dificultades escolares y cierto retraso en el crecimiento, había sido diagnosticada —cuando solicité una revisión médica de más profundidad— como "un síndrome de Turner".*[5] *Mientras la madre mostraba los estudios médicos y planteaba preguntas relativas al "caso", la niña me pasó un papelito donde había escrito "**yo pienso**".*

Encabecé con esta viñeta y utilizaré eventualmente la primera persona del singular, pese a algunos modales académicos, porque abordaremos la medicalización tal como aparece en las prácticas cotidianas: como borramiento del sujeto y la contraparte es ponerlo en escena. El papelito con la contundente frase cartesiana que esa niña me puso en las manos mientras los adultos comenzábamos a objetivarla como un "caso", resulta más explicativo que muchos escritos teóricos.

Medicalizar no consiste únicamente en ver una enfermedad donde no la hay, sino también en reducir el sujeto a la enfermedad tal como ésta es definida disciplinariamente como objeto de conocimiento. A eso se oponía certeramente esta niña con su escueto mensaje. Por eso no considero central —salvo para definir la estrategia concreta— el debate acerca de "organicidad" de algunas problemáticas. Por cierto, hay "organicidad" en el "síndrome de Down", pero desde que fue (no totalmente) cediendo el estigma y se reconocieron sus potencialidades, las personas con tal alteración genética han demostrado capacidades de desarrollo impensables en periodos anteriores, simplemente por adecuar los cuida-

5. El síndrome de Turner es una rara anomalía genética consistente en que la persona afectada no tiene el par normal de dos cromosomas X que la constituirían como mujer. Uno de los pares puede faltar de manera total o parcial. Se las considera mujeres por ausencia del cromosoma Y, pero a su vez la ausencia total o parcial del segundo cromosoma X determina la falta de desarrollo de los caracteres sexuales primarios y secundarios.

dos a su particularidad y generarles un espacio de reconocimiento. También es cierto que, con ellos, la medicina cometió abusos de "normalización" como someter innecesariamente a un niño a dolorosas cirugías plásticas para que su rostro "pareciera normal", cuando el problema era la estigmatización social y no los rasgos de los pequeños. Los fenomenólogos suelen definir la enfermedad como "una forma de andar por el mundo", interesante definición que pone en juego no solamente lo que la persona es, sino el espacio que "el mundo" le habilita.

Anteriormente se expuso la trama genérica en que se construyen cotidianamente las prácticas en las instituciones y servicios de salud. En todas ellas se juega el antagonismo entre objetivación y subjetivación y todas requieren ser atravesadas por un enfoque de derechos. Recordemos que el derecho a la salud incluye el derecho a la no medicalización[6] y que no sólo las prácticas médicas pueden ser objetivantes, cualquier práctica en salud puede serlo. Lo es el abordaje psicológico si no incorpora la dimensión del cuerpo y el abordaje social si desconoce y homogeniza la singularidad. Por eso, una perspectiva integral requiere indefectiblemente de un abordaje interdisciplinario en el que cada campo de conocimiento reconozca su incompletud frente a la complejidad del problema. Este abordaje no se logra sin conflicto; la Ley de Salud Mental 26657 de Argentina enfrenta una fuerte resistencia corporativa a su planteo de que las decisiones deben ser tomadas por un equipo interdisciplinario.

La concepción del proceso de salud-enfermedad-atención/cuidado como la plantea el pensamiento médico social/salud colectiva latinoamericanos (Stolkiner y Ardila; 2012) rompe con la base funcionalista y/o positivista de concepciones anteriores y enfrenta el desafío de repensar las prácticas sin desconocer la imbricada red de determinaciones de tal proceso. Por ende le son ajenos los reduccionismos y también se le impone la considera-

6. Al respecto, la Ley de Prevención y Erradicación de Violencia Hacia la Mujer (26.485) de Argentina, tiene un artículo referido a la *violencia obstétrica,* definida como "aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales".

ción de la perspectiva de los actores, de los sujetos, dado que las prácticas en salud son necesariamente políticas, si por tales se entiende espacios donde se articulan formas de macro y micropoder.

He planteado con anterioridad que:

> Un acto médico es, o debiera ser, un proceso de escucha, y la prescripción del medicamento —en caso de ser necesaria—debiera acontecer en el marco de tal vínculo, y como parte de una estrategia integral de abordaje del problema. Emerson E. Merhy (2006) afirma que el *producto* del trabajo en salud son los "actos en salud", constituidos simultáneamente por una dimensión cuidadora y una centrada en los saberes disciplinarios y los órdenes profesionales. De ello devienen los proyectos terapéuticos. A su vez, esa dimensión cuidadora —que no pertenece a un recorte profesional específico— busca producir procesos del habla y de la escucha, relaciones intercesoras con el mundo subjetivo del usuario, posicionamientos éticos, etcétera (Stolkiner, 2013: 71).

Así, cada acto en salud implica una tendencia inevitable a la objetivación, dado que aplica y encuadra en un saber disciplinario, y simultáneamente una dimensión subjetivante de cuidado que requiere, como herramienta, la escucha.

En las prácticas actuales, determinadas por la necesidad de adecuarlas al ordenamiento de los seguros o a la presión de la industria químico-farmacéutica, se refuerza la tendencia a protocolizar y tecnificar el acto en salud, disolviendo la dimensión del cuidado. También las condiciones de trabajo del personal de salud tienden a eso. Por ejemplo, se supone que disminuir el tiempo de la consulta aumenta la "productividad" de los profesionales al obtener más consultas por hora de trabajo. Se aplica un criterio fordista de productividad a prácticas que no se condicen con ello, dado que la consulta no es el "producto" del acto en salud, sino uno de los espacios en que puede o no suceder. Al acelerarla, probablemente la inutilizan.[7] En este proceso se objetiva a los consultantes, pero también a los profesionales que suelen presen-

7. Es sabido que si la consulta es muy breve se tiende a reconsultar con otros profesionales o especialidades y a aumentar el número de estudios complementarios, con el costo que esto significa. También es más probable que no se sigan o mantengan los tratamientos o que sus resultados sean menos significativos.

tar síntomas de *burn-out,* uno de los cuales, no casualmente, es la "despersonalización".

En un escrito anterior (Stolkiner, 2013) trabajé la dimensión de la escucha en salud como un acto de hospitalidad. Tomaba el concepto de un bello texto de Jaques Derrida y Anne Dufourmantelle (2008), donde señalan que la hospitalidad se brinda siempre al "extranjero", a otro cuya diferencia interpela nuestras certezas:

> [...] la hospitalidad se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo extranjero, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es *lo otro* nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades [...] amparamos, pues, a lo otro, al otro, lo alojamos, hospitalariamente lo hospedamos, y eso otro, ese otro, ahora por nosotros amparado, nos pregunta, nos confronta con ese, ahora, nuestro desamparo (Derrida y Dufourmantelle, 2008: 7 y 8).

Entonces si el otro aparece como portando una pregunta, no es posible alojarla sin, a su vez, dejarse interrogar por ella.

Si la escucha introduce una dimensión de hospitalidad en el acto en salud, lo hace en el marco de una tensión irreductible entre el saber disciplinario que se utiliza como herramienta y el reconocimiento de que éste es insuficiente y no necesariamente alberga la respuesta.

Una madre solicita consulta de urgencia porque su hijo (siete años) destrozó, con un bate, todos los objetos frágiles de su dormitorio. En la misma llamada telefónica pregunta: "¿Qué tiene?" Busca, comprensiblemente, el alivio de una respuesta científica racional a lo sucedido. Respondo: "No sé, parece que está muy enojado". Cito a ambos padres y resulta muy dificultoso acordar que el padre asista ("está muy ocupado"). Cuando finalmente vienen ambos, la madre relata las características y la vida del niño, el padre escucha asombrado y dice: "Nunca pensé en él, parece un niño interesante". Joven profesional en ascenso en un campo sumamente competitivo, no han encontrado el espacio para atender a las múltiples formas en que su hijo lo demandó, hasta esta última. Luego de la entrevista lo invita a compartir pequeñas actividades cotidianas. La furia cesa.

Para enfrentar esta situación particular no fue necesario usar un diagnóstico aunque sí una teoría, también fue necesario descentrar el problema del individuo y centrarlo en la situación. La

insistencia en que el padre estuviera presente en la consulta fue parte de la estrategia de abordaje del problema y permitió que él mismo encontrara el camino. Obviamente he realizado un recorte de la complejidad de la situación en este relato, pero lo traje para ejemplificar en qué medida escuchar a un niño implica reconocer el lenguaje de los gestos y los actos. Un gesto es un acto cargado de sentido y atender a él es transformar ese sentido en palabras o, quizás, responder a ese sentido con otros gestos o actos.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) establece que "todo niño tiene derecho a ser escuchado". Esto no se reduce a los procesos jurídicos sino que debe incorporarse en todas las prácticas, entre ellas las de salud. No obstante, no es fácil escuchar a un niño. He afirmado en un trabajo anterior que *un niño es un extranjero que formula su pregunta desde un territorio del que hemos sido desterrados, en una lengua que olvidamos. Por ello hospedarlo, escucharlo, requiere un particular despojamiento* (Stolkiner, 2013). Los niños y los jóvenes nos inquietan; como toda generación nueva, introducen una nueva mirada y una nueva relación con el mundo que compartimos. Poder escucharlos implica siempre reconocer su radical alteridad y adentrarnos en su mundo, sabiendo que no nos pertenece y que ellos han de sobrevivirnos en él. Implica, también, reconocer que su lenguaje hace trama con el de sus padres pero no es el de ellos. Asimismo requiere tener en cuenta las condiciones en que se desenvuelve su vida. En un estudio sobre niños trabajadores callejeros de una zona de Buenos Aires (Cszerniecki, 2000) en que la investigadora se detuvo a escuchar cuidadosamente los relatos, aparece un notable despliegue de inteligencia y capacidades puestos en juego en la sobrevivencia cotidiana de niños cuyo rendimiento escolar era, en general, bajo o deficiente.

Así, hay una línea en el enfoque de derechos que va desde las políticas públicas hasta los actos particulares en las instituciones, de manera articulada. Un camino que debemos transitar no solamente porque ellos son el futuro, sino fundamentalmente porque ya son el presente. Walter Benjamin (1989) nos señala que los niños/as cuentan con armas para sustraerse de la escala racional de los mayores, dado que generan con el mundo una relación que sobrepasa la idea de simple utilidad y dominación característica de

la modernidad. Su voz es, entonces, absolutamente indispensable en la articulación entre subjetividades, acciones, disciplinas y saberes, que es el cuidado en salud.

Como lo hemos afirmado con anterioridad (Stolkiner, 2009), toda práctica en salud mental con niños y adolescentes debe producir dispositivos que favorezcan la subjetivación. Creo que algunas de las características de estos dispositivos deben ser:

- Producir un marco de normas que favorezcan los vínculos con pares, con adultos, con la naturaleza y consigo mismos. Normas que no sean dispositivos de control al servicio de la objetivación y el orden heterónomo. Normas que reconozcan la particularidad y la diversidad.
- Mantener presente la dimensión lúdica, incorporar la del trabajo en los jóvenes.
- Propender la desmedicalización (y por ende la destecnocratización) del abordaje de sus problemas.
- Abrir espacios para la palabra y la escucha.
- Recuperar la dimensión ética, estética y creativa.

Referencias bibliográficas

Agamben. Giorgio. (2005a). *¿Qué es un dispositivo?* Conferencia del 12 de octubre de 2005 en la Universidad Nacional de la Plata. http://biopoliticayestadosdeexcepcion.blogspot.com.ar/2010/11/que-es-un-dispositivo-giorgio-agamben.html?q=dispositivo (acceso, 10/06/15).

——. (2005b). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Altamira, César. (2006). *Los marxismos del nuevo siglo*. Buenos Aires: Biblos.

Apparudai, Arjun. (1991). *La vida social de las cosas: Perspectiva cultural de las mercancías*. México: Grijalbo.

Ariès, Philippe. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Nueva York: Alfred A. Knpof.

Banco Mundial. (2015). *Informe sobre el desarrollo mundial 2015: Mente, sociedad y conducta.* Cuadernillo del "Panorama general". Washington, DC: Banco Mundial.

Benjamín, Walter. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Boaventura de Souza, Santos. (2006). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *De la mano de Alicia-lo social y lo político en la posmodernidad,* 1ª reimpresión. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Ediciones Uniandes.

Castro, Edgardo. (2011a). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

——. (2011b). *Lecturas foucaulteanas: Una historia conceptual de la biopolítica.* Argentina: UNIPE/Editorial Universitaria.

Conisma. (2014). *Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar dirigidas a agentes del sistema de salud, equipos de orientación, gabinetes psicopedagógicos, docentes y comunidad educativa en general.* http://www.jefatura.gob.ar/multimedia/files/conisma/Documento_Infancia_y_Medicalizacion-19dic.pdf (4/3/2015).

Cszerniecki, Silvina. (2000). *Prácticas en salud de los niños trabajadores callejeros de Constitución*. Tesis de magister en Salud Mental Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús, Argentina.

Derrida, Jaques, y Dufourmantelle, Anne. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones la Flor.

Eagleton, Terry. (2007). *Terror sagrado: La cultura del terror en la historia.* Madrid: Ed. Complutense.

Enriz, Noelia. (2012). Categorías etarias y experiencias cotidianas de niños y niñas myá. En: Domínguez Mon, Ana, Méndez Diz, Ana María, Schwartz, Patricia, y Camejo, Magdalena (Comp.), *Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contextos*. Buenos Aires: Antropofagia.

Foucault, Michel. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——. (2008a). La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.

——. (2008b). Historia de la medicalización. *La vida de los hombres infames.* La Plata: Altamira.

Gallardo, Helio. (2009). *Los derechos humanos como movimiento social,* 2ª edición. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Galván, Carlos. (2008). Boom de venta de dos remedios que se usan para dar exámenes. *Clarín,* 23 de diciembre. http://edant.clarin.com/diario/2008/12/24/um/m-01827868.htm. Acceso 2/2/2015.

González Valenzuela, Juliana. (2008). Dignidad humana. *Diccionario latinoamericano de bioética*. UNESCO/ESCO, director Juan Carlos Tealdi. www.unescomexico.org www.redbioeticaunesco.org.mx

International Narcotics Control Board (INCB). (2009). *Report of the International Narcotics Control Board*. Nueva York: United Nations Publications.

Iriart, Celia. (2008). Capital financiero *versus* complejo médico-industrial: Los desafíos de las agencias regulatorias. *Ciência & Saúde Coletiva,* 13(5). Río de Janeiro.

Landarrandart, L. (1991). Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia. En: García Méndez, E., y Bianchi, M. (Comp.), *Ser niño en América Latina: De las necesidades a los derechos*. Buenos Aires: Unicri/Galerna.

Laurell, Asa Cristina. (1994). La salud: De derecho social a mercancía. *Nuevas tendencias y alternativas en el sector salud*. México: FES/UAM.

Lewcowicz, Ignacio, y Corea, Cristina. (1999). *¿Se acabó la infancia?* Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Macklin, Ruth. (2003). Dignity is a useless concept: It means no more than respect for persons or their autonomy. *British Medical Journal,* 20 de diciembre, p. 327.

Medline Plus. (2014). *Trastorno de oposicionismo desafiante*. http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001537.htm. (5/5/2015).

Merhy Emerson, Elías. (2006). *Salud: Cartografía del trabajo vivo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Ministerio de Salud Pública-Uruguay. (2011). *Informe de metilfedinato,* 11 de septiembre. Montevideo. http://www.anmat.gov.ar/webanmat/mercosur/acta_01-11/agreg-xx-psicotrop/uni7_informe_metilfenidato_digital.pdf. (10/3/2014).

Nardelli, Natalia, Prieto, Nahuel, Sandler, Emanuel, y Piola, Juan Carlos. (2013). Prevalencia del síndrome de déficit de atención con hiperactividad (AD/HD) en niños de edad escolar en algunos colegios primarios de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. *Retel, Revista de Toxicología en línea*. http://www.sertox.com.ar/img/item_full/39003.pdf. (Acceso 2/2/2015).

Negri, Toni. (1991). *Fin de siglo*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.

Raffin, Marcelo. (2006). *La experiencia del horror: Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Ríos, Julio C., y Talak, Ana M. (2006). La niñez en los espacios urbanos (1890-1920). *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930,* tomo II. Buenos Aires: Taurus.

Rose, Nikolas, y Abi-Rached, Joelle M. (2014). Governing through the brain: Neuropolitics, Neuroscience and Subjectivity. *Cambridge Anthropology,* 32(1).

Roudinesco, Elizabeth. (2002). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sedronar/Observatorio Argentino de Drogas/Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. (2008). *La medicalización de la infancia-niños. Escuela y psicotrópicos*. Informe final. http://www.observatorio.gov.ar/investigaciones/info%20final%20Dic%202008_medicalizacion %20en%20 la%20infancia.pdf. (2/2/2015).

Sfez, Lucien. (2008). *La salud perfecta: Crítica de una nueva utopía*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Stolkiner, Alicia. (1994). Tiempos "posmodernos": Ajuste y salud mental. En: Saidón, Osvaldo, y Troianovski, Pablo (Comp.), *Políticas en salud mental*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

——. (2001). Antagonismo y violencia en las formas institucionales. En: Moise, Cecilia, y Goldstein, Rosa (Comp.), *Pensando la institución*. Buenos Aires: El Escriba.

——. (2004). Las familias y la crisis, cuestiones de infancia. *Revista de Psicoanálisis con Niños,* vol. 8. Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

——. (2009). Niños, adolescentes e instituciones de salud mental. En: Calveyra, De Gemmis, Massei, Papiermeister, y Vasen (Comp.), *Del invento a la herramienta*. Buenos Aires: Polemos.

——. (2010). Derechos humanos y derecho a la salud en América Latina: La doble faz de una idea potente. *Revista Bilingüe Medicina Social/ Social Medicine,* 5(10), marzo. www.medicinasocial.info

——. (2012). Infancia y medicalización en la era de la "salud perfecta. *Propuesta Educativa,* año 21, núm. 37, junio. Buenos Aires: FLACSO.

——. (2013a). Las formas de transitar la adolescencia hoy, y la salud/ salud mental: Actores y escenarios. *Novedades Educativas,* núm. 268, año 25, abril. Buenos Aires.

——. (2013b). ¿Qué es escuchar a un niño? Escucha y hospitalidad en el acto en salud. En: Dueñas, G., Kahansky, E., y Silver, R. (Comp.), *La patologización de la infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas*. Ed. Noveduc.

Stolkiner, Alicia, y Ardila, Sara. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: Consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. *Vertex Rev. Arg. de Psiquiat*., vol. XXIII.

Torrado, Susana. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.

Vara, Ana María. (2008). Comentario editorial cómo medicalizar la vida diaria: La creación de enfermedades o "disease mongering". *Evidencia. Actualización en la Práctica Ambulatoria,* 11(5), septiembre/octubre. www.evidencia.org (3/4/2010).

Vasen, Juan. (2007). *La atención que no se presta: El mal llamado* ADD. Buenos Aires: Noveduc.

El papel de la narrativa en la experiencia de los niños con VIH

Adriana Núñez Flores

La voz se distingue del ruido en que forma sentido.
Lyotard, 1997: 135.

La experiencia de vivir con VIH (virus de inmunodeficiencia humana) está siempre atravesada por el conocimiento construido sobre esta enfermedad, las imágenes y metáforas ligadas a ella. El sida está presente en el imaginario social, pero es frecuente que la noción que se tiene de él exceda los elementos que comúnmente se asocian a otros problemas de salud igualmente comunes. Con esto me refiero a los juicios y consideraciones de carácter moral, social, cultural, que al desplegarse afectan a quienes constituyen el entorno o intervienen en el abordaje de quienes viven con VIH.

La infección por VIH, y el sida (síndrome de inmunodeficiencia adquirida), concretamente, que en el sentido común suelen estar indiferenciados, está ligado al supuesto de que quien tiene esta condición de vida pertenece a poblaciones minoritarias, con determinadas conductas sexuales y casi siempre, por esa razón, objeto de discriminación y rechazo (el trabajo sexual, el uso de drogas, múltiples parejas sexuales, prácticas homosexuales, etcétera).

Tal como lo describe Susan Sontag (1989), el VIH es un invasor. Su transmisión es atribuida a una especie de polución. Ha sido visto, hasta nuestros tiempos, como una enfermedad que revela un comportamiento sexual desenfrenado, reprobable, inmoral. Con estos criterios que atraviesan una condición de vida, un diagnóstico suele ser atribuido a un castigo.

La aparición de los antirretrovirales, y el acceso gradual, en el caso de México a los mismos, ha logrado convertir la enfermedad,

mortal en sus orígenes, en crónica. Es decir, incurable pero controlable. En 15 años de trabajo en el tema de sida he podido atestiguar un cambio vertiginoso en relación con el manejo de la enfermedad. Hoy es un padecimiento crónico. Se ha logrado que un diagnóstico de infección por VIH sea compatible con la vida. Esto es en términos estrictamente médicos. Sin embargo, hay elementos de otro orden, que privan al sujeto que vive con esta condición de la posibilidad de encontrar un sentido a su padecimiento.

Hay algo que persiste desde el origen y la primera descripción que se hizo de la enfermedad, y tiene que ver con la pérdida que implica, para quien recibe un diagnóstico positivo, no sólo de la salud, hasta entonces ignorado (Gadamer, 1996), sino del estatus.

Los casos de los niños y niñas con VIH son distintos a los del resto de las poblaciones afectadas. Ellos lo adquirieron en su mayoría durante su gestación, el nacimiento o la lactancia, y en algunos casos a partir de un abuso sexual. Estas condiciones están ahí, pero además velan, modelan, facilitan o bien privan la experiencia que el niño o la niña tienen del padecimiento.

En este trabajo presento de manera muy breve datos epidemiológicos de la situación del VIH en México y el proceso de la transmisión de madre a hijo que sucede durante la gestación, el nacimiento o la lactancia, para llegar finalmente a plantear una reflexión acerca de la experiencia que tienen los niños y las niñas con VIH de vivir con esta condición.

Se aborda aquí la condición de la infancia articulando conceptualizaciones teóricas con el problema concreto de cómo agencian los niños, niñas y adolescentes su enfermedad, en el marco del silencio y el ocultamiento, a la información médica de adultos atravesados por la estigmatización del padecimiento.

¿Cuál es la experiencia que tienen los niños y las niñas con VIH de vivir con esta condición de vida? ¿Qué elementos se despliegan en su entorno que determinan el sentido de su padecimiento?

En este trabajo abordaré los recursos a disposición de los niños y niñas con VIH para acceder a la experiencia de su padecimiento, en medio de los avatares ligados a la transmisión de la infección, la revelación del diagnóstico, el sentido que se confiere a un silencio que se impone y que vela fundamentalmente la sexualidad de los

padres, y más específicamente de la madre, y al silenciarla le da una dimensión que atraviesa esta experiencia.

A partir de este análisis propongo introducir las narrativas en el trabajo con los pacientes y sus familias en la infección con VIH y otros padecimientos crónicos. El terapeuta que se integra al equipo de salud que ofrece sus cuidados a niños, niñas y adolescentes con VIH, se ofrece como testigo del sufrimiento y otorga un espacio de interlocución, que ha sido negado, para hablar del padecimiento, y ofrece, desde este lugar en el que se coloca, sostener a través del tiempo una relación en la que participe la familia, el equipo de salud, convocados en torno al niño o niña para ofrecer sus cuidados, y que en este proceso se recupere su potencialidad de agencia y le dé un sentido.

I. El VIH y su transmisión

En 1981 apareció en el mundo una nueva enfermedad que destruía el sistema inmunológico y causaba la muerte en personas vulnerables a enfermedades que incluso entonces habían sido casi erradicadas. Fue llamada síndrome de inmunodeficiencia adquirida, sida, por sus siglas.

Los primeros casos en México se presentaron en 1983[1] y entonces sólo podían ofrecerse cuidados paliativos a los enfermos, que sufrían, además de rechazo, discriminación. En ese mismo año logró aislarse el virus causante del sida. En 1984 se inicia el tratamiento antirretroviral (UNAIDS, 2013). Cuando se accede al

1. México ocupa, por prevalencia en casos de sida, el lugar 15 en América Latina y el Caribe y el lugar 85 en todo el mundo (UNAIDS, 2013). Tiene una epidemia concentrada en hombres que tienen sexo con otros hombres. El Centro Nacional para la Prevención y Control del Sida (Censida) reporta 170,963 casos de sida y 50,866 de VIH. Del total de casos de sida 82% son hombres y 18% mujeres. La principal forma de trasmisión del VIH es la vía sexual. Alrededor del 96% de las personas que viven con VIH en el mundo lo adquirieron por esta vía. El 5% se transmite por vía sanguínea, es decir, cuando se tiene contacto en las mucosas con contenido sanguíneo, principalmente es el caso de usuarios de drogas inyectadas. El 1% de los casos en nuestro país adquirieron la infección durante el embarazo, nacimiento o lactancia (SSJ, 2014).

tratamiento antirretroviral de manera casi global, logra cambiarse la historia natural de la enfermedad.

A 34 años de la aparición de la infección, pese a los avances médicos la enfermedad no ha logrado despojarse de una serie de imágenes ligadas a ella, que determinan el silencio con que se vive el diagnóstico. Aún hoy continúa siendo un padecimiento que se vive en secreto y con vergüenza.

El VIH puede ser transmitido de una madre con VIH a su bebé. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, cuando la mujer embarazada, con VIH, desconoce su condición de salud o no recibe tratamiento, tiene hasta un 30% de probabilidades de transmitir el VIH a su bebé. Si lo amamanta, el riesgo se incrementa a entre 35 y 50% (NAM, 2010). De acuerdo con el portal de UNICEF donde se aborda la lactancia materna y el VIH, se calcula que a partir de la sexta semana el riesgo de adquirir el virus es de 1% por cada mes que el bebé sea alimentado al seno materno (UNICEF, 2015).

Para el riesgo de transmisión del VIH, en general, entran en juego factores específicos, como la "carga viral". Hoy sabemos que cuando se adquiere la infección por VIH la cantidad de virus circulante es muy alta, así como cuando la madre está inmunocomprometida, y estos elementos son determinantes para que se incremente o disminuya el riesgo de transmitir la infección al bebé por nacer o al hijo recién nacido.

Existen marcadores serológicos que permiten monitorear la severidad de la infección. Estos exámenes básicos son: la carga viral, que es la cantidad de virus que circula en ciertos fluidos corporales, como sangre, semen, líquido pre-eyaculatorio, fluidos vaginales y leche materna. Este examen mide la cantidad de VIH circulante en una medida de sangre, y el conteo de células de defensa, o población de linfocitos, que cuenta el número de células de defensa. El fin de la terapia antirretroviral es mantener la carga viral en un nivel indetectable y más de 200 células de defensa. Una persona sin VIH puede tener entre 450 y 1,600 células, pero son mediciones que varían de una persona a otra (Aidsmap.com CD4, Carga viral y otras pruebas, 2010: 17).

Una mujer embarazada con VIH tiene al bebé casi siempre por una cesárea programada, y se da un seguimiento al recién nacido

durante dos años para descartar la infección. Es un protocolo que se lleva a cabo en México, cuando existen exámenes de laboratorio que pueden mostrar en un tiempo más corto la eficacia del tratamiento preventivo (profilaxis) que se administra a la madre durante el embarazo y al recién nacido durante las primeras semanas de vida, estipula que el bebé no sea dado "de alta" antes de los dos años.

Una característica fundamental que ha marcado entre otras la dimensión social de la infección por VIH, es que ésta se adquiere durante el contacto sexual. Es decir, es en el contacto físico más íntimo y más cercano que puede haber entre dos o más personas, cuando se adquiere la infección.

En el caso de un bebé, éste lo adquiere de su madre. Es ella quien lo transmite durante el embarazo, durante el parto, o cuando lo amamanta al nacer. Esto imprime un carácter de omisión que marca la relación con la infección. El bebé nace con VIH porque no se siguieron una serie de medidas para evitarlo. La transmisión perinatal es una condición de todas las formas de transmisión donde los equipos de salud tienen la oportunidad de intervenir de manera más directa en el control de ciertos elementos que favorecen la transmisión del virus, para los que sólo se requiere el consentimiento de la madre. Esto, a diferencia de la transmisión sanguínea o sexual, donde en el último momento el sujeto puede omitir implementar las medidas de prevención que sugieren los programas (por ejemplo, al tener una práctica sexual sin protección, o compartir una jeringa). Ese hijo o hija que está por nacer es blindado por una serie de intervenciones y procedimientos en el cuerpo de la madre que lo lleva en su vientre, y una vez nacido, es privado de la alimentación al seno materno como parte de este blindaje.[2] La omisión fundamental suele darse por parte de los

2. El protocolo de intervención a nivel global sugerido por ONUSIDA es el siguiente:
- Prevenir las nuevas infecciones por VIH en mujeres en edad de procrear.
- Ayudar a las mujeres con VIH a prevenir embarazos no deseados.
- Asegurar la asesoría y pruebas de detección de VIH para las mujeres embarazadas; y que las que reciban un resultado positivo, accedan a tratamiento antirretroviral para prevenir la transmisión del VIH durante el embarazo, el parto y la lactancia.
- Proporcionar atención, tratamiento y apoyo en relación con el VIH para las mujeres y niños que viven con el VIH y sus familias (*UNAIDS Global Report 2013,* p. 38.

equipos de salud, que no ofrecen tamizajes de VIH a las mujeres embarazadas, principalmente.

Cortés (citado en García, 2009: 252) describe cómo el paciente, en este caso la mujer embarazada que recibe un diagnóstico de infección por VIH, vive un proceso de ruptura con el propio cuerpo y dirige al médico una demanda para que en la relación que establece con él, pueda reorganizar y reintegrar al sujeto con su cuerpo, fragmentado a partir del diagnóstico. La mujer no se reconoce en ese cuerpo "enfermo" y asintomático. La vivencia del embarazo es trastocada y la misma estructura hospitalaria o de salud contribuye a esa fragmentación.

En un estudio cualitativo realizado por ONUSIDA sobre la experiencia de mujeres latinoamericanas con VIH, es claro en los relatos presentados que la mayoría de ellas fueron tomadas por sorpresa cuando supieron que vivían con VIH. "La situación y contexto del diagnóstico fue narrada por las entrevistadas con mucha emotividad, y en la mayoría apareció como un momento bisagra y de quiebre en sus propias vidas" (Mariño, 2012: 13).

Ante tal escenario, la demanda de esta mujer no es atendida por los profesionales de salud que de manera habitual trabajan y hacen de esta fragmentación el centro de su especialidad. Es esto lo que da lugar a una especie de malentendido, cuando a esta demanda de "curación" se suma otra de resignificación del padecimiento (García, 2009: 252). Inevitablemente, por la relación que suelen establecer con su médico, poseedor de los saberes sobre su cuerpo, el embarazo, y la infección por VIH, ellas demandan una certeza respecto a su diagnóstico, que se confunde con el proceso del embarazo.

La mujer es atendida en los servicios de obstetricia, que la reciben con recelo cuando conocen su condición de salud y poco o nada saben del abordaje del VIH, y por otro lado aparece la figura del médico infectólogo que la atiende sin aludir directamente al embarazo. Ambos servicios, el de infectología y el de obstetricia, trabajan con relativa frecuencia de manera desarticulada. Al final

Recuperado de: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/unaids_Global_Report_2013_es_1.pdf).

del proceso aparecen, en el mejor de los casos, el neonatólogo, el infectólogo pediatra y/o el pediatra, que dedican su atención exclusivamente al bebé. Si bien pareciera lógica esta división, en la experiencia cotidiana no deja de ser asombrosa e incluso grotesca la manera como cada uno "trabaja" sobre el cuerpo de esta mujer.

Con suma frecuencia, durante el seguimiento que se hace de la paciente embarazada con VIH, al preguntar al obstetra que la atendió por el sexo del bebé, lo ignora; el infectólogo no suele enterarse de la fecha exacta de la cesárea y no siempre sabe o se interesa en si la pareja de la mujer vive también con VIH; el pediatra ignora datos que uno pensaría fundamentales de la madre del bebé que atiende, como la edad, o si continúa en tratamiento.

Éste es el contexto habitual de la gestación de este bebé por nacer, cuando la madre se conoce viviendo con VIH. Es mediante esta serie de intervenciones como se logra que la mujer dé a luz a un bebé con un 99% de esperanzas de nacer libre de VIH. La infección por VIH en un niño o niña acontece cuando todo lo anterior no sucede. Cuando se ignora la presencia de VIH en la madre.

¿En qué condiciones es conocida la infección por VIH en un niño? Las escenas más comunes son las siguientes:

1. La madre o el padre enferman gravemente o fallece uno o ambos, y entonces se diagnostica el padecimiento en la madre, y es cuando se ha confirmado el diagnóstico en ella, que se hacen pruebas a los hijos.
2. El niño enferma de manera recurrente durante los primeros años de vida, y en algún momento, durante una hospitalización, el médico sospecha de una inmunodeficiencia. Esta sola sospecha suele ser casi una confirmación del diagnóstico en la madre. Las pruebas de detección de VIH suelen aplicarse primero a la madre, aunque esté asintomática, antes que al hijo, aunque no sucede así cuando éste se encuentra hospitalizado.
3. El padre, por alguna condición médica, o durante un trámite o donación de sangre se entera de que tiene una infección por VIH, hacen pruebas a la pareja y ella se confirma también. Entonces se hace la revisión de los hijos menores de cinco años de esta mujer. Así es como se enteran de que alguno de los hijos tiene VIH.

Cuando los padres de un niño o niña reciben un diagnóstico positivo a VIH de su hijo, éste es siempre un diagnóstico tardío de su propia condición, sobre todo de la madre, que no lo supo a tiempo y no pudo hacer nada para evitarlo. Encontramos, aun ahora, familias completas donde ambos padres y su hijo viven con VIH y en algunos casos, más de un hijo. Aun ahora, cuando hay toda la infraestructura y recursos para evitar estos casos. Por esto hablamos de una omisión. Se omitió el tamizaje para VIH durante el embarazo, no se siguió el tratamiento, no se administró profilaxis al recién nacido o fue alimentado al seno materno. Las más de las veces la infección sucede tras la suma de todas estas imprevisiones.

Hay familias jóvenes (la infección sigue siendo un problema de salud que afecta a gente joven) que una vez que reciben tratamiento, planean uno o más embarazos posteriores al del niño o niña con VIH. Cuando el embarazo se desarrolla bajo supervisión y en un entorno controlado, esos bebés nacen sin VIH. Esto es en los casos en donde el diagnóstico llega a tiempo para evitar un deterioro físico en los padres que permita evitar la muerte prematura. Pero aun hoy muchos niños con VIH han crecido en orfandad, institucionalizados.

Cuando la madre sabe que ella vive con VIH, hay en relación con el bebé una incertidumbre que estará ahí por lo menos dos años, hasta que el niño o la niña son dados "de alta" por el médico tratante. Hablo de por lo menos dos años, porque con frecuencia he conocido mujeres, o familiares del bebé (sobre todo cuando la madre murió), que dudan sobre la seguridad de un resultado negativo confiable, aun al cabo de dos años. Es un equívoco extraordinariamente común. Han escuchado que la infección por VIH puede tardar entre cinco y 10 años en presentar síntomas y suponen que este periodo se refiere también a un tiempo de espera para confirmar o descartar un diagnóstico.

Decía antes que el diagnóstico del niño o de la niña suele ser por lo general tardío. Los casos que actualmente tenemos de niños y niñas con VIH son diagnosticados a partir de que presentan enfermedades relativamente comunes que se complican, o bien enfermedades que los deterioran físicamente de manera considerable y no ceden a los tratamientos médicos.

Los profesionales de salud no escapan a esta idea que persiste obstinadamente de que el VIH es un problema sólo de homosexuales, trabajadores del sexo comercial, usuarios de drogas o incluso de personas con tatuajes o perforaciones. Considerar una infección por VIH no suele ser de las primeras opciones en la lista de diagnósticos posibles cuando el bebé o el niño enferma. El hijo nacido de una mujer heterosexual a la que no es posible vincular con estos grupos de población, aun cuando presente datos de inmunodeficiencia, puede pasar varios días, cuando no semanas o meses, sin recibir un diagnóstico certero. Muy en el fondo, ofrecer un tamizaje para VIH parece que sigue siendo un asunto moral.

Éste es el contexto habitual en el que el niño o la niña reciben su diagnóstico, en medio de reticencias familiares y profesionales. Son estas condiciones y otras más las que van a determinar mucho de lo que sucederá en relación con el diagnóstico del niño y el manejo que se haga de él, y la vivencia subjetiva que el niño o la niña constituya a partir de su situación.

II. La revelación del diagnóstico

Hasta aquí me he referido al proceso en el que el niño o la niña han adquirido el VIH por la llamada transmisión perinatal. Es este diagnóstico (como todos) que desde el momento en que es notificado a los padres, o tutores, lo convierte en "paciente".

Esta categoría que lo nombra tiene, como señala Reyes (2015), un efecto: "[ser un paciente] se corresponde con una limitación drástica de la *agencia*" (p. 33). La agencia tiene que ver con la capacidad de actuar, según lo descrito por Emirbayer y Mische (1998), ante un contexto. Señalan tres características de lo que llaman *agencia humana:* 1. La interacción (de juicios, pensamiento, imaginación); 2. La proyección del resultado de acciones definidas por el sujeto a partir de la evaluación práctica que hace de una situación específica; 3. El niño es con harta frecuencia despojado de esta posibilidad de actuar sobre su condición personal de salud; su capacidad de agencia se verá limitada, por ejemplo, a la toma de sus medicamentos.

Hasta ahora hemos hablado de eventos que se conjugan para que un niño o una niña adquieran VIH. Este proceso revela que efectivamente la infección sucede por indolencia del sistema de salud, dicho sin ambages. El punto relevante es que esta indolencia, que podríamos señalar más suavemente como una gran omisión, determina la posición desde donde se informa en algún momento al niño o la niña de su diagnóstico.

Hay en este acto una "confesión" ominosa, que suele evadirse. De este carácter confesional que adquiere informar al niño o niña de su diagnóstico de VIH, se derivarán además los silencios posteriores y las parquedades que se impondrán al niño, que es privado de cualquier posibilidad de participar en las decisiones sobre su atención. Esta limitación de su capacidad de agencia es evidente desde que la elección del momento en que se le informará de su diagnóstico es una concesión de los padres o tutores. La llamada "revelación del diagnóstico", en el caso de los niños afectados, suele ser postergada durante mucho tiempo, a veces años. El diagnóstico de VIH en un niño, como en los adultos, suele ocultarse incluso a las personas de su entorno cercano. Lo saben los padres, cuando viven, y algunos miembros de la familia elegidos por los padres.

Cuando los niños son huérfanos, el cerco de silencio es distinto, no hay el mismo celo porque los cuidadores están implicados de otra forma, y revelan el diagnóstico desde otro lugar, digamos, externo, porque ellos no tienen VIH. No habrá suspicacias de quienes conozcan la condición del niño o niña sobre su condición de salud, que suele ser una fórmula automática, aunque no necesariamente cierta. El supuesto común es que si la madre o incluso el padre tienen VIH, seguro lo tienen los hijos, y si el niño lo tiene, la madre también. Se oculta, si es posible, en la escuela que el niño tiene VIH. Esto es para evitar que sea rechazado abiertamente o excluido dentro del salón de clase. Finalmente, se oculta también al niño su condición de salud. Las familias suelen postergar este momento y las discusiones que sostienen con el personal médico y los profesionales "psi" al respecto suelen ser abundantes. Se esgrimen argumentos en relación con la incompetencia del niño o de la niña para comprender lo que significa. Pero también está presente el supuesto de que seguramente habrán "oído hablar del

sida", y por ello estarán al tanto de las representaciones ligadas a esta enfermedad, y claro, éstas tienen un efecto sobre la vivencia que el niño o la niña tenga del padecimiento.

Esta fórmula que supone que si el niño o la niña viven con VIH, es porque también la madre y el padre viven con esta condición; en algunos casos que he conocido en estos años de práctica, ha encubierto casos de abuso sexual. Menciono dos: una joven adolescente, hija de padres que viven con VIH, presenta datos de inmunodeficiencia a los 14 años, sin haber tenido antes ningún padecimiento ligado al sida, y con el antecedente de haberse sometido al menos a cuatro pruebas de tamizaje de VIH negativas antes de los cinco años. Una infección perinatal por VIH es insostenible, y sin embargo la madre y el padre es así como lo explican. No obstante, durante la consejería que se realiza previa y posterior a la realización de la prueba rápida de VIH, la chica menciona en forma velada, como probable riesgo, las relaciones que mantiene con su padre desde hace algunos años, que desvelan una relación incestuosa, donde este padre le transmitió la infección por VIH.

Otro caso reciente es el de una niña de cuatro años, hija de una mujer con VIH que fue atendida durante el embarazo, y con quien se siguió el protocolo establecido referente a la medicación, cesárea, alimentación con sustitutos de leche y tamizajes negativos de la bebé hasta que cumplió dos años. Esta niña presenta infecciones oportunistas típicas de inmunodeficiencia. El médico general que la atiende, al conocer que la madre vive con VIH, le aplica a la niña una prueba rápida de VIH, que resulta positiva. Le informa a la madre del resultado y le dice que tal vez se trata de una seroconversión tardía, y la madre solicita entonces que la deriven a un centro de atención a la violencia intrafamiliar donde, siguiendo los protocolos de abordaje y evaluación de casos hasta entonces probables de violencia, informan que la niña ha sido abusada sexualmente de manera reiterada. En estos dos casos que presento, el diagnóstico pone al descubierto la relación con un padre perverso que deja un rastro permanente en el cuerpo y en la sexualidad de estas niñas-mujeres doblemente ominosa. Estos casos en particular requieren un análisis aparte, del que no me ocuparé en este texto. Sin embargo, cuando se trata de VIH en niños, niñas y adolescentes, es importante considerar estas posibilidades.

"Las ideas sobre la enfermedad. Creo que es algo —y no poco— apaciguar la imaginación del enfermo para que el pensar en su enfermedad no le haga sufrir más que la propia enfermedad" (Nietzsche, 1994: 35).

Cuando se informa al niño de su diagnóstico, es probable que pregunte cómo o por qué le ha pasado esto, cuando se trata de transmisión vertical, como señalan de la Guardia y González (2004: 52) a la pregunta sobre la propia condición, se añade la pregunta sobre cómo lo adquirieron los padres. Esta pregunta, no siempre formulada de manera explícita, es una interrogante que atraviesa todo el proceso de su propia situación.

Cuando un niño arriba a la adolescencia, se suma a esta etapa del desarrollo, ya de por sí convulsa, plagada de conflictos propios de los procesos de construcción de la identidad, manifestaciones de la sexualidad y la construcción de intensas relaciones afectivas, la condición de vivir con VIH. La suma de estos elementos rebasa por mucho la capacidad del abordaje estrictamente médico.

> Uno de los primeros indicadores suele ser una deficiente adherencia a la medicación como muestra de disconformidad pasiva o incluso airada [...] También experimentan normalmente una dolorosa sensación de diferencia, acompañada de inadaptación, aislamiento y fracaso en distintos ámbitos sociales, como por ejemplo en la escuela (Merzel, Vandevanter e Irvine, 2008: 109).

En muchos países desarrollados los niños y niñas nacidos con VIH son una generación única. Se ha logrado controlar la transmisión perinatal.

> Estos niños son testigos, supervivientes de la etapa más trágica de la enfermedad [...] Viven desde su nacimiento, con una infección que si es correctamente tratada, se convierte en una enfermedad crónica que les permitiría desarrollar una vida parecida a la de los adolescentes y jóvenes de su entorno, si no fuera por el riesgo que comporta el estigma asociado al sida, y con él la posibilidad de sufrir discriminación y rechazo en las instituciones donde estudian o trabajan, o en los procesos de socialización e intercambio afectivo en los que se pueden ver involucrados durante una etapa tan crítica de sus vidas (González-Faraco *et al.*, 2014: 15).

Cuando aceptan que el niño conozca su diagnóstico, generalmente son los profesionales los encargados de comunicarlo al niño en presencia de los padres (si los hay), o de los familiares que están a cargo. Esto está regulado así en nuestro país (NOM-010-SSA2-2010, cap. 6). Hay familias que se refieren al "bichito", a "eso", a "la enfermedad".

He conocido niños que han tomado medicamento y acudido regularmente con el pediatra infectólogo durante más de tres o cuatro años sin saber lo que tienen, o incluso algunos de ellos lo saben hasta la adolescencia, cuando los cuidadores o los padres intentan anticiparse al inicio de las relaciones amorosas y al inicio de la vida sexual activa.

Frecuentemente, cuando la familia habla con el niño de su padecimiento, hay un preámbulo en el que le advierten que es algo grave, pero si se cuida y toma el medicamento va a poder vivir, aunque también es frecuente que le adviertan que seguramente no podrá casarse ni tener hijos. Esto último es más frecuente cuando el niño está al cuidado de familiares que no comparten con él la condición de salud. Esta prohibición es más clara aun cuando se trata de una niña. Con el nombre de la enfermedad se otorga también una sentencia que priva al niño de un destino común, como tener una pareja y eventualmente formar una familia.

El niño recibe su diagnóstico del profesional de salud o de un familiar. Aun en este último caso la familia suele abundar sobre lo dicho por el especialista. Y suele, por lo tanto, retomar las indicaciones que éste hace sobre lo que se espera de él como paciente. Sucede entonces que, como señalan Aguilar y Soto: "Pese a la posibilidad de significar al cuerpo como *in situ,* existen expectativas de cómo habría que presentarlo y actuarlo *(performance)* e interpretarlo" (2013: 31). Se espera que el niño ejecute los rituales indicados por el especialista. La ingesta de medicamentos, una actitud de cooperación en donde las fallas son vistas casi como una deslealtad a ese acuerdo establecido sin tomar parecer al niño.

Esta imposibilidad de decidir sobre las indicaciones y cuidados que se despliegan en torno al niño o niña, está originado básicamente por la subordinación que por jerarquía familiar, y por edad, se confiere al niño. Es esta minoría jurídica que se esgrime sobre todo con los niños huérfanos, que sin embargo abunda en contra-

dicciones. Es decir, se esperan ciertas conductas responsables del niño o de la niña, relacionadas con el autocuidado, con la ejecución de rituales cotidianos para mantenerse en buenas condiciones de salud. Todo esto sin embargo no es posible que sea puesto a su consideración. Pero los niños son constantemente advertidos por sus cuidadores inmediatos o cercanos de las consecuencias que pueden implicar las fallas en esta rutina, las cuales anuncian explícita o en forma velada, la muerte.

El dispositivo médico que se cierne sobre niñas y niños es vigilante. Esto es evidente cuando se acercan a la adolescencia. Decíamos antes que las fallas en la adherencia al tratamiento antirretroviral suelen ser frecuentes en este periodo de la vida. Generalmente en esta etapa los padres o cuidadores dejan al chico como responsable de la toma de sus medicamentos. El médico se entera de la inconstancia cuando la carga viral se incrementa o desciende la población de linfocitos, y es frecuente que ante esta situación se recurra a los profesionales "psi" para que le adviertan de los riesgos que tiene para su vida un desapego como éste.

¿Cómo se expresa la aceptación de esto que el adulto comunica al niño? Porque de esta aceptación deriva en algún momento la construcción de una rutina que incluye, entre otras cosas, la toma diaria del medicamento, las visitas periódicas a los servicios de salud y el silencio. ¿Cómo se afronta?

Decía que cuando le es comunicado su diagnóstico, el niño o la niña suelen preguntar cómo o por qué sucedió. Cuando la madre vive con VIH, o cuando ha muerto por complicaciones asociadas al sida, la información del diagnóstico al niño está comúnmente asociada a esta condición de la madre. La pregunta es entonces no sólo en relación con su propia enfermedad, sino también por la enfermedad de la madre. ¿Cómo la adquirió ella? Lo que para el niño o niña es una suerte de don recibido de la madre (que las más de las veces) no comparte con sus hermanos, cuando los tiene, no es así en el caso de la madre. Ella no recibió el VIH de su propia madre. ¿Entonces cómo fue?

> [...] el Otro no está en condiciones de dar una respuesta que satisfaga la demanda pulsional que motoriza la investigación sexual infantil. Justamente de eso se trata. El niño des-cubre el todo saber de los mayores; des-cubre la

> imposibilidad de la respuesta certera y en esa falta de respuesta cierta, configura sus propias teorías imaginarias que las contrasta con las respuestas de los mayores (Maneiro y Minnicelli, 2013: 542).

El adulto no responde la interrogante del niño. No tiene una respuesta. Aunque la ilusión de acceder a la verdad persiste.

> Es porque aún existe un orden del enigma, testimonio de la falta; testimonio de lo que resta por decirse, que el deseo se mantiene vivo en un mundo que pugna por anularlo [...] el psicoanálisis nos enseña que todo encuentro es y será siempre un encuentro fallido porque lo real no acude a la cita que ninguna teoría, ningún discurso le otorgue [...] nos debemos dirigir hacia la compleja lógica de las creencias, de la mistificación que sostiene dicha ficción en término de alentar la posibilidad de que existe Un Saber y que el mismo es posible de ser portado por alguien (Maneiro y Minnicelli, 2013: 544).

¿A quién dirige esta pregunta? A los adultos encargados de su cuidado, que son a la vez custodios de la "verdad" sobre la muerte, sobre la sexualidad de la madre que aparecen sujetas por un lazo siniestro.

Los niños-adolescentes se resisten a la privación impuesta por los adultos y se convierten en "agentes" de su proceso de diversas maneras. La suspensión de la rutina de cuidados, de la toma diaria de la medicina, puede significar una capacidad recuperada. Su capacidad de agencia.

No es posible que este dispositivo médico ofrezca la posibilidad de interrogarse por qué aparecen de pronto estas fallas en chicos que han estado bajo tratamiento durante años, a veces desde que nacieron. La relación que los médicos tienen con el saber no ofrece espacios para plantearse estas interrogantes, y dificulta la interlocución con otras disciplinas.

Cuando se trata de niños huérfanos, suele haber, en el manejo del diagnóstico, una alusión velada, inevitable, a la muerte. Y claro, esto responde a la lógica de que el niño está al cuidado de hogares sustitutos porque la madre y con frecuencia también el padre murieron de una afección que él o ella "heredó".

"El adulto otorga el lenguaje y, cuando lo otorga, se impone, coloniza" (Maneiro, 2012: 8). El niño es introducido al lenguaje por ésos que lo rodean, con quienes se relaciona. Por supuesto,

no pretendo sostener que todo el lenguaje que se confiere al niño pasa por la noción de su condición de salud, pero precisamente en relación con este punto, con la nominación de la enfermedad, esta "colonización" no deja posibilidad al niño de colocarse en un lugar distinto al del adulto frente a eso que le es comunicado y que le atañe directamente a él.

> Mis asuntos habrán sido tratados, decididos, antes de que yo pueda responder por ellos, y esto de una vez para siempre, y esa infancia, ese cuerpo, ese inconsciente se quedará ahí durante toda mi vida. Cuando me viene la ley, con el yo y el lenguaje, ya es demasiado tarde. Las cosas habrán tomado cierto giro. Y el giro de la ley no llegará a borrar el primer giro. Ese primer toque. La estética concierne a ese toque primero, que me tocó cuando yo no estaba (Lyotard, 1997: 45).

Niño, niña o adolescente, está sujeto por el otro, adulto poderoso de quien ha recibido no sólo el VIH, sino el diagnóstico, las indicaciones para encararlo, ese adulto poseedor de los saberes y la agencia sobre algo que de manera particular le concierne directamente a él. Ese adulto le otorga junto con todo esto, el silencio. Y de este silencio dependerá la posibilidad de acceder a la experiencia, a su experiencia personalísima del padecimiento.

III. Infancia y lenguaje. El lugar para la experiencia

Es preciso interrogar: ¿desde dónde se articula la experiencia subjetiva del niño o de la niña? Sin lugar a dudas, no tiene que ver con la enfermedad. La experiencia, si podemos hablar de ella, la del niño con VIH, es la del padecimiento.

En este aspecto cobra sentido esta diferencia que trabaja Reyes (2012) acerca de *illness* y *disease*, que en español se traducen como padecimiento y enfermedad, respectivamente. Donde la enfermedad alude al proceso alterado del organismo, y "[...] el *padecimiento*[3] remite a una trama compleja de saberes, prácticas, representaciones, estrategias, afectos, percepciones, narrativas,

3. Cursivas en el original.

valores, nominaciones, que tienen como eje la noción de 'sentido' pero que se inscriben y constituyen en un aspecto sociocultural" (Reyes, 2012: 31). A partir de esta diferencia podemos asegurar que toda reflexión en el sentido de la experiencia tendrá que partir de esta noción de padecimiento, y de la noción de infancia.

¿Qué es la infancia en este entramado del padecimiento, de la enfermedad? Enfermedad silenciosa en la ausencia de síntomas, silenciada por la secrecía que exige como condición de vida. "*Infantia*, lo que no se habla" (Lyotard, 1997). Territorio velado, cubierto de múltiples silencios con los que el niño tiene que vérselas e intentar, a pesar de todo, gestionar lo que le concierne.

> [...] para el psicoanálisis, *infancia* son los momentos fundantes de lo infantil. Época durante la cual el sustrato biológico es reformulado por marcas y apropiado por determinaciones y leyes. Un proceso que frecuentemente se topa con las inercias propias de ese cuerpo, ahora erógeno, que no suele prestarse tan dócilmente a las temporalidades y regulaciones de la cultura. Indocilidad que no corresponde a un resto refractario de naturaleza, sino a un plus que la crianza humana suplementa (Maneiro, 2011: 99).

Estas marcas de las que habla Maneiro, en un adolescente con VIH, no se exhiben, todo lo contrario, se ocultan. Entonces me encuentro en entrevistas con adolescentes que dejan de tomar la medicación, que con frecuencia mencionan: "Es que a veces se me olvida lo del VIH. Y cuando tomo los antirretrovirales, es como estar recordando todos los días que lo tengo". En esta insistencia ligada a la rutina de tomar el medicamento: "tengo VIH, tengo VIH, tengo VIH", hay algo de lo real que retorna y no puede integrarse a la cadena significante. En el olvido se instala un límite al don de la enfermedad otorgado por la madre.

Si la infancia funda lo infantil, el niño debe entonces ganarse la infancia, al ser inmerso en el lenguaje que le es otorgado por el otro. Ese lenguaje que lo llevará en algún punto, entre otras cosas a someterse a esas regulaciones de la cultura, que en el caso de la enfermedad estas regulaciones apuntan, entre otras cosas a que el "paciente" haga lo que se espera de él.

Siguiendo a Maneiro (2012), la infancia tiene que ser conquistada por el lenguaje. Hemos llegado a este punto a partir de algo que le es comunicado al niño. No me refiero a su diagnóstico, an-

tes de él, al hablar con el niño, el adulto le otorga, junto con el lenguaje, "la posibilidad del surgimiento al tiempo de la infancia" (Maneiro, 2012: 11).

"Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía infante, eso es la experiencia" (Agamben, 2007: 68). La experiencia del padecimiento estará inevitablemente ligada a ese tiempo de la infancia, y ésta surge con la inmersión del sujeto en el lenguaje. Giorgio Agamben aporta en este sentido un planteamiento fundamental para comprender esta dinámica:

> Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente a un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia. Pero tal vez sea justamente en este círculo donde debamos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del hombre. Pues la experiencia, la infancia a que nos referimos, no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que en un momento dado deja de existir para volcarse en el habla, no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje, al producir cada vez al hombre como sujeto (Agamben, 2007: 64).

Y esto resulta particularmente importante cuando hablamos de una condición con la que nace el niño. En términos de su desarrollo, de la temporalidad, es anterior al lenguaje y seguramente se hablará de ello. Lo hablarán los otros, adultos que lo rodean, mucho antes de que él acceda a ese lenguaje. Esta infancia de la que hablamos no alude a una etapa del desarrollo, ni a una dimensión temporal.

Infancia, en tanto significante siempre en falta de significación, no admite ser capturado en campo de sentido unívoco alguno, sino que requiere continuar representando el intercambio en la línea de las generaciones y ligando la continuidad y discontinuidad de cada uno con su propio antepasado, así como las continuidades y discontinuidades que renuevan el juego diacrónico y sincrónico de la historia humana (Minnicelli, 2005: 2).

Cuando el adulto habla con el niño del VIH, suele explicarle lo que es, lo que derivará de vivir con esta condición de vida, alude

a los cuidados que va a recibir, y de los que el mismo niño debe procurarse, empezando por la toma de medicamentos, higiene, etc. En el entorno de este abordaje sanitario se atribuye a esta intervención una efectividad que radica en la noción que el niño adquiere sobre el VIH.

Sin embargo, esta certeza parte de un equívoco. Esta noción de la enfermedad que le es comunicada como diagnóstico, las nominaciones que la definen, no son lo que le da sentido a la experiencia. "La experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato" (Agamben, 2007: 7).

Saber de la enfermedad, suscrita y certificada por un otro-médico, cuyo saber está avalado y presentado con el lenguaje de la ciencia no sólo impide dar cabida a la experiencia, sino que la obtura. El padecimiento es un asunto personal, y estaría mayormente constituido por los silencios, más que por los dichos.

Hablaba antes de esta sobre-conciencia que tienen los niños y adolescentes de su diagnóstico. Los niños y las niñas, y sobre todo los adolescentes, me han dicho que no hay un día de su vida en que no piensen en algún momento "tengo VIH". Esta certidumbre obstinada, sin embargo, no puede ser comunicada, las más de las veces a la gente con quien se rodean en la escuela, con su red social. Esta "verdad" está excluida de eso que cotidianamente puede ser comunicado y ser parte del lazo que establece con los otros.

Si la infancia encuentra su límite en la aparición del lenguaje, que le fue otorgado por el otro, ¿es posible hablar de la experiencia de los niños ante la enfermedad? No. No de la enfermedad, sino del sentido del padecimiento. ¿Cómo hacerlo si esto que le atañe está proscrito de lo dicho en su entorno social?

Siguiendo esta reflexión con Agamben (2007), nos encontramos con que no es lo único excluido. Hablar de la experiencia de niños y niñas con VIH inevitablemente nos obliga a señalar una demarcación con la infancia. "Desde el momento en que hay una experiencia, en que hay una infancia del hombre, cuya expropiación es el sujeto del lenguaje, el lenguaje se plantea entonces como el lugar donde la experiencia debe volverse verdad" (p. 68).

Y volvemos a encontrarnos con esta alusión a la verdad. ¿Cuál es esa verdad en el entorno del secreto? No tiene que ver con el

"conocimiento". No es la enfermedad, es la narrativa del padecimiento lo que es relevante para el sujeto. Es lo que la enfermedad representa para quien enferma.

"Al encarar la enfermedad desde la perspectiva del paciente, eso que llamamos padecimiento [...] se abre un campo de objetos —representaciones, afectos, vivencias y significados— que son condicionados por el dispositivo médico" (Reyes, 2013: 11). El problema de recuperar la experiencia del niño está ligado al acceso a la infancia, a la historia. Una historia que en el caso de estos niños con VIH alude a la de la madre, a la de la familia y a sí mismo envuelto en esta genealogía.

Hemos hablado antes de la enfermedad transmitida al niño o a la niña por la madre. La madre, a veces, la ha adquirido del padre y es el don ignorado que otorga como herencia. Esta peculiaridad, que es una más de todas las que constituyen a cada sujeto, marcará el transcurrir de la vida, pero como tantas otras singularidades, será preciso cercarla con palabras, para ubicar su dimensión en términos de la experiencia. Cercar con palabras aun eso innombrable vinculado con la muerte y la sexualidad de los padres.

> Experimentar significa necesariamente volver a acceder a la infancia como parte trascendental de la historia. El misterio que la infancia ha instituido para el hombre sólo puede ser efectivamente resuelto en la historia, del mismo modo que la experiencia, como infancia y patria del hombre, es algo donde siempre está cayendo, en el lenguaje y en el habla [...] Lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia (Agamben, 2007: 74).

Si como decía Husserl (citado por Agamben, 2007), el estatuto original de la experiencia es que es muda, la constitución del sujeto a partir del lenguaje despoja a la experiencia de esa condición originaria, al poblarla del lenguaje.

El bebé, como todos los bebés, viene a un mundo de seres hablantes, antecedido por el lenguaje, y llega a este entorno familiar donde se ha hablado de él, quien estaba por nacer.

Cuando la madre ha muerto, los dichos giran en torno a esta ausencia por supuesto, y de manera absolutamente constante sobre la enfermedad que lo amenaza. Mucho antes de que al niño o niña le sea comunicado el diagnóstico que lo determinará, se ha

hablado profusamente sobre él. Se han desplegado en torno a su cuerpo los dispositivos de cuidado y atención determinados por la imagen de que el padecimiento está ligado a la muerte.

> Si está condenado desde su nacimiento un huérfano [...] la desmentida de la historia se instala permitiendo sólo una perspectiva en la cual el destino —pasado hecho futuro— podría ser la puesta en escritura —existencial— de la pulsión de muerte que organiza la relación con el otro en la repetición (Minnicelli, 2008: 75).

Es en este contexto que emerge la resistencia del niño o niña, no así "paciente", ante el dispositivo de cuidado que se cierne sobre él, y que encuentra deseable que se normalicen las rutinas terapéuticas, principalmente la ingesta de medicamento. La negativa para acudir a la consulta, tomar la medicina, etcétera. Una resistencia que en esta serie de negativas pareciera conjurar la sobre-presente posibilidad de morir tempranamente, o bien olvidar "al bicho" que lo habita. Es una resistencia a normalizar esta condición de vida, a incorporarla cabalmente al sujeto como tal.

Antes hablaba de la contradicción que subyace al hecho de sostener una verdad en medio del secreto. ¿Ese saber que no se enuncia, que se está obligado a callar podría tener un estatuto de verdad? "Cuando hay que garantizar la verdad de la certidumbre subjetiva, se apela a un detentador del saber absoluto [...] Éste a su vez es solamente objeto de una certidumbre subjetiva" (Lyotard, 1997: 132).

¿Quien detenta este saber absoluto del que habla Lyotard? Es el otro, encarnado en la figura del médico, de los cuidadores y de los padres (incluso en algunos casos de los que están ausentes porque "murieron de sida"). Se espera que el niño no omita de la rutina diaria su condición de vivir con VIH, pero a la par se espera que viva una vida "normal", como cualquier otro niño sin esta condición de vida.

"[...] los niños se sujetan a las significaciones que los adultos de cada época les otorgan. La discontinuidad se plantea en los modos de sujeción simbólica e imaginaria, según cambien las épocas" (Minicelli, 2008: 1).

Estos cambios suelen estar relacionados con la experiencia que los adultos tienen del padecimiento. Con los mitos que el bienestar del cuerpo puede derribar en relación con la fatalidad del proceso, por ejemplo.

He conocido a mujeres, madres, con VIH, que recibieron su diagnóstico a partir de que su bebé enfermó gravemente, y la aceptación esperanzadora de su propio diagnóstico está ligada a la experiencia del cuidado de su hijo. Al hecho de atestiguar día con día su recuperación. Y esta experiencia de prodigar el cuidado les ofrece una oportunidad que no siempre alcanza al padre, también con VIH, que no ha podido participar de manera tan estrecha en la recuperación de su hijo enfermo. Las he conocido porque acuden a la institución para pedir apoyo para que su pareja acepte la situación, se recupere emocionalmente del impacto que ha tenido en su vida.

IV. La narrativa como vía para la experiencia (a manera de conclusión)

El acto de narrar, reflejado en el de continuar una historia hace productivas las paradojas.
Ricoeur, 2004: 130.

Todo mito es una búsqueda del tiempo perdido.
Lévi Strauss, 1994: 227.

¿Cuál es, decíamos, la perspectiva del niño? ¿Cómo se vincula su experiencia con la de la familia o cuidadores cercanos?

Hay una concepción moral, donde por primera vez se asocia la infancia con la inocencia, lo que presenta una doble consecuencia: por un lado se la debe preservar de las impurezas (especialmente de la sexualidad entre los adultos), y por otro debe ser fortificada, desarrollando el carácter y la razón (Maneiro, 2011: 96).

Y es entonces cuando se informa el diagnóstico entre trastabilleos y vacilaciones, porque resulta difícil cómo explicar al niño o

niña qué es la infección por VIH, las formas de transmisión sexual, y las alternativas para prevenirlo. ¿Dónde se ubica el límite que salvaguarda esa inocencia?

Los niños y niñas que he conocido con VIH, inevitablemente se relacionan con otros niños afectados por la misma condición de vida. Pero también, en el contexto de los hogares sustitutos o casas de acogida han conocido a niños nacidos de mujeres con VIH que se encuentran libres de VIH. En algún momento dirigen una pregunta a sus cuidadores, o a los profesionales que los atienden: ¿por qué él sí y yo no? Cuando sus madres han muerto por complicaciones asociadas al sida, es posible ofrecer la respuesta que sugiere la transmisión perinatal. Pero esta respuesta sólo alude al conocimiento de la ciencia.

> [...] la infancia entiende de *como si,* que entiende del dolor debido a la impotencia y de la queja de ser demasiado pequeña, de estar ahí rezagada (respecto de los otros) y de haber llegado demasiado pronto, prematura (en cuanto a su fuerza), que entiende de promesas no cumplidas, de decepciones amargas, de desfallecimiento, de invención, de obstinación, de escucha del corazón, de amor, de verdadera disponibilidad a las historias (Lyotard, 1997: 69).

Cuando el niño o la niña empiezan a interrogarse y a interrogar al otro sobre su condición, se abre una posibilidad que se soslaya en la estructura de cuidados médicos, que no ofrece lugar para intervenciones que den lugar a la búsqueda de sentido por vía de la narración. O al menos no con este fin.

El dispositivo de cuidados profesionales tendría que ofrecer un espacio de reconstrucción de esta experiencia. Un espacio para la narrativa.

> Escuchar las narrativas del padecimiento de los pacientes y sus familiares tanto de la infección por VIH como de otros padecimientos crónicos, implica convertirse en testigo empático del sufrimiento y construir una relación de cuidado que permita la colaboración entre los pacientes, sus familias y los servicios de salud a través del tiempo (Almanza y Torres, 2011: 264).

El andamiaje de la estructura de atención a la salud enfatiza la importancia de que el niño o la niña se sujeten a la dinámica establecida por los protocolos donde el médico ocupa una posición de

poder (sostenida por el saber científico). Se ignora la relevancia de recuperar la narrativa que tiene que ver con una "narración pensada como un intento de crear un sentido, crear un borde para eso de lo real que se torna inasible" (Maneiro, 2012: 6).

La historia de la enfermedad es distinta para cada niño. Por ejemplo, algunos de ellos tienen en su haber hospitalizaciones frecuentes, y otros no tienen recuerdo de sus estancias en el hospital porque acontecieron cuando eran muy pequeños. Lo que comparten es la noción de la enfermedad. Eso que tienen en común.

Cuando he conocido niños casi adolescentes que nacieron con VIH, entre los 10 y 14 años, la construcción de sus relaciones amistosas está atravesada por el secreto de su condición de salud. Entonces se refieren a sus amigos y sin falta destacan aquellos "que lo saben".

En estos años sólo he conocido dos casos de niños que adquirieron la infección por vía sexual. En éstos, el silencio está multiplicado para el niño. La imposibilidad de acceder a esa historia que le dé sentido al sufrimiento es mucho mayor. En estas ocasiones se despliega, además del operativo médico, uno judicial. El dispositivo judicial hace del silencio y la secrecía su oficio más refinado. Se llevan a cabo entrevistas en medio de montajes y engaños donde el niño es interrogado por una variada cantidad de personajes que no se identifican. Esta condición por supuesto que complica el escenario para el niño en relación con su padecimiento. Es como en ningún otro caso evidente esto que he hablado a lo largo de este texto, que la infancia se vuelve muda, y junto con ella, es privado de la experiencia. Esta privación se instaura mediante ese secreto decidido por otro como necesario.

"Comprender una historia es comprender cómo y por qué los sucesivos episodios han llevado a esta conclusión, la cual, lejos de ser previsible, en último análisis, debe ser aceptable, como congruente con los episodios reunidos" (Ricoeur, 2004: 129).

En este escenario cobra sentido lo señalado por Reyes (2012), en cuanto a la "agencia", el hacer propiamente ante el padecimiento y la enfermedad, que en el caso de los niños está totalmente limitada, cuando no descartada, por razones jurídicas y de jerarquías familiares.

Contradictoriamente, ese marco legal que intenta "proteger" al niño o a la niña, al desplegarse avasalla cualquier capacidad de agencia. Le impone la omisión de una oportunidad que se ve desvinculada del cuidado que tendría que asegurarse. La de recuperar el sentido para seguir adelante con la vida marcada por una condición de salud que a pesar de todo sigue estando sobre-plagada de representaciones que tendrá que resignificar y reintegrar en algún momento para hacerlas llevaderas.

"Partimos del supuesto de que las narrativas son una vía de acceso a la experiencia ya que a través de los relatos de los eventos vividos las personas representan, comunican y (re)cuentan esa experiencia" (García, 2009: 252).

Hablo de ofrecer espacios para que niños y niñas hablen de eso que les sucede, de eso en les incumbe, para "[...] volver pensable una situación dada al comienzo en términos afectivos, y hacer aceptables para el espíritu los dolores que el cuerpo se rehúsa a tolerar" (Lévi Strauss, 1995: 221).

Lévi Strauss habla de la cura, y encuentra que tanto en el quehacer del chamán como del psicoanalista se busca "provocar una experiencia, y ambas lo consiguen reconstruyendo el mito que el enfermo debe vivir o revivir" (Lévi Strauss, 1995: 222).

La historia de los niños huérfanos con VIH está aún más llena de vacíos. Éstos operan en la trama de significaciones como significantes que faltan en la cadena y hacen fallar el engranaje que da sentido a su historia.

Puede servir para ilustrar lo anterior, el ejemplo de *L*, una niña, casi adolescente, de 13 años, que pasó su vida, como tantos niños huérfanos con VIH, por diferentes hogares sustitutos. En algún momento del proceso que compartí con ella me decía con insistencia: "Yo no sé cómo era yo de chiquita". En esta época en que la conocí, tuvo contacto con dos mujeres que trabajaron en el primer hogar sustituto que habitó, y ellas le narraron historias cotidianas de su vida en este albergue. Le ofrecieron una imagen que integró de inmediato. Después de este relato, en encuentros que tuve con ella aludió a sí misma diciendo: "Ya ves que yo era muy traviesa", "No hablé pronto, pero era muy buena para subir gateando hasta la dirección", "Yo era pelona y cuando me creció el pelo tenían que perseguirme para peinarme". De pronto incorpora estas narracio-

nes a su historia como si siempre hubieran estado ahí. "La técnica del relato busca pues, restituir una experiencia real; el mito se limita a sustituir a los protagonistas" (Lévi Strauss, 1995: 218).

Esta narración que le ofrecen a L, le permite recuperar fragmentos de esa infancia primera, y presentarlos casi como una totalidad. "Comprender una historia es comprender el lenguaje del 'hacer' y la tradición cultural de la que procede la tipología de las tramas" (Ricoeur, 2004: 114).

Si bien siempre habrá un resto de historias inenarrables, y vacíos como lo referente a la sexualidad de los padres, la apuesta es, como menciona Lévi Strauss hablando de la eficacia simbólica, que

> Los conflictos y resistencias se disuelven [...] porque [el] conocimiento hace posible una experiencia específica en cuyo transcurso los conflictos se reactualizan en un orden y en un plano que permiten su libre desenvolvimiento y conducen a su desenlace (Lévi Strauss, 1995: 222).

Habría que plantearse la importancia fundamental que tiene conocer estos relatos. Conquistar esa infancia que le ofrece sentido a la historia del sujeto.

Siguiendo a Lévi Strauss, hablo de la narración como una vía que puede suscitar la experiencia organizada que permita al niño o niña recuperar el control de ciertos mecanismos que impedían el orden. Puedo decir, sentido.

He hablado hasta ahora del efecto que para acceder a la experiencia implican los vacíos, el silencio; "un planteamiento riguroso del problema de la experiencia debe entonces toparse fatalmente con el problema del lenguaje" (Agamben, 2007: 59). Pero habrá que asumir que éste siempre falla. Sin embargo no es poca cosa que lo que priva al niño de la experiencia, y que parece una totalidad, algo absoluto, que es eso de lo que no se habla, el secreto, lo no dicho, quede, por vía del lenguaje convertido en un resto. "Lo inefable es en realidad infancia. La experiencia es el *mysterion* que todo hombre instituye por el hecho de tener una infancia" (Agamben, 2001: 69).

La enfermedad está ahí, y estará presente todo el tiempo. Es una condición de vida.

> Asumir la pérdida de nuestra propia infancia, puede ser también la posibilidad de respetar el sentir y el decir de esos niños y niñas que están transitando su propia infancia, y que en un tiempo también deberán perderla sin haber tomado conciencia de que alguna vez la conquistaron" (Maneiro, 2012: 15).

En definitiva, ofrecer la palabra como un don al niño y la niña con VIH como una vía de acceso que le dé sentido.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia* (2ª reimpresión) (trad. Silvio Mattoni). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Aguilar, M., Soto, P., y Sabido, O. (2013). *Cuerpo, espacio y emociones*. México: Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Unidad Iztapalapa.

Almaza, A., y Flores, M. (2011). Narrativas familiares acerca del VIH en la era del acceso al tratamiento antirretroviral. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala,* 14(4): 247-267. Recuperado de http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/index2011-4.htm

CIENI. (2011). *Treinta años del VIH-sida*. México: Centro de Investigación en Enfermedades Infecciosas/Fundación México Vivo.

De la Guardia, R., y Núñez, I. G. (2014). Información del diagnóstico de VIH/sida a menos de 15 años. *Sexología y Sociedad,* 10(27).

Emirbayer, M., y Mische, A. (1998). What is agency? 1. *American Journal of Sociology,* 103(4): 962-1023.

Gadamer, H. G. (1996). *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.

García, G. (2009). Cuerpo y narrativa: Una aproximación etnográfica al proceso de atención del embarazo, parto y puerperio de mujeres con VIH en la ciudad de Buenos Aires. *Horizontes Antropológicos,* año 15, núm. 32. Porto Alegre.

González-Faraco, J. C., Iglesias, I., Pérez, H. M., y Morón, J. A. (2014). Una infancia al límite: La protección social y educativa de menores con sida (A childhood at the edge: The social and educational protection of children with aids). *Revista Española de Educación Comparada,* núm. 23, pp. 95-116.

Lévi Strauss, Claude. (1995). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Paidós.

Lyotard, J. F. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: Eudeba.

Maneiro, R. (2011). Un recorrido por el significante infancia. *Perspectivas en Psicología,* 8(2).

——. (2012, mayo). ¿Quién habla la infancia? *INFEIES-RM, Debates Contemporáneos en la Infancia e Institución(es),* 1(1). Recuperado de: http//www.infeies.com.ar

Maneiro, R., y Minnicelli, M. (2013). Tratamiento social de las diferencias, teorías infantiles y narrativas. *Educação & Realidade,* 38(2): 539-554.

Merzel, C., Vandevanter, N., e Irvine, M. (2008). Adherence to Antiretroviral Therapy among Older Children and Adolescents with HIV: A Qualitative Study of Psychosocial Contexts. *Aids Patient Care and STDS,* 22(12): 977-987.

Minnicelli, M. (2005). ¿Qué es "eso" llamado infancia? *Revista Digital Letra Urbana. Al Borde del Olvido,* núm. 13. Recuperado de: http://letraurbana.com/articulos/que-es-eso-llamado-infancia/

——. (2008). *Infancias sin juego*. 2º Congreso de Investigación. Recuperado de: https://sites.google.com/a/fundpsicsigmundfreud.org/trabajos-2do-congreso-de-investigacion/home/minnicelli-mercedes. (Recuperado 17 de febrero de 2015).

Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Mujeres Positivas (MLCM+), Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y ONUSIDA. (2012). *Nuestras historias, nuestras palabras: Situación de las mujeres que viven con VIH en 14 países de América Latina*. UNAIDS. Recuperado de: http://portalsida.org/repos/investigacion.20mlcm.2b.202011.pdf

NAM. (2010). *CD4, carga viral y otras pruebas*. Reino Unido: NAM. http://www.aidsmap.com

Nietzsche, F. (1994). *Aurora*. Madrid, España: M. E. Editores.

Reyes, M. (2012). *La experiencia subjetiva de los niños con cáncer*. Tesis doctoral inédita. Guadalajara, México: CIESAS.

——. (2015). *La experiencia expropiada* (en prensa). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico* (5ª edición). México: Siglo XXI Editores.

Secretaría de Salud Jalisco. (2014). *Registro estatal de casos de sida*. Epidemiología. SSJ. Cifras preliminares hasta el 27 de noviembre de 2014.

Secretaría de Salud. (2010). NOM-010-SSA2-2010, Para la prevención y el control de la infección por virus de la inmunodeficiencia humana. *Diario Oficial de la Federación*. México.

Unaids. (2013). *Onusida, informe sobre la epidemia mundial de sida*. Onusida. Recuperado de: http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/unaids_global_report_2013_es_1.pdf. Enero 2015.

Unicef. (2015). *El VIH y la alimentación de los lactantes*. Recuperado el 15 de febrero 2015, de: http://www.unicef.org/spanish/nutrition/index_24827.html

III. Violencia y justicia

Sistema de justicia y de protección a la infancia en México de cara a las "familias disfuncionales". Interpelaciones del testimonio de una niña

María Gutiérrez Zúñiga

> *Así, la singularidad del objeto del testimonio hace que al testimoniar no revele directamente una verdad a otro, sino que no hago más que darle la posibilidad de encontrarse en la experiencia de esta verdad. Dicho de otro modo, el testigo no enseña, transmite una experiencia y permite a los otros dejarse enseñar por esta experiencia. Es posible entonces decir que el testigo resulta de una reducción gnoseológica y ética impuesta por el objeto mismo.*
>
> Emmanuel Housset.[1]

Resumen

El texto se propone problematizar dos concepciones básicas en nuestra cultura: qué es ser niño y cuál es su bien, las cuales, como si fueran cuestiones suficientemente claras y compartidas por la sociedad, históricamente han dado sentido y directriz a todo programa y regulación encaminados a la protección de la infancia, existente tanto en México como en la comunidad internacional. En principio, esta problematización se apoya centralmente en perspectivas teóricas tales como la deconstrucción (Derrida), la biopolítica (Foucault, Agamben) y el esquizoanálisis (Deleuze y Guattari); no obstante, su interés surge sobre todo a partir del

1. Citado por Attal (2012: 124 y 125).

testimonio de la experiencia de una niña mexicana cuya tutela fue expropiada a su familia y tomada por el Estado vía la instancia encargada de procuración de justicia mexicana. Los acontecimientos de su desaparición después de un largo periodo de internamiento en albergues, y de su reaparición seis años después, ya como una adolescente que declaraba buscar regresar con su madre, hacen necesario y ofrecen la posibilidad de repensar las concepciones señaladas, en tanto fundamentos de la operación del sistema de justicia y de protección a la infancia, de cara a las llamadas "familias disfuncionales".

Primeras coordenadas del trabajo

Con el presente texto se propone problematizar y contribuir a la deconstrucción y reformulación de una idea rectora que performa de ciertos modos nuestra cultura —y está plena de implicaciones y consecuencias que no siempre han sido ni serán afortunadas— acerca de los menores de edad, especialmente de los niños y niñas, no obstante ellos hablen, piensen y sean sujetos de acción desde su propia condición. Se hace referencia al supuesto de que los niños[2] no entienden bien lo que ocurre en su realidad existencial ni tampoco sabrían lo que, en relación con ésta, les conviene y es su propio bien.

Dicho supuesto lógicamente implica otro que tiene un peso fáctico equiparable: cuando el niño se encuentra en situaciones adversas dentro de su entorno social y sufre, por lo general se estima que sus respuestas a tales experiencias[3] no son suficientemente acertadas o moralmente válidas; antes bien, son sometidas a criterios morales y de normalización que al niño le son

2. A lo largo de este trabajo se hablará de esa figura de manera general e incluyente de las niñas.
3. Suponiendo que tales respuestas son "volteadas a ver" y se las atiende. Una parte complicada e importante de esta cuestión tiene que ver con que cuando ese "entorno social" —llámese madre, padre, familia, escuela, barrio, comunidad, etc.— atraviesa por circunstancias muy difíciles, suele no estar en condiciones de ver ni de dar lugar, como tampoco poner atención como correspondería a las concomitantes manifestaciones de malestar de los niños afectados.

ajenos y, sobre todo en la época contemporánea, eventualmente serán expuestas para que expertos las diagnostiquen y psicopatologicen como "estados psicoemocionales, conductas o actitudes a modificar", incluso como "síntomas a curar". O sea, tales formas de malestar infantil, que de algún modo apuntan a mostrar, hacer saber e incluso ejercer acciones dirigidas a cambiar algo que "no anda bien" en su red de relaciones más próxima —en un intento de sobrevivir a ello o vivir con ello—, usualmente serán objeto de vigilancia (desconfianza) y evaluación, puestas en tela de juicio y, en su caso, corregidas o sancionadas desde códigos que no son los del niño, sino los de unas autoridades que históricamente se han colocado por encima de él.

Pero hay que aclarar que la cuestión realmente problemática no es que el adulto o, en su caso, la autoridad a cargo[4] intervenga con sus propuestas de "solución" a los problemas del niño a partir de sus propios esquemas de referencia y experiencia, ya que esa intervención de hecho es necesaria. La cuestión es que dichas propuestas no lo incluyen ni lo toman en cuenta en cuanto sujeto y agente de su propia vida y circunstancias, en nombre de lo que aparenta ser una compasiva disculpa, pero que a final de cuentas resulta ser una verdadera anulación: "tan sólo es un niño".

Se convoca aquí, pues, a interrogar dos supuestos: que el niño no sabe cuál es su bien y que lo que él hace no tiene conexión alguna con ese bien suyo. Ambos supuestos son parte de los heterogéneos discursos dominantes que permean y producen nuestra cultura configurando el hacer cultural frente al niño desde los distintos encuadres y formas de relación con él, así como a partir de los diferentes campos sociales y disciplinares que a su alrededor operan en la actualidad. La cuestión neurálgica a tomar en consideración es que, aun teniendo como plataforma fundamental común la legislación internacional sobre los derechos del niño, dicho hacer no logra desmarcarse de tales supuestos; más bien y en cierto sentido, esa legislación pareciera ratificarlos y anudarlos más fuertemente a la cultura, dado el efecto performativo que

4. Ya sea parental, escolar o incluso en ciertas circunstancias extremas, estatal —como serán las de la experiencia de la niña cuyo testimonio se abordará en este texto.

en su iterabilidad (Butler, 2002) —e irremediable ambigüedad, de acuerdo con lo que se irá desplegando enseguida— plantea una ley que en primera instancia se propone "proteger" a la infancia.

Jacques Derrida (1994) ha señalado tres aporías o puntos de tensión con los que toda ley opera: la *epoké* de la regla, la obsesión de lo indecidible y la urgencia que obstruye el horizonte del saber. Al respecto, una de las implicaciones que podrían desprenderse del tema que nos ocupa es, precisamente, que al sostener tales puntos de tensión se logra abrir ese necesario espacio de cuestionamiento al conjunto de los derechos de la niñez y su aplicación. Dicha apertura permite introducir la pregunta acerca de qué es *el bien* del niño y si efectivamente se lo puede pensar al margen de este último y del saber que él produce y ejerce a lo largo de su infancia, dentro de su ámbito existencial y el mundo del cual forma parte. ¿Es entonces posible hablar del valor de ese "bien" de la infancia, así como hacer que prevalezca, como si se tratara de un solo bien, claro y unívoco, transhistórica, transcultural y transfamiliarmente? ¿Cómo es que, si se reconoce la diversidad y la movilidad de las culturas a través de la historia, no se advierta también el hecho de que los grupos familiares, diacrónica y sincrónicamente, uno a uno son siempre diversos y móviles puesto que su ser consiste en producirse constantemente? Entonces, ¿es viable que los adultos, desde el campo social, jurídico-político, educativo y clínico aborden, por ejemplo, la cuestión de la "protección del bien del niño" como si fuera un valor claramente establecido de antemano y que pudiera regir de la misma manera para todos y cada uno de los sujetos de la infancia, independientemente de sus respectivas circunstancias? A este respecto, ¿no se habrá venido perpetrando más bien una especie de actualización del mito de la torre de Babel, es decir, aquél de la confusión de lenguas, del profundo y riesgoso malentendido del que importa ocuparse particularmente en nuestro tiempo presente?

Un autor que también abre horizontes y aporta luz respecto a estas cuestiones es Michel Foucault, particularmente en sus planteamientos vertidos durante una entrevista que se le hizo en 1984, publicada con el título de *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Haciendo una especie de tejido con varios de los hilos principales de toda su investigación y de su pensamiento, y aun

sin tocar explícitamente el tema de la infancia, el filósofo propone claves sumamente importantes a tomar en cuenta. La primera de estas claves que interesa destacar es el planteamiento a propósito de que el juego de poder que ha articulado las relaciones sociales y de dominación a lo largo de la historia de Occidente es precisamente ese intento de conducir la vida ajena con un argumento que podría formularse así: habría un bien y una verdad de la vida del otro (A) a los que a éste le está vedado acceder por su (presunta) condición desfavorable y que, sin embargo, quien ostenta la posición de poder (B) dice conocer y dominar, gracias al saber que le proporciona dicha posición de privilegio en el interior de cierta jerarquía. Vía dicha apropiación, B está autorizado para tomar a su cargo la conducción, la administración de ese bien y esa verdad ajenos.

Sin duda, el imparable avance del conocimiento de las ciencias y las tecnologías, emprendido desde la época de la modernidad, ha dado mayores armas y recursos a esta forma de pensamiento y ejercicio del poder, a la par que el paso a la era de lo que el mismo filósofo francés había acuñado con el nombre de "biopolítica". En ésta, a través de una red progresivamente más sofisticada y compleja de saberes y prácticas, de lo que se trata es de gobernar y administrar cada vez con mayor rigor la vida de los seres vivientes, pero de una manera paradójica: poniéndola en riesgo al mismo tiempo.[5]

Efectivamente, si llevamos esta tesis de la biopolítica a la presente discusión, desde cierto costado, lo que se supone permite "elevar y mejorar la calidad de vida de los humanos", como serían los avances legislativos en materia de amparo a la infancia —que son específicamente los que interesa abordar y problematizar en este trabajo—, la historia nos muestra cómo la puesta en operación de esas leyes produce, al mismo tiempo y de manera colateral, formas de vida y de experiencia que quedan marginadas y dejan a la población de los niños en completo desamparo. Habitadas por ese sesgo siempre paradójico de toda medida biopolítica o

5. Esta definición foucaultiana de la biopolítica ha sido discutida en Agamben (2003). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. España: Pre-Textos.

acción que se ejerce con el principio de donar un bien a otro que supuestamente carece del mismo o tiene una situación precaria, tales legislaciones llevan consigo la posibilidad de virar hacia lo contrario de lo que pretenden formalmente;[6] o sea, pueden dar lugar a prácticas y acciones que quiten, sustraigan e inhabiliten las propias posibilidades de ese otro; que lo precaricen.

De hecho, Giorgio Agamben (2003), avanzando sobre esta misma senda propuesta por Foucault, ha puntualizado también cómo aun aquellos intentos bien intencionados de buscar políticamente la justicia y la equidad entre las poblaciones o los sectores sociales que el "progreso de la cultura" deja en desventaja o al margen, se ven limitados e incluso impedidos en su objetivo desde el momento en que utilizan categorías de los mismos discursos del poder, que de antemano estigmatizan y discapacitan a quienes intentan ayudar. De esa manera, y como una cuestión propia del fundamento de la ley como tal, aun las legislaciones creadas para la protección de dichas poblaciones —la niñez entre ellas, por supuesto— no funcionan generando reales y mejores condiciones de relación entre los seres humanos: más bien *abandonan*, tanto en el sentido de generar los bandos de quienes las cumplen y quienes no lo hacen —tal y como ocurre con todo intento de normalización—, como también al dejar en el territorio de lo excluido y lo abyecto a todo aquel que, por las razones que fueren, sale de su ordenamiento.

6. En efecto, los planteamientos de la deconstrucción y de la biopolítica permiten advertir cómo los discursos jurídicos, religiosos y científicos (psicosocioantropológicos especialmente), cuando establecen determinaciones en nombre del bien del niño (políticamente irrepresentable dada la diacronía, singularidad y otredad irreductibles del niño como presunto *infans*, "carente de lenguaje", como presa a fagocitar por el carnofalogocentrismo), como "pre-sujeto" separable, aislable, disectable de sus redes de parentesco, compuestas por presuntos "sujetos constituidos") tienen efectos materiales, performativos en la vida de aquél, de maneras generalmente harto paradójicas y iatrogénicas respecto a ese "bien" que se buscaba implantar. De ahí que resulte necesario aceptar ese principio de contradicción propio de lo discursivo. Mientras el conflicto se pretenda resolver excluyendo toda antinomia en el lenguaje —y en el real de lo que vivimos— "se percibirá el sabor amargo de la muerte" (la tanatopolítica). *Cf*. Galiazo, E. (s/f). *Entre caníbales. La estructura sacrificial de los dispositivos de subjetividad*. Recuperado de: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-EntreCanibalesLaEstructuraSacrificialDeLosDisposit-3907538.pdf, p. 204.

Puede añadirse entonces que, desde esta operación política de las leyes —y en especial de aquellas que importan al tema que se está tratando y que se declaran en favor del "bienestar y el desarrollo de la infancia"— toda medida de apoyo o auxilio que se brinda a los niños pasa por encima de ellos como algo que la autoridad prescribe o impone, dejando al niño mismo al margen de la formulación y la construcción de esa ayuda. ¿Y si se reconociera que los niños tienen la posibilidad real de producir formas para cuidarse y protegerse junto con los otros y la autoridad a cargo de ellos, en vistas a realizar sus vidas, las suyas?

En efecto, a través de su obra, Guilles Deleuze y Félix Guattari (2002) llevan a replantear todas estas cuestiones a partir de pensar al niño, no en tanto que unidad sino como un conjunto heterogéneo, abierto y móvil de relaciones múltiples que tiene una posibilidad de agencia maquínica, es decir, de producir y de producirse constantemente en conexión con otros agenciamientos. Son entonces los adultos en general —parafraseando a los autores— quienes en su afán de garantizar un bien del niño funcionan como estructuras que sobre-codifican y hacen calcos prefabricados y monótonos de lo que presuntamente le conviene y no le conviene, dejando de ver el valor de las cartografías y desesperados performances que cada menor lleva a cabo en relación con sus propias condiciones de vida más o menos difíciles. Es por ello que los niños deberían ser invitados, según modalidades apropiadas, a participar en las actividades de modelización que les conciernen.

El propio Deleuze (2009) precisa que las acciones que el niño realiza frente a su situación existencial son opciones políticas para problemas, entradas, salidas y, a veces, callejones sin salida que el niño vive políticamente; o sea, con toda la fuerza de su deseo puesto en relación con su propio contexto social. Poder concebir y darle al niño este nuevo lugar móvil y productivo en su propia realidad conlleva hacer valer la operación de la micropolítica en el campo de la sociedad y la cultura.

Es decir, tomando una segunda clave de aquella entrevista a Foucault y llevándola al punto que interesa, podría lanzarse la siguiente pregunta: ¿pueden los niños formar parte de esa ética del cuidado de sí y de la práctica de la libertad que hacen posible vivir la vida en un mundo regido por la biopolítica?

Antecedentes de la experiencia de una niña: el tiempo de la "desaparición"

En un artículo de la autora de este texto (Gutiérrez, 2014) se abordó el tema de los paradójicos efectos performativos de las leyes de protección a la infancia, particularmente a partir de su modo de aplicación y puesta en práctica, tomando como referente empírico la experiencia de una niña mexicana, Ilse Michel[7] Curiel Martínez, que en aquel momento se encontraba "desaparecida". El contexto de dicha experiencia era el siguiente: en 2005 ella había sido oficialmente retirada de la custodia de sus jóvenes padres, Iván Curiel y Mayra Martínez —entonces ya separados—, tras haberse lanzado entre ambos denuncias de presunto abuso y maltrato contra su propia hija. Por tal motivo, desde ese mismo año y hasta 2007 la menor había permanecido en el albergue de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF), a pesar de que todas las acusaciones fueron jurídicamente descartadas desde 2006. En abril del siguiente año fue ilegal, injustificada e inexplicablemente trasladada a un albergue privado llamado "Casitas del Sur", a cargo de un grupo religioso: la Iglesia Católica Restaurada (ICR). Dicha institución operaba en convenio con el Gobierno del Distrito Federal y obtenía financiamiento del mismo, a cambio de recibir a aquellos menores de edad en situación de total abandono y, sobre todo, cuando la resolución de los jueces encargados de sus casos determinaba que efectivamente no existía pariente alguno en condiciones de asumir la responsabilidad de su crianza y educación. En definitiva, no era ésa la situación de Ilse Michel, puesto que su madre y sus abuelos maternos se habían mantenido en contacto, visitándola regularmente a lo largo de toda su estancia en el albergue de la Procuraduría. A partir de agosto de 2008 el juez en turno otorgó finalmente la guarda y custodia de la menor a la abuela materna, Ardelia Estrada. Se considera aquí que dicha decisión implicaba reconocer y conceder, finalmente, que esa familia no debía inhabilitarse en tanto red extensa frente al encargo del cuidado de la niña, sino al contrario: el segmento de esa red, cen-

7. *Michel* es su segundo nombre de pila, tal y como ella y su familia lo escriben.

tralizado y organizado alrededor de la abuela, podía fungir eventualmente como figura de sustitución de los padres, pero también como espacio relacional de pasaje, relevo y enseñanza para cada uno de ellos, justamente en el oficio de la paternidad.[8]

Sin embargo, una vez que Ilse Michel fue internada en el Albergue Casitas del Sur, las autoridades del mismo prohibieron e impidieron materialmente toda visita de su familia. En efecto, si su función era albergar a niños por completo desamparados, bajo el discurso de dicha institución, era un contrasentido admitir tales encuentros. De esa manera —según el testimonio de la abuela— la directora del lugar, Elvira Casco, mediante una llamada telefónica y de forma terminante le había manifestado que no podía permitir que se acercaran a Ilse Michel, puesto que "ellos eran los parientes que precisamente la habían maltratado y abusado", además de que —decía— "la niña no quería volver a verlos". Desde esa perspectiva particular que condenaba de tajo a toda la familia, y de cara a Ilse Michel, quizá ninguno de ellos se encontraba "libre de culpa"; pero en tal caso —aunque sorprenda— ni siquiera la niña misma habría sido completamente inocente. De hecho, tras haber sido exculpada jurídicamente de cualquier cargo, su madre refirió a los medios de comunicación que entonces su hija le confesó haber declarado en 2005 en contra suya, porque "su padre —Iván, ex pareja Mayra— la había incitado a hacerlo". No es posible establecer si haber cedido a tal sugerencia-demanda paterna por parte de la menor habría implicado traicionarse a sí misma o decir sólo parte de una verdad de su experiencia en aquel momento. Inscrita en tal nivel de complicación en esta trama, lo que habría que admitir es que, aun en su condición de niña, Ilse Michel había sido a la vez rehén y tejedora de un intento desesperado de supervivencia.

Sin embargo, habría que plantear entonces la siguiente interrogante al respecto: ¿cómo harán los que fungen como jueces encargados y expertos para emitir juicios de culpabilidad o absoluciones ante tan radical complejidad, sutileza y movilidad de las

8. Aunque este tipo de argumentos no esté explicitado en los expedientes jurídicos, estos juicios en los que la custodia de niños que no son huérfanos es adjudicada principalmente a los abuelos, abren este margen de posibilidades.

cuestiones que ya se dejan entrever que ocurren en esos nudos e *impasses* modernos de pasiones en los tejidos de parentesco?

Prosigamos. A pesar de todo —y de ahí la importancia de esta respuesta en tanto que toma de autoridad—, Ardelia Estrada decidió levantar una queja ante la PGR en contra de los directivos del Albergue Casitas del Sur. Esto dio como resultado que a inicios de 2009 se efectuara ahí mismo un cateo. De manera colateral, cabe añadir que posteriormente se dio a conocer a través de los medios de comunicación que uno de los funcionarios a quienes la abuela habría recurrido en esta situación era el entonces diputado por el Partido Acción Nacional (PAN) Agustín Castilla Marroquín, quien había decidido apoyar en adelante a la familia Martínez Estrada en su búsqueda por recuperar a Ilse Michel. Probablemente este personaje de la política mexicana fue determinante en cierto sesgo que tomó el curso de los acontecimientos ulteriores, de acuerdo con lo que se expondrá más adelante.

La niña no fue encontrada en aquel cateo de 2009, debido a lo cual se pasó a declararla oficial y públicamente "desaparecida"; su caso fue enviado de regreso a la PGR y se suscitó una noticia bastante escandalosa. Se abrieron entonces las investigaciones que apuntaban directamente hacia múltiples miembros y dirigentes de la ICR, y de este hecho derivaron varias detenciones por acusaciones relacionadas con posibles vínculos de la "secta"[9] con redes internacionales de tráfico de menores y crimen organizado. Por un lado, la respuesta mediática de parte de algunos de los integrantes de este grupo religioso a ese grave ataque fue intentar devolver la acusación hacia varios de los funcionarios del Gobierno del DF. Sin embargo, las versiones de "inocencia", alegadas por parte de cada uno de los integrantes de la ICR que estuvieron al frente del albergue y fueron aprehendidos, a pesar de ser ambiguas, inconsistentes e incluso contradictorias, señalaban que "quizás la niña se había escapado o podría haber sido adoptada por una familia, ya que ella lo había pedido en su momento". Es llamativo que precisamente cuando se pone en evidencia que los adultos e instancias in-

9. Es decir, con base en los hechos relatados, se le retiró entonces su registro oficial como asociación religiosa ante la Secretaría de Gobernación.

volucrados no hicieron las cosas bien, es decir, erraron su misión protectora, se recurra al argumento que reconoce indirectamente —entonces sí— que Ilse Michel habría podido tomar determinaciones por ella misma. Pero, por otra parte, ¿cómo imaginar en aquel momento que dichas declaraciones, que parecían francamente irresponsables e incluso encubridoras, encerraban la clave de lo que había sucedido con la niña?

Hasta aquí el sucinto despliegue de lo que fue abordado en 2013 respecto a la experiencia de Ilse Michel.

Michel aparece

Transcurrieron seis años de búsqueda y de espera por parte del costado filial materno[10] de Ilse Michel, encabezada por la abuela Ardelia. Casi a mitad de marzo de 2014 se dio a conocer en los noticiarios y periódicos que el día 8 de ese mismo mes Ilse Michel Curiel Martínez había reaparecido. Llegó sola a un DIF del Estado de México, y ahí pidió ayuda "para localizar a su mamá".

Cabe señalar aquí que el proyecto de investigación,[11] del cual se desprende el presente artículo, tiene como uno de sus objetivos centrales la recuperación de la experiencia y la perspectiva de los niños y menores de edad, de manera particular en los contextos problemáticos y vicisitudes familiares en la vida contemporánea, fundamentalmente a partir del estudio de las formas en las que esas experiencias —por la manera en que se articulan y producen en lo social— se dan a conocer públicamente a través de los medios de comunicación. En ese sentido, el afortunado acontecimiento de la aparición de la joven de 15 años[12] abría la posibilidad de seguir su experiencia por la vía de su propio testimonio, bajo la forma que eventualmente ella tuviera de hacerlo.

10. A partir de la información difundida por los medios, se desconoce la postura guardada a lo largo de estos años al respecto por parte de la familia paterna de la niña.
11. Proyecto de investigación personal denominado Relaciones parentalidad-infancia y biopolítica en México contemporáneo, inscrito en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara.
12. A la fecha, Ilse Michel tiene 18 años. Nació el 10 de agosto de 1998.

En esa dirección, como trabajo preliminar y de base, había que registrar y analizar entonces los materiales arrojados por la cobertura que las cadenas de radio, televisión y prensa del país dieron a la noticia del regreso de Ilse Michel. Entre los elementos localizados y de los cuales era importante tomar nota al respecto, estaban los siguientes:

1. Al inicio se trazaron dos líneas distintas en las versiones que se daban a propósito de la "reaparición" de Ilse Michel. En la primera de ellas se intentó apresuradamente vincular ese hecho con las labores de int1eligencia efectuadas por la PGR, así como con un operativo específico que se habría realizado en España. Sin embargo, de manera paulatina fue predominando una segunda versión opuesta: la joven simplemente había regresado con su familia "por su propio pie".

Algunas de las implicaciones de tal disyunción fueron abordadas en un agudo artículo periodístico de opinión escrito por José Contreras,[13] en el que se planteaba cómo la aparición de la menor dejaba a la institución de procuración de justicia mexicana en una posición complicada y sin rumbo claro en cuanto a las investigaciones a propósito de las presuntas acusaciones hechas a la Iglesia Católica Restaurada por tráfico de menores y delincuencia organizada internacional. Cito:

> En lugar de investigar, la PGR se dedicó a perseguir a los pastores señalados y logró la detención y consignación de varios de ellos, pero la mayoría de ellos quedó libre por falta de pruebas. [Y prosigue] Posiblemente no se trate de delincuencia organizada, sino de otro tipo de delitos, relacionados con la entrega ilegal en adopción de los menores a familias de Los Perfectos, lo cual también debe ser sancionado. Pero no lo sabemos, porque la PGR no ha investigado lo suficiente.

Entre otras cosas, lo anterior dejaba entrever al menos dos cuestiones a tomar en cuenta: a) el modo en el que, en este momento, el caso de Ilse Michel continuaría siendo politizado fundamental-

13. Recuperado de: http://www.cronica.com.mx/notas/2014/821137.html "PGR, sin brújula en Casitas del Sur". José Contreras, *Opinión,* 12 de marzo de 2014.

mente como un campo de batalla entre instituciones oficiales, religiosas y partidos, sobre todo en el momento en que sería puesta en cuestión o entraría en juego su respectiva legitimidad; b) la lógica particular con la que volvía a operar la procuración de la justicia, específicamente cuando de "la protección de la infancia" se trataba.[14] Es decir, finalmente su prioridad —casi podría decirse ontológica— era buscar y castigar delitos y culpables.

2. En los diversos reportajes audiovisuales y escritos, la imagen y declaraciones del ahora ex diputado panista Castilla Marroquín fueron continuamente traídas a colación y citadas con la intención de hacer ver que él era una figura especialmente acreditada al respecto, dado que se había mantenido muy cerca de la familia Martínez Estrada durante todo el proceso a través del cual se intentaba recuperar a Ilse Michel, y que por eso había tenido y seguía teniendo fuerte influencia a propósito de los caminos y las decisiones importantes a tomar. En ese momento, tal personaje públicamente pondría énfasis en que:

- Ilse Michel no fue encontrada por las autoridades (que por cierto, correspondían a las de un gobierno perredista).
- Aún faltaba por recuperar a los otros niños que también desaparecieron del Albergue Casitas del Sur (cuyos casos Castilla Marroquín tiene presentes y enumera). Y no debía olvidarse que se trataba de desapariciones ligadas a una red internacional de tráfico de menores, encubierta por la ICR (como podrá notarse, este último será un punto específico de disenso respecto al artículo de opinión de Contreras, recién citado).
- No había que sobrevictimizar a la joven, forzándola a que diera cuenta de lo que le había ocurrido. Dada la gravedad y delicadeza de lo que estaba en juego, se debía permitir que el manejo correspondiente lo hicieran los especialistas encargados.

14. Se alude también —de acuerdo con lo que fue descrito al inicio de este artículo— al primer momento en que Ilse Michel fue retirada por la fuerza de su familia para depositarla y dejarla durante dos años en el albergue de la PGJDF, aun cuando tres años más tarde la custodia sería reasignada a la propia abuela materna de la niña.

3. Eventualmente asociado a esta última recomendación del ex diputado panista, otro elemento a resaltar fue el hecho de que no se difundieron videos ni fotografías del rostro e imagen actuales de Ilse Michel, y tampoco de lo que pudo ser la escena del encuentro con su madre y abuelos, a pesar de que tales materiales habrían sido, sin duda, mediáticamente explotables. Sólo se mostraron las escasas y ya muy conocidas fotografías y retratos dibujados de la niñez de la joven que circularon durante la época en que se la estaba buscando, así como algunos acotados fragmentos de entrevistas realizadas a la madre y a la abuela con motivo del regreso de Ilse Michel.

4. En ese sentido, también a Mayra, la madre de la joven, le interesó subrayar repetidamente en sus declaraciones en distintos reportajes a propósito de la manera en que recuperó a su hija, la ratificación de la segunda versión —antes descrita aquí y expresada por Castilla Marroquín— y la explícita desmentida de la primera. Es decir, según ella su hija había regresado "por su propio pie" tras haber logrado finalmente que la familia que la había adoptado hasta entonces la dejara en libertad.

5. En efecto, a pesar del dictamen legal de 2008 que otorgó a la abuela materna la custodia, esta vez fue principalmente la madre, Mayra Martínez, quien hablaba y daba la cara a los medios y al público, incluso ahora como portavoz de Ilse Michel, respondiendo puntualmente a algunas de las preguntas que se le hacían. De esa manera, parecía que ella no requeriría de autorización oficial alguna para intentar tomar un nuevo lugar de madre en relación con su hija.

6. Podría decirse que desde dicho lugar Mayra pidió públicamente a los medios y a la sociedad en general respeto y comprensión, apelando a la sensibilidad con que la situación ameritaba ser tratada después de todo lo que su hija y su familia habían vivido.[15]

15. Precisamente ésta ha sido una de las razones por las que la autora no ha considerado oportuno hasta la fecha intentar una entrevista directa con ella.

Ella declaraba que la adolescente se encontraba bien, pero no deseaba ser entrevistada por los reporteros ni por las autoridades; de hecho, la PGR le había otorgado apenas unos cuantos días para estar con los suyos, pues tendría que retomar de manera obligatoria los interrogatorios lo antes posible.[16] El hecho importante a señalar aquí es que la madre, junto con la abuela y de frente a los micrófonos y reflectores, oponía de ese modo un decidido y firme muro de contención y protección contra el acoso de los insistentes cuestionamientos de los representantes mediáticos. Más allá de que tal postura pudiera haber sido sugerida o acordada con Castilla Marroquín y el "mundo" del que él venía o que simplemente tomara a esta figura como soporte, se trataba de un nuevo acto de toma de autoridad, esta vez por parte de Mayra, ante algo que le concernía: la relación de ella e Ilse Michel reunidas otra vez en el interior y al cobijo de la red filial materna. El tiempo reinaugural de esta relación había que defenderlo mejor de las amenazas y peligros del exterior, aun en el estatus enigmático e incierto de la misma, es decir, carente de garantías en cuanto a las maneras en que podría transcurrir y a la "fortuna o infortunio de su resultado" —como diría J. Austin—[17] dado que evidentemente estaba apenas por producirse.

Podría decirse entonces que se operaba *de facto* una transformación en la posición de esta familia —principalmente de la madre y la abuela— dentro del escenario social, a manera de reterritorialización (Deleuze y Guattari, 2002) que le permitía a aquélla ejercer *de facto* un derecho no escrito aún en los códigos legales: el de recuperar a esa menor que era su sangre, retirándola paulatinamente de las manos de aquellos representantes del Estado y de la religión que habían fallado en su promesa de "cuidarla mejor" que ella, haciéndolo conforme a lo que la misma ley dictamina.

16. Se podrán advertir más adelante los motivos que Ilse Michel tendría para no desear participar en tales interrogatorios.
17. A propósito de los actos del habla en tanto que promesas o apuestas. Citado en Felman (2013). Este tema central austiniano estaba, por cierto, plenamente ligado a algo de lo que estaría en juego a través de ese reencuentro de la joven con su madre y el resto de su familia, dado que venían buscándose mutuamente.

7. Tal vez como parte de esas redefiniciones recién expuestas sobresale un detalle aparentemente marginal del que se tomó registro a través de las declaraciones de Mayra. Ahora ella nombraba a su hija sólo como "Michel", y ésta —de acuerdo también con lo que se dejará saber más adelante— también se llama a sí misma de este modo y quiere que así la nombren. A lo largo de la época en que estuvo desaparecida, la madre siempre se había referido públicamente a su hija como "Ilse Michel": explicó en alguna ocasión que las letras iniciales de ese doble nombre eran las correspondientes a las de los nombres del padre, Iván, y de ella.

Sin apresurar ninguna conjetura a este respecto, por obvia que se pretendiera hacerla parecer, podía interrogarse: ¿qué era lo que se buscaba marcar o intentaba dejarse atrás, tanto para la madre como para la hija, en el espacio de la relación entre ambas, a través de ese segundo nombre que se asentaba como con orgullo y un primero que se omitía?

8. A partir de abril de 2014 no ha habido más noticias acerca de la joven, como tampoco de posibles avances de las investigaciones de la PGR, salvo las notas de prensa aparecidas en diciembre de ese mismo año en las que se habla de la detención de una pareja de ancianos originarios de Michoacán, acusados de tráfico de menores en Casitas del Sur. Sin embargo, no se aporta ningún elemento que permita saber si tal detención tuvo vinculación alguna con lo ocurrido a Michel. De ahí en más, ha habido sólo silencio de parte de los medios de comunicación.

El reportaje de Proyecto 40

Aquel muro opuesto a los reporteros en general por parte de la madre y la abuela de la joven tuvo un punto de franqueamiento y relativa apertura gracias a lo que podría haberse tratado de la conformación de un convenio o arreglo entre las partes: Michel, Mayra y Ardelia con Castilla Marroquín y Proyecto 40. Con ello se hace referencia a la producción de un reportaje televisivo dividido en tres partes, que fue difundido los días 11, 12 y 13 de marzo de 2014 con el título de "Aparece Ilse Michel". Para el presente

estudio, es el documento mediático que ha permitido el mayor acercamiento a la experiencia de Michel. Es por ello que se ha considerado importante hacer aquí su transcripción como texto.[18]

Primera parte: 11 de marzo de 2014.[19]

El reportaje da inicio con una toma de cámara en la que Mayra declara que "Michel fue dada en adopción..., vendida [...]"

Después de exponer los antecedentes del caso, la reportera Selene Ávila relata (voz en *off)* que el sábado 11 de marzo de 2014 la Subprocuraduría Especializada en Investigación de Delincuencia Organizada (SEIDO) entregó a la joven a la guarda y custodia de su abuela materna.

Después se presenta una escena en la que Ardelia y Mayra son entrevistadas en su casa:

> *Ardelia:* Después de todo este... peregrinar, de todos estos años, de toda esta vida [enfatiza] de ausencia, pues ya, ya llenamos ese hueco. Ya está aquí con nosotros... gracias a Dios... está bien... [refiriéndose a Michel].
> [...]
> *Reportera (R.) [voz en off]:* No hubo disparos. Tampoco detenidos. Ésta no fue una labor de inteligencia de la PGR para localizarla. La menor [...] llegó sola en un taxi al DIF de Ecatepec el viernes pasado y un funcionario de ahí la entregó en la SEIDO. Ésa es la versión que da la familia.
> [...]
> *Mayra:* Ella dijo que daban recompensa por ella y que pues... el licenciado este, pues luego luego empezó a buscar, y que le dijo... que le dieran la recompensa [...]
> *R. [voz en off]:* Ilse Michel recuerda que hace seis años un pastor la sustrajo de Casitas del Sur y que desde entonces vivió con él, su esposa y la hermana de ésta. Afirma que en todos esos años no hubo más niños en la casa y que se mudaban constantemente. Así lo cuenta mientras hace un dibujo.
> [Toma de cámara en la que aparecen las aliñadas manos de la joven dibujando en una hoja blanca de papel mientras dialoga con la reportera.]
> *R:* ¿Ha llovido en ese paisaje?
> *Michel:* Sí.
> *R:* ¿Fuerte?

18. Por motivos de espacio se parafrasearán u omitirán aquí aquellos fragmentos de las voces de la entrevistadora y de Castilla Marroquín que no se consideró necesario citar textualmente.
19. Recuperado de: https://youtu.be/oxeekbbxqj8

Michel: Sí.
R: ¿Cómo era tu recámara allá?
Michel: Tenía muebles, su cama... este... todo [interjección afirmativa].
R: ¿Con quién la compartías?
Michel: Con Sara... Sara, mmmh, la hermana de... de la familia... con la que... con la que estaba [parece dudar al haber dicho el nombre de esta persona, tal vez teme haber cometido una indiscreción].
R: Entonces ¿no dormías solita?
Michel: No.
R: ¿Y tenía muchas recámaras la casa?
Michel: Tres [interjección afirmativa].
R: ¿Y en la otra quién estaba, si Sara estaba contigo y...? ¿Qué cosas...?
Michel: Es que teníamos, este, sí, teníamos maletas o...
[...]
R. [voz en off]: Michel, como le gusta que la llamen, asegura que no sabría llegar al lugar donde vivía, que no la dejaban salir sola a la calle. Pero extrañamente refiere que la dejaron en libertad para regresar con su mamá y la pusieron en un taxi. Insiste que siempre la trataron bien, que ama a quienes la tuvieron. Se refiere a ellos como "su familia" y pidió que no los metan a la cárcel.
R: Si un genio te concediera tres deseos, ¿qué pedirías?
Michel: Mmmh, estar siempre con mi familia, que no metieran a la cárcel a la gente que... me ayudó, y siempre ser feliz.
[...]

Al final de esta primera parte la reportera relata [voz en *off]* la manera en la que el ex diputado Castilla Marroquín se involucró en el caso y le dio seguimiento a lo largo de estos años, "al igual que Proyecto 40", añade.

Como última toma, se presenta un fragmento de entrevista con el ex diputado hablando de los otros niños que aún no han sido localizados, de los responsables de la secta que todavía no han sido detenidos y de cómo las autoridades deben responder al respecto.

Segunda parte: 12 de marzo de 2014.[20]

R. [voz en off]: Ilse Michel tenía 10 años cuando desapareció del Albergue Casitas del Sur en el DF, administrado por la Iglesia Cristiana Restaurada, A. C. ¿Qué ocurrirá en la mente de una niña que es sustraída de un albergue que era operado por una secta religiosa vinculada con redes de pederastia?
Ilse Michel tiene un profundo conocimiento de la Biblia. Recita escrituras de memoria y habla de sus libros favoritos:
Michel: Génesis, Primera, Segunda de Reyes... este, I y II de Crónicas, Esther... y Ruth.
R: Pero de todos esos libros de la Biblia, ¿cuál es el que más te gusta y por qué?
Michel: Génesis, por sus historias que trae.
R: ¿Cada cuándo la lees la Biblia?
Michel: Trato de leerla diario.
[...]
R. [voz en off]: Su cuerpo de mujer tiene la cadera pronunciada pero conserva el mismo rostro de niña, muy parecido al de las fotos con las que la buscaron por casi seis años, dentro y fuera del país. Probablemente llevó una vida itinerante, porque cuenta que cambiaba de casa; también que tuvo mascotas [...]
Michel: Tuve perros, este, conejos, pollos, patos...
R: Y en todos estos años, ¿nunca se mudaron de domicilio o algo? ¿Siempre fue la misma casa?
Michel: Mmmh, pues sí nos mudamos... [interjección afirmativa].
R: ¿Varias veces?
Michel: Mmmh, pues sí...
R: ¿Y en todos esos años no llegó contigo algún otro niño o algo?
Michel: No.
[...]
R. [voz en off]: Desde los seis años no ha ido a la escuela, pero tiene muy buena formación académica: escribe, lee y habla con fluidez y buen manejo de vocabulario; es muy inteligente y conoce sus derechos constitucionales [...]
R: ¿Cuáles son los derechos de los niños, Ilse?
Michel: Derecho a la salud, a la educación, a tener una familia, a tener un nombre, una nacionalidad. Me enseñaron, este, pues, de varias materias, también, este, inglés, me enseñaban inglés, matemáticas, geografía.
R: ¿Cómo te trataban?
Michel [con voz convencida]: Me trataban muy bien. Sí, nunca me maltrataron, nunca me hablaron mal, nunca me enseñaron cosas, este, que yo, este, dijera: "Ay, pues son feas", ¿no?

20. Recuperado de: https://youtu.be/_vjeoxdh7oq

[...]
R. [voz en off]: Su cabello es rizado, como las fotografías, pero corto. Aunque su abuela y su madre dicen que no tienen ninguna duda de que es ella, la PGR ya solicitó que se hagan pruebas de ADN y que la lleven para que tomen su declaración. Su familia y el ex diputado que destapó lo ocurrido en Casitas del Sur piden que no la sobrevictimicen.
[...]

Enseguida se introduce un nuevo fragmento de entrevista con el ex diputado Agustín Castilla en el que se aborda precisamente este punto.

[...]
R. [voz en off]: Nadie imaginaría que es una víctima, que fue robada. En apariencia no muestra tristeza ni amargura ni rencor [...]
R: ¿Algo más que te ponga triste?
Michel: No...
R: ¿Algo que te dé miedo?
Michel: [interjección que denota negativa o un "tampoco"].
R. [voz en off]: Hace una pausa y reflexiona... que sí hay algo que le da miedo...
Michel: Me da temor, ¿no?, que... tal vez, pues, los metan a la cárcel por... hacerme el bien, porque ellos nunca me maltrataron, nunca me... me pegaron...[21]
R: ¿Cómo decides que quieres regresar con tus papás, bueno, con tu mamá, mejor dicho, y con tu abuelita... ¿Cómo tomas esa decisión? o ¿cómo llegas al DIF?
Michel: Pues le dije a la familia con la que estaba: "Es que extraño mucho a mi familia, y... pues quisiera irme". Me dijeron: "Sí, hija, tú estás en la... en la, en tu derecho de irte con tu familia, los extrañas..., pues, ve...", ¿no?, y me dijeron: "Te vamos a poner en un taxi, vas a llegar al DIF y ahí vas a, este, te van a dar información sobre tu familia..."
[...]
R. [voz en off]: Estuvimos varias horas con ella. Es extrovertida, alegre, sociable, respetuosa, platicadora, amable y ve el mundo de colores.
R: ¿La vida la ves a colores o blanco y negro como... como el lápiz?
Michel: A colores...
R: ¿Sí?
Michel: Sí.

21. Aclaración al parecer importante de hacer por parte de una adolescente que por años había sido separada de los suyos, precisamente por denuncias de maltrato.

R: Si tú me dibujaras ahorita algo, ¿qué es que harías? ¿Qué es lo primero que te llega a la mente [...] como un paisaje? ¿Cómo es ese paisaje?
Michel: Con montañas, un río...
R: ¿Cómo ves el río: limpio, sucio?
Michel: Limpio.
R: ¿Cristalino?
Michel: Sí.
R: ¿Sí?
Michel: Sí.
R: ¿Cristalino?
Michel: Sí.
R: ¿De qué color es el cielo: gris o azul claro?
Michel: Azul claro. Está soleado.
R: ¿Hay animalitos?
Michel: Pájaros... este, venados...
R: ¿Y hay personas?
Michel: No.
R: ¿No?
Michel: No.
R: ¿Por qué?
Michel: Se ve más bonito así [ríe].
R: Si hubiera personas y de repente se metieran al paisaje, ¿cómo son las personas? ¿Buenas, malas, feas...?
Michel: Buenas...
R: ¿A qué se dedicarían?
Michel: A cuidar el paisaje.
R: ¿Hay algún villano en esta historia de este paisaje, de este cuento?
Michel: No [interjección en sentido de negativa].
[...]
R. [voz en off]: Refiere que ganaba su propio dinero...
Michel: Lavaba la ropa de las personas con las que estaba para ganarme algún dinero y comprarme cosas que me gustan.
R: ¿Cuánto ganabas a la semana?
Michel: Como treinta pesos, cuarenta...
[...]
R. [voz en off]: El expediente Casitas del Sur está abierto [...]

Al final aparece una nueva toma de cámara, una entrevista con Castilla Marroquín, quien insiste en que aún no se ha aplicado la ley a todos los culpables de la ICR en este caso: "Sigue imperando la impunidad. El hecho de que haya aparecido Ilse Michel por circunstancias externas no quiere decir que sea un tema resuelto".

Tercera parte: 13 de marzo 2014.[22]

R. [voz en off]: Aunque Ilse Michel diga que ve el cielo azul y el río cristalino, aunque insista que el pastor que se la robó de Casitas del Sur la trataba bien, ella podría sufrir del síndrome de Estocolmo, en el cual la víctima interpreta la ausencia de violencia contra su persona como un acto de amor por parte de quienes le han privado de su libertad. Los expertos advierten que es urgente que reciba atención profesional.
[Enseguida viene una toma de cámara de un fragmento de entrevista con un experto del campo psy en el que se habla al respecto de lo anterior.]
Experto: Hay un fenómeno conocido en psicología donde la persona privada de la libertad, secuestrada, termina haciendo empatía con su agresor o con su secuestrador. Entonces éstos son procesos psicológicos complejos que, reitero, ameritan acompañamiento profesional para que lo pueda elaborar. De otra manera puede ella enfrentar dificultades de relación con su nuevo entorno, o sea, de no adaptación, e incluso poder regresar al lugar donde se encontraba, y creo que Ilse Michel es un caso que podríamos... eh... encajar claramente como las víctimas de trata.
[...]
R. [voz en off]: Acudimos con una psicoanalista para intentar interpretar el dibujo de Michel. La profesional considera que un solo y simple dibujo únicamente aporta ciertos elementos aislados. Pero con las reservas del caso nos da su opinión.[23]

22. Recuperado de: https://youtu.be/ryq1qhm5j-8
23. Se trata del dibujo que Michel elaboró a la reportera Selene Ávila durante la entrevista que ésta le hizo, con la dedicatoria: "Para: Selene. De: Michel". La imagen presentada aquí tiene poca resolución, dado que es una fotografía tomada del video-reportaje original. Los dedos que aparecen sosteniendo el dibujo son los de la reportera.

Dibujo de Michel, 10 de marzo de 2014.

> *Psicoanalista (p.):* No se ven personas. Esto también nos estaría reflejando [que] a lo mejor no tiene contacto con los demás. Un árbol [señala el primer árbol inferior de izquierda a derecha] viene significando lo que es uno mismo. Puede ser, a lo mejor [que] ella refleje a las demás personas por medio de los árboles.[24]
> *R:* Curiosamente vivía con tres personas...
> *R:* Los otros dos árboles pueden estar simbolizando a su mamá y su abuela...
> *P:* No terminó los... este... los árboles, como si estuviera algo incompleto en su vida;[25] todavía no, como no terminado. Las... lo que viene siendo las ramas cortadas puede estar hablando también como de conflictos. El árbol también llega a dibujar en varios... este... esta especie como de círculos, nos puede estar reflejando que ella piensa mucho las cosas. Es una división como muy clara entre esta montaña y la otra; como que hay una parte dividida en ella, lo que ha sido antes y lo que está siendo ahora y lo que viene después.
> *R:* Como si quisiera ocultar algo.

24. El dibujo tiene varios árboles. ¿Aún así persiste la interpretación de que "no tiene contacto con los demás"?
25. Valga recordar que efectivamente Michel tenía apenas 15 años.

> *P:* Hay una parte en ella que me parece que trata como de... sí... de guardar, de proteger. No se quiere ella dar mucho a conocer: no se dibuja a ella.[26] Michel es una persona, lo que podemos apreciar, sociable.[27] Se ve en lo que vienen siendo las curvas [señala letra del nombre]. Trata de agradar a los demás; no es una persona que sea agresiva; al menos no se ve aquí.
> *R. [voz en off]:* La experta en grafología y dibujos aclara que hay que realizar pruebas más complejas y en ambientes controlados. Hasta el momento, Ilse Michel no ha recibido atención. La PGR la ha solicitado para que rinda su declaración y reciba ayuda [...] Su testimonio podría ser clave para capturar a los delincuentes y encontrar a los demás niños desaparecidos de Casitas del Sur.

Observaciones sobre el reportaje

Tras la exposición parcial de este reportaje en tres partes, es interesante hacer dos observaciones referentes a las formas de participación de Proyecto 40 y de Castilla Marroquín como representantes de ciertos discursos dominantes y de conformación de la experiencia de Michel Curiel Martínez.

La primera de estas observaciones tiene que ver con el modo en que la entrevista efectuada a Michel nunca logró constituir un diálogo abierto, sino más bien un interrogatorio dirigido a obtener detalles acerca de cierta información que es dada por hecho. Todo indica que se trató de que la joven diera cuenta y recreara el modo particular en el que se había cometido una serie ya definida de delitos en su contra, en su calidad de niña y menor de edad: "Su testimonio podría ser clave para capturar a los delincuentes y encontrar a los demás niños desaparecidos de Casitas del Sur".

Con ese objetivo, la reportera intenta adecuar su táctica a la situación de encuentro con una adolescente echando mano de recursos tales como preguntas clave, dibujo proyectivo y consulta a una psicoanalista para que hiciera la interpretación del mismo, así como consulta a un especialista experto para que efectuara la valoración psicológica (impresión diagnóstica) de la joven, a partir del material filmado de la entrevista. Así se había puesto en marcha una plataforma de saberes y de técnicas para extraer y de-

26. ¿Y el comentario sobre el árbol que representa a la persona misma?
27. Entonces no queda claro: ¿hace contacto con los demás o no?

velar esa supuesta verdad de la que Michel tenía que dar cuenta y que ella misma no podría o no querría expresar, que estaba oculta (Foucault, 1975). Esa verdad es la que permitía constatar presuntamente que:

- Ella había sido y era una víctima de todos aquellos que han actuado en contra de la ley, maltratándola y abusando de ella (esta vez, "la ICR y su red de trata de niños" y su "familia adoptiva". Llamativamente, en este momento no se menciona nada de la situación inicial que llevó a los padres ante los juzgados, ni mucho menos de la implicación de los responsables, tanto del primer proceso judicial como del albergue de la PGJDF). "Nadie imaginaría que es una víctima, que fue robada. En apariencia, no muestra tristeza ni amargura ni rencor [...]"
- – En concomitancia, Michel está psicológicamente afectada, traumatizada por haber vivido en el Albergue Casitas del Sur y con la familia que la adoptó bajo la forma de un "secuestro", al alejarla forzadamente de su red de parentesco. En ese sentido, la manera en la que la joven dibujó un paisaje dio pistas de tal daño; su temor expreso a que dicha familia de miembros de la ICR tuviera que compurgar una pena en la cárcel "encajaba" con las manifestaciones de un cuadro psicopatológico reactivo específico que presentan las personas que han estado expuestas a situaciones como las vividas por la joven. Por tal motivo "los expertos advierten que es urgente que reciba atención profesional".

Aun con el tono amable y aparentemente sensible del trato que la reportera dio a Michel, la lógica a partir de la cual se llevó a cabo la entrevista del reportaje muy seguramente coincide con la de esos otros interrogatorios judiciales a los que Michel está expuesta, incluso de forma aún más acuciosa. Según esta lógica, parecía no haber posibilidad de que los medios de comunicación y las autoridades correspondientes tomaran en cuenta, en el decir de la joven, la emergencia de algo eventualmente nuevo, inesperado y

no sabido antes.[28] Así, al parecer sólo se trataba de corroborar y ampliar un conocimiento periodístico de tipo jurídico-criminalístico-"psy" ya adquirido de antemano.[29] En efecto, de acuerdo con las viñetas ya expuestas, a pesar de que la joven continuamente se salió del guión preestablecido —al que, por cierto, también otros comunicadores de los medios, funcionarios de gobierno y la sociedad en general se han aferrado en mantener—, la reportera se esforzó inútilmente en encontrar en la declaración de la adolescente una versión de los hechos que justificara y diera razón de ser a todo el despliegue jurídico, policiaco y mediático que se impuso sobre su caso. Así, a lo largo de la transcripción del intercambio entre la reportera y Michel, se lee no sólo la forma en que se intentaba inducir las respuestas de la menor, sino que, además, o bien se tomaba bastante poco en cuenta todo aquello que ella decía y que efectivamente había hecho, pero que no hablaba exactamente de victimización o crímenes; o bien se lo reconducía a final de cuentas como parte del llamado "síndrome de Estocolmo". Todo indicaba que no había otro lugar que darle a lo que revelaría la joven.

El hecho de que no se haya dado a conocer ninguna información resultante de los interrogatorios que la PGR le practicó a Michel después del reportaje de Proyecto 40, como tampoco de algún posible intento alternativo de seguimiento mediático de lo vivido por la joven a partir de un ángulo diferente de aquél del escándalo, ¿acaso tuvo que ver la manera en la que, precisamente, la posición de la joven, tras de su aparición, desborda el mero discurso de la victimización de la infancia por parte de "los malos de la historia", así como el de la función protectora y salvadora de las instituciones gubernamentales y eclesiásticas? Y es que *La carta robada* simplemente había vuelto al lugar al que pertenecía, como lo planteó E. A. Poe.[30]

28. No obstante, de acuerdo con autores como Carlo Ginzburg (1989), esa apertura al encuentro con lo nuevo que arroja la experiencia es la única manera que se tiene para avanzar, tanto en una investigación como históricamente hablando.
29. El cual funcionaba a final de cuentas como un prejuicio.
30. Alusión al cuento de Edgar Allan Poe. "La carta robada" es un cuento de género policial, cuya historia transcurre en París en los años 1800. Trata de la investigación policiaca acerca del caso de una carta robada en las cámaras reales, la cual, tras un

Desde toda esta perspectiva, el reportaje "Aparece Ilse Michel" quedaría como un producto más para la sociedad del espectáculo (Debord, 1967) de nuestro país, en el cual no habría interesado tanto ocuparse de la verdad en esa experiencia que se ponía en juego a través de la entrevista y de sus posibles implicaciones en los niveles micro y macropolítico, sino tan sólo de capturar y vender un objeto de visibilización más a consumir y desechar.

La segunda observación —por completo vinculada a la anterior— se refiere justamente a la posición de exterioridad que se le asigna e impone tanto a Michel, en tanto que menor de edad, como a su familia (con antecedentes de haber sido puesta bajo sospecha por parte de la ley) en lo que toca a las decisiones acerca de lo que les concierne, su propia vida y su relación con los suyos: "Aunque su abuela y su madre dicen que no tienen ninguna duda de que es ella, la PGR ya solicitó que se hagan pruebas de ADN", como informa la reportera, y "sigue imperando la impunidad. El hecho de que haya aparecido Ilse Michel por circunstancias *externas*[31] no quiere decir que sea un tema resuelto", como denuncia el ex diputado.

¿Circunstancias externas? ¿A quién?, es decir, ¿desde el punto de vista de qué actor? Sin saber exactamente a qué se refería el ex diputado, por lo pronto se puede advertir que no consideraba relevante el relato de Michel acerca de que, después de varios años, había conseguido que la familia que la había adoptado le permitiera regresar a casa con su madre y su abuela. Al parecer, el papel que la joven tuvo en la gestión de su propia liberación —el que haya sido y, finalmente, hay que decirlo con todas sus letras: en la búsqueda de su propio bien— no formaba parte de los asuntos que Castilla Marroquín consideraba de real envergadura para la justicia protectora de la niñez en el país.

Esa especie de figura o modelo topológico rígido en el que se coloca sobre todo a los niños y menores de edad en una relación de exterioridad respecto a la posibilidad de buscar y encontrar

largo proceso de intrigas y búsquedas, es encontrada en el sitio más simple y visible: el mismo lugar de donde se la había sustraído.

31. El subrayado es mío.

formas de encarar sus circunstancias de vida,[32] es lo que permite intercambiar la presencia real de cada niño en éstas, por la *re-presentación* que de él hacen la ley, las autoridades y los expertos en el régimen de la biopolítica.

El testimonio de Michel como aparición-presentación de una experiencia

Intercalado en el conjunto del reportaje, se hace escuchar —y leer— una forma de testimonio de la experiencia de Michel, un decir-hacer con su cuerpo (Felman, 2013) y su vida que, en la fuerza de su simplicidad, aportaría novedad y riqueza a los estudios sobre infancia. He aquí la manera en la que se ha tomado nota del mismo.

Localizar a su madre...

Como se señaló antes, las primeras crónicas de la noticia de la aparición de Michel hablaban de que había llegado sola a un DIF del Estado de México, y ahí había pedido ayuda "para localizar a su mamá".

Michel aparecía entonces, pero no para dar continuidad a esa escandalosa crónica a la que casi por todas partes se le había convocado a formar parte protagónica como "víctima". Así, ella no intentaría acusar ni denunciar a nadie, sino buscar apoyo para lograr algo que le interesaba —y era comprensible que así fuera, desde el lugar de una adolescente que había sido separada de su familia desde niña—: encontrar a su madre. A partir de esa petición precisa, aquella menor —calificada de "maltratada y abusada por su propia familia", sujeta a interdicción y extraviada entre diferentes visiones de la legalidad, entre la simulación, así como también entre los intersticios producidos en el interior de las poco claras

32. Modelo que estaría entrelazado lógica y precisamente a aquellos supuestos acerca del no-saber de los niños sobre la cuestión de su bien, de los cuales se habló al inicio de este texto.

y oportunistas negociaciones que operan comúnmente en el interior de una red institucional encargada de velar por la "protección a la infancia" en este país— presentaba su joven cuerpo vivo y hacía audible su voz sin aspavientos, sosteniendo *de facto* en el orden real un registro o plano nuevo, antes ignorado por todos y ahora indiscutible.[33] Se trataba de la propuesta acerca de lo que ella pensaba y quería, ahora como joven, quizás albergando una especie de apuesta al tiempo que pasa y a la oportunidad que así se renueva: volver a estar con su madre. Tal vez, a través de los años transcurridos, ambas habrían podido avanzar y crecer para eventualmente producir otra forma de relación con la cual vivir...

¿No era ésa una forma en la que Michel problematizaba en acto los términos en que se la había definido socialmente, en nombre de los cuales se la había alejado radicalmente de su grupo familiar?

"Teníamos...", o la vía del hacer relación

Durante la entrevista conducida por la reportera, en el intento de que Michel revelara la situación irregular e ilegal en que había vivido los últimos seis años, le pregunta acerca de la distribución de los espacios de la casa en que habitaba. En cierto momento, la joven responde: "Es que teníamos, este, sí, teníamos maletas o...". Se trataba de un "nosotros" gramatical implícito, con el que ella manifiesta de manera espontánea haber sido parte de esa familia.

Como ya fue expuesto al inicio de la primera parte del reportaje de Proyecto 40, Mayra, la madre, aparece brevemente relatando que Michel había sido "dada en adopción, vendida..."; éstas son dos formulaciones aparentemente contradictorias; pero quizás no necesariamente lo son tanto.[34] También en esa dirección, está en

33. Esta característica de indiscutibilidad será abordada y explicada un poco más adelante.
34. Al respecto cabe mencionar que existen también otras organizaciones religiosas como la del Opus Dei, a través de Vida y Familia, A. C. (Vifac), que se plantean abiertamente como instancias especializadas que, entre otras cosas, funcionan como puente entre mujeres embarazadas que quieren ceder en adopción a sus hijos y parejas que buscan acceder a la paternidad por vía de ese contacto. Para ello, dichas parejas tienen que efectuar un importante desembolso económico con el fin de cubrir los llamados "gastos de la adopción".

suspenso la pregunta por si fue adoptada o secuestrada.[35] Más allá de cualquier juicio ético o normativo a propósito de esta situación, la cuestión que aquí es importante recalcar es que en este contexto la joven hizo con este pequeño grupo familiar una relación tal que precisamente le permitió tener una familia y vivir todos esos años tomando, de alguna manera, su modo de habitar el mundo. Esto significó mudarse de casa continuamente —según parece entre el Distrito Federal y el Estado de México—[36] y, en lo posible, "mantenerse alejada del contacto con el exterior". Por tal motivo, ellos mismos le dieron instrucción religiosa y escolar; también "Tuve perros, este, conejos, pollos, patos...". Además añadirá:

> Me enseñaron este, pues, de varias materias, también, este, inglés, me enseñaban inglés, matemáticas, geografía. [...] Me trataban muy bien. Sí, nunca me maltrataron, nunca me hablaron mal, nunca me enseñaron cosas, este, que yo, este, dijera: "Ay, pues son feas", ¿no? [...] Génesis, por sus historias que trae [hablando del libro de la Biblia que más le gusta].

Sin embargo, como ya se había visto antes, al parecer esto no le impediría a Michel intentar tejer su libertad y recuperar su relación con su familia de origen:

> Pues le dije a la familia con la que estaba: "Es que extraño mucho a mi familia, y..., pues quisiera irme". Me dijeron: "Sí, hija, tú estás en la..., en la, en tu derecho de irte con tu familia, los extrañas..., pues, ve..." ¿No? Y me dijeron: "Te vamos a poner en un taxi, vas a llegar al DIF y ahí vas a, este, te van a dar información sobre tu familia [...]

35. El argumento según el cual se trataba de un secuestro, dado que Michel no era libre, tendría que tomar en consideración que ella estuvo privada de su libertad por lo menos desde que fue tomada en custodia por la PGJDF, y luego canalizada al Albergue Casitas del Sur.
36. Puede suponerse que, entre algunos otros posibles motivos, podría haber uno muy importante: el hecho de que la adopción de la niña había sido ilegal y clandestina, además de que Michel era buscada por su propia familia. Sin embargo, puede conjeturarse también que, probablemente, desde la perspectiva de la ICR ellos no estaban llevando a cabo un delito, sino una misión salvadora.

El cuidado de sí junto con los suyos

> Lavaba la ropa de las personas con las que estaba para ganarme algún dinero y comprarme cosas que me gustan.
> [...]
> *R:* Si un genio te concediera tres deseos, ¿qué pedirías?
> *Michel:* Mmmh, estar siempre con mi familia, que no metieran a la cárcel a la gente que... me ayudó y siempre ser feliz.
> [...]
> *R:* ¿Algo más que te ponga triste?
> *Michel:* No...
>
> Pero enseguida añade:
>
> Me da temor, ¿no?, que..., tal vez, pues, los metan a la cárcel por... hacerme el bien, porque ellos nunca me maltrataron, nunca me... me pegaron...
> [...]
> *R:* Si hubiera personas y de repente se metieran al paisaje, ¿cómo son las personas: buenas, malas, feas...?
> *Michel:* Buenas...
> *R:* ¿A qué se dedicarían?
> *Michel:* A cuidar el paisaje.
> *R:* ¿Hay algún villano en esta historia de este paisaje, de este cuento?
> *Michel:* No [interjección en sentido de negativa].

Duro golpe al sistema que se decía haber trabajado todo el tiempo a favor de protegerla...

Finalmente, el conjunto de estos fragmentos testimoniales, entre otras cosas, vuelve[37] a problematizar la cuestión del carácter referencial de los opuestos "desaparecer-aparecer", en la medida en que Michel ciertamente había desaparecido para los suyos, pero, desde el lugar de ella misma y conforme a sus condiciones de existencia, ella no habría dejado de aparecer y producirse cada vez.

37. Alusión al artículo de la autora (Gutiérrez, 2014) que precede al presente.

A manera de cierre provisional

Se considera que el hecho de que la experiencia de esta joven haya sido hasta ahora como nos ha sido revelado por diversas vías —es decir, no haber caído como objeto de redes de trata y explotación infantil que hubieran puesto en peligro o segado su vida, y de haber tenido condiciones para trazar un retorno a su casa materna y dar cuenta de su testimonio— no le resta valor alguno como experiencia paradigmática y ejemplar. Esto en la medida en la que produjo una singularidad (como otras tantas, que habrán de tomarse una a una) articulada en ese mundo social, político y cultural que la trasciende, poniendo en operación "el adentro y el afuera" de ella misma (Agamben, 2009).

En ese sentido, se considera que lo que su testimonio hace saber vale la pena tomarse en cuenta, particularmente por la reflexión en torno al dispositivo de las legislaciones y organismos reguladores que inciden sobre las vicisitudes de la vida familiar y la niñez. En efecto, la trayectoria de experiencia de Michel Curiel Martínez —como probablemente la de muchos otros niños y jóvenes, de otras maneras— muestra las graves inconsistencias y dificultades que se producen continuamente en la operación *de facto* por parte del "sistema legal de protección a la infancia" en nuestro país, en particular cuando se enfrenta a la así llamada "disfuncionalidad familiar". Pero sobre todo, lo más importante de lo que ha testimoniado hasta ahora es que rompe precisamente con la certeza —o acaso ilusión— colectiva acerca de que algo de la operación de dicho dispositivo puede llegar a funcionar y marchar bien en ausencia del niño, de su voz y su posibilidad de agenciamiento.

Zapopan, Jal., junio de 2015.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2003). *Homo sacer*: *El poder soberano y la nuda vida*. España: Pre-Textos.

——. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

——. (2009). *Signatura rerum*: *Sobre el método*. Argentina: Adriana Hidalgo.

Allouch, J. (1994). *Freud y después Lacan*. Buenos Aires: Edelp.
Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
Attal, J. (2012). El pase, ¿a título de qué? *Me Cayó el Veinte*, *Revista de Psicoanálisis*. Buenos Aires.
Debord, G. [ca. 1995]. *La sociedad del espectáculo*. Recuperado de: http://criticasocial.cl/pdflibro/sociedadespec.pdf
Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-Textos.
Derrida, F. (1994). *Fuerza de ley: El fundamento místico de la autoridad*. Recuperado de: http://www.biblioteca.org.ar/libros/141832.pdf
Felman, S. (2013). *El escándalo del cuerpo hablante*. México: Ortega y Ortiz.
Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
——. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
——. (2013). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. (Entrevista del 20 de enero de 1984). En: *Obras esenciales*. España: Paidós.
Fregoso, A., Fregoso, N., y Thibaut, E. (2014). *Por todas partes, cientos de miles*. México: Conaculta.
Galiazo, E. (s/f). *Entre caníbales. La estructura sacrificial de los dispositivos de subjetividad*. Recuperado de: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-EntreCanibalesLaEstructuraSacrificialDeLosDisposit-3907538.pdf
Ginzburg, C. (1989). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. *Mitos, emblemas e indicios* (pp. 185-239). Barcelona: Gedisa.
Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Argentina: Manantial.
Guattari, F., y Rolnik, S. (2006) *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Madrid: Queimada Gráficas.
Gutiérrez, M. (2014). Infancia y biopolítica en México contemporáneo. Del amparo de la ley al abandono. Performatividades y paradojas del discurso jurídico de protección a la infancia, en el contexto de la experiencia de una niña. *Diálogos sobre Educación*, año 5, núm. 8, enero-junio. Universidad de Guadalajara.
Heidegger, M. (s/f). *Construir, habitar, pensar.* Recuperado de: http://www.geoacademia.cl/docente/mats/construir-habitar-pensar.pdf
Pérez, R. (2012). *Vivir y sobrevivir en la Ciudad de México*. México: Plaza y Valdés.

Historia, memoria y filiación: la apropiación de niños como política del terror de Estado en la dictadura cívico-militar argentina y los procesos actuales de restitución de identidad[1]

Alicia Stolkiner[2]

Nos es difícil pensar que el punto más sensible, más generoso y abierto al futuro del ser humano, su descendencia, haya sido utilizado como intento de extinción definitiva de la herencia biológica, psicológica e ideológica de las víctimas.
Abuelas de Plaza de Mayo (1988)

Verdaderamente revolucionaria es la señal secreta de lo venidero que se revela en el gesto infantil.
Walter Benjamin (1989)

Desde donde se escribe

Este texto está producido por un colectivo de trabajo, el Equipo Interdisciplinario Auxiliar de la Justicia de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (Conadi), que funciona en la Secre-

---

1. Este trabajo fue presentado en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria", Buenos Aires, 28, 29 y 30 de octubre de 2010 por el Equipo Interdisciplinario Auxiliar de la Justicia de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (Conadi), Secretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Argentina. Contacto: astolkiner@gmail.com
2. Agradezco la colaboración en este trabajo de: Fernanda López Puleio, Magdalena Barbieri, Norberto Dorensztein, Analía Lanza y Viviana Vicente.

taría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.

La Conadi fue creada a instancias de Abuelas de Plaza de Plaza de Mayo en 2001 por la Ley 25457, con los objetivos de coadyuvar en el cumplimiento del compromiso asumido por el Estado nacional al ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño (Ley 23.849) con rango constitucional desde 1994, en lo atinente al derecho a la identidad; impulsar la búsqueda de hijos e hijas de desaparecidos y de personas nacidas durante el cautiverio de sus madres, a fin de determinar su paradero e identidad, e intervenir en toda situación en que se vea lesionado el derecho a la identidad de un menor.

En su artículo 2° plantea su configuración interjurisdiccional y la presencia en ella de una entidad no gubernamental, las Abuelas de Plaza de Mayo, lo que le da una forma inédita. La comisión está formada por dos representantes del Ministerio Público, uno de la Procuración General de la Nación y otro por la Defensoría General de la Nación; a ellos se suman dos representantes de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo y dos representantes del Poder Ejecutivo Nacional, por propuesta de la Secretaría de Derechos Humanos.

El Equipo Interdisciplinario Auxiliar de la Justicia fue creado en 2002 en el marco de los Juicios por la Verdad de la ciudad de La Plata. Algunos de sus miembros fuimos convocados con anterioridad para intervenir en procesos de restitución de identidad. Su antecedente fue una solicitud del Gobierno nacional a quienes constituirían el equipo original para intentar la re-vinculación de un joven con su familia de origen, en un caso que había llegado a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos que solicitó la búsqueda de una solución amistosa.

Nuestra actividad consiste fundamentalmente en colaborar, por solicitud de los juzgados, en aquellos procesos en que se supone apropiación de un niño cometida durante la dictadura y en los que, por lo tanto, se dilucida la identidad pero también se juzga penalmente a los presuntos responsables. No siempre en estos juicios el o la joven resulta ser hijo de desaparecidos, y no siempre el juicio se resuelve en condena a los presuntos apropiadores, aun cuando se pruebe que hubo supresión de identidad. Algunos culminan en

absolución porque la justicia considera que no hubo conocimiento de los hechos por parte de los adoptantes y que por lo tanto obraron de buena fe. En muchos de los casos en que intervenimos, los y las jóvenes no han aceptado voluntariamente realizarse la prueba de ADN por razones que expondremos posteriormente.

El equipo está constituido por abogados/as, psicólogas y un miembro no profesional con extensa experiencia en el tema. Nuestro objetivo es acompañar a los jóvenes en vías de restitución de identidad y a los distintos actores involucrados en los procesos judiciales, generando un espacio de intermediación y diálogo tendente a prevenir los mecanismos de objetivación y a potenciar las dimensiones de subjetivación. Sabemos que es una situación que entraña algún riesgo de "objetivación" y que, a la vez, tiene la potencialidad de liberarlos de la "objetivación" intrínseca al proceso de apropiación mismo. Somos un actor más de un proceso en el que intervienen muchas personas y organismos, nuestra actividad es posible porque existen esas otras instancias. Entre ellas, la acción constante y sostenida de las Abuelas de Plaza de Mayo.

Nuestras intervenciones son diversas: acompañamos a los jóvenes y al personal del juzgado en la notificación de la causa (a veces es el momento en que el o la joven se informa de que no es hijo biológico de los que considera sus padres), tratamos de proveer la mayor cantidad de herramientas y espacios de reflexión para facilitar la decisión voluntaria de hacer la prueba de ADN y participamos de la información y elaboración psicológica de los resultados de la prueba cuando se realiza. Si la misma concluye con la localización de la familia biológica, podemos trabajar con la familia y el joven en el proceso de re-contacto. Nuestras intervenciones varían según cada caso y de acuerdo con las características particulares de cada juzgado y proceso. En ocasiones el personal judicial ha solicitado reuniones para reflexionar sobre estas particulares situaciones, incluso para tener elementos a fin de decidir estrategias. Nuestra intervención implica a todos los actores, es puntual y actuamos en la situación tal como se desarrolla. Siempre se trata de que el joven sea escuchado y que mantenga el máximo de posibilidad de toma de decisiones dentro de la complejidad de la circunstancia.

Nuestra posición es de prescindencia del proceso penal con el que suelen implicarse los procesos de restitución de identidad.

Esto significa que no somos peritos ni testigos ni aportamos información sobre las personas. El contacto con los jóvenes y las familias se realiza bajo compromiso de confidencialidad. Contamos con que existen los actores necesarios para que se desarrolle el proceso judicial y con que cada uno de ellos cumple su función. La nuestra es concentrarnos en acompañar el tránsito que, indefectiblemente, comienza cuando un o una joven se enfrenta a la posibilidad de que su identidad esté basada en una apropiación.

Para nosotros, los referentes teóricos operan como herramientas de la práctica. Entre ellos la ética [3] y el pensamiento crítico. El psicoanálisis y la teorización actual sobre derechos humanos también son un recurso al que apelamos. En este caso enfrentamos el desafío de reflexionar acompañados por textos de Walter Benjamin. Se trata de permitir que sus ideas trabajen sobre un problema cuya dimensión histórica atraviesa la singularidad de cada caso en el que nos implicamos. La metodología de trabajo para esta presentación fue leer los textos, comentarlos grupalmente y dejar que se amalgamen con la actividad concreta a realizar. Así se produjo este escrito.

El pasado de cuerpo presente

[...] *existe un acuerdo tácito entre las generaciones pasadas y la nuestra* [...]
Walter Benjamin (2002: 55).

Cuando estos chicos hablen de la historia del país, de las leyes del país, según su propia historia, los historiadores tendrán que escribir otra cosa.
Eva Giberti (1990: 290).

Uno de los crímenes de lesa humanidad cometidos por el Estado terrorista en Argentina fue la apropiación de niños tomados prisio-

3. Hemos presentado el escrito: "El trabajo del Equipo Interdisciplinario Auxiliar de la Justicia de la Conadi: reflexiones éticas" en la Jornada La Dignidad Humana, Filosofía, Bioética y Derechos Humanos realizada en el Espacio para la Memoria el jueves 16 de abril de 2009 por la Secretaría de Derechos Humanos, de próxima publicación en los anales de *La Jornada*.

neros junto con sus padres y de bebés nacidos luego del secuestro de sus madres embarazadas. Muchos de ellos fueron entregados a familias de represores o ligadas a ellos, otros a civiles y algunos fueron institucionalizados y dados en adopción. Las Abuelas de Plaza de Mayo, un potente colectivo generado en la resistencia a este hecho aberrante, desarrollaron durante décadas una tarea sostenida de búsqueda que permitió localizar y restituir la identidad a más de 100 de estos niños, jóvenes y adultos conforme pasaron los años. Si para Benjamin la redención es una tarea ineludible entre generaciones, es notable cómo aquí las temporalidades se invirtieron. Las Abuelas —y también las Madres de Plaza de Mayo— fueron el extraño caso de una generación anterior que interviene manteniendo y transformando la memoria sobre una posterior, de modo que ellas fueron constituidas por el destino de la generación de sus hijos.

Su accionar no sólo logró reencontrar algunos de sus nietos sino que tuvo efectos en la construcción social de la historia y produjo modificaciones de sentido sobre estos hechos y otros que se asociaron con ello. Su tarea fue generando una narrativa "a contrapelo" (Aguirre, 2010) al poner en escena de modo continuo la permanencia en el presente de un dispositivo del terror, dado que esos jóvenes —hoy adultos— y sus familiares que los buscan, difícilmente puedan considerarse algo que pasó. Su sola presencia desmanteló las propuestas de "olvido y perdón" con que presionaban los discursos del poder. Como lo plantean las Abuelas de Plaza de Mayo, ésos y esas jóvenes son —aún hoy— desaparecidos con vida. Por su parte, las familias que no han cesado de esperarlos padecen un dispositivo psicológico de tortura constante que se alivia con la búsqueda pero sólo puede cesar con el reencuentro.

Cuando, en un intento de clausurar la búsqueda de justicia, se aprobó la Ley de Punto Final (1986) que suspendía todos los juicios por los delitos del terror de Estado, el de supresión de identidad quedó fuera de su amparo. Se creó así una extraña situación jurídica por la cual una persona no podía ser juzgada por secuestrar, torturar y matar a otra, pero sí por apropiarse de su hijo en ese proceso. Así, durante el periodo en que rigieron las leyes de impunidad y el posterior indulto, se continuó en la justicia con la

acción posible: la restitución de identidad y la penalización de los culpables del hecho.

De manera indirecta, la permanente revisión a la que obliga cada nuevo caso se irradia a otros aspectos de la sociedad. De este modo, promovió el cuestionamiento de la Ley de Adopción, sancionada en una dictadura anterior en 1971. Una ley que comenzó a ser analizada como herramienta de apropiación de una clase sobre los hijos de otra y que fundaba una verdadera "expropiación" de los hijos por causa de "utilidad privada", esencialmente de los hijos de pobres y desfavorecidos, supuestos de "abandonarlos". Según Carla Villalta:

> Si el ámbito judicial fue uno de los escenarios donde se llevó a cabo la apropiación de niños, no sólo se debió al mayor o menor grado de afinidad político-ideológica de algunos de los integrantes con la dictadura militar, sino también a las características de prácticas, relaciones y rutinas burocráticas presentes en él desde tiempo atrás [...] significados predominantes que llevaron a institucionalizar procedimientos que privilegiaron abiertamente el rol de los padres adoptivos haciendo que los progenitores *desaparecieran* de la existencia de sus hijos (Villalta, 2008: 180).

De hecho, el carácter irrevocable de la adopción plena, que daba por "precluida" la identidad anterior, obstaculizó algunos procesos de restitución. Con la entrada en vigencia el 9 de abril de 1997 de la nueva Ley de Adopción número 24.779, resultado de un largo debate iniciado a poco del retorno a la democracia, se derogó la anterior ley número 19.134.

También se removieron las aguas de la naturalización con que en la sociedad argentina se realizan formas de "adopción" ilegales que abren las puertas para el tráfico de niños y otras violaciones del derecho a la identidad.

La búsqueda y restitución tuvo momentos distintos según pasaban los años. Al principio se encontraban niños pequeños y se trataba de devolverlos a sus familias de origen. Luego fueron adolescentes y ahora son jóvenes adultos, algunos de quienes ya tienen hijos. Sus hijos son, a su vez, una nueva generación cuya identidad también es escamoteada, evidenciando que se trata de un daño que se reproduce de manera constante, siempre presente.

Si en un principio se recuperaban niños devueltos a sus familias, luego de que crecieron se pasó a restituir la historia e identidad de los jóvenes y tratar de favorecer una vinculación con la familia originaria. En este transcurso las abuelas y familiares transitaron el dolor de saber que habían sido definitivamente privados de la infancia de quienes buscaban. Recibieron, a su vez, el apoyo de H. I. J. O. S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) los descendientes de los desaparecidos durante la dictadura, que llegando a jóvenes entraban en escena.

Cada hito en los procesos de restitución de identidad revulsionó aspectos instituidos, constituyendo un dato actual, que vuelve sobre ciertos pasados relevantes para su explicación, y con los cuales ese acontecimiento presente tiene conexiones específicas, complicadas, pero bien determinadas.

La apropiación por parte de los "vencedores" de los hijos de los "vencidos" puede entenderse como un acto simbólico de borramiento de la filiación para borrarlos de la historia. Como "el presente aclara el pasado y el pasado iluminado se convierte en una fuerza del presente" (Löwi, 2002: 71), la revisión de estos procesos "iluminó" de otra manera, resaltando su carácter inaceptable, el reparto entre las familias de las élites gobernantes de los niños de los pueblos originarios durante el genocidio de que fueron víctimas en el siglo XIX. La legitimidad del despojo de las tierras y cuerpos se fundamentó en las ideas de progreso y de raza, como se puede leer en este párrafo de una comisión científica que era parte de la expedición militar a la Patagonia en 1879:

> [...] la actividad y la ilustración, que ensanchan los horizontes del porvenir y hacen brotar nuevas fuentes de producción para la humanidad, son los mejores títulos para el dominio de las tierras nuevas. Precisamente al amparo de estos principios, se han quitado éstas a la raza estéril que las ocupaba.[4,5]

4. Párrafos del informe oficial de la comisión científica agregada al estado mayor general de la expedición al Río Negro (Patagonia) realizada en los meses de abril, mayo y junio de 1879, bajo las órdenes del general Julio A. Roca (Buenos Aires, 1881) http://www.satlink.com/usuarios/r/rory/roca.htm 8/7/10.
5. Recientemente fueron devueltos a su comunidad los restos, hallados en el Museo Antropológico de la Plata, de una niña del pueblo originario Aché de Paraguay, apropiada por dos investigadores estadounidenses como objeto de estudio científico.

La producción de distintos sentidos sobre la apropiación de niños durante la dictadura se manifestó a través del cine, el teatro, la televisión y la literatura. Señalaremos algunos ejemplos, de manera no exhaustiva. Apenas retornada la democracia, una película, *La historia oficial*[6] puso en escena el conflicto. Mientras, ante las primeras restituciones de niños, el "sentido común" de la sociedad sostenía que éstos no debían ser "arrancados" del "hogar" y apelaba a enunciados sobre el amor, en la película un —hasta ese momento— "padre amoroso" destruía los dedos de su esposa con una puerta cuando ella intentaba develar la verdad, escenificando el horror latente de un hogar donde uno de los apropiadores ha sido victimario de los padres de aquel que toma como hijo. Podríamos pensar que la cámara intervino en el debate con su "capacidad aislativa" (Benjamin, 1989) con más fuerza que las palabras. A finales del siglo XX el documental "Botín de guerra",[7] sobre la desaparición de niños y la tarea de Abuelas de Plaza de Mayo, institucionalizó definitivamente el sentido de su título.

A mediados de los ochenta la obra de teatro *Potestad*,[8] cuyo personaje, al borde de la locura, es un médico que certificó la muerte de una pareja asesinada por la última dictadura militar y se apropió de su hija, indagó la subjetividad de los apropiadores. Esta obra precedió la aparición de "Teatro por la Identidad", un grupo reconocible en la tarea de "politización de la estética" (Benjamin, 1989) nacido en el año 2000 y que se define como "un movimiento teatral de actores, dramaturgos, directores, coreógrafos, técnicos y productores que se inscribe dentro del marco de teatro político y es uno de los brazos artísticos de Abuelas de Plaza de Mayo" cuyo objetivo es "actuar hasta restituir la verdadera identidad de todos los nietos apropiados durante la última dictadura militar".[9]

Caso comentado por Osvaldo Bayer en "Damiana", página 12, contratapa, 19 de junio de 2010.

6. Estrenada en abril de 1985. Dirigida por Luis Puenzo, que elaboró el guión junto con Aída Bortnik, obtuvo el Oscar a la mejor película extranjera en 1986.
7. Documental dirigido por David Balunstein, 1999.
8. Creada e interpretada por Eduardo *Tato* Pavlovsky, y estrenada en 1985 con dirección de Norman Briski.
9. http://www.teatroxlaidentidad.net/

Cuando la generación de los nietos llegó a la edad adulta, la telenovela "Montecristo",[10] que fue la de mayor audiencia en el año 2006, tuvo como uno de sus personajes centrales —en una trama metafórica donde también hay un niño criado por quien cree ser el asesino de su padre— a una joven apropiada que busca en Abuelas de Plaza de Mayo su origen. Al año siguiente salió al aire el Programa "TV por la Identidad",[11] tres unitarios basados en casos reales de restitución de identidad. La canción "Yo soy Juan", de León Gieco, acompañó uno de ellos, con un estribillo que dice: "Dios no estuvo allí donde nací". Ese capítulo escenifica la historia de Juan Cabandié, nacido en la ESMA, cuyos padres adolescentes tenían 19 y 17 años. Es el nieto restituido que habló, asumiendo la voz de su generación, el 24 de marzo de 2004 cuando el campo de concentración más grande del país fue instituido como espacio de la memoria.

La telenovela "Montecristo", los unitarios de TV por la Identidad y el debate social del problema produjeron su efecto: durante ese periodo se multiplicaron exponencialmente en la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (Conadi) las solicitudes para realizar voluntariamente la prueba de ADN en el Banco Nacional de Datos Genéticos.

Actualmente hay en la Conadi 4,620 legajos de jóvenes que se han presentado espontáneamente por dudas sobre su identidad. Estos casos se originan en distintas situaciones. Hay dudas en adopciones legales, adopciones ilegales (niños inscritos como propios, supuestamente nacidos en domicilio), incluso la demanda surge a veces por razones subjetivas en hijos biológicos que dudan de su origen. Se suman numerosas causas judiciales que no develan un hijo de desaparecidos sino otra forma irregular de adopción. En este último caso los resultados de la prueba de ADN no pueden brindar respuesta a la pregunta que el proceso mismo ha profundizado. El fenómeno de la apropiación ha puesto en duda el origen de una generación completa, sus víctimas son mu-

10. "Montecristo", telenovela del canal Telefé. Recibió varios premios y ha sido reproducida internacionalmente.
11. "Televisión por la Identidad", dirigida por Miguel Colom en Telefé en 2007.

cho más que las directas, y las indirectas también tienen qué decir sobre esto.

Con el antecedente de las décadas en que los movimientos de derechos humanos mantuvieron presente la memoria —no sin resistencias—, se implementan en Argentina políticas reparatorias integrales del terror de Estado. Nuestra actividad forma parte de ello. Una política reparatoria no intenta borrar ni negar el dolor, se trata de un proceso social de reconocimiento de las víctimas. Integra la asistencia médica, psicológica y legal a la reparación económica, y debe ser fundamentalmente un proceso destinado al "conocimiento de la verdad, la conmemoración y el tributo a las víctimas y las sanciones a los perpetradores y la garantía de no repetición" (Beristain, 2008: 26).

La reparación integral como política de Estado es un producto de la evolución social y conceptual de los derechos humanos a partir de la Segunda Guerra Mundial y también de la forma particular que adquirieron históricamente en América Latina y, en nuestro caso, en Argentina. Es así que el sistema interamericano de derechos humanos se considera el más avanzado del mundo al no centrarse fundamentalmente en la reparación económica (Berinstain, 2008: 29) y "resulta posible afirmar que los movimientos locales e internacionales de resistencia a las dictaduras del Cono Sur de América generaron una nueva configuración de la praxis de los derechos humanos no sólo en la región sino a nivel mundial" (Raffin, 2006: 20).

No desconocemos que los derechos humanos son un constructo paradójico de la modernidad, que incluso ha sido utilizado como recurso de legitimación de poder de potencias dominantes, pero también tienen hoy la potencialidad de constituirse en objetivo de la confrontación social contra las formas más destructivas del *Estado de excepción* (Agamben, 2003).

Las historias singulares y la Historia

No podemos dejar que dos generaciones se pierdan:
la de mis padres y la nuestra.
Juan Cabandié[12]
Discurso en la inauguración
del Espacio de la Memoria, 2004.

Pero vosotros, cuando lleguen los tiempos
En que el hombre sea amigo del hombre,
pensad en nosotros con indulgencia.
Bertolt Brecht
A las generaciones futuras, 1938.

La temporalidad no lineal, la existencia de "momentos de peligro", valen tanto para el devenir de la historia como para cada vida humana particular, que puede ser comprendida como un fragmento holográfico de la Historia. Los cuerpos vivos de estos y estas jóvenes, su imborrable huella genética, interpelan desde lo contemporáneo los intentos de olvido, ellos y ellas a su vez ven indefectiblemente implicada su historia singular, su subjetividad.

Lo sabemos al desarrollar nuestra práctica. Cada caso en que intervenimos es absolutamente único y, simultáneamente, sintetiza un dolor colectivo. No obstante, podemos caracterizar algunas situaciones. Existen jóvenes que llegan voluntariamente a solicitar las pruebas de ADN para averiguar su filiación; otros están en causas judiciales y, una vez contactados y elaborada la situación, acceden a realizarse la prueba. Finalmente, están quienes se niegan a hacerla, que suelen ser aquellos en que la apropiación fue realizada por alguien ligado al accionar del terror de Estado y que de probarse que el o la joven es hijo de desaparecidos, vería complicada su situación penal.

Puede suceder que el resultado de la prueba no demuestre filiación con ninguna de las familias que tienen sus muestras en el Banco Nacional de Datos Genéticos. Queda entonces abierto

12. Juan Cabandié es uno de los nietos cuya identidad fue restituida.

un interrogante, porque el Banco no tiene muestras de todas las familias que buscan un nieto desaparecido. Faltan, por ejemplo, aquellas que no sabían que su hija estaba embarazada al momento del secuestro. Una unidad de investigación de la Conadi rastrea la existencia en los campos de concentración de estas madres no identificadas y uno de los jóvenes restituyó su identidad a partir de una investigación de este tipo.

Estos y estas jóvenes son víctimas de un delito imprescriptible ligado a la operatoria del terror de Estado, por ello el proceso en el cual se dilucida su identidad suele ser, simultáneamente, un proceso penal contra las personas que consideraron sus padres y con quienes ha transcurrido su vida. En él, su identidad genética, obtenida a través del análisis de ADN, puede ser una prueba determinante contra esas personas, a la par que la vía de dilucidación de su origen y de re-vinculación con su familia biológica. Se configura así una situación paradójica que requiere una reflexión ética. Baste señalar que su cuerpo es prueba de un delito del cual son víctimas, y que tienen una relación primaria con sus posibles victimarios. Las herramientas jurídicas no siempre se adecuan a una situación de esta índole, para la cual no hay antecedentes en la justicia. Hemos encontrado ejemplos de ello, como el caso de un joven que tenía interdicción de salida del país, aun cuando su situación no era, obviamente, de imputado.

Sucede que son víctimas no querellantes desde el punto de vista jurídico.[13] La querella la presentan, en general, las familias que los buscan y/o la institución Abuelas de Plaza de Mayo. Queda, entonces, un vacío en cuanto a cómo ser escuchados en el ámbito jurídico. Este vacío suele ser cubierto por el defensor de los presuntos apropiadores, comprometiendo a los jóvenes en la estrategia de la defensa de quienes están acusados de ser sus victimarios. Resulta una situación jurídicamente inédita en que las víctimas son "representadas" por la defensa de quienes están acusados de ser sus victimarios. En un caso reciente, de mucha resonancia pública, y casi como un símbolo de objetivación, los abogados defen-

13. Hubo un caso de difusión pública en que una joven querelló a sus apropiadores.

sores omitieron hacer firmar a los jóvenes el escrito que presentaron en su nombre.

Aun cuando frecuentemente existe un deseo de saber sobre el origen y una necesidad de recuperación de identidad, que constatamos en los diálogos, coincide con que dilucidarlo por la vía de la prueba voluntaria de ADN puede incriminar o complicar la situación penal de los que consideraban sus padres, desencadenando posiciones de culpabilización. Suelen ser presionados por el mensaje de que si acceden a realizarse la prueba serán "culpables" de lo que le suceda a su o sus apropiadores. Cabe aplicar a esta situación el concepto de "encerrona trágica" que Fernando Ulloa acuñó, a partir de su trabajo con víctimas de tortura, para referirse a esas situaciones donde entre la víctima y el victimario hay una relación de dependencia y falta una instancia de ley, en un vínculo que aparece como sin salida (Ulloa, 1999).

Frente a estas situaciones se ha habilitado por ley, luego de debates y posiciones encontradas, que las pruebas se obtengan aun sin el consentimiento de los o las jóvenes.[14] Lo que generalmente se hace es tomar muestra de prendas en el hogar con intervención de la fuerza pública. En alguna ocasión se nos solicitó colaborar en un procedimiento de esta índole y logramos reemplazar la fuerza por el consentimiento. La Conadi ha promovido la capacitación de quienes realizan las acciones de obtención de muestras no voluntarias, para evitar prácticas lesivas.

Para fundamentar esta ley se tuvo en cuenta que la apropiación de niños es un delito que viola los derechos de otras víctimas, los familiares, y de la sociedad en su conjunto en cuanto al costo que tendría que estos hechos queden impunes. El discurso de quienes pugnan por la impunidad se ha sostenido sobre el derecho de los jóvenes a "no saber" si no lo desean, un extraño derecho si se piensa que antagoniza con el derecho de las familias a que cese el violentamiento permanente de no conocer el destino de sus descendientes. Una abuela narró, en una conversación, que el clima

14. En noviembre de 2009 por iniciativa del Poder Ejecutivo, se promulgó la ley 26.549 que modifica el artículo 218 bis del Código Procesal Penal. En ella se habilita a los jueces a ordenar el secuestro de objetos que contengan células desprendidas del cuerpo de personas de las que se sospeche que su identidad fue alterada.

de cada día (si hacía frío por ejemplo) inmediatamente le hacía pensar en su nieto/a a quien no conocía (... "si hace frío pienso si estará abrigado").

También, quienes resisten a que actúe la justicia afirman que en estos procesos se produce una "re-victimización" de los jóvenes. Debiéramos detenernos en el concepto mismo de víctima. La apropiación, la tortura, el secuestro son formas extremas de objetivación, conllevan la posición de pasividad de la víctima. Por eso los testigos-víctimas de los juicios de terror de Estado se han resistido a que se los denomine de esta manera y por eso es un lugar del cual es subjetivamente necesario salir. No obstante, para salir del lugar de víctima es necesario reconocer que se lo ha sido, como primer paso para recuperar la autonomía de la acción (Stolkiner, 2008: 39). En estos jóvenes se trata de la restitución de su identidad y de su filiación, o sea que la victimización ha sido máxima y la incorporación de la verdad sobre su origen debe ser un paso para su autonomía.

Por eso la restitución de identidad no supone borrar o anular ninguna etapa de su vida. Una joven lo sintetizó: [...] "no me gusta que me digan que nací ahora. Ahora sé mi origen y conozco a mi hermano. Mi identidad la tengo que armar con lo que debí haber sido, con lo que fui y con lo que soy y seré en esta recuperación". En un dramático proceso cada uno va construyendo la relación entre esas partes, a la par que decide cómo se reordenan y definen sus vínculos tanto con las personas del período de la apropiación como con las que se ligan a su origen. Que finalmente se haga justicia sobre estos hechos no sólo no revictimiza, sino que desarma la encerrona trágica. No obstante, es necesario evitar en el accionar todo dispositivo de objetivación, que la misma lógica de funcionamiento de los procesos judiciales suele conllevar. En esto se centra nuestra tarea sobre la cual expondremos algunas escenas.

Un juzgado nos solicitó informar a un joven cuál era su origen y su familia biológica. La prueba genética se había realizado contra su voluntad, y el hombre al que consideraba su padre, un represor, se encontraba procesado y preso. Al inicio de la conversación pusimos sobre la mesa las fotos de sus padres biológicos, que apenas miró. Se negaba a conocer la familia de origen y sostenía una tenaz resistencia a reconocerse en la historia que se le revelaba, de todos

modos la escuchó. Al terminar la reunión se llevó las fotos. Poco después aceptó conocer a su familia. Nos reunimos con ellos para hablar sobre la situación, había varias generaciones, la mayoría se reconocían como militantes populares. Expusieron los dolores y las desilusiones de la larga búsqueda y sus expectativas respecto al joven. Tuvimos que acompañarlos en aceptar que encontrarían una persona necesariamente distinta de la que soñaron, como suele suceder con los descendientes en general, pero potenciado por el ambiente de crianza. Días después se encontraron con él, que vino con su hijo pequeño, y comenzaron a construir su relación, atravesada por el juicio al apropiador.

En este caso los abogados del apropiador presentaron al joven como testigo de la defensa. Al final de su testimonio, festejaron como un triunfo su intervención y él, al salir, abrazó a su familia biológica y a la representante de Abuelas de Plaza de Mayo, conmovido. Uno de los miembros del equipo, que asistió a esa audiencia escribió:

> [...] la declaración del joven fue un acto de tortura hacia su familia biológica y hacia todas las personas que asistimos a la audiencia. La imagen de ese chico, hablando ante el tribunal en defensa de su victimario, la persona que lo había secuestrado y robado su identidad, todavía me resulta estremecedora. Mientras duró su declaración, no pude más que representarme a un niño que todavía no había salido del campo de concentración al que fue llevada su madre para dar a luz. Terminado el juicio y condenado el apropiador, el joven declaró haberse sacado una mochila de encima. Hoy, al igual que la mayoría de los y las jóvenes que recuperaron su identidad, reivindica y exige que sea la justicia quien disponga y haga cumplir el estudio de ADN, evitando así su revictimización.[15]

Agregaríamos a este relato el notable acto de aceptación de la familia hacia él y su situación, aun cuando declaró en defensa de uno de los implicados en la muerte de sus hijos y hermanos.

Salir del lugar de víctima también se logra por el reconocimiento de derechos de otros, por la posibilidad de adoptar una posición ética propia. Un joven, al inicio del proceso, dijo refiriéndo-

15. Vicente Viviana: nota inédita.

se a su familia de origen: [...] "no los reconozco como familiares, pero perdieron sus hijos y me buscaron todos estos años, tienen derecho a conocerme [...]" Ése fue el punto inicial para una revinculación que se ha mantenido y profundizado.

El proceso de reconfiguración de la identidad, de recuperación de la historia personal, tiene momentos en que los sentidos se precipitan. Un adolescente, atendido hace años por uno de los miembros del equipo, solicitó al juzgado autorización para visitar a la mujer que había considerado su madre y que se encontraba detenida por sustitución de identidad. Al entrar a la unidad penal, con la fugacidad de un rayo se precipitó la imagen de su madre biológica dándolo a luz en un centro clandestino de detención parecido a ese lugar, esa imagen dolorosa fue el punto de partida para su revinculación familiar.

No siempre resulta bien, hay jóvenes y familias que no han podido restablecer la relación, sólo cabe la reparación de haber encontrado a el o la joven que buscaban y saber que está vivo, junto con la esperanza de que algo cambie y el vínculo sea posible. De hecho hay jóvenes que han tardado años en entrar en contacto.

Pero cuando el encuentro se produce, se restaña una grieta que no debió existir. Al final de un proceso en el cual se obtuvo la muestra de ADN por allanamiento, participamos del primer contacto entre dos hermanas, su única relación anterior había sido la mano que la mayor apoyaba sobre el vientre de su madre, secuestrada antes del parto, para sentir los movimientos de su hermanita. Se abrazaron como no lo harían jamás dos personas que no se conocen, se descalzaron y compararon sus pies, idénticos en la extraña longitud de los dedos. "El acto que se trae al presente, el acontecimiento, de algún modo escapa al pasado como totalidad, como movimiento necesario y se convierte en un acto único, que 'sobresalta' el presente" (Foster, 2005: 39).

Nos ha sido dado trabajar como un pequeño engranaje del impresionante proceso colectivo que, a lo largo de estos años ha rememorado y por ende producido un sentido de la historia en esta sociedad. Nosotros mismos somos cotidianamente transformados en esta tarea. No se trata de un solo acto de transformación de la historia, sino de una serie de acontecimientos únicos e irrepetibles. Se intentó borrar una generación y cortar la línea de su

descendencia. Cada joven que recupera su identidad restaura una filiación colectiva. Cada uno de estos actos obtura la posibilidad de repetición de hechos que no debieron haber sucedido nunca.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2003). *Estado de excepción,* 2ª edición. (Trad. Flacia Costa e Ivana Costa). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Aguirre R., C. A. (s/f). *Walter Benjamín y las lecciones de una historia vista a "contrapelo"*. En: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60605207 (3/2/2010).

Beristain, C. (2008). Las reparaciones a las víctimas en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. *El papel del sistema de justicia en las violaciones masivas a los derechos humanos*. Problemáticas actuales. Abuelas de Plaza de Mayo. Buenos Aires.

Foster, R. (2005). Del exilio al libro como patria. En: R. Tatian, D., *Mesianismo, nihilismo y redención: De Abraham a Spinoza, de Marx a Benjamin Foster*. Buenos Aires: Altamira.

Giberti, E. (1990). Mesa redonda entre psicoanalistas. En: Herrera, M., y Tenembaum, E., *Identidad, despojo y restitución*. Buenos Aires: Contrapunto.

Löwy, M. (2002). *Aviso de incendio*. (Trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Raffin, M. (2006). *La experiencia del horror: Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras del Cono Sur*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Stolkiner, A. (2008). Consecuencias actuales del terrorismo de Estado. *Acompañamiento a testigos y querellantes en el marco de los juicios contra el Terrorismo de Estado: Estrategias de intervención*. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.

Ulloa, F. (1999). La crueldad, parte I. *Jornadas Preparatorias para la Universidad de Madres de Plaza de Mayo,* clase del 11 de diciembre de 1999. En: http://www.madres.org/asp/contenido.asp?clave=157 (20/7/2010).

Villalta, C. (2008). El circuito institucional de la apropiación: Procedimientos, sentidos y narrativas acerca de la adopción de niños. *El papel del sistema de justicia frente a las violaciones masivas a los derechos humanos: Problemáticas actuales*. Abuelas de Plaza de Mayo. Buenos Aires: Abel Madariaga.

Walter, B. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. (Trad. Juan J. Thomas). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

——. (1989). La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. *Discursos interrumpidos 1*. Buenos Aires: Taurus.

La violencia y el estado de excepción en el caso de los niños, niñas y adolescentes pobres

David Coronado
María de Lourdes Arias López

Un niño en la oscuridad, presa del miedo, se tranquiliza canturreando. Camina, camina y se para de acuerdo con su canción. Perdido, se cobija como puede o se orienta a duras penas con su cancioncilla. Esa cancioncilla es como el esbozo de un centro estable y tranquilo, estabilizante y tranquilizante, en el seno del caos... pero la canción misma ya es en sí misma un salto: salta del caos a un principio de orden en el caos, pero también corre constantemente el riesgo de desintegrarse.

Deleuze, *Mil Mesetas.*

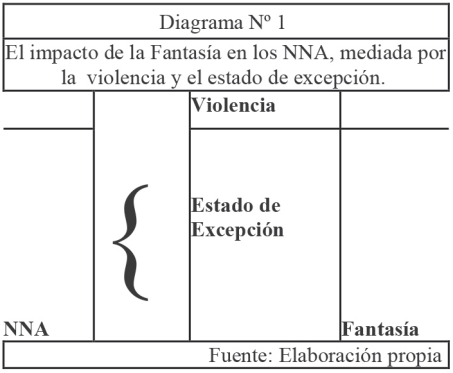
Al pasar por el cruce de las calles de Cuitláhuac y la Calzada Independencia, dejando atrás al viejo Barrio de Analco, rumbo al Centro Histórico de Guadalajara, Lourdes y yo siempre veíamos a un niño y a una niña metiendo sus cabecitas por las ventanillas de los autos; ella anunciando su adolescencia y él todavía con su sonriente cara infantil. La gente les regalaba algunas monedas, ropa o alimentos, algo que también hicimos en más de una ocasión. Parecían caerles bien a todo el mundo. Después de pocos meses, abandonaron esa esquina, aunque otros niños y niñas llegaron inmediatamente, igualmente sonrientes. Cuando los recuerdos parecían no sostenerlos más, reapareció de entre los coches el hermanito, ahora solitario y con un trapo en las manos; aunque la piel de su rostro le impedía sonreír, porque la nariz y la mejilla derecha lucían completamente apergaminadas y, donde antes

estaba la oreja, le sobresalía un pedacito de carne café. Nos acercamos y nos contó que cuando estaba dormido, su tía *bien tonchada* le vertió un frasco de alcohol y le prendió fuego. De su hermana tenía mucho tiempo que no sabía nada, desde que se fue a trabajar con unos muchachos que le dieron mucho dinero a esa misma tía.

Este escenario nos abrió un sinnúmero de interrogantes, principalmente en el límite porque no es posible evitar su desaparición o muerte, pero, ¿qué hacen quienes están abocados a su cuidado institucional y a quienes pagamos con nuestros impuestos para que construyan esas prevenciones? Pareciera que el sistema social y el Estado parecen estar empecinados en exponer a los NNA pobres a una cantidad creciente de peligros e imponerles tantos obstáculos como sea posible para evitar que tomen decisiones, a lo que se suma la abrasiva situación de la violencia social que se extiende y profundiza en todos los ámbitos y niveles de la sociedad. Si este contexto no apoya a los NNA, entonces, ¿cómo logran sobrevivir en esta sociedad tan aciaga?

Bajo esta perspectiva, el objetivo de este artículo es primero hablar de la noción de la violencia por la violencia misma, para después abordar el estado de excepción y, por último, bosquejar el tema de las fantasías entre los NNA. Éste es el orden que seguiremos. La hipótesis que hemos planteado señala a las fantasías como las encargadas de hacerle olvidar a la niñez que es socialmente prescindible o que por lo menos se lo ocultan para integrarlo funcionalmente a una *vida normal*.

Diagrama 1
El impacto de la fantasía en los NNA, mediada por la violencia y el estado de excepción



Fuente: elaboración propia.

La relación entre violencia y el estado de excepción

> *La lucha contra la finalidad en el arte es siempre una lucha contra la tendencia moralizante en el arte, contra su subordinación a la moral. L´art pour l´art quiere decir: "¡que el diablo se lleve la moral!".*
>
> Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos*.

Cuando se habla de la violencia contra la infancia, aparecen las imágenes de esos NNA pobres apropiándose de las esquinas para sobrevivir, sin ninguna posibilidad de estudiar, con la droga rondando su vida, todo el tiempo, y con escasos o nulos *recursos* sociales y culturales para sobrevivir. En una investigación acerca de la violencia callejera (Coronado, 2006), una persona que se dedicaba a *poner piercings* en el *Tianguis Cultural* de Guadalajara, nos hizo un diagnóstico de la infancia en el Barrio de Analco:

> [...] al crecer con un padre o hermanos o vecinos en la cárcel, el niño se hace a la idea de que él irá a parar en más de alguna ocasión en ese lugar. También que vive en un medio rodeado de ladrones, prostitutas, prostitución infantil,

> tienditas donde venden de todo. Entonces él se va formando, socializando dentro de ese ambiente (entrevista a Manuel, 2005).

Ahora, tras 11 años, parece que la violencia ha profundizado aún más sus raíces en el barrio. María Elena Aviña, responsable de una asociación civil que lleva desayunos a los NN de entre tres y 12 años en seis de las 72 vecindades de Analco, afirmó que las condiciones de los que atendían eran realmente deplorables.[1] Y enumeró las actividades que esos NN desarrollaban para subsistir: abrir autos, para que otros mayores que ellos los robaran —los que no cuentan con más de 15 años—, actividad por la que reciben hasta dos mil pesos; vender bolsitas de droga —recogen una bolsita y tras venderla, la pagan y les dan otra—; o vender su cuerpo para subsistir (entrevista a María Elena Aviña, mayo 2015). Esto indica que la sociedad y las redes barriales se han mantenido inalteradas y los nuevos NN apuntan al mismo destino que quienes los han precedido: hacia su nadificación social y real.

La situación de los NNA de pobreza, drogadicción y ausencia de proyectos de vida se ha modificado, pero hacia una mayor exclusión con una desigualdad creciente, lo que ha provocado que la violencia, además de persistir como medio para obtener determinados fines, se ha convertido en una forma de expresión de su vida, con lo que revela formas antes no conocidas. Veamos detenidamente esta afirmación.

La violencia en la modernidad fue analizada como un medio (Weber, 1984), cuya finalidad no era otra que garantizar el dominio estatal y, como cualquier medio, su utilización estaba determinada por su eficiencia en el logro del fin. Bajo esta misma sintonía, Hanna Arendt le añadió al sustrato instrumental la capacidad de ser ejecutada de manera consciente (Arendt, 2005). Hay entonces una instrumentalidad y una conciencia en las acciones violentas

1. La misma entrevistada aclaró que no es posible levantar ningún tipo de censo, porque entonces los NN simplemente dejaban de asistir. Por parte de la Parroquia de San José de Analco, una mujer mayor empezó a preguntar, cuarto por cuarto de las vecindades, cuántos de esos NN se dedicaban al comercio sexual, y "apareció muerta, acuchillada en una esquina; quizá no tenga relación la encuesta con el asesinato, pero [...]" (Entrevista a María Elena Aviña, mayo de 2015).

cuyo fin es dominar, negando la existencia de los otros y sometiéndolos bajo la voluntad de quien ejerce el poder o la autoridad. Baudrillard lleva esto al límite en *El crimen perfecto* (1997), cuando responsabiliza al ser social del *performance*, negándole a los sujetos cualquier tipo de expresión particular. Y de manera inmediata encontramos la contrapropuesta en las notas periodísticas que confrontan este postestructuralismo, enfatizando las acciones de sujetos aislados, que actúan bajo *motu propio*.

Esta dicotomía entre lo particular y lo social nos permite recordar a Walter Benjamin, cuando propone dos líneas diferentes para explicar la violencia: en su ensayo *Para una crítica de la violencia* (1921//2014) y en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936), contenida en el libro *Illuminations* (1973).

En el primero, Benjamin aborda al derecho como un medio de control violento de la sociedad, donde la violencia es poder que establece y mantiene el orden. Con esto abrió una línea crítica contra las propuestas instrumentalistas de Weber y Arendt, en tanto que, argumentaba Benjamin, el derecho requiere de la violencia desde su momento originario e instituyente. No obstante, bajo esta interpretación la violencia continúa siendo un medio para determinado fin, a saber: la dominación.

Sin embargo Benjamin cala más profundo, porque, según Agamben, su interpretación destruye la dialéctica entre fundación del derecho y su conservación gracias a la violencia; porque la violencia *pura* o *divina*, que no es otra cosa que la *violencia revolucionaria* (Agamben, 2010: 80), puede romper ese círculo. Para Agamben, lo que Benjamin demuestra es una violencia fuera del derecho, pura y anómica que posibilita la existencia de una violencia revolucionaria, "que es el nombre que hay que asignar a la suprema manifestación de violencia pura por parte del hombre. El carácter propio de esta violencia es que ni funda ni conserva el derecho, sino que lo suprime [...]" (Ibíd., p. 81).

Tal supresión del derecho implica la existencia de una zona en la que actúa la violencia sin revestimiento jurídico alguno. Para Agamben esta reflexión es vital porque permite concebir un *estado de excepción* que mantiene al derecho en su propia suspensión

como fuerza-de-~~ley~~.[2] Donde la ~~ley~~ está tachoneada para denotar que es un vacío, más que una singularidad, una regla no seguida, más que una anomia. Al contrastar esta idea con la relación medios-fines, aparece una zona de indiferencia en la relación entre derecho y violencia; denotando una violencia pura que no es medio ni fin y cuyo criterio descansa en la disolución del lazo entre violencia y derecho. La aparición de la *violencia pura*, como *medio puro*, significa la incorporación de la anomia en el cuerpo mismo del *nomos*.

La reflexión de la violencia en tanto *medio puro*, abre el espacio al otro texto de Benjamin, contenido en *Illuminations* (1973), donde critica la estetización de la guerra como una actividad sin enlaces sociales o éticos, es decir la guerra pura. Este aporte es invaluable para interpretar la violencia en la sociedad contemporánea, gracias a las vetas abiertas por el significado de la *violencia pura* como *medio puro*.

Una aplicación la encontramos en Martin Jay, específicamente en su noción de *ideología estética*, originalmente acuñada por Paul de Man, gran lector de Benjamin, quien la utilizó para fusionar las esferas de la historia con la crítica literaria. Para Jay la *ideología estética* es "[...] una invalorable explicación de la seductora fascinación que ejerció el fascismo" (Jay, 2003: 145), porque nos permite ver la realidad alemana como si fuera una obra de arte, fuertemente "comprometida con su imaginación estética" (id.) en la que se unen lo artístico con la política.

Y desde la ideología como arte, separada de cualquier lazo ético o social, de la *pura ideología*, nos acercamos a la concepción de la estética de la política. Ahora bien, hablar de la *estetización de la política* implica la aplicación de criterios de belleza al accionar político de los seres humanos, gracias a lo que son excluidos los criterios no estéticos; pensemos en el impacto que el sistema promovido por la ideología fascista provocó en muchos alemanes de buen corazón (Klemperer, 2007). Y no hay que olvidar que al

2. Agamben es quien suprime el término de ley, para señalar que más que una laguna o una ausencia del derecho, es un vacío.

final de cualquier juicio estético está el argumento inapelable y subjetivo de: *es mi gusto*.

Bajo esta línea de pensamiento, podríamos hablar de una *estética de la violencia*, de una violencia por la violencia misma, capaz de excluir cualquier consideración no estética. Sería "la transferencia de los principios de *l´art pour l´art* a la guerra misma, aplicándolo a la política en general... *l´art pour l´art*... su pretensión de autorreferencialidad autotélica y absolutamente autónoma [...]" (Jay, 2003: 146). Ésta es la perspectiva de la *estética de la violencia*. En esto estriba el desencuentro entre violencia y el resto de consideraciones que no sean las estéticas. Enfatizando desde Benjamin, para "Marinetti says in his manifesto on the Ethiopian colonial war... *war is beautiful because it enriches a flowering meadows with de fiery orchids of machine guns* [...]" (Benjamín, 1973: 243); y continúa hablando sobre la belleza de los hongos de las bombas al caer sobre el suelo de Etiopía. Éste es el caso extremo del *l´art pour l´art:*

> This is the consummation of l´art pour l´art. Mankind, which in Homer's time was an object of contemplation for the Olympian gods, now is one for itself. It's self-alienation has reached such a degree that it can experience its own destruction as an aesthetic pleasure of the first order. This is the situation of the politics which fascism is rendering aesthetic. Communism responds by politicizing art (Benjamín, 1973: 244).

Lo deleznable es la coincidencia entre destrucción y el placer estético, como primer principio para buscar lo bello en cualquier acto violento; es la separación de todos los criterios que pudieran valorar lo estético, excepto los suyos propios. Aquí la violencia es un fin en sí mismo... o sea, es un *medio puro*.

Pero, todavía bajo Benjamin, podríamos añadir una conversión más: la reducción de actores activos en público pasivo, transformados en material maleable, expuesto a las veleidades del político o del ideólogo violento. Y la estetización de la violencia significa el triunfo en la vida cotidiana del espectáculo violento y destructivo por sí mismo. Esto es lo que nos parece que encierran las reflexiones de Benjamin en el segundo texto.

En la sociedad contemporánea la utilización cotidiana de la violencia estética, es decir de la violencia como fin en sí mismo,

implica hablar de la existencia de individuos en una sociedad que a los sujetos les ha secuestrado sus experiencias y la posibilidad de manifestar su vida por cualquier otro miembro. Si hablamos de pobreza extrema o de posmiseria, estamos hablando en automático de violencia estética o destructiva.

Ahora bien, la identificación de la *estética de la violencia* con un *estado de excepción* trae consigo un sinnúmero de consecuencias. La primera es aceptar, como masa-público, nuestra navegación en una propuesta política plagada de irracionalidades, ilusiones, fantasías, mitos, seducciones sensuales e imposiciones que provocan —además de una indiferencia ante las aberraciones contra la humanidad— la emocionalización y sentimentalización de todas las cosas como su única esfera válida; es el territorio social que borronea todo lo que implique esfuerzo y, por supuesto, proyecto de vida. Esto es lo que trae consigo como signo originario la unidad entre *estética de la violencia* y estado de excepción: la inhibición de cualquier intento de línea de fuga para la desterritorialización corporal o la descodificación social, excepto las propuestas por el mismo sistema capitalista; es, pues, la consigna más allá de cualquier grupo social o institución, es simplemente un *crimen perfecto*.

Ante esto, ¿qué papel ejerce el Estado con los NNA y cómo los hace sujetos de la ley y de los derechos humanos? Más allá de las diferentes leyes, normas y convenios internacionales que estérilmente intentan protegerlos, la respuesta de Agamben es devastadora, porque remite inmediatamente al papel que la excepción cumple en la sociedad; porque "la excepción es una especie de la exclusión. Es un caso individual que es excluido de la norma general" (Agamben, 2013: 30). Sin embargo, esta exclusión no implica la privación de la norma, sino que entre exclusión y norma se mantiene una relación gracias a la suspensión, "*la norma aplica a la excepción desaplicándose, retirándose de ella*" (id.). Y, en este sentido, surge el *estado de excepción*, no como el orden que procede del caos, sino como resultado de la suspensión del estado de derecho. El estado de excepción es la aplicación de una pura fuerza-de-~~ley~~, que realiza una norma des-aplicándola, que la aplica suspendiéndola. De esta manera, la constitución del marco normativo, que vincula norma y realidad, sólo se realiza mediante la excepción, lo que "significa que para aplicar una norma, es necesario, en última

instancia, suspender su aplicación, producir una excepción" (ibíd., pp. 61 y 62).

Agamben nos deja en claro los porqués del comportamiento del Estado, de la ley y de los derechos humanos ante los NNA como sujetos concretos, pobres y marginados. Cuando el Estado agrede a jóvenes estudiantes, como en Ayotzinapa, no actúa contra quienes los violentan, porque son actos que

> [...] en cuanto se producen en un vacío jurídico [...] quedan radicalmente sustraídos a toda determinación jurídica [...] (porque) no cumplen ni transgreden ninguna ley y, con mayor razón, tampoco crean derecho [...] El que actúa [...] en condiciones de anomia no ejecuta ni transgrede, sino que inejecuta el derecho" (ibíd., 73 y 75).

La solución que propone la violencia de Estado es sencilla: cuando se hace violencia dentro del marco de la ley, está justificada; cuando se hace fuera es crimen o delito. Si siguiéramos este axioma seguramente muchos funcionarios estarían presos. Acteal, Aguas Blancas, Ayotzinapa y Tlatlaya son nombres que en México, entre muchos más, dejan ver que para ese estado de excepción permanente en el que vivimos, hacer violencia dentro o fuera del marco de la ley carece de significado. Ahora bien, ante la violencia contra la infancia, ¿estaremos ante un caso de estetización de la violencia infantil?

Y esto es lo que estaba oculto en la afirmación que bosquejamos líneas arriba, en tanto que la violencia, además de persistir como medio para obtener determinados fines, se ha convertido en una forma de expresión de la vida de los NNA, que expresan formas antes no conocidas. Porque al parejo del empeoramiento de la situación social de los NNA, la violencia ha mostrado nuevas aristas, en las que ellos y ellas expresan su forma de vida sin otro fin que ser parte fundante de su existencia. Y a esto se suma el estado de excepción, con su imposibilidad histórica de atender a cualquier *minoría* —la exclusión va más allá de número o cantidades, porque no importa que los NNA sean realmente el grupo más numeroso en cualquier sociedad—, traducida en muchísima corrupción, ausencia de políticas públicas y ejerciendo-permitiendo la violencia contra la infancia.

Las fantasías entre los nna

> *¿Por qué el niño muere, o el pájaro cae, como atravesado por una flecha? A causa precisamente del peligro propio de toda línea que se escapa, de toda línea de fuga o de desterritorialización creadora: transformarse en destrucción, en abolición.*
>
> Deleuze, *Mil mesetas.*

Hace algunos años, al recorrer las playas de Puerto Vallarta, nos encontramos de frente con una enorme casa pintada de blanco. Un promotor del DIF municipal nos contó que ahí vivió Thomas White. Y cuando fue acusado de pederastia huyó a Tailandia, donde fue apresado y extraditado a México. Murió en septiembre de 2013 (*Thomas White*, 2013). Inicialmente, quienes lo apoyaron vieron con agrado cómo convivía junto con 15 ó 20 NNA; mientras que, quienes fueron suspicaces, vieron con desconfianza la displicencia y el boato con el que gastaba parte de su fortuna de 500 millones de dólares. Quienes le cedieron el terreno en el que construyó su casa, no desconfiaron de su buen corazón cuando anunció su deseo de ayudar a los NNA desamparados. Y otros menos ingenuos nunca vieron el romance de la concha arrojada en la dorada arena de Puerto Vallarta. Y aquí nos surgió la pregunta: ¿cómo su mirada no vio lo que para otros era de por sí evidente?

No nos quedó sino voltear a los sueños y los deseos de quienes estaban al cargo de los manejos institucionales y pensar en las obras de buena fe.[3] Para contestar esta pregunta —¿cómo no ver la realidad, sino a través de los sueños y los deseos?— acudimos a Zizek, para quien las fantasías crean un marco que facilita el manejo de la vida, es decir un escenario que opaca el horror real de la situación, saturado de antagonismos y vacíos primordiales, que al querer ocultarlos las fantasías más bien los recrean y acaban mostrando "aquello que pretenden ocultar" (Zizek, 1999: 162).

3. ¿Será posible tanto doblez y perversidad del humano? La historia ha dicho que sí: el psicólogo Jorge Corsi, destacado investigador dedicado al tema de la violencia contra los NNA, cumplió una pena de tres años en Ezeiza, Argentina, por abusar sexualmente de un menor de 13 años; tras cumplir su condena, fue liberado el 29 de agosto de 2014 (Carabajal, 2014).

Por esta razón, para encontrar las fantasías es menester buscarlas donde menos se espera encontrarlas: "en situaciones marginales y aparentemente utilitarias" (ibíd., p. 7). Situaciones que para el caso Thomas White esclarecen los porqués del apoyo institucional que recibió, en tanto que las autoridades municipales esperaban obtener fondos, paradójicamente, para combatir la explotación sexual comercial infantil... poniendo el destino de los NNA en las manos de un pederasta conocido y perseguido por la justicia de su país.

Aunque las fantasías cuentan con diversas características, entre las que sobresale, para el caso de los NNA, las relaciones que establecen con el deseo,[4] específicamente entre el deseo y su capacidad didáctica; es decir, que "la fantasía no sólo realiza un deseo en forma alucinatoria, sino que 'nos enseña cómo desear'" (ibíd., p. 9), lo que implica la organización de procesos culturales que al otorgar significados esculpen subjetividades y viceversa. Entonces, en este *performance didáctico* de la relación fantasía-deseo está implícito el axioma hegeliano amo-esclavo, que subraya el deseo del sujeto de ser el deseo que el otro desea, por lo que "el deseo escenificado en la fantasía no es el del sujeto, sino el deseo del otro, por lo que la pregunta original del deseo '¿qué quieren los otros de mí?'" (ibíd., p. 11) es básica para entender el desarrollo mismo de los NNA y de sus fantasías.[5]

Pensemos en el asunto de las personas menores de edad, cuya única fuente de amor y protección son los golpes o el manoseo

4. En realidad Zizek especifica seis características para determinar la noción de *fantasía* (Zizek, 1999: 8-19): a) quien fantasea está en libertad de flotar de manera múltiple de una identificación a otra; b) la fantasía cuenta con un esquema trascendental, porque no sólo realiza un deseo en forma alucinatoria, sino que "nos enseña cómo desear", es decir revela por qué cada sujeto se ve obligado a inventar su propia fantasía; c) la fantasía es radicalmente intersubjetiva, pero bajo la dinámica del *che vuoi;* d) la fantasía es la forma primordial de narrativa, pero muy cercana al ritual perverso que escenifica el acto de la castración, de la pérdida primordial que le permite al sujeto entrar en el orden simbólico; e) la narración fantasmática involucra siempre una mirada imposible, la mirada mediante la cual el sujeto ya está presente en el acto de su propia concepción; f) para funcionar, la fantasía debe permanecer "implícita", debe mantener cierta distancia respecto a la textura explícita simbólica que sostiene, y debe funcionar como su transgresión inherente.
5. Existen otras definiciones del deseo, entre las que sobresale la de Deleuze y Guatarri, pero que en otra ocasión será discutida. *Cf*. Deleuze y Guatarri (2005: 333-347).

sexual por parte de quienes deberían cuidarlos. Seguramente estos NNA víctimas son vistos como que se han dejado llevar por la *naturaleza* o la *normalidad* de su situación, como en el caso de una niña de tres años, hija de una madre trabajadora sexual y de un padre drogadicto, que al momento de la entrevista no había sido inscrita en el Registro Civil:

> [...] esa niña va a acabar igual que su mamá, violentada, prostituyéndose, drogándose [...] Porque no tuvo una figura que le hiciera el paro, o para responsabilizarse de ella, y la neta que es la violencia más cruel, una niña que no tiene así cómo defenderse y no está ni registrada, no tiene sus vacunas, es muy triste y ¿qué haces? ¿Vas al DIF? La recogen, ¿mi mamá la registra? Pobre de mi mamá si apenas puede con su vida y con su hija. ¿Si mi hermano la registra? Pero si mi hermano es un irresponsable, un drogadicto. ¿La otra? Pues anda allá quién sabe dónde y no se interesa por la niña [...] La tratan mal (entrevista con Mujer y Hombre).

La pequeña niña está sumida en una compleja red de relaciones, tejidas por los padres, los abuelos y las tías, una de las que nos concedió esta entrevista. La madre como sexo-servidora y el padre desde las drogas le envían mensajes constantes de descuido y minusvalía, de existencia en la violencia como su medio natural. Por supuesto que la niña no se da cuenta de su papel, pero

> [...] no puede imaginar qué objeto es ella precisamente para los otros, cuál es la naturaleza exacta de los juegos que juegan con ella, y la fantasía le proporciona una respuesta a este enigma —en su nivel más fundamental, la fantasía me dice qué soy yo para los otros [Zizek está hablando de un niño, DC]— (Zizek, 1999: 11).

La fantasía es lo que llenará esa ruptura que su balbuceante vida no logra digerir y que quienes la rodean le están diciendo qué cosa esperan de ella.

A nivel social, las fantasías actúan como balizas para hacer coincidir los anhelos individuales con las expectativas sociales —cuestión de la cual también se ocupó el joven y voluntarista Parsons—. En efecto, si el deseo del Otro es que yo tenga el deseo de desear que ese Otro manifieste su amor a través de golpes, o del

consumo, muy seguramente así se hará; porque desde la economía sería otra forma de ser del deseo, en la unidad deseo-producción.[6]

En una entrevista con un muchacho de apenas 16 años, en las calles cercanas a la zona de bares en Puerto Vallarta, en la llamada *zona romántica*, entre las tres y cuatro de la mañana, hora en la que realizábamos el trabajo de campo para una investigación acerca de la explotación sexual comercial infantil en Puerto Vallarta, patrocinada por la Organización Internacional del Trabajo, un muchacho de apenas 16 años nos narró sus ¿planes, sueños, fantasías?

> Sí tengo planes, tratar de juntar unos ahorros, ir a mi casa, bueno a tu pobre casa de allá, de México; tratar de juntar dinero y ayudar a mis familiares, bueno no a mis familiares, sobre todo a mi mamá que ahorita está sola, tratarme de salir de estas cosas porque ni sé a qué me arriesgo, ¿me entiendes? Tratarme de salir de estas cosas, buscarme un buen trabajo, no sé, tratar de juntar dinero y poner un departamento chiquito, esos detallitos (entrevista 13, Puerto Vallarta. Hombre, 16 años).

Justamente este tipo de fantasías son las que finalmente nos unen con el orden simbólico, donde prima, antes que cualquier cosa, la obediencia. Zizek señala que "contrariamente a la concepción del fantaseo como una indulgencia en la realización alucinatoria de los deseos prohibidos por la ley, la narración fantasmática no escenifica la suspensión-transgresión de la ley, sino el acto mismo de su instauración" (Zizek, 1999: 14); esto es lo que nos permite aposentarnos en el orden simbólico y lo que, irónicamente, impide que seamos transgresores o violadores de la normalidad y decencia. Quizá por ello sus aspiraciones de comprar un departamentito y hacerse cargo de su madre, nos parezcan un acto de valentía y responsabilidad, es decir de decencia, por lo menos al nivel de la narración.

Otro entrevistado, esta vez un joven de 19 años, quien llevaba más de tres trabajando como sexo-servidor en Puerto Vallarta, nos contó cómo llegó del Distrito Federal y se instaló en el puerto.

---

6. "En el origen del capitalismo para comprender hasta qué punto ha surgido de un cruce de deseos y que su infraestructura, su propia economía es inseparable de fenómenos de deseo" (Deleuze y Guatarri, 2005: 340).

Su *modus operandi* es pararse fuera de los antros gays y ahí se le acercan quienes requieren sus servicios, especialmente hombres mayores de edad y extranjeros. Hablando de su sexualidad, señaló que:

> No, sí, sí yo la verdad no soy gay soy ¿cómo te diré? La mayoría de la gente dice que soy gay pero no, no soy gay. Si te das cuenta, tengo cara más así de machín. Yo la verdad, estoy en estos rollos porque no lo hago porque me gusta, lo hago porque es la única atención de que puedes traer dinero. Llamar a la demás gente, conocer más, es la única forma. Porque ya por aquí he encontrado varios trabajos, en ninguno te van aceptar. No más van a decir este no porque tiene cara de ratero, viene de México.
>
> —Entonces, ¿no eres gay?
>
> No, no, no. Simplemente porque me gustó, aparte de conocer aquí, conocer varios lugares. Conocer poquito más a fondo lo que es ser gay, tratar de tener relaciones tanto con una mujer que, ya sabes, qué se siente con un hombre (entrevista 17, Puerto Vallarta. Hombre, 19 años).

Este joven estaba al tanto del deseo que levantaba en sus consumidores, aunque su imaginación no va más allá de ser un objeto sexual, aunque sin saber precisamente por qué los otros participaban de su deseo y tampoco sin saber cuál es la naturaleza exacta de los juegos que juegan con él; la fantasía le proporciona una respuesta a este enigma, porque le dice qué es para los otros y le descubre/construye el sentido de los juegos en los que se ve forzado a participar.

La cuarta ejemplificación queremos enfocarla hacia una jovencita de 15 años, quien era parte de las explotadas sexualmente en las inmediaciones del antro *Paco-Paco*, en la *zona romántica* de Puerto Vallarta —esta entrevista también forma parte de esa misma investigación—. Ante la pregunta "¿cada cuánto tienes relaciones sexuales?", una adolescente de 15 años contestó:

> Hay ocasiones que llegan a pasar diario Como casi ya no hay gente que ya no está, por las escuelas, por el trabajo Si te das cuenta hay poca gente (femenina de 15 años Entrevista 19 Puerto Vallarta).

Bueno, la verdad es que para nosotros había mucha gente, lo que implica que aquello deberá estar que no se puede ni caminar cuando hay *mucha gente;* con lo que forzosamente aumentará la

frecuencia de sus sexo-servicios. Más adelante en la entrevista nos relató que deseaba que "un viejito extranjero me lleve a vivir con él" (id.), por supuesto, a Estados Unidos. Este mismo sueño fue expresado por otros dos jóvenes más, sujetos a la misma explotación.

Este tipo de miradas concentran magia, milagros y amuletos. Cuando Juan Marsé, un autor catalán, habla de las *palabartijas*, se refiere a esa parte de la vida que está plagada de fantasías y objetos mágicos, que son un vehículo idóneo para explicar la dinámica de la violencia contra los NNA (Marsé, 2002). Porque, por un lado, los amuletos ayudan a sobrellevar la realidad y, por otro, garantizan la cohesión social. Es decir, que las *palabartijas* ayudan a evitar el impacto de la realidad, señalándola y evitando cualquier ruptura social:

> ¿Palabarqué...?
>
> Palabartijas de Ibiza. Es otra clase de lagartijas, con la panza verde y amarilla y un rabo que suelta un líquido negro como la tinta, porque le gusta comer libros viejos y periódicos y toda clase de papeles escritos [...] No se ven muchas y hay que saber distinguirlas, pero con un poco de suerte algún día cogeremos una [...] Cocidas con hinojo y hojitas de margarita curan las almorranas y sabañones mucho mejor que la lagartija corriente, me lo dijo la abuela Tecla (Marsé, 2002: 70).

Son un remedio inmejorable para las almorranas que provienen del abuso sexual al que son sometidos los NNA. A diferencia de los deseos que concretizan los deseos de los otros, estas soluciones en los espacios íntimos plantean microdiferencias que envuelven tácticas silenciosas alternas al orden impuesto; son ardides de los sujetos basados en los caprichos de las ocasiones, que aprovechan las oportunidades y producen no grandes obras sino pequeños artificios. Estas líneas de fuga pueden romper la secuencia entre los ires y los venires y dar pauta a procesos creativos y recreativos, desterritorializando algunas de las vivencias de los NNA y proporcionando variaciones no contenidas en secuencias anteriores e incluyendo otras nuevas. Éstas son las tácticas que propone De Certeau como formas de resistencia del pobre, que crea diferentes comportamientos para una apropiación como manifestación alterna al poder, que concretizan un proceder peculiar, cuya base es la "libertad montaraz de las prácticas" (De Certeau, 2000: XXIII).

En estas fantasías se hermanan mitos, magia y muchos amuletos que les evitarán los sufrimientos y que les dan la esperanza de alcanzar sus más profundos sueños y anhelos. Sin embargo, el dolor que les ocasiona la venta de sus órganos, la explotación sexual, su esclavitud laboral y sexual, su incorporación a labores de apoyo para el narcotráfico o decididamente el sicariato, marcan una brecha que es rellenada por las fantasías, ésas que expresan los NNA.

Las fantasías no sólo están fuera del control personal, porque el deseo de ser el deseo que el otro desea, es una competencia individual que es automáticamente social, sino que dan lugar a otro ámbito mucho más inquietante, del que depende la apariencia de las cosas y que para nuestra subjetividad se corresponde con la realidad de la vida. Esto es lo que protegen las fantasías: la apariencia de que las cosas son lo que realmente aparentan ser. Y, en efecto, la vida de los NNA está en plena correspondencia con brechas tapizadas de fantasías que taponean vacíos y que les impiden caer en esos abismos.

Y cuando el vacío se presenta descarnadamente ante sus experiencias, se enfrentan a una violencia sin finalidad, un vacío pletórico de una estética de la violencia, o desafían a una normatividad aplicada en el vacío de la norma, que no es otra cosa que el estado de excepción. Y el resultado esta concretizado en unos NNA condenados irremediablemente a la *nadificación* o al *otricidio*.

Sin importar la novedad o la importancia de las respuestas implementadas desde los NNA, siempre corren la misma suerte que cualquier otra inventada desde cualquier estrato. No importa si las respuestas reconfiguran su personalidad o van en razón de su capacidad de resiliencia o pasan por el establecimiento de redes entre los grupos de amigos o si los guarecen en los brazos institucionales de Mairos Don Bosco o de MAMÁ A. C., asociaciones civiles altamente eficientes, siempre o casi siempre esos esfuerzos al paso de poco tiempo quedan diluidos en estratos reterritorializados. Y es que es imposible romper con la continuidad social, educativa y cultural, con sus inalterables sobredeterminaciones económicas y políticas. Simplemente el abandono, el descuido y la exclusión en el que han vivido los NNA pobres, les cobra factura. En efecto, todo el tiempo surge constantemente la pregunta: ¿cómo es posible que sobrevivan y se vuelvan a recuperar?

Varias hipótesis han salido al paso, que se corresponden con los esfuerzos de que son producto. Desde las psicológicas que resaltan la fortaleza diferenciada de la personalidad, o las que emigran hacia las socio-psicológicas que rescatan los procesos de socialización, familiar y comunitaria; o también las de la resiliencia personal y social.[7] La característica transversal común a todas estas interpretaciones es la aspiración funcionalizante o refuncionalizadora; es decir, que los supuestos teóricos de cada una de esas explicaciones esperan la incorporación de los sujetos a sus ámbitos funcionales, sin cuestionar los fines y la lógica social que soporta esa terrible depredación infantil.

Es posible que la *libertad montaraz de las prácticas* posibilite la creación de líneas de fuga; sin embargo, cuando Deleuze se pregunta ¿por qué el niño muere, o el pájaro cae, como atravesado por una flecha?, su respuesta descansa en el peligro de transformarse en destrucción toda línea que se escapa, toda desterritorialización creadora (Deleuze, 2012: 298). En efecto, creatividad y disidencia están enmarcadas en cuatro peligros —cuando no son absorbidas por la desublimación represiva—: el miedo, la claridad, el poder y el hastío (ibíd., p. 230). El primero se refiere al "miedo a perder" (ibíd., p. 231) (simplemente perder), un estatuto bien definido o sobrecodificado que nos domina; el segundo, es todo aquello que puede servir de droga y que está fundado en "distinciones y segmentos bien delimitados" (id), con lo que las desterritorializaciones se inventan reterritorializaciones marginales peores que las territorializaciones originarias —y no es un gran efecto social, sino que quedan incluidas en pequeñas monomanías particulares—; el

7. Los primeros estudios de la resiliencia se desarrollaron en Estados Unidos y Reino Unido, gracias a que Werner y Smith (Forés y Grané, 2012) analizaron NNA con altos indicadores de riesgo biológico y psicosocial, muchos de los que, sin ningún tipo de intervención, desarrollaron competencias laborales y tuvieron un alto índice de integración social. Los factores protectores, los que otorgan la resiliencia, explican por qué ciertos NNA no caen en las drogas o el alcohol y cuando caen, salen rápido. Quizá la resiliencia aporte respuestas a las preguntas relacionadas con el enigma de por qué algunos NNA, a pesar de estar expuestos a situaciones adversas, se desarrollan *normalmente* o incluso tienen más habilidades para sobresalir que otros. Pero de manera general, la resiliencia es un ajuste del cuerpo y sus códigos a las necesidades del funcionamiento social... los prepara para ser sujetos funcionales.

tercer peligro va de los segmentos duros y su sobrecodificación hacia las segmentaciones finas, a su difusión e interacciones, y a la inversa —no existirá ninguna línea de fuga, sino simples sobrecodificaciones—; y el cuarto está referido a la obstrucción, inmovilización, trabazón y reterritorialización de las propias líneas de fuga, convirtiéndolas "en destrucción, abolición simple y pura, pasión de abolición" (ibíd., p. 232).

El cuarto peligro "convierte a la línea de fuga en línea de muerte" (ibíd., p. 233) y ahora, 35 años después de que Deleuze escribió este libro, nos parece que el estado de excepción continúa proponiendo callejones sin salida, si es que no sirve de manera prioritaria para la destrucción. De manera inevitable, destrucción y construcción constantemente coinciden; donde aparece una, la otra está siempre presente, como un reverso del anverso.[8]

¿Acaso la creatividad de los NNA ha hecho mella en los callejones sin salida planteados por el sistema? Me parece que existen algunas líneas de fuga que pueden desembocar o atracar brevemente para retomar fuerza y convertirse en un agenciamiento realmente constructivo. Y el mismo Deleuze es quien se encarga de dar respuesta a esta angustia.

Para Deleuze, los *recuerdos de infancia* están contrapuestos a un *bloque de infancia*. De los primeros se ocupa el psicoanálisis y están preñados de su fin teleológico, es decir, de la adultez, cuyo cuerpo está configurado por los recuerdos de infancia; el segundo, al contrario, es un devenir-niño, lo que significa que "'un' niño molecular se produce [...] 'un' niño coexiste con nosotros, en una zona de entorno o un bloque de devenir, en una línea de desterritorialización que nos arrastra a los dos" (Deleuze, 2012: 294). Este niño-devenir no es otra cosa que la ruptura con la memoria puntual y el sistema de coordenadas lineales; en efecto, es lo in-

8. Lo terrible es que muchas veces la aparición de la primera es silenciosa; nivel de los instintos y las pulsiones. Deleuze (2001: 119) había señalado que en la formación de la subjetividad existían tres formas de desexualización —o *desintrincación de las pulsiones*—: la neurosis, la sublimación y la perversión. Es necesario recordar, nuevamente, a Spinoza porque con su noción de cuerpo-alma incluye la posibilidad de influenciar y recibir influencias provenientes de otros cuerpos y pensamientos. En realidad la formación de la subjetividad implica una relación entre el cuerpo, la psiquis y la cultura (*Cf*. Coronado, 2007a).

tempestivo que va a contrapelo y que es acto de creación que va más allá de la mera representación porque "agencia un nuevo tipo de realidad que la historia sólo puede recuperar o volver a situar en los sistemas puntuales" (Ibíd., p. 296), por lo que es menester no dejarse alcanzar por la historia.[9]

Desde otra perspectiva, cuando Agamben[10] desmenuza la relación aristotélica entre potencia y acto, señala que la potencia es "los modos efectivos de su existencia", pero para que no se desvanezca en el acto y para que la potencia adquiera una consistencia propia, "es necesario que pueda también *no* pasar al acto, que sea constitutivamente potencia de no (hacer o ser) [...] una misma cosa es potente para ser o no ser" (Agamben, 2013: 63). Y esta potencia de la no-potencia estaría encarnada en la niñez, como una de sus características principales. Característica de la infancia que estaría presente a lo largo de la existencia de los sujetos; entonces, de estar presente, cada uno conservaríamos la infancia en nuestro ser. Sin embargo, emparentados la *nuda* vida y el poder soberano, la permanencia de esta infancia, de esta no-potencia, está seriamente condenada a desaparecer.

Y en esta tragedia los NNA realizan esfuerzos impresionantes para vivir y sobrevivir, en el medio de una sociedad áspera e irritante; en un instante efímero se va la *no-potencia* o del *devenir-niño* que constantemente hay que renovarlos, renovarlos constantemente al estar siendo o al *no-ser*. Si la destrucción o autodestruc-

9. Sin embargo, la cuestión de la relación entre memoria, imaginación e historia dista mucho de haberse agotado. Para Crick, memoria e imaginación provienen de un mismo punto neurológico, con lo que la conciencia, para crear una idea general del mundo, las utiliza junto a los sentimientos y a todas las experiencias particulares de que dispone; por lo que, al provenir del mismo punto cerebral, cotidianamente suelen mezclarse (Crick, 2000). Y Rioux define la relación memoria-historia, abundando más bien en sus diferencias: "El historiador no es un memoralista, ya que construye y da a leer el relato —sí, el relato: redescubrimiento reciente, capital y duradero— de una reproducción del pasado". Y más adelante añade que "la memoria y la historia forman un ángulo recto. A la primera le corresponde regresar en el tiempo... recuperar lo que ha quedado atrás, invocar la herencia... A la segunda, la perpendicular, la culta, le corresponde la tarea de inscribir y subrayar, de descifrar, burilar y contar, reflexionar y prever, para comprender mejor y dar a conocer un destino razonado" (Rioux, 1999: 342); esto es, el enfrentamiento entre lo empírico y el modelo que lo interpreta direccionándolo.
10. Esta digresión ha sido trabajada por Lucía Mantilla, a quien le debo este aporte.

ción de las líneas de fuga no son suficientes para reterritorializar la *no-potencia* o del *devenir-niño*, existe un camino intermedio aunque quizá más efectivo: la desublimación represiva.

Marcuse utiliza la noción de *desublimación controlada* pensando en el consumo y su relación con la unificación de la alta cultura con la cultura popular; sin embargo, nos parece que reutilizable en una sociedad como la contemporánea. Para Marcuse la *desublimación controlada* o *represiva*

> [...] implica la imposibilidad de una liberación simultánea de la sexualidad reprimida y de la agresividad [...] De acuerdo con Freud, el fortalecimiento de la sexualidad (libido) implicaría forzosamente un debilitamiento de la agresividad y viceversa. Sin embargo, si la liberación de la libido, socialmente permitida y favorecida, va a ser la de una sexualidad parcial y localizada, será equivalente a una compresión del hecho de la energía erótica, y esta desublimación será compatible con el crecimiento de formas de agresividad tanto no sublimadas como sublimadas; una agresividad que crece desenfrenada en la sociedad industrial contemporánea (Marcuse, 1972: 108).

La combinación entre la sublimación y la desublimación represiva no es cualquier cosa, especialmente hablando de una sociedad que encuentra en la violencia destructiva una forma de convivencia. La desublimación represiva y las líneas de fuga apresadas en flujos destructivos y autodestructivos quedan reapresadas en la refuncionalización social. No hay forma de escape que no sea producto del ejercicio constante y creativo. Por esta razón, hablar de los estratos reterritorializados y sobrecodificados por fantasías y deseos proclives a la dominación y desde el orden establecido, es hablar de la situación de la niñez pobre y del resto de grupos marginales de la sociedad acoplados a los flujos del desarrollo del capital. Debido a esto es casi imposible hablar, desde la niñez, de una desterritorialización en aras de la creación o de la reterritorialización desde lo básicamente humano. El flujo del capital desterritorializa y es simplemente avasallante, especialmente desde el mundo de las fantasías.

Contra esto, las políticas de Estado por reterritorializar o sobrecodificar los mundos de los NNA es simplemente esfuerzo vano. Mientras continúe el modelo de desarrollo capitalista actual, el estado de excepción no protegerá a los NNA pobres, es imposible. Y

las posibilidades de crear una sociedad civil en el México actual están enclavadas en el paternalismo, el clientelismo y la corrupción, todos de viejo cuño, que al interrumpirse los atisbos de organización ciudadana desaparecen; aunque quizá la misma organización ciudadana lleve en germen la imposibilidad de la creatividad.

Pero todavía es más radical el motivo de preocupación. El aumento de la población infantil y juvenil, que sigue su propio camino, ni siquiera tiene su correlativo peso en las políticas económicas, educativas o culturales, simplemente es tierra de nadie. En primer lugar, las políticas de incorporación de la PEA en la economía son realmente desastrosas, porque en México anualmente más de un millón de jóvenes incrementan el listado de personas sin empleo; lo que implica que estaríamos en una cifra mayor a los 25 millones de personas pertenecientes a la PEA y sin empleo —no obstante los datos triunfalistas de que el número de NNA en México se está reduciendo tendencialmente en el largo plazo—. Y el segundo dato es que, según los costos, México está entre las 10 naciones que más gastan para contener la violencia, lo que se agravó con la "guerra contra las drogas" iniciada por Felipe Calderón en el año 2008. El país está por debajo sólo de Estados Unidos, China, Rusia, India y Brasil.

La situación de los NNA pobres es desastrosa. Aunado a la pobreza extrema, exclusión social, ausencia educacional, maltrato y abandono infantil, está la dinámica de un espacio plagado por el aumento de las adicciones. Este *collage* está en el medio de la *posmiseria*, que no es otra cosa que la miseria apoderada de muchas y las mismas generaciones, de los mismos sectores de población durante mucho tiempo; situación que sin duda, a lo largo de este siglo se repetirá siempre y cuando no varíen las condiciones hasta ahora imperantes. Sin embargo, éste es un rasgo de la sociedad contemporánea.

Esto implica que no solamente es un estrato social compuesto por personas que no serán refuncionalizadas ni podrán encontrar los significados de su vida en las metáforas y símbolos provenientes de las instituciones; sino que son millones y millones de NNA que caminan por las sendas de las redes deshilvanadas de la vida depauperada y que ni siquiera servirán para engrosar al ejército industrial de reserva; son los sujetos prescindibles que por gene-

raciones han alimentado a las huestes silenciosas del lumpen proletariado, es decir, de los que han nacido, crecido y que morirán en la *miseria*, y que engendrarán a otros muchos más. Y que viven con normalidad en un vacío de la norma, porque, ¿cómo el estado de excepción podrá preocuparse de ellos? Sólo resta señalar que si *como nada son vistos y como nada ven a los otros*, entonces el camino de la estética de la violencia está allanado.

Y las dos vertientes quedan unidas: por un lado, una gran cantidad de individuos que viven en los márgenes del sistema con autorización de la misma justicia social, formando otro mundo, otra expresión de la existencia que genera simultáneamente otro modo de vida, ayudada por la tecnología, satélites, celulares, Internet, armas modernas y, por otro, está la normalidad estatal, social y legal para vivir en esas condiciones fuera de toda norma.

Conclusiones

La hipótesis planteada señaló a las fantasías como las encargadas de hacerle olvidar a la niñez que es socialmente prescindible o por lo menos les ocultan su desventura y marginalidad para integrarla funcionalmente en una vida normal. Lo que fue confirmado en los medios de la estética de la violencia como forma idónea para manifestar su existencia, así como en la incompetencia del estado de excepción que no puede evitar ni ser avasallado él mismo por el flujo desterritorializante del capitalismo, así como tampoco salva a los NNA de caer en el otricidio y la nadificación, porque la ~~ley~~ deja de funcionar para ellos.

Un camino de salida para los NNA, que evite el caos, el vacío y la destrucción o la autodestructividad —lo que podría provocar un endurecimiento de la situación en torno a ellos—, implica la creación de una red de conexiones abiertas, con normas que eviten, realmente, la desterritorialización del flujo capitalista y con líneas de fuga que garanticen la desterritorialización hacia la creatividad. Esto implica la creación de nuevos mundos en los que predomine, justamente, la creatividad sin límites ni fronteras.

Finalmente, en este artículo se ha abordado con exclusividad el aspecto negativo y cuasi apocalíptico de la vida de los infantes,

asemejando la lucha por los NNA con la de Sísifo. Aquí es donde se ve toda la potencia de un Estado de excepción impotente ante los flujos del capital. Sin embargo, la parte que aborda la creatividad como una red finamente articulada que hace que los múltiples hilos del tejido sean otras tantas conexiones creadoras, que se torne como algo palpable y producto de un agenciamiento realmente creativo, será entregado en un próximo trabajo, que ya está redactado. Ahí quedan en claro diferentes formas de evadir tanto la desublimación represiva como de prevenir la conversión cancerosa y suicida de las líneas de fuga.

Referencias bibliográficas

Agamben, Giorgio. (2010). *Estado de excepción. Homo Sacer II, 1.* (2ª edición. Traductor Antonio Gimeno Cuspinera). España: Pre-Textos.

——. (2013). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida,* 4ª reimpresión. (Trad. Antonio Gimeno Cuspinera). España: Pre-Textos.

——. (2014). *Altísima pobreza. Reglas monásticas y forma de vida (Homo Sacer IV.1).* (Traducción Flavia Costa y María Teresa D'Meza). España: Pre-Textos.

Anónimo. (2012). Viven en México 10 millones sin acta de nacimiento ni registro. *Prodigy-msn.* Obtenido 4 de abril. http://noticias.prodigy.msn.com/viven-en-méxico-10-millones-sin-acta-de-nacimiento-ni-registro

——. (2014). Costo de la violencia escala a 22% del PIB en México. *Prodigy.msn.* http://prodigy.msn.com/es-mx/noticias/mexico/costo-de-la-violencia-escala-a-22percent-del-pib-en-m%c3%a9xico/ar-aabifuo. Consulta: 17 de junio, 2015.

——. (2015). México cae en índice de paz y es segundo en violencia y gasto en seguridad en América Latina. *Prodigy.msn.* http://prodigy.msn.com/es-mx/noticias/mexico/m%C3%A9xico-cae-en-%C3%adndice-de-paz-y-es-segundo-en-violencia-y-gasto-en-seguridad-en-am%C3%A9rica-latina/ar-aabihrz. Revisado el 17 de junio, 2015.

Arendt, Hannah. (2005). *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial.

Baudrillard, Jean. (1997). *El crimen perfecto,* 2ª edición. (Trad. Joaquín Jordá). Barcelona: Anagrama.

Benjamin, Walter. (1973). An essay concerning mechanical reproductibility and its effect on the work of art. *Illuminations*. Gran Bretaña: Fontana.

——. (2014). *Para una crítica de la violencia*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Carabajal, Gustavo. (2014). Salió en libertad Jorge Corsi, el psicólogo condenado por abusar de un menor. *La Nación*. http://www.lanacion.com.ar/1722801-salio-en-libertad-jorge-corsi-el-psicologo-condenado-por-abusar-de-un-menor. Consultado el 15 de junio 2015.

Coronado, David. (2007a). La violencia en la formación de la subjetividad. En: Luna y Scribano (Coords.), *Contigo aprendí* (pp. 149-172). Argentina: U. de G-U de Córdoba.

——. (2007b). *Las percepciones de los adultos sobre la explotación sexual comercial infantil*. México: Organización Internacional del Trabajo/ Secretaría de Trabajo y Previsión Social.

——. (2009). Desde la fascinación del orgullo, el afecto y la belleza, hasta la seducción de la estética de la violencia. En: Coronado y Emaides (Coord.), *Los prismas rotos. La violencia desde una óptica multidisciplinar* (pp. 244-270). Córdoba, Argentina: Copiar/Universidad Nacional de Córdoba, Argentina/Universidad de Guadalajara.

——. (2010). El otricidio: Una invasión a la intimidad infantil. En: Solís y Planter (Coord.), *Enciclopedia Jalisco* (pp. 255-276). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Coronado, David, Arias, Lourdes, y Sevilla, Uribe. (2010). La dinámica del maltrato infantil: El generador y los espacios. En: Coronado y Emaides. (Comp.), *Un asalto a la intimidad infantil* (pp. 281-307). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba/Universidad Nacional de Villa María/Universidad de Guadalajara.

Coronado, David, Sánchez, Razón, y Muñoz. (2007). *Las percepciones y conocimientos de los niños, niñas y adolescentes sobre la explotación sexual comercial infantil. Estudios de casos en Guadalajara y Puerto Vallarta*. México: OIT/STYPS, pp. 29-59.

Coronado, David, y Zugasti. (2009). *La negación de la existencia del otro o la trata de personas: El mejor tercer negocio mundial*. En SSNN http://www.ssnnonline.com/index.php?option=com_content&view=article&id=880,david-coronado-y-viridiana zugasti & catid = 97 sudamerica &.

Coronado, David; Aguirre; Zugasti; González; Martínez; De la Mora; y Yanowski. (2012). El dolor y el abandono en la infancia pobre. En: Coronado, Emaides, Aguirre, Contreras y Jiménez. (Comps.),

El dolor y el abandono en la infancia negada (pp. 84-117). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba/Universidad Nacional de Villa María/Universidad de Guadalajara.

Coronado, David; Gallardo y Emaides. (2014). *La teratología de las palabartijas y la construcción de narraciones traumáticas*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba/Universidad Nacional de Villa María/Universidad de Guadalajara.

Corsi, Jorge, y Peyrú, Graciela. (2003). *Violencias sociales*. Argentina: Ariel.

Cortés, Nayeli. (2009). Existen lagunas jurídicas sobre maltrato infantil en Jalisco. *W Radio*. Consultado el 10 de enero 2012. http://www.wradio690.com/nota.aspx?id=784153

Crick, Francis. (2000). *La búsqueda científica del alma*. Madrid, España: Debate-Pensamiento.

De Certeau, Giard, y Mayol. (1999). *La invención de lo cotidiano, 2. Habitar y cocinar*. México, DF: Universidad Iberoamericana/ITESO.

Deleuze, Gilles. (2001). *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel*. Argentina: Amorrortu.

Deleuze, Gilles, y Guatarri, Félix. (2005). *La isla desierta y otros textos (1953-1974)*. Valencia: Pre-Textos.

——. (2012). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia,* 10ª edición. (Trad. José Vázquez Pérez). Valencia: Pre-Textos.

El Informador. (2013). Thomas White fallece en cárcel de Puerto Vallarta. *El Informador,* 10 de septiembre. http//:www.informador.com.mx/Jalisco/2013/484503/6/Thomas-white-fallece-en-carcel-de-puerto-vallarta.htm. Revisado 22 de mayo, 2015.

El Universal. (2012). Según estudios de la Canaco, trabajan en la informalidad 13.5 millones de personas. *El Universal*. México, DF, 13 de septiembre. http://www.poresto.net/ver_nota.php?zona=yucatan&idSeccion=15&idTitulo=115188. Revisado 25 de mayo 2015.

Fonseca, Ozorio. (2007, 12 de noviembre). Entrevista con Marcio Camacho (alias Marcola), líder del grupo Primeiro Comando Da Capital (PCC en São Paulo). *O Globo/La Haine/Tortuga*. Obtenida el 14 de agosto 2009. http://www.nodo50.org/tortuga/Escalofriante-entrevista-con

Forés, A., y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea de Ediciones.

Giddens, Anthony. (1984). The Constitution of Society. *Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Global Peace Index. (2015). http://static.visionofhumanity.org/sites/default/files/Global%20Peace%20Index%20Report%202015_3.pdf. Revisado el 17 de junio, 2015.

Heidegger, Martin. (1960). El origen de la obra de arte. *Las sendas perdidas* (pp. 13-67). (Trad. José Rovira Armengol). Buenos Aires: Lozada.

——. (2009). *Carta sobre el humanismo,* 5ª reimpresión. (Trad. Cortés y Leyte). Madrid: Alianza Editorial.

Jay, Martin. (2003). *Campos de fuerza*. Argentina: Paidós.

Klemperer, Victor. (2007). LTI. *La lengua del Tercer Reich,* 4ª reimpresión. (Trad. Adan Kovacsics). Barcelona: Minúscula.

Lara, Carlos. (2012). Revela OIT que 13.5 millones de mexicanos laboran en la economía informal. *El Sol de México*. Organización Editorial Mexicana, 12 de enero. http://www.oem.com.mx/laprensa/notas/n2382386.htm. Revisado 25 de mayo, 2015.

Marcuse, Herbert. (1972). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.

Mares, Marco Antonio. (2015). La enorme necesidad de nuevos empleos. *CEESP Publicación semanal del CEESP,* 18 de mayo. En http://www.marcomares. com.mx/?p=46873. Revisado 16 de junio 2015.

Marsé, Juan. (2002). *Rabos de lagartijas*. España: Lumen.

Milenio. (2015). Niño murió en juego; caso está cerrado: Fiscal de Chihuahua. *Milenio*. http://www.milenio.com/policia/nino_Chihuahua-muere_nino_juego_secuestro-caso_Christopher-fiscalia_Chihuahua_0_520747981.html. Revisado 22 de mayo 2015.

ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño, 1989*. Obtenido el 10 de enero 2012. http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm

——. (2006). *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños, de las Naciones Unidas*. Asamblea General.

Piaget, J., y García, Rolando. (1989). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI Editores.

Piketty, Thomas. (2014). *El capital en el siglo XXI*. México: FCE.

Quignard, P. (2006). *El sexo y el espanto,* 1ª reimpresión. (Trad. Ana Becciú). Barcelona: Minúscula.

Rea, Daniela. (2009, 14 de julio). Aumenta pobreza extrema. *Periódico Mural,* A2.

Rioux, Jean Pierre. (1999). La memoria colectiva. En: Rioux, y Sirinelli (Comps.), *Para una historia cultural* (pp. 341-372). México: Taurus.

Rodríguez Gómez, Guadalupe. (2012). *La realidad social y las violencias*. Guadalajara: Conavim/INCIDE/CIESAS/ITESO.

Ruiz, Emma. (2006). *Niños de la calle: Abandono, trauma y generación de espacios de encuentro y reintegración social (el caso de Alejandro)*. México: Universidad de Guadalajara.

Salama, Pierre. (2009). Informe sobre la violencia en América Latina. Presentado ante el Consejo de la Unión Europea. En: Coronado y Emaides (Comp.), *Los prismas rotos* (pp. 21-44). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba/Universidad de Guadalajara.

Schettino, Macario. (2012). *¿Cuántos buscan empleo?* http://blogs.eluniversal.com.mx/wweblogs_detalle.php?p_fecha=2012-02-06&p_id_blog=47&p_id_tema=15696. Revisado 02 de julio 2014.

Silva, Miguel. (2015). Menores asesinan a niño de seis años; "jugaban" al secuestro. *Diario Seguridad. Lealtad a Chihuahua*. http://eldiariodechihuahua.mx/Seguridad/2015-05-16/Menores-apu%C3%B1alan-y-entierran-a-ni%C3%B1o-de-6-a%C3%B1os-jugaban-al-secuestro/a6723d864d880aabb224456d031c053d. Revisado 22 de mayo 2015.

Unicef. (2008). *Estado mundial de la infancia 2009, unicef*. Documento electrónico. http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_Mundial_infancia_2009_documento.pdf

Wallerstein, Immanuel. (1999). *Impensar las ciencias sociales*. México, df: Siglo xxi Editores/unam-ciich.

Zizek, Slavoj. (2010). *La música de Eros. Ópera, mito y sexualidad*. (Trad. Alejandro Droznes). Buenos Aires: Prometeo.

——. (2012). *El sublime objeto de la ideología,* 5ª reimpresión. (Trad. Isabel Vericat). México: Siglo xxi Editores.

Entrevistas

Entrevista con mujer y hombre, 30 de abril 2005. Realizada por David Coronado en el Tianguis Cultural. Guadalajara, Jalisco. México.

Entrevistas en Puerto Vallarta. Fueron levantadas durante los días 19 y 22 de enero de 2006 en diferentes horarios y espacios públicos del municipio, por un equipo de trabajo (Cf. Coronado, 2007b; y Coronado, Sánchez; Razón; y Muñoz, 2007).

Entrevista 13, 16 años, hombre.

Entrevista 17, 19 años, hombre.

Entrevista 19, 15 años, mujer.

Entrevista con María Elena Aviña. Colegio de Especialidades. 28 de mayo, 2015. Realizada por David Coronado. Guadalajara, Jalisco. México.

IV. Educación

Educación y niños en situación de calle: entre la economía del don (de amor) y el "maestro ignorante"

Martín Gabriel Reyes Pérez

> [...] el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva, y a ellos debe permanecer unido como los únicos postes indicadores que nos pueden orientar.
>
> Hanna Arendt, *Entre el pasado y el futuro*.

> *La educación del niño está llena de lo que llamamos detalles, pero que son fundamentales... miles de detalles inobservados, pero que deben ser objeto de observación.*
>
> Marcel Mauss, *Técnicas y movimientos corporales*.

En este texto llevo a cabo un contraste entre dos planteamientos en torno a la educación, y entre dos maneras de interpelar/reconocer a los niños en situación de calle. Considero, al igual que Valeria Llobet (2010), que las instituciones producen los niños (la infancia) a los que orientan las estrategias que las especifican. La columna vertebral de este texto es la tesis freudiana que considera la educación como una "profesión imposible", al igual que gobernar y analizar. Este carácter de la educación deriva de un *real* que, siguiendo a Lajonquière, podríamos designar de la siguiente manera: "falta de proporción entre [...] las generaciones" (Lajonquière, 2011: 208). Sostengo que un planteo educativo que no se apoye en el reconocimiento de este *real* deriva en una ideología, lo que demostraré al considerar un programa, que se asumía como educativo, dirigido a atender a niños en situación de calle. En el recorrido de mi argumentación, y con el objeto de dilucidar de mejor manera lo que estaba en juego en aquellos planteamientos

sobre la educación, retomaré la problemática del don, vinculándolo con el don de amor tal y como es conceptualizado por Lacan, para luego retomar las ideas de Ranciere (2007) contenidas en su libro *El maestro ignorante*. Si bien me refiero a una experiencia de la que me separan un par de décadas, el problema que analizo es por completo actual, pues nos lleva, parafraseando a Mauss, "a replantearnos una vez más, bajo formas nuevas, los viejos pero siempre nuevos problemas" (Mauss, 1971: 158). También en este texto exploro una veta generalmente descuidada cuando se analizan las prácticas y discursos institucionales, a saber: la economía libidinal, es decir las modalidades de goce que negocian los agentes institucionales y que conforman la "infraestructura" libidinal de esas prácticas y discursos.

Los "postes indicadores" de la experiencia, o de cómo se construyó un dispositivo institucional que interpelaba como carentes a los niños de la calle

La experiencia a la que se une esta reflexión tiene como coordenadas espacio-temporales el surgimiento y declive de un programa orientado a la atención de una población de niños que, hoy en día, son caracterizados "en situación de calle". El Programa Menores en Situación Extraordinaria (MESE) surgió y se canceló, en el estado de Jalisco, particularmente en Guadalajara, la ciudad capital, en el marco del sexenio 1983-1988, y en ese breve espacio de tiempo se configuraron dos planteamientos claramente diferenciados en torno a la educación/asistencia de los niños en situación de calle, planteamientos que se concretaron en programas, instituciones y equipos de educadores. Estos programas coexistieron durante algunos años, lo cual se evidenciaba, en lo que concierne a las poblaciones atendidas, en el hecho de que los niños, adolescentes y jóvenes transitaban por los respectivos albergues fundados por estos equipos. Como es tradición en nuestro país, en materia de programas y políticas públicas cada sexenio se empieza de nuevo, borrando así

toda la experiencia acumulada.[1] En este caso concreto, la administración del DIF-Jalisco[2] despidió a finales de 1988 a los educadores como respuesta a una justa reivindicación salarial, cerró los albergues que habíamos fundado y echó de vuelta a los niños a la calle, sin el menor atisbo de consideración. En contraste, el otro equipo de educadores —formado por quienes renunciaron colectivamente al MESE en el otoño de 1985— abrieron otros albergues y acuñaron otras estrategias que se consolidaron precisamente a partir de la cancelación del Programa MESE, hasta llegar a convertirse en una de las opciones más reconocidas e importantes de trabajo con niños y adolescentes en situación de calle.

Durante 1983 se llevaron a cabo tareas de "diagnóstico", coordinación interinstitucional y acercamiento con esta población de niños y adolescentes, aunque el Programa MESE como tal se constituyó formalmente a inicios de 1984. El precario "diagnóstico" había determinado varias zonas o espacios en los que esta población de niños se concentraba: la Central Camionera —que era la forma en que los tapatíos se referían a la Estación Central de Autotransportes (ECAT)—, la Estación de Ferrocarriles y los principales mercados de la zona metropolitana, de tal manera que los agentes institucionales que promovían la atención a estos niños decidieron arrendar el quinto piso del edificio administrativo de la ECAT, asignándole el carácter de "espacio de encuentro" entre los niños y educadores, pues se encontraba en línea recta y a poca distancia de la Estación de Ferrocarriles y del popular Mercado de San Juan de Dios —detectado también como zona de concentración de

1. En este sentido, además del interés analítico, el presente texto busca recuperar una experiencia poco estudiada y respecto a la cual existen dos versiones publicadas, una de ellas, además de parca, imprecisa, contenida en el libro de Ricardo Fletes Corona *La atención a los menores en situación extraordinaria en Guadalajara*, editado en forma conjunta por El Colegio de Jalisco y el DIF-Jalisco en 1995; la otra es una versión sumamente sesgada, entre otras cosas porque sólo retoma la versión de uno de los actores y participantes de esta experiencia, que es la tesis disponible en línea y presentada en 2008 por Sabine Cárdenas para obtener el grado en la Maestría en Sociología de la Educación: *Rompiendo círculos: Trayectorias de un proceso educativo liberador*.
2. Desarrollo Integral de la Familia, es la institución estatal que brindaba y brinda hoy en día asistencia a poblaciones vulnerables; desde sus inicios, el Programa MESE estuvo adscrito a esta institución que preside la esposa del gobernador en turno.

estos niños—. A final de cuentas, la concertación entre las instituciones de salud, asistenciales, educativas y de seguridad dio como resultado la adscripción del naciente programa a una institución de carácter netamente asistencial: el DIF-Jalisco.

Para 1985 el espacio principal de atención a los niños de la calle, al que yo me incorporé, seguía siendo "el quinto piso de la Central", como lo conocían niños y educadores, pero se habían abierto otros dos espacios, uno de los cuales era el "albergue del niño perdido", que se encontraba en las inmediaciones de la misma ECAT, y que estaba destinado presuntamente a niños de menor edad, aunque el criterio principal para admitirlos ahí era que estaban "menos callejerizados";[3] el otro espacio era un albergue para niñas y adolescentes que se localizaba en la calle Andrés Terán, en la Colonia Santa Teresita, a pocas cuadras del mercado de la colonia, así como de las calles donde aún hoy en día se instala, los fines de semana, uno de los tianguis más conocidos de Guadalajara. En ese tiempo el Programa MESE estaba compuesto por tres instancias: el Departamento de Educadores de Calle (DEC), la Coordinadora Interinstitucional[4] (CI) y el Departamento Administrativo. De manera absolutamente inusual, el director general del DIF-Jalisco asumió prácticamente desde su creación la dirección del Programa MESE, reconociendo así la fractura y antagonismo que se habían instaurado entre las dos principales instancias que lo componían (DEC y CI), y que se traducía en una disputa permanente por el control de los albergues y la definición de las directrices del trabajo con esta población de niños.

3. Jamás quedaron claros los parámetros de esta "callejerización", si bien era un hecho que en este albergue se encontraban niños cuyas edades oscilaban entre los nueve y 12 años.
4. A la Coordinadora Interinstitucional estaban adscritos varios subprogramas que, por su mera designación, dejan ver la enorme diferencia, en términos discursivos y prácticos, que los separaba del Departamento de Educadores de Calle: Sección de "casos", Bolsa de trabajo, Capacitación, el subprograma Prevención del Maltrato al Menor (Preman) y la representación ante la Coordinación Interinstitucional para la Prevención Social (Cipres), que era una instancia en la que participaban las instituciones de seguridad pública, asistenciales, educativas y de salud, cuyo objetivo era coordinar acciones dirigidas a atender a poblaciones vulnerables como la de los niños de y en la calle.

La designación "Menores en situación extraordinaria" (M. E. S. E) fue promovida por la UNICEF justamente en los años en que se fundó el Programa y, en términos prácticos, comprendía dos categorías: "niño *en* la calle" y "niños *de* la calle"; se decía que los primeros mantenían lazos con la familia y llevaban a cabo actividades para-económicas en la calle, mientras que los segundos habían roto sus vínculos con la familia y en la calle se esforzaban por sobrevivir. En el siguiente sexenio esta denominación fue sustituida por otras dos: "Menores en situaciones especialmente difíciles" y "Menores en riesgo (de calle)".[5] Pero lo que me parece importante subrayar, en lo que se refiere a la interpelación y reconocimiento de estos niños, es que desde los mismos documentos fundacionales del Programa, el "m. e. s. e." es caracterizado como "carente". Así, en un documento que se discutió en el "Taller de Chapala"[6] se los caracteriza así: "menor en situación extraordinaria es un niño o joven en las edades de 0 a 18 años que tiene carencias, mismas que no pueden ser tratadas con métodos estandarizados o convencionales";[7] por otro lado, en los resolutivos de este Taller se asienta la siguiente definición: "menores de 0 a 18 años cuya carencia de satisfactores primarios los coloca en una situación extraordinaria, entendida ésta como la gama de actividades representadas por los dominantes vagancia, drogadicción, prostitución, abandono o maltrato".[8] Además

5. En esos años aún estábamos lejos del sintagma "poblaciones en situación de calle", con la cual se ha pretendido eludir una valorización estigmatizante hacia estos niños, al mismo tiempo que se reconoce la complejidad de un fenómeno que ha llevado a que los niños y adolescentes se convirtieran en adultos y algunos formaran una familia que sobrevive en la calle, pudiendo encontrarse casos de tres generaciones "en situación de calle".
6. Este Taller se llevó a cabo a finales de 1983 y participaron representantes de las instituciones que habían constituido el equipo interdisciplinario que elaboró el estudio de carácter diagnóstico de la población a ser atendida; también estuvo presente un representante de UNICEF y el encargado de un programa de atención a niños de la calle que funcionaba en Coatzacoalcos.
7. En este documento se asientan las conclusiones de un equipo interdisciplinario —tal vez sería más correcto decir "interinstitucional"—, en el que se encontraban quienes luego pasarían a formar parte del Programa MESE en las distintas áreas que lo conformaron; el documento se presentó en el "Taller de Chapala".
8. *Resolutivos de las mesas de trabajo. Taller de Chapala;* este documento no está firmado, fechado ni paginado. Sus directrices se mantuvieron vigentes al menos durante los dos primeros años de vida del programa, como veremos enseguida.

de caracterizar en estos términos al "m. e. s. e", estos documentos definieron la estructura y directrices del Programa: la situación extraordinaria del menor radicaba en las carencias de "satisfactores primarios", las cuales debían ser atendidas con "métodos" distintos a los asistenciales o represivos (el castigo y el encierro), de manera que el único "método" aceptable para tratar estas "carencias" era el "educativo".

A finales de 1984 hubo un cambio de mandos en el Departamento de Educadores de Calle y, como corolario, se llevó a cabo una completa reestructuración del equipo de educadores. En esta coyuntura, el nuevo equipo decide ofrecer en el "quinto piso" —y en los otros dos espacios— alimentación, atención médica,[9] duchas y dormitorios (equipados con literas y con colchones de plástico, debido a la alta frecuencia de enuresis nocturna entre los niños y adolescentes de la calle).[10] Puesto que el "quinto piso" originalmente era un espacio de oficinas —con una extensión aproximada de 40 metros de largo por 14 de ancho—, fue necesario habilitar con tabla-roca áreas específicas para cada uno de esos servicios, incluyendo además una oficina para el jefe del DEC, un dormitorio del educador que cubría el turno nocturno y una sala amplia en la que se llevaban a cabo las esporádicas asambleas con los habitantes del "quinto piso". Esta redefinición del espacio principal de atención, que de ser "espacio de encuentro" pasó a ser albergue y centro de asistencia, fue significado por los educadores con este sintagma: "el quinto piso es un lugar del 'paro'".

---

9. En el quinto piso un equipo de cuatro cocineras, dos para el turno matutino, dos para la tarde-noche, preparaba los alimentos a los menores que concurrían en ese espacio; desde que se abrió el servicio de comedor empezó a trabajar en la cocina una joven y simpática mujer llamada Mayra, muy querida por los niños, y quien fue la única que permaneció en el programa hasta su cancelación a finales de 1988; Ricardo Fletes en *op. cit*. pp. 28 y 29 aventura que el término "mairo" era una derivación del nombre de esa jovencita.
10. Durante un tiempo, un educador, psicólogo de profesión y que era afín a la CI, intervenía con los niños que habitaban el quinto piso empleando estrategias de corte conductista; el rechazo manifiesto del resto de los educadores a esta forma de intervención probablemente influyó para que nunca se ofreciera a los habitantes del quinto piso algún tipo de "terapia" de corte psicológico, además de que, como veremos enseguida, correspondía al educador "llenar" las carencias afectivas del niño de la calle.

Entonces, justo en el momento en que el Programa adquiere ostensiblemente un carácter asistencial, los educadores se dan a la tarea de redefinir en qué reside lo "alternativo" o "no convencional" del programa en el que participaban. Esta acción podría ser caracterizada como una "estrategia práctica", entendida como el conjunto de "acciones mediante las cuales los agentes redefinen la institución sin entrar en confrontación abierta con la lógica dominante, pero generando así el espacio para el desarrollo de otras lógicas" (Llobet, 2010: 82), precisando que fueron los educadores, y particularmente el jefe del DEC, quienes asumieron a plenitud "la lógica dominante" que es propia de una institución asistencial, para luego significarla con el caló del niño de la calle (en el quinto piso no se asistía al niño, se le hacía un "paro"). Mediante esta "estrategia práctica" el equipo de educadores instaura una serie de operaciones fundamentales a través de las cuales se convencen de estar ofreciendo una respuesta "no estandarizada" a la "carencia de satisfactores" que singulariza a los niños de la calle, al mismo tiempo que instauran lo que he llamado la "economía libidinal" —la ganancia de goce— que usufructúan en su relación con el Programa MESE.

El conflicto al que me referí antes, entre el jefe (y los educadores) del DEC y la jefa de la CI, se expresaba también en los albergues, de manera que en el quinto piso los educadores que compartían la visión y concepciones de la CI eran llamados "mairos gachos" por quienes se autodenominaban "mairos chidos"[11] —o "mairos que alivianan a los carnales"—, afines a su vez al jefe del DEC. En febrero de 1985 este conflicto derivó en la renuncia

11. "Mairo" era la manera en que los habitantes del quinto piso se referían a los educadores de calle; quienes así eran designados asumían que el término era un apócope de "maestro", obliterando por completo la otra posibilidad, que mencioné en la nota 10 y que refiere Ricardo Fletes: "siendo Mayra la joven cocinera del quinto piso, 'mairo' era el varón adulto que trabajaba en el mismo espacio". Lo que resulta evidente es que, con independencia de la fuente o circunstancias en las que surgió este apelativo, los educadores lo adoptaron, lo hicieron suyo y de ahí en más lo transmitieron a sus pares, al mismo tiempo que se presentaban ante el niño de esa manera. El *Diccionario de la Real Academia Española* da como una de las acepciones de "gacho": "adj. *Méx.* Malo, feo, desagradable", mientras que para "chido" establece: "adj. *Méx.* bonito (lindo)" [y] "adj. coloq. *Méx.* Muy bueno".

de los "mairos chidos", quienes un mes después regresaron por petición expresa del director del DIF, pues los educadores que los sustituyeron no pudieron "controlar a los callejeros": los niños y adolescentes que concurrían en el quinto piso, supuestamente en señal de protesta por la renuncia del equipo de "mairos chidos", cometieron una serie de desmanes, como destruir el mobiliario y quemar algunas colchonetas. Al reintegrarse a trabajar, los "mairos chidos" removieron de los albergues a todos los educadores afines a la CI, concediéndosele al jefe del DEC la entera potestad de contratar a los educadores que los sustituirían.[12]

Un par de meses después del regreso de los educadores, el director del DIF-Jalisco convocó a un académico para que evaluara varios de los programas del DIF, entre ellos el MESE y, en este marco, el equipo de "mairos" se dio a la tarea de ratificar el programa de trabajo que había redactado el jefe del DEC en noviembre de 1984: *Reflexiones en torno al muchacho de la calle: Programa sin punto final*. Esta evaluación concluyó con un aval condicionado al Departamento de Educadores de Calle, que se tradujo en un acotamiento provisional de la influencia de la titular de la Coordinadora Interinstitucional. Sin embargo, el director del DIF emplazó al jefe del DEC a que explicitara los resultados que cabría esperar del *Programa sin punto final*, presuntamente implementado por los "mairos". Esto era algo que no esperaba el jefe del DEC, y en cambio su expectativa era que se le nombrara director del Programa MESE, cargo que, ya lo había mencionado, ostentaba el director del DIF-Jalisco. Además, para esas fechas el grupo de educadores de calle se había fracturado: por un lado se encontraban los "mairos" que habían renunciado y regresado en febrero-marzo de 1985, quienes se mantenían cohesionados en torno al jefe del DEC y, por otro lado, la mayoría de los educadores de reciente ingreso, así como varios de la vieja guardia, en quienes habían germinado una serie de críticas a los planteamientos del jefe de su departamento y en general al "método educativo" que se seguía en el trabajo con los

12. Fue en esta coyuntura que entré a trabajar al quinto piso, por invitación expresa de un ex compañero de la Facultad de Psicología: el primer día de trabajo fui presentado a los niños y a los adolescentes como un "mairo chido".

niños de la calle. La conjunción de estas circunstancias llevaron al jefe del DEC y a "su equipo de educadores"[13] a renunciar al programa y a conformar una asociación civil con el propósito de trabajar con estos niños, recurriendo a donaciones y a fondos de UNICEF.

En noviembre de 1985 asumí el cargo de jefe del Departamento de Educadores de Calle, mientras que otro compañero, Alfredo Rodríguez, asumió la dirección del Programa, después de que ambos elaboráramos en un par de semanas un programa de trabajo con estos niños que retomaba los principales planteamientos del pedagogo ruso Antón Makarenko amalgamados con algunas tesis del psicoanálisis lacaniano. A partir de ese momento, entre los educadores renunciantes, ya constituidos en una asociación civil, y el Programa MESE se estableció una relación muy peculiar, que algunas personas llegaron a caracterizar de manera superficial como "competencia", pero que en realidad consistió en una interlocución implícita —en estado práctico— en la que quienes asumimos la dirección del Programa encontramos en el discurso y las prácticas impulsadas por el equipo de "mairos" un modelo de lo que *no* debía hacerse al trabajar con niños de la calle, mientras que el "padre fundador"[14] de la Asociación Civil M. A. M. Á. encontró en las estrategias que nosotros impulsamos una demostración concreta de la viabilidad de otro "método" de trabajo con estos niños, las cuales retomó, engarzándolas en un discurso estructuralmente idéntico al que acuñó durante el tiempo en que trabajó en el DIF-Jalisco.

13. Tan clara y manifiesta era esta cohesión en torno al jefe del DEC, que Sabine Cárdenas recoge este sintagma, que en ningún momento le parece problemático: el jefe del DEC "y su equipo de educadores", en *op. cit.*, p. 91.
14. De esta manera lo califica Sabine Cárdenas, en *op. cit.*, p. 104.

De cómo la frustración y la privación constituían las operaciones mediante las cuales los "mairos" constituían los satisfactores en dones (de amor) al hacerles "un paro" a los niños de la calle

El "método" de trabajo que instauraron los "mairos"[15] durante el tiempo en el que estuvieron a cargo del Programa, lo asentó en documentos circunstanciales el jefe del DEC, y en ellos suelda claramente una manera de concebir/interpelar a los menores, con una serie de estrategias en las que se concretaba lo que él "y su equipo" entendían por "lo educativo". Estos postulados retoman en lo esencial lo que se acordó en el "Taller de Chapala", articulados de una manera ligeramente distinta:

1. El niño de la calle era un ser carenciado.
2. La principal carencia del niño de la calle era el amor (afecto).
3. La calle era un espacio de carencias pero también de libertad.
4. El carácter educativo del programa se cifraba en llenar carencias.
5. El cambio que se promovía y esperaba del niño era la concientización.

A primera vista se podría decir que la innovación principal del equipo de "mairos" consistió en introducir el postulado 2 —puesto que desde 1983 se había establecido que el menor carecía de "satisfactores"— pero esto sería equivocado pues quien fungió como jefe del DEC desde el otoño de 1983 hasta el otoño de 1984, el psicólogo Manuel González Mujica, afirmó claramente que "quienes vayan a trabajar con el niño de la calle deben tener siempre presente que su mayor requerimiento es el amor, la comprensión, una humana sensibilidad para escuchar con paciencia su dolor cotidiano y acompañarlos en la búsqueda de sus alternativas".[16] En realidad, la especificidad del "método" instaurado por los "mairos"

15. De aquí en adelante me referiré como "mairos" al equipo de educadores que ingresaron al Programa en el otoño del 84 y renunciaron de manera definitiva en el otoño del 85.
16. Manuel González Mujica, "Programa con el menor en situación extraordinaria", redactado en marzo de 1984; precisamente González fue despedido, junto con otros dos educadores, en el otoño de 1984. El siguiente jefe del DEC formó parte de ese equipo y de ahí retomó los postulados principales de su *Programa sin punto final*.

consistía en una serie de operaciones mediante las cuales modulaban el acceso de los menores a los satisfactores que la institución les destinaba; mediante esas operaciones, susceptibles de ser caracterizadas con los términos psicoanalíticos de "frustración" y "privación", imprimían a los satisfactores el carácter de dones de amor, al mismo tiempo que inscribían el lazo con los menores en un registro especular.

Para mejor comprender esto habría que considerar el tipo de normas que enmarcaban la conducta de los menores en el "quinto piso", así como la forma en que se instituían. Estas normas fueron consensuadas en un inicio[17] con los menores, en asambleas presididas por el jefe del DEC "y su equipo de educadores" y consistían básicamente en condicionamientos de la asistencia, o del acceso a los "satisfactores": "el que no se baña no desayuna", "el que no asiste a la asamblea no cena", "el que no hace el aseo no desayuna", "el que se droga se va a tiempo para pensar". El "tiempo para pensar" consistía en expulsar al menor del quinto piso, privándolo así tanto de la ingesta de alimentos como del acceso a un techo y cama para dormir;[18] pero lo que hacía al "tiempo para pensar" la norma princeps del quinto piso era que, explícitamente, los "mairos" consideraban que el niño debía "pensar" que perdía no sólo el quinto piso entendido como "lugar del paro", sino también "la presencia solidaria del mairo": "que el callejero farmacodependiente experimente la soledad, quedándole claro que en un periodo tuvo la presencia totalmente solidaria de los "mairos" y el resto de la comunidad".[19]

---

17. La necesidad de instaurar un mínimo orden en la vida cotidiana del quinto piso derivaba de las constantes exigencias del director del DIF-Jalisco para que el Programa mostrara resultados tangibles. Por supuesto, sólo los menores que habían participado en tales asambleas podían recordar el proceso "autogestivo" mediante el que se instauraron tales normas; para los demás, incluidos los educadores de reciente ingreso, se trataba de reglas ya instituidas a las cuales había que ceñirse.
18. Generalmente por inhalar thiner o cemento, aunque cuando los niños empezaron a recibir dinero por lustrar zapatos pudieron consumir marihuana, lo que hacía más difícil detectarlos, más aun cuando usaban algún colirio para disimular la irritación de los ojos.
19. *Un drama más allá de la farmacodependencia, los muchachos de la calle*, documento elaborado por el jefe del DEC, el 27 de abril de 1985.

Pero, además de "hacer el paro" a los menores, los "mairos" buscaban "concientizarlos", lo cual debía ser la resultante del conjunto de actividades en las que participaban. En términos generales, la rutina del quinto piso era la siguiente: durante las mañanas, antes de desayunar, los "mairos" vigilaban que los niños se bañaran e hicieran el aseo del quinto piso; luego, a lo largo del día, tanto los habitantes del quinto piso como los chicos del "Albergue del niño perdido" lustraban zapatos en instalaciones que se encontraban justo a la entrada de la ECAT —correspondiendo a los "mairos" supervisar el cumplimiento de los turnos en las bolerías—. Después de comer, ya a media tarde, alguno de los educadores del turno vespertino acompañaba a los menores a los eventos recreativos a los que ellos solían asistir, como el cine o, sobre todo, los espectáculos de lucha libre. A las 8.30 de la noche se cenaba y luego la mayoría de los niños se quedaban a dormir, mientras que otros salían a "pensar" por cuenta propia, es decir deambulaban en los andenes de la Central Camionera y se drogaban, junto con otros niños o adolescentes, algunos de quienes también asistían esporádicamente al "quinto piso". Una o dos veces por semana, a eso de las siete de la noche se efectuaban "asambleas" en las que se discutían problemas de la vida cotidiana y se establecían las normas que debían regir en el quinto piso, si bien esto último sólo ocurría cuando estaba presente el jefe del DEC. En otras ocasiones las asambleas se constituían en espacios para que el educador en turno diera a los niños algunas pláticas sobre temas que suponía eran de su interés. Durante el tiempo en que el programa fue evaluado, en el verano de 1985, se formalizaron "comisiones" en las que participaban los menores.[20]

20. Tales "comisiones" tenían una existencia simbólica y su tiempo de vida era muy breve, pues perdían rápidamente la materia que gestionaban; por ejemplo: la "comisión de carteles" tenía la tarea de elaborar los carteles en los que se plasmaba la normativa del quinto piso ("el que no se baña no desayuna", etc.), pero tales normas en realidad eran muy pocas y ya estaban interiorizadas, de manera que el cartel resultaba innecesario. Una comisión daba la "bienvenida" a los nuevos residentes del "quinto piso" pero, dada la inconstancia de los menores encargados, al final de cuentas los "mairos" asumían esta tarea. La "comisión de limpieza" debía organizar los turnos y áreas que correspondían a cada uno de los habitantes del quinto piso, pero esta tarea llanamente

El hecho de que los albergues tuvieran siempre las puertas abiertas —los niños podían entrar o salir según su arbitrio, aunque para permanecer había que atenerse a las normas vigentes— permitía a los "mairos" un fácil deslinde de las instituciones "convencionales" que encerraban a los niños, deslinde al cual abonaba el énfasis en la participación de los menores en las esporádicas asambleas. La verdadera dificultad era deslindarse de las instituciones asistenciales... como ésa en la que se inscribía el Programa MESE, responsable del pago de sus salarios. Por ello, la "estrategia práctica" que llevaron a cabo los "mairos" consistió en significar el quinto piso como un "lugar del paro", enlazando el "paro" con "lo educativo" y ubicando en este significante el punto exacto del *impasse* del Programa.

El "paro" era y es un término de uso común en las poblaciones en situación de calle, pero se le encuentra también en otros espacios sociales, aunque subrayando significados específicos; entre los niños de la calle, al menos tal y como se empleaba en el quinto piso, un "paro" tenía dos significados: por un lado, era un regalo, un don, así como el "aliviane" que los educadores ofrecían (satisfactores y afecto). Por otro, tenía también el significado de "complicidad" en una acción que podía implicar una infracción o un delito: ayudar en la comisión del robo a un transeúnte o una casa habitación. De manera tal vez más benigna, un "paro" podía acarrear un perjuicio a la salud o bienestar del mismo niño o de uno de sus pares, por ejemplo: compartir "la mona" (la estopa impregnada del inhalante), pero el contexto en el que se usaba el termino remitía siempre a la calle, por ejemplo: hacer un "paro" podía significar ayudar a arrebatarle los tenis o la cobija a otro niño de menor edad o que estuviera dormido. Así, la palabra "paro" encerraba una profunda ambigüedad moral, consistente con la calle cuando se convierte en espacio de sobrevivencia.[21] Esta polisemia

la asumía un "mairo", sin que jamás se presentara queja alguna de los niños ante tal "usurpación" de funciones.

21. Otro significado de "paro" lo hace sinónimo de "pretexto". Elvia Taracena Ruiz en "Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización" en la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 1, enero-junio de 2010, pp. 393-409 sostiene que la calle es un "sistema" que produce "modos de

del "paro" se había institucionalizado, pues el Programa también "le hacía el paro" a los niños que habían tenido contacto, durante un tiempo al menos, con los albergues y que habían sido recluidos en el Centro Tutelar para Menores: en estos casos se promovía su liberación y el Programa[22] asumía el compromiso de que el menor se reintegraría a los albergues y que no reincidiría en la infracción por la que había sido encerrado.

De lo dicho se deduce que, en uno de sus significados, el "paro" implicaba una inversión de la lógica del don, inversión que es inherente a situaciones límite en las que lo que predomina es la lucha por la sobrevivencia. En este sentido, es posible homologar el "paro" con la práctica denominada "organizar", a la que se refiere Paz Moreno Feliu en su obra *En el corazón de la zona gris. Una lectura etnográfica de los campos de Auschwitz.*[23] La palabra "organizar" era de uso corriente en la cultura de la Alemania nazi[24] así como

subsistencia" y de "organización entre pares" (p. 395); además, la calle constituye un "sistema" con reglas definidas, en el que los sujetos están reducidos a tareas de mera sobrevivencia; agrega la autora que "lo que caracteriza la vida en la calle es la creación de reglas propias y la transgresión de las reglas propuestas por la sociedad. Se trata de una lógica del aquí y del ahora y de la subsistencia en un medio que es cada vez más violento" (p. 396). El "paro", en varias de sus acepciones, particularmente la ligada a la complicidad, constituye una de esas "reglas propias" de la calle que, al implicar una "transgresión de las reglas propuestas por la sociedad", conllevan tensión y ambigüedad moral.

22. Una trabajadora social que disponía de camioneta y chofer durante la mañana y la tarde, se hacía cargo de tramitar oficialmente la liberación de estos menores que habían sido recluidos en el tutelar; también era la encargada de contactar con los hogares y familias de los niños, considerando la posibilidad de su reinserción.
23. La autora describe los diferentes aspectos de la cotidianeidad en el *lager*, tomando como base, principalmente, los testimonios de los sobrevivientes; además de lo concerniente a la circulación de los bienes, Moreno Feliu aborda la economía política del tiempo, los rituales de iniciación, y se detiene, en el último capítulo, a explorar la manera en que se acuñaban las "leyendas" en Auschwitz, cotejando las diferentes versiones de dos acontecimientos en los que se hacía presente la "muerte digna", contrastando así con la muerte anónima y producida en masa característica de este campo de exterminio.
24. Moreno Feliu retoma el análisis de esta palabra que lleva a cabo el filólogo alemán Víctor Klemperer en su libro *LTI. La lengua del Tercer Reich: Apuntes de un filólogo*, Barcelona, Minúscula, 2007, donde señala dos momentos en la evolución semántica de esta palabra: en un primer momento "organizar" u "organización" se empalmaba con "trabajar", "resolver", "hacer" pero implicaba "la idea de que todo trabajo debía 'organizarse' primero, es decir, que debía ser distribuido por alguna autoridad a un grupo disciplinado", incluso en el caso de que ese trabajo fuera realizado sólo por un

en todos los campos de concentración —o al menos en los analizados por Moreno— y estaba asociado a "las intrigas, la corrupción y el estraperlo"[25] (Moreno, 2010: 141), si bien era una práctica que incrementaba las posibilidades de sobrevivencia: se trataba de relaciones que implicaban "lo inverso de dar: procurar, obtener, coger, tomar prestado, robar", por lo cual invertían las relaciones del don (la reciprocidad y el intercambio) pues su propósito era el obtener "no importa qué ni importa cómo" (ibídem, p. 145):

> [...] tras la expropiación total que sufrían a su llegada al campo, el sistema exigía que [los internos] "organizasen": pero tomar, frente a dar, en el mundo corriente de antes y después de Auschwitz en que vivía la mayoría de los prisioneros, pertenece al terreno de lo moralmente ambiguo, cuando no ilícito (ibídem, p. 172).

Y sin bien algunos de los prisioneros significaban el "organizar" como un mecanismo de redistribución igualitaria que contravenía la expropiación brutal de que habían sido objetos desde el primer momento de su entrada en el campo, para otros subsistía el dilema y la paradoja de sobrevivir a costa de adaptarse a esta inversión moral. La inversión de la lógica del don implicada en el "paro", exigida por las leyes de sobrevivencia en situaciones límite, era simplemente ocluida por los "mairos", quienes operaban en cambio otra distorsión de esa lógica del don, ésta sí enteramente consistente con su concepción de "lo educativo". Como es

---

individuo, al margen de un proceso colectivo. La segunda fase evolutiva la registró "en los días de Stalingrado y desde entonces una y otra vez", dice Klemperer: "Pregunté si aún se podía comprar un jabón de buena calidad. La respuesta fue la siguiente: "Comprar no se puede, hay que 'organizarlo'. La palabra había adquirido mala reputación, olía a intriga, a estraperlo, estaba impregnada precisamente del olor que emanaba de las organizaciones nazis oficiales. A todo esto, sin embargo, la gente que hablaba de su 'organizar' privado no pretendía admitir un acto de dudosa moralidad. No, 'organizar' era una palabra simpática, en boga por doquier, la denominación natural de una acción que se había vuelto natural" (en Klemperer, *op. cit*., p. 156, citado en Moreno Feliu, *op. cit*., p. 139.

25. El *Diccionario en línea de la Real Academia Española* ofrece las siguientes definiciones de *estraperlo*: "comercio ilegal de artículos intervenidos por el Estado o sujetos a tasa"; "conjunto de artículos que son objeto de dicho comercio"; "chanchullo, intriga"; "loc. adj. comprado o vendido en el comercio ilegal así llamado"; "loc. adv. dicho de comerciar ilegalmente, de manera clandestina".

bien sabido, Mauss insiste, en su conocido *Ensayo sobre los dones*, que el intercambio consiste en tres momentos indisociables, sólo aparentemente "libres" pues en realidad constituyen obligaciones: dar, recibir, devolver. Obviamente, en el ámbito de los programas sociales y de las políticas públicas no se espera que los beneficiarios devuelvan un equivalente de la solidaridad social en forma de dones que han recibido. Pero, en concordancia con uno de los lineamientos establecidos en el Taller de Chapala, los "mairos" disimulaban su pertenencia institucional,[26] lo que daba pie a una práctica susceptible de ser descrita, en términos coloquiales, como "saludar con sombrero ajeno": en la medida en que los "mairos" modulaban y determinaban el acceso a los "satisfactores", aparecían ante los niños como los proveedores y donantes, todo lo cual era apuntalado por el recurso al "consenso primordial" por el cual se instauró la normativa del "quinto piso". Así, al personalizar los dones, se generaba la ilusión de que el "mairo" daba algo por nada, de manera gratuita,[27] quedando implícita la obligación del contra-don. Ahora bien, justo al negar o condicionar el acceso a los satisfactores, los "mairos" los convertían en dones, en prendas de amor, lo cual era más que evidente en el "tiempo para pensar", pues el niño perdía el acceso a los "satisfactores" pero sobre todo experimentaba la "soledad" al no contar con la "presencia solidaria" del "mairo", esa presencia de la cual brotaba un inmenso caudal de afecto.[28] A esta operación la he designado, siguiendo a

26. En los resolutivos de la mesa 2 del Taller de Chapala, se establece que, en lo que se refiere al contacto con los menores, "el equipo de trabajo [deberá funcionar] de una manera informal, de tal manera que el niño no lo identifique con una institución, aunque de hecho este equipo sí deberá pertenecer a alguna de ellas".
27. En el discurso que dirigían a los menores, los "mairos" no aludían en ningún momento a su condición de trabajadores, de asalariados, menos aún al hecho de que el salario de un educador de calle era en esos años considerablemente mayor que el de otro profesionista de una formación equivalente (era poco más del doble de lo que devengaba un psicólogo, por ejemplo).
28. En el *Programa sin punto final* se asienta lo siguiente, en el momento en el que se puntualiza la especificidad del Programa MESE en comparación con otros programas "convencionales": "la parcialidad y limitación [de estos programas y agentes] se debe entre otros factores a la falta de comprensión y conocimiento de la problemática del menor, a la frialdad profesional y a que muchas veces se ha perdido el elemento vital que debe inspirar el estar y trabajar con éstos: la solidaridad para con él, sin regateos

Jacques Lacan en su *Seminario IV. La relación de objeto y las estructuras freudianas,*[29] como *frustración*.

Lacan plantea que el agente de la frustración es la madre, entendida en un primer momento como un Otro simbólico primordial. Su carácter simbólico reside en dos aspectos: encarna el código mediante el cual el niño nombrará el mundo, incluido por supuesto el objeto de la necesidad y, por otro lado, su ir y venir, la alternancia de su presencia y ausencia, tiene el estatuto de una alternancia simbólica, la misma que se juega en el binario (+) (-), embrión de cualesquier lenguaje. La agencia de la madre consiste en elevar el objeto que satisface la necesidad al rango de prenda de amor, es decir, signo de una potencia favorable. Al convertir los albergues en "lugares del paro", los "mairos" homologaban esos espacios con una madre que prodigaba[30] los satisfactores de la necesidad y, acto seguido, al condicionar su acceso, al negarlos a los menores cuando no encuadraban su conducta en la normativa "consensuada", los convertían en símbolos de un pacto simbólico. Pero otra operación, interna a la frustración, tiene como resultado la constitución de la madre como potencia fálica, es decir, aquella que posee el falo simbólico: puesto que la madre *parece* no obedecer a ninguna ley que no sea la suya, su ir y venir, su dar y negar es significada por el niño como la manifestación de su mero capricho. Justo en este momento los "mairos" llevaban a cabo otra operación gracias a la cual devenían potencias fálicas: castraban a la madre del falo simbólico.

Puesto que los "mairos" asumían punto por punto la caracterización que sostenía el programa desde su fundación, a saber:

desde donde brota el caudal de afectos que la mayoría de las veces para los hijos de la calle es más indispensable que un servicio de comedor o médico".

29. Este texto es la referencia obligada sobre la problemática del don de amor, pero en lo que sigue me basaré en un breve artículo, fácilmente accesible en todos los sentidos (es denso y riguroso, al mismo tiempo que didáctico, y se encuentra disponible en la red) escrito por Michel Sauval: *Las tres formas de la falta de objeto (comentario de algunas sesiones del seminario IV "La relación de objeto y las estructuras freudianas").* Disponible en: http://www.sauval.com/articulos/ faltadeobjeto.htm

30. Como corroboración de este argumento debo decir que el programa que fundó el "mairo", jefe del DEC y posteriormente devenido "padre fundador" se llama precisamente M. A. M. Á.

que el menor en situación extraordinaria tenía una "carencia de satisfactores", el carácter educativo de las estrategias que implementaban debía por fuerza consistir en "llenar" esas carencias; por otro lado, al enfatizar que la carencia más importante de estos menores era el amor (o el afecto), los "mairos" se posicionaban en el lugar de quienes tenían (o eran) ese objeto que llenaría tal carencia o vacío. Esto era expresado por los "mairos" como "solidaridad" —entendida como "fuente de afectos"—, y se empalmaba con la negativización de los satisfactores instaurada en los "lugares del paro": en el mismo movimiento en el que el objeto era doblemente satisfactorio,[31] el "mairo" ocupaba el lugar del que tenía el *ágalma,*[32] posicionándose así como objeto de amor.

De cómo la "concientización" constituía el significante ideológico que operaba como point de capiton (punto de acolchado) para los "mairos"

El nombre que da Lacan a la segunda operación que llevaban a cabo los "mairos" es *privación*, y mediante ella estos últimos se posicionaban como ostentadores del falo —por tanto, como padres imaginarios—, pues privaban a la madre del falo simbólico e instauraban así una ley que limitaba su aparente omnipotencia, pues "el niño se enfrenta con esta ley en la medida en que descubre que

31. "El objeto tiene a partir de ese momento dos órdenes de propiedades satisfactorias, es dos veces posible de satisfacción: como precedentemente satisfacía una necesidad, pero también simboliza una potencia favorable" (en J. Lacan, *Le seminaire, Livre IV, La relation d'objet*, París, Seuil, p. 66, citado por Sauval en *op. cit.,* p. 3.
32. Lacan dedica un amplio comentario a *El banquete* de Platón en *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 8: La transferencia (1960-1961)*; en la *Lección X* (pp. 161-175) que lleva el título, precisamente, de *Ágalma,* se detiene en la figura del *sileno* (un sátiro, gordo y viejo, dios de la embriaguez) con el cual Alcibíades compara a Sócrates. Dice entonces Lacan que "el sileno no es sólo la imagen que se designa con ese nombre, es también un embalaje que tiene el aspecto habitual de un sileno, es un continente, una forma de presentar algo. Debían ser pequeños instrumentos de la industria de la época, pequeños silenos que servían de joyero o como embalaje para ofrecer regalos [...] Lo importante es lo que hay en el interior. *Ágalma* puede perfectamente significar ornamento o adorno, pero aquí es, ante todo, joya, objeto precioso —algo que está en el interior"— *(op. cit*. pp. 163 y 164). Al iniciar la siguiente lección dice Lacan: "Hay agálmata en Sócrates, y esto es lo que provocó el amor de Alcibíades" *(op. cit*., p. 177).

la madre depende a su vez de la ley en lo que respecta a la satisfacción que puede brindar a las demandas del niño" (Dor, 1994: 98). Sin embargo, esta operación era encubierta por el recurso a las asambleas —que eran, al mismo tiempo, uno de los escenarios en los que tenía lugar la "concientización" o "toma de conciencia" de los niños—, pues aparentaban que la limitación de la "potencia favorable" de la madre pródiga era el resultado de una decisión colectiva y no de la ley instaurada por el "mairo". Habiéndose posicionado, en un primer momento, en el lugar de la madre pródiga —la que transmutaba satisfactores en prendas de amor— para, en un segundo momento, ofrecerse ante el niño como objeto de amor (pues ellos tenían —o eran— lo que llenaba sus carencias), los "mairos" pasaban a detentar el lugar del padre imaginario que hacía pasar por su ley la satisfacción que podía brindarse a los niños de la calle. Pero la concientización que se promovía en los niños venía a constituir el punto de acolchado ideológico que encubría la ganancia libidinal que obtenía el "mairo" en su vínculo con los niños. Antes de explicarme con mayor claridad en este último punto, debo decir que en ningún momento, en ningún documento de los redactados por el jefe del DEC en ese periodo, se define lo que habría de entenderse por "concientizar" a los menores; a lo más, el significado de ese término basculaba entre:

1. "Problematizar" su realidad.
2. Pasaje de la carencia a la demanda y luego a la demanda de amor.[33]
3. Consumir los objetos (que tenían el estatuto de dones) que los "mairos" les ofrecían.

33. Esta articulación entre carencia-demanda-conciencia la explicita el investigador contratado por el DIF-Jalisco, a quien se le encomendó la tarea de evaluar el Programa MESE. El concepto de "demanda" que propone en el documento en el que presenta sus resultados embona con el de "carencia", al definirla escuetamente de la siguiente manera: "la demanda (institucional, poblacional, etc.) como reconocimiento de que algo me hace falta"; en el caso de los menores, su "demanda" vendría a ser una carencia reconocida, asumiendo así que ésos era capaces de "pensarse, tomar conciencia de su propio estado, de sus prioridades, de sus propósitos y de las formas de satisfacer sus necesidades" (Efrén Milanese, *Evaluación del Programa Menores en Situación Extraordinaria*, agosto de 1985, pp. 27 y 28). Así las cosas, la "demanda" implicaba la "toma de conciencia" de una "carencia", es decir, de lo que "le faltaba" al niño.

4. Evitar comportamientos que conllevaran el riesgo de cerrar el quinto piso, "lugar del paro".[34]
5. Desempeñarse con fluidez ante los medios de comunicación.

De estos significados, el más importante era precisamente el número dos y podría formularse así: siendo que la "demanda" implicaba el "reconocimiento" o "toma de conciencia" de una "carencia", y puesto que la "carencia de afecto" (o amor) era más "importante" que la de los satisfactores, la "toma de conciencia" consistía en reconocer que ese "afecto" del que carecía y que no encontraba en la calle se lo podía brindar el "mairo", quien de antemano sabía que al niño de la calle "le faltaba" el "afecto" que brotaba sin reservas de su "solidaridad". Como puede verse, la "toma de conciencia" de ese "amor" demandado-ofrecido-recibido anudaba al educador y al niño de la calle. Puesto que el "mairo" tenía (o era) el objeto (el *ágalma)* del que carecía el niño, se posicionaba como *erómenos* (amado), interpelando al niño para que se colocara como *erastés* (amante).[35] La ganancia, en términos narcisistas, que de esa manera obtenían los "mairos" les impedía caer en la cuenta de la palmaria contradicción que se instauraba entre esa operación y la referencia a Freire, particularmente a su educación concientizadora, pues en los hechos los "mairos" promovían una "educación bancaria" en el plano "afectivo" al concebir al niño de la calle como un recipiente que debería ser llenado[36] por el caudal de "afecto" que manaba de su "solidaridad". Este "amor" se

34. El jefe del DEC escribió lo siguiente en *Un drama más allá de la farmacodependencia:* "cuando han existido rumores, algunas veces utilizados por nosotros como técnica: la preocupación 'chin, van a cerrar el quinto piso [...] 'ahora a dónde vamos a ir', callejeros sin calle ya sedentarizados que les preocupa volver a la calle".
35. Estos dos términos, inherentes al fenómeno amoroso, son articulados por Lacan en su *Seminario de Jacques Lacan. Libro 8. La transferencia, op. cit*.
36. Como una muestra de esta palmaria contradicción consideremos la siguiente cita del conocido libro de Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido,* México, Siglo XXI Editores, 1970: "[...] no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos de la visión bancaria criticada [...]" *(op. cit*. p. 84); mientras que los "mairos" afirmaban en su documento programático *La solidaridad de los educadores con los muchachos de la calle: Reflexiones a la manera de informe para legitimar el trabajo con los callejeros,* que los "m. e. s. e." presentaban "tres grandes vacíos: a) lo material; b) lo afectivo, y c) lo educativo".

inscribía en el registro imaginario, alimentado de una fascinación mutua que llevaba al menor a tomar al "mairo" como ideal de vida, mientras que este último encontraba en cada niño de la calle al *salvaje*[37] que todo educador busca afanosamente. Como prueba de ello veamos la manera en que se caracterizaba al niño de la calle en el documento titulado *La solidaridad de los educadores con los muchachos de la calle: Reflexiones a la manera de informe para legitimar el trabajo con los callejeros*, y que fue redactado por el jefe del DEC, presumiblemente en enero de 1985, poco antes de la primera renuncia del equipo de "mairos":

a) Los callejeros son anárquicos, no se ajustan a ninguna norma que no sean sus propias leyes de calle.
b) Los callejeros viven de noche, duermen de día.
c) Los callejeros rehúyen el aseo personal.
d) Los callejeros piden o roban, rehuyendo el trabajo.
e) Los callejeros son enemigos de la escuela.
f) Los callejeros rehúyen el médico.
g) Los callejeros viven al día, gastan lo que tienen, no ahorran.
h) Los callejeros fuman cigarros.
i) Los callejeros —la mayoría— consumen inhalantes o mariguana.

Como puede verse, por el tono y estilo de estas frases los "mairos" consideraban que su caracterización del niño, de lo que hoy llamaríamos "situación de calle", así como de "las necesidades legítimas y sobre los modos legítimos de satisfacerlas" (Llobet, 2010: 68) consistía en una lectura fiel, en un mero reflejo de lo real. Dicho en otros términos: el "callejero" era de tal o cual manera, estaba en su esencia, por así decir, el consumir inhalantes, fumar cigarros, o rehuir la higiene personal. Pero al caracterizarlos como "anárquicos" los "mairos" asumían, en espejo, el lugar de aquellos que podían, mediante una misteriosa taumaturgia, "controlar" a estos niños. Precisamente no hay mejor manera de "controlar" a un "callejero" así descrito, que ostentarse como poseedor de aquello de lo que presuntamente "carece". Dejando de lado la violen-

37. Refiriéndose a Itard, Lajonquiére caracteriza con precisión "ese típico gesto pedagógico de poner al otro en el lugar de aquel cuya extrañeza lo condena a no tener nada en común con nosotros, es decir, en el lugar del salvaje" (*op. cit.*, p. 145).

cia simbólica implicada en esta caracterización, a los "mairos" les resultaba evidente que por el solo hecho de consumir los satisfactores que se le ofrecían en los albergues, el menor daba clara muestra de tener conciencia de sus verdaderas necesidades.[38] Porque, he de reiterarlo, el "callejero" no sólo se bañaba, comía o dormía en los albergues: consumía "algo más", un plus que era el amor o afecto que le brindaban los "mairos", es decir: consumía "paros".

Los "mairos" asumían que sólo ellos podían "controlar" a los "callejeros", y esta narrativa fue convalidada por el mismo director del DIF-Jalisco al pedirles que regresaran después de su renuncia, preocupado por los desmanes que habían cometido algunos de estos "anárquicos" callejeros. Y si bien no es posible afirmar que esas muestras de su "natural" "anarquía" habían sido estimuladas o solicitadas por los "mairos" renunciantes, pues no tenemos la menor prueba de ello, lo que sí constituye una verdad innegable es que, dada la naturaleza del lazo especular que se había instaurado entre los "mairos" y los "callejeros", una reacción así resultaba altamente previsible, tanto así que los "mairos" contaban con ella como una manera de ganar terreno en la negociación con las autoridades del DIF-Jalisco.[39] A esto hay que agregar que, al personalizar los dones (no era la institución, el DIF-Jalisco, el que ofrecía solidaridad

38. Por ejemplo, en el documento titulado *Segunda fase del Programa Telpochcalli: Nuestra primera casa de solidaridad*, escrito tiempo después de su renuncia al Programa MESE, el "padre fundador" afirma sin ambages lo siguiente: "Quién piense que es fácil convencer a un buen callejero que vaya a dormir a 'X' lugar argumentándole que ahí no pasará frío, que tendrá una cama y una cobija, se regresará frustrado, convertido en casi un ignorante de lo que es un callejero. De lo que vive y quiere".
39. Podría argumentar que en la segunda y definitiva renuncia de los "mairos, en el otoño de 1985, algunos de estos menores protagonizaron desmanes semejantes... durante los días en que el quinto piso estaba vacío, porque habíamos viajado junto con la mayoría de los menores a la playa, a tomar unas vacaciones. Pero la mejor prueba de esta economía narcisista la ofrece la misma Sabine Cárdenas, cuando recoge la versión del "padre fundador" de M. A. M. Á. —el anterior jefe del DEC—respecto a la ruptura que padeció el equipo de "mairos" que renunció junto con él en el otoño de 1985, en el seno de la primera asociación civil que habían fundado con el objetivo de trabajar con estos niños: "En este contexto se desencadena una renuncia masiva del equipo educador fundador de Canica. La hipótesis que los movía era que en poco tiempo se generaría un caos y esto les permitiría tomar el control de la institución [...] Tres meses después regresó el equipo renunciante —quienes formaban parte de la mesa directiva de la asociación civil— con la intención de tomar el control de la obra" (*op. cit*., p. 94).

social a los menores, eran los "mairos") activaban el circuito de la reciprocidad, de manera que el don solicitaba el contra-don; y si recordamos la ambigüedad moral del "paro", no sería difícil entender que al salirse de madre los niños hacían un "paro" a los "mairos" renunciantes: el "paro" que había recibido el "callejero" lo devolvía como un "paro", también prenda de amor, como el primero.

Lo que aquí me interesa destacar es que el significante "concientización" constituía para los "mairos" el *point de capiton* de la ideología que los aglutinaba, pues cumplía la función de ocluir el goce imaginario que obtenía el "mairo" al constituirse, mediante la privación, en quien verdaderamente dictaba la ley de acceso a los dones. Privando a la madre simbólica, el mairo devenía: a) padre imaginario; b) *yo ideal* —investido de la omnipotencia fálica que le permitía controlar al callejero esencialmente "anárquico"—; c) pero también *ideal del yo*[40] del niño de la calle —tanto así que este último debía aspirar a devenir "mairo"—, y d) el objeto de amor *(ágalma)* que llenaba las carencias del "callejero". La "concientización", en tanto implicaba en uno de sus carriles la participación en asambleas "autogestivas" en las que presuntamente se definía la normatividad del quinto piso, ocultaba el papel del "mairo" como agente de la privación y, sobre todo, ocultaba la naturaleza del goce narcisista que obtenía el "mairo" en la relación con los niños de la calle. De esta manera, aparentemente el "mairo" daba algo por nada (solidaridad, afecto, amor) cuando hacía un "paro" a los niños de la calle, pero en el plano de la economía libidinal obtenía siempre un resarcimiento narcisista de su "salvaje".

Slavoj Žižek llama, retomando para ello a Lacan, *point de capiton* ("punto de acolchado") a aquel significante que cumple la función de articular el edificio ideológico, al mismo tiempo que

40. El *Diccionario de psicoanálisis* de Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis ofrece para la entrada del *yo ideal* la siguiente definición: "Formación intrapsíquica que algunos autores, diferenciándola del ideal del yo, definen como un ideal de omnipotencia narcisista forjado sobre el modelo del narcisismo infantil" (p. 471), mientras que el *ideal del yo* es el "término utilizado por Freud en su segunda teoría del aparato psíquico: instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus sustitutos y con los ideales colectivos. Como instancia diferenciada, el ideal del yo constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse" (p. 180).

ocluye el *goce* que anuda a los sujetos con la "causa" que motiva sus actos. Paradójicamente, el *point de capiton*, siendo un significante que nada significa, "irrumpe en pleno significado, se percibe como un punto de suma saturación de significado, como el punto que 'da significado' a todos los demás y totaliza el campo del significado (ideológico)" (Žižek, 1992: 140). En la trama significante que daba cuerpo a la ideología "educativa" del equipo de los "mairos", el significante "concientización" cumplía la función de significar a todos los demás. Por ejemplo: "tomar conciencia" significaba el reconocimiento de la verdadera carencia (el amor) de que adolecía el niño de la calle; "conciencia" significaba consumir los objetos (satisfactores) tomándolos como prendas de amor; "concientizarse" significaba asumir que la expulsión del quinto piso era un "tiempo para pensar" en lo que perdía el niño de la calle al salirse de madre, etcétera.

Pero, siguiendo con Žižek, este significante, *point de capiton*, "sólo detenta el lugar de una falta, que es en su presencia corporal sólo la encarnación de una falta, se percibe como un punto de suprema plenitud" (ibídem, p. 140). A fin de cuentas, eso que "falta" en todo edificio ideológico es un *real* que remite a "algo" que no puede inscribirse en la trama simbólica. En el caso que tratamos, ese *real* es la "falta de proporción entre los sexos y las generaciones que habitan el campo de la palabra y el lenguaje" (Lajonquière, 2011: 208).[41] Para decirlo en términos más accesibles para aquellos que no están familiarizados con los planteamientos de Jacques Lacan, esta "no proporción" entre las generaciones implica, para el caso de estos menores llamados "callejeros" —pero en general para cualesquier niño— que existe de entrada un desencuentro ra-

41. Como se puede apreciar, Lajonquière homologa la "no proporción entre las generaciones" con la "no proporción entre los sexos", la cual es otra manera de formular el conocido aforismo lacaniano: "no hay relación sexual". Dada la complejidad de este planteo me remito al texto de Geneviéve Morel, *Ambigüedades sexuales: sexuación y psicosis,* Buenos Aires, Manantial, 2012: "Lacan [...] definió lo real como imposible tanto para la ciencia como para el psicoanálisis. Empero [...] la imposibilidad en cuestión no es la misma. En el caso de la ciencia se trata del límite que la experiencia y la práctica científica pueden oponer a la escritura de leyes universales. Para el psicoanálisis, se trata ante todo de la inexistencia de una ley universal que aparee al hombre y la mujer: no hay escritura de la relación sexual" (*op. cit*., p. 37).

dical con el mundo adulto, desencuentro que llevó a Freud a considerar la educación como una de las profesiones imposibles, lo que significa en primera instancia que no existe teoría, método, saber o discurso que nos garantice prever con plena certeza el resultado de nuestras acciones y estrategias.

Por el contrario, la fecundidad de la reflexión educativa se afinca en el intento de pensar las fallas, los errores, los *impasses,* que son el síntoma de ese *real* traumático no simbolizable ("la no proporción entre generaciones"). Por ello sostengo que el texto de Sabine Cárdenas constituye el broche de oro de ese discurso ideológico, al poner el acento justo en los presuntos éxitos de lo que ella llama un "proceso educativo liberador", por lo cual, para decirlo con una paráfrasis, con su texto "cierra el círculo" de un proyecto educativo sin fallas, en el que lo pedagógico consistiría en el entramado de fases que embonan a la perfección en la cimentación de un cambio de vida. Ese texto pretende corroborar las certezas del jefe del DEC, que luego devino "padre fundador" de una institución que recogía de principio a fin los planteamientos que acuñó 15 años antes: que él sabía muy bien cómo educar a un niño de la calle.[42] En cambio, "el psicoanálisis [...] llama la atención hacia aquello que no debemos intentar hacer para que la educación no se vuelva un hecho de difícil acontecimiento" (Lajonquière, 2011: 150).

Considero que lo que he llamado "economía libidinal" —y que remite a aquello que Žižek designa, siguiendo a Lacan, "goce obsceno" o "goce extra-ideológico"—, es un aspecto poco explorado en lo que hace al análisis del discurso y las prácticas institucionales. A mi juicio, la "pedagogía engreída" (Lajonquière, 2011: 62) que sostenían los "mairos" constituye un caso inmejorable para efectuar este tipo de análisis. En una de sus etimologías, la pala-

42. Con lo dicho no pretendo ni por asomo restar valor a lo que esta institución ha logrado en favor de los niños en situación de calle; simplemente trato de enfatizar que, para quienes trabajamos con estos niños, incluso cuando hemos alimentado la certeza de ir por el camino correcto en términos pedagógicos, resultaba absolutamente descorazonador constatar los fracasos de las propuestas que construíamos, fracasos evidentes en la negativa de algunos niños a permanecer en estos albergues —y eso sin contar las tragedias, los desencuentros, los conflictos, las fracturas que conlleva trabajar con poblaciones habituadas a vivir en situaciones límite.

bra "obsceno" significa simplemente "fuera de la escena", lo cual calza muy bien en este caso, considerando lo que hemos venido diciendo en torno a la satisfacción imaginaria, de naturaleza narcisista, que obtenían los "mairos" en el lazo que instauraban con los niños de la calle: en el discurso de los "mairos", incluyendo en ello los documentos escritos por el jefe del DEC, jamás se aludía a lo que recibían de los niños cuando les hacían un "paro". Vamos, puesto que disimulaban su pertenencia institucional, ni siquiera entramaban en su comunicación con ellos el hecho palmario de su condición de asalariados.

> Y es este *goce obsceno* el que la interpelación ideológica y su efecto de subjetivación concomitante, a través del desconocimiento/(falso) reconocimiento en un sujeto —el punto de acolchado ideológico—, trata de suturar, de modo que lo que el sujeto desconoce y reconoce imaginariamente en el significado ideológico es su relación de sujeción externa y autómata, extraideológica, con la ideología; o sea, la ideología distorsiona y oculta este goce propiamente ideológico y por ello puede ser homologada al fantasma siempre que éste es una pantalla ante el goce (García-Aguilar, 2008).

Como dije antes, la línea de fractura del equipo de educadores —como resultado de la cual asumí la jefatura del DEC en el otoño de 1985— consistía, en un primer acercamiento, en diferentes concepciones en torno al niño, a la manera de reconocerlo/interpelarlo así como a lo que entendíamos por "situación extraordinaria" o "situación de calle", pero a un nivel más profundo, más afectivo —para retomar este término, caro a los "mairos"—, esta línea implicaba para nosotros un rechazo visceral a la grotesca taumaturgia imaginaria mediante la cual el "mairo" se posicionaba en la omnipotencia fálica al demostrar(se) capaz de "controlar" a los "anárquicos" callejeros, al mismo tiempo que se ofrecía a éstos como el que poseía aquello que habría de cubrir plenamente todas sus carencias.

En este nivel del análisis de la ideología lo que importa no es tanto el contenido discursivo sino la negociación y el asegura-

miento de un *goce*.[43] Así, en lo que concierne a este planteamiento que se asumía como "educativo", el discurso se articulaba merced al significante "concientización", lo que de manera automática prestigiada a los "mairos" al emparentar sus tesis con las de Paulo Freire; pero, en el nivel de la infraestructura libidinal, los "mairos" se implicaban en prácticas que contradecían letra por letra los postulados de la educación liberadora, al instaurar un lazo con los menores en el que a éstos les correspondía el lugar de seres carentes, supuestamente ávidos de ser llenados por el efluvio amoroso del "mairo". Esto explica, como adelanté en una nota al pie de página, que el equipo de los "mairos" se haya disuelto después de su renuncia al Programa MESE, cuando pasaron a disputarse el control de "la obra" (es decir, del amor de los niños de la calle que concurrían al albergue que habían abierto), porque ingenuamente quisieron, como reza el dicho popular, "enseñarle el padre nuestro al señor cura", para terminar retirándose y así permitir que se erigiera en toda su magnificencia el "padre fundador" de una nueva asociación civil en la que habría de asegurarse para sí la posición bifásica de madre fálica y padre omnipotente.

De cómo la "colectividad organizada" devino el nuevo significante a partir del cual un grupo de educadores operó una ruptura con la ideología del "paro"

Las operaciones que llevaban a cabo los educadores, y en las que cifraban el carácter educativo del Programa consistían en una particular modalidad "de interpelación de identidades colectivas" y de representar a la infancia "en y por las políticas públicas" (Llobet: 2010: 66). El "callejero" era interpelado como carente de satisfactores y de amor. Esta modalidad de interpelación/recono-

43. Lacan emplea el concepto de goce para "designar los fenómenos descritos por Freud como 'más allá del principio del placer', porque implican una destrucción de la homeostasis exigida por ese principio: ni tanto ni tan poco. 'Goce' designa entonces el exceso del placer, la satisfacción demasiado intensa para el sujeto, como el sufrimiento que puede resultar de una excitación interna prolongada que trastorna el equilibrio requerido por el principio del placer" (Geneviéve Morel, *op. cit*., p. 33).

cimiento tenían efectos performativos en la subjetividad de los niños y adolescente, efectos que eran ignorados olímpicamente por los "mairos", pues ellos no consideraban que "fabricaban" o "construían" a los niños, sino que los conocían tal como eran "en verdad". Al hacer esto, obliteraban la densidad misma de la "situación extraordinaria" en la que se encontraban los niños y adolescentes, atribuyendo así a inclinaciones, tendencias, modos de ser lo que, desde otra perspectiva, constituían adaptaciones a una situación límite. Además, al cargar las tintas en una descripción tremendista del "callejero" (anárquico, sucio, ladrón, drogadicto, etc.) generaban una imagen invertida de sí mismos (los "mairos" eran todo lo contrario de los "callejeros") que, al mismo tiempo que alimentaba su narcisismo, debía justificar con creces y de manera automática su rol y su desempeño en el Programa.

Tomando como pivote otro significante, el de "colectividad organizada" —que extrajimos de los textos de Antón Makarenko—,[44] los educadores que tomamos las riendas del Programa cuando renunciaron los "mairos" dimos forma a otra manera de interpelar/reconocer a los niños, que consistió básicamente en un deslinde punto por punto de la "pedagogía engreída" que gestionaba los dones de amor. El recurso a este significante[45] nos permitió efectuar

44. Makarenko fundó en 1920 la "Colonia Máximo Gorki" a seis kilómetros de Poltava, en Ucrania, dedicada a la reeducación de adolescentes y jóvenes que sobrevivían en la calle como delincuentes o en la mendicidad. Narra esta experiencia en su libro *Poema pedagógico*, escrito en 1933. A partir de 1928 y hasta 1935 se hace cargo de la "Comuna Dzerhinsky" y esta experiencia la relata en *Banderas en las torres*, escrito en 1937. Sus principales ideas pedagógicas y organizativas las presenta en otros dos libros de ensayos breves titulados *La colectividad y la educación de la personalidad,* y *Conferencias sobre educación infantil*, este último publicado meses después de su muerte.

45. Esta inflexión en el discurso la aportó Alfredo Rodríguez, quien se hizo cargo de la dirección del Programa después de la renuncia del equipo de "mairos". La amplia experiencia de Alfredo como dirigente político lo llevó naturalmente a subrayar con claridad didáctica el hecho, ya presente en Freire, de que la conciencia (de clase) remitía de inmediato a la cuestión organizativa. Desde esta perspectiva, no se trataba de "tomar conciencia de la realidad problematizada" sino de "organizar esa conciencia" en una perspectiva de transformación social. El núcleo central de los educadores que entramos en 1985 teníamos experiencia política, como militantes de organizaciones de izquierda, de manera que acogimos el planteamiento de Alfredo con la sorpresa de quien cae en la cuenta de no haber visto lo que estaba frente a sus ojos. Dada la heterogeneidad del equipo, el significante "colectividad" no llegó a constituirse como un nuevo *point de capiton*, pero sí cumplió el papel del odre en el que vertimos las

tres operaciones articuladas: a) tomar distancia de la ideología a la cual estaban sujetos los "mairos"; b) renunciar al (o abstenernos del) goce narcisista que se anudaba en la "concientización" y el "control" de los niños, y c) deslindar el proyecto educativo de la ambigüedad moral inherente a la sobrevivencia en la calle y que anidaba en la palabra "paro". Como corolario, dejamos claramente establecido a los menores que a nosotros no nos correspondía limitar una asistencia que el DIF-Jalisco[46] ponía a disposición de ellos, desligándonos así, implícitamente, de la economía de los dones de amor.

Obviamente, la distancia en el tiempo y las lecturas que he llevado a cabo me permiten dimensionar con mayor claridad la pertinencia de lo que nos propusimos hacer con esta población de niños y adolescentes. Así, más que dar testimonio de una práctica, lo que me propongo es, como reza el epígrafe de Hanna Arendt, llevar a cabo "un ejercicio de pensamiento unido a los postes indicadores de una experiencia". Por eso, en lo que sigue retomaré también los planteamientos de Jacques Ranciere, en su estupendo libro *El maestro ignorante*, así como las tesis del psicoanalista Leandro de Lajonquiere contenidas en el libro que he venido citando: *Figuras de lo infantil*.

Las operaciones que efectuamos, animados por nuestra lectura de Makarenko, tenían como condición *sine qua non* llevar el vínculo con los menores más allá del punto en el que se detenían los "mairos": si éstos se erigían como padres omnipotentes al privar

ideologías de izquierda, de cuño marxista o maoísta, en las que veníamos abrevando desde nuestras mocedades.

46. Los educadores que nos incorporamos en 1985 al Programa teníamos una posición marginal en el conflicto que se desarrollaba entre el jefe del DEC y la titular de la CI, lo cual traía aparejadas dos consecuencias: no nos constituíamos como grupo a partir del enfrentamiento con una parte de la institución y, la más importante, no nos sentíamos "externos" al DIF-Jalisco ni pensábamos que hubiera que disimular nuestra pertenencia institucional frente a los niños, de manera que asumimos claramente que devengábamos un salario por el trabajo que llevábamos a cabo en los albergues. Esto último nos permitía justificar la exigencia de la administración por información clara y fidedigna, además de considerar que el Programa debía dar resultados a corto, mediano y largo plazos, y que era inevitable y tal vez necesario que fuésemos evaluados, habiendo establecido con claridad qué era lo que debía exigírsenos en los diferentes plazos.

a la madre pródiga, ahora se trataba de propiciar la deflación del padre imaginario para significar así que la castración nos afectaba y constituía a todos como sujetos hablantes. Esto implicaba ubicar en primera instancia la carencia (la falta) no en el niño sino en el educador, que así devenía "maestro ignorante". En esta posición se ubicaba Makarenko con honestidad y determinación. Habiendo recibido a un grupo de colonos, el pedagogo ruso se dio a la tarea de leer afanosamente las teorías pedagógicas en boga, con resultados infructuosos:

> Para mí y para mis compañeros, los primeros meses de nuestra colonia no sólo fueron meses de tensión impotente. También fueron meses de búsqueda de la verdad. En toda mi vida no había leído tanta literatura pedagógica como en el invierno de 1920 [...] El fruto principal que obtuve de mis lecturas fue la firme convicción —que se convirtió pronto en indiscutible— de que no poseía ninguna ciencia ni ninguna teoría, de que era preciso deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales que discurrían ante mis ojos (Makarenko, 1977: 15 y 16).

Más adelante Makarenko reitera con mayor claridad su ignorancia e impotencia (técnica), ubicando inequívocamente la falta en el educador y un "lugar vacío", un "cero" en el seno del saber pedagógico:

> Me indignaba la técnica pedagógica, tan mal organizada, y me indignaba también mi impotencia técnica. Con repugnancia y con rabia pensaba acerca de la técnica pedagógica: "¡Cuantos miles de años lleva existiendo! ¡Qué nombres, que pensamientos brillantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! ¡Cuántos libros, cuánto papel, cuánta gloria! Y al mismo tiempo, un cero a la izquierda, un lugar vacío, nada que pueda corregir a un solo granuja, ningún método, ningún instrumento, ninguna lógica, nada. Pura charlatanería" (ibídem, p. 92).

Aquí se perfilan con claridad dos maneras de situarse frente a la experiencia: o bien el "método" o la "técnica" se deducen de las teorías pedagógicas existentes, o bien se deduce "la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales". Esta posición es estructuralmente idéntica a la que promueve el "maestro ignorante": "sólo hablaremos de lo que vemos; nombremos los hechos sin pretender asignarles una causa" (Ranciere, 2007: 70 y 71). Y en lo que respecta

a nuestra experiencia, quienes tomamos las riendas del Programa partimos de "un hecho", de "un fenómeno real" que a nosotros nos pareció incontrovertible: los niños habían logrado sobrevivir en la calle. Por supuesto, no negábamos las penurias, las tragedias, el inmenso sufrimiento, la degradación moral que implicaba la vida en la calle, pero a nuestro juicio era indiscutible que, a final de cuentas, los niños habían sobrevivido en un espacio absolutamente inhóspito. Este hecho nos llevó a interpelarlos de otra manera, que hoy podría formular con las palabras de Ranciere: "mira lo que puedes hacer si continúas" (ibídem, p. 72), de tal manera que la conciencia que buscábamos en el niño de la calle era "el conocimiento de la propia potencia" (ibídem, p. 79). Y el Programa que diseñamos vino a consistir básicamente en "reproducir intencionalmente lo que el azar [había] hecho" (ibídem, p. 78): la potencia que les había permitido sobrevivir en la calle podría ser encauzada de manera sistemática para construir otras posibilidades de inclusión social fundadas en el estudio y el trabajo.

La siguiente anécdota puede ilustrar de mejor manera lo que vengo diciendo: cuando nos trasladamos al albergue que correspondía a la fase tres del programa, ubicado en Ciudad Granja,[47] decidimos que en un área determinada montaríamos un criadero de pollos. Cuando escribí "decidimos" es que auténticamente fue una decisión consensuada[48] con los niños y adolescentes, quie-

47. "Ciudad Granja es una colonia ubicada en el extremo poniente de la zona metropolitana de Guadalajara, en el municipio de Zapopan [...] empezó siendo lugar de granjas y corrales [pero] en los años 30' y 60' algunas familias adineradas de Guadalajara construyeron sus casas de campo en la zona [...] En la década de los 1970, la zona se convierte en industrial, donde se establecieron bodegas y comercios industriales. Su ubicación privilegiada dentro del perímetro de la ciudad la ha hecho convertirse desde hace unos 20 años en una zona residencial [...] Estos cambios acelerados se reflejan en la composición urbana de la colonia, anteriormente habitada por gente de origen humilde dedicada a la agricultura y la cría de animales, y ahora siendo habitada por familias jóvenes de clase media y media-alta que buscan casas nuevas en cotos privados" (información obtenida de: http://revisionesgdl.blogspot.mx/2009/09/un-paseo-por-ciudad-granja.html, consultado el 9 de septiembre de 2015). El espacio que el DIF-Jalisco designó para la "fase tres" del Programa era una de esas antiguas casas de campo, ubicada en la zona residencial de la colonia.
48. Procedimos de la misma manera con los dos talleres que montamos en el albergue —de carpintería y de escobas—, así como la siembra de maíz en dos hectáreas que nos fueron facilitadas en comodato por un académico universitario.

nes además recibieron, junto con los educadores, la asesoría del administrador del programa, quien nos especificó las características físicas que debía cumplir el criadero y el lugar exacto donde debía ser emplazado; el caso es que el área adecuada estaba llena de escombro, el cual tuvimos que remover para colocarlo a la entrada del albergue, tarea que nos insumió una jornada completa. Apenas a las nueve de la noche todo el escombro, cerca de cuatro toneladas, estaba a la entrada del albergue. Cuando me disponía a retirarme a mi casa, completamente exhausto, dos niños me increparon: "¿ya se va a ir? ¿A poco vamos a dejar ahí el escombro?" Me disculpé, les dije que debía ir a casa, mi hijo tenía meses de nacido y tenía que ocuparme de él. Les prometí que al día siguiente, a primera hora, buscaría la manera de conseguir alguna "troca" para ese propósito. Con disgusto, los dos niños volcaron la última carretilla y se retiraron del albergue, sin decir palabra alguna. Me quedé charlando cerca de media hora con el educador del turno nocturno y, poco antes de encaminarme a la parada del autobús, se estacionó al lado del montón de escombro un camión de mudanzas; los dos niños que se habían retirado un rato antes bajaron del asiento del copiloto y nos explicaron, al educador del turno nocturno y a mí, que el dueño del camión nos permitiría cargar y descargar el escombro —en un lugar autorizado para ello—. El chofer y propietario del camión se acercó a nosotros y nos dijo que, con todo gusto, trasladaría el escombro en su camión, disculpándose por no poder echarnos una mano con las palas y carretillas porque tenía problemas de salud. Los niños simplemente se habían apostado en la avenida principal de Ciudad Granja y esperaron a que pasara el camión, para luego explicarle el favor que le solicitaban. Yo me retiré a casa a las 10 de la noche, mientras los niños y el educador del turno nocturno completaron la tarea, a eso de las cuatro de la madrugada. A pesar de que había estado todo el día, junto con ellos, aplicado a remover el escombro, al día siguiente los niños me reclamaban que a la mera hora "había puesto paros" y los había dejado solos con esa ingrata tarea.

En la narrativa de Makarenko se encuentra una diferenciación entre "pedagogía" y "educación" que hoy podríamos formular mejor con las palabras de Lajonquiere: La "educación" remite a los "efectos subjetivantes" del estar cerca de los niños, mientras que

la "pedagogía" consiste a fin de cuentas en una "tecnociencia". Basándose en esta distinción, el psicoanalista enfatiza la necesidad de que los "pedagogos no pedagógicos" comprendan que:

> [...] el desafío pedagógico se juega exclusivamente en la política y en la ética del deseo y no en ninguna tecnociencia pedagógica. En otras palabras, se trataba de *apostar por personas comunes* dispuestas a *hablarle a un niño* [...] y convencidas de que la educación está unida a las propias condiciones de posibilidad de vivir en la *polis* sin devorarnos unos a otros (Lajonquiére, 2011: 130).

Esta distinción la expresa Makarenko en las primeras páginas de su *Poema pedagógico,* a propósito del conocido incidente en el cual golpea en el rostro a Zadorov, un joven de 18 años, porque se negó a cortar la leña necesaria para alimentar la estufa. El atribulado Makarenko confiesa que no pudo mantenerse "más tiempo en la cuerda pedagógica" (ibídem, p. 16), que para él había llegado a ser "pura charlatanería", y lleva a cabo un acto que llama "una manera peligrosa para mí, aunque humana y no formal",[49] en la que mostró "la ira, el estallido humano". Contrariamente a lo que cabría esperar, los muchachos se refirieron a esa "hazaña con admiración. Están incluso dispuestos a enamorarse de usted", le refiere una de las educadoras a Makarenko. Hay que destacar que el educador no pretendía saber lo que había ocurrido en los adolescentes y jóvenes a su cargo, después de los golpes que le propinó a Zadorov, pues "la cosa es bastante complicada", y tampoco estaba en condiciones de pronunciarse con claridad respecto a lo que "faltaba" a los muchachos, conformándose a decir con laconismo: "y, por lo visto, la colonia, a pesar de todo, les hace falta" (ibídem, p. 20). El reto que enfrentaban los educadores en relación con estos muchachos lo había formulado con claridad Lidia Petrovna (una de las dos maestras que se integraron a la colonia desde los primeros meses): "No sé cómo hablar con ellos [...]" (ibídem, p. 14). Curiosamente, los golpes que Makarenko le propinó a Zadorov fueron las primeras "palabras" "humanas" que escucha-

49. La manera "formal" de proceder habría sido "haberle devuelto como incorregible a la comisión, que podía ocasionarle muchos disgustos reales" (*op. cit.*, p. 20) (la tal "comisión" era una instancia de corte policiaco).

ron los jóvenes, tanto que Zadorov responde: "¡No somos tan malos, Antón Semiónovich! Todo irá bien. Sabemos comprender" (ibídem, p. 18). Así, Makarenko distingue también entre los "discursos", que los muchachos escuchaban con poca o nula atención,[50] del habla y los actos "humanos" "no formales".

Gracias a la lectura del *Poema pedagógico* pudimos mantener esta cuestión —¿qué hace falta a los niños?— como "bastante complicada", sin darle una respuesta unívoca o, en todo caso, susceptible de ser respondida *para* y *por* cada niño de manera particular. En cambio, la respuesta que a este respecto ofrecía el equipo de "mairos" era llana, compacta, evidente: los callejeros necesitaban amor. Y así, con este supuesto, establecían una desigualdad de entrada: el "mairo" era pleno, podía dar a caudales lo que tenía, mientras que el "callejero" era carente, necesitado, en falta. Con esta suposición denegaban el hecho de que "es el [maestro] explicador el que necesita del incapaz, y no a la inversa; es él el que constituye al incapaz como tal". Este supuesto de los "mairos" era en realidad un "mito pedagógico" gracias al cual el "mairo" "dividía al mundo en dos": el explicador y el incapaz, el que sabe y el ignorante, el pleno y el carente (Ranciere, 2007: 21). Nosotros, en cambio, reconocíamos que "la voluntad de los individuos y el peligro" habían hecho que "nacieran capacidades inéditas en circunstancias en que la urgencia" por sobrevivir "obligaba a quemar las etapas de la progresión exploradora" (ibídem, p. 27).

Por otro lado, el pedagogo ruso hizo de la necesidad virtud: no pensaba "reintegrar" a su familia a los chicos que recibía en la colonia porque la mayoría eran huérfanos, pero tampoco esperaba que la colonia hiciera las veces de una familia sustituta. A su juicio, el Estado soviético debía hacerse cargo por completo de la educación

50. "Yo pronuncié un discurso acerca de la nueva vida de trabajo, acerca de la necesidad de olvidar el pasado y de marchar siempre adelante. Los educandos oían mi discurso con poca atención, susurraban entre ellos, mirando con sonrisas sarcásticas y despreciativas los catres plegables, recubiertos de edredones que no tenían nada de nuevos, y las ventanas y puertas sin pintar" (*op. cit*., p. 13). La mayoría de los educadores hicimos nuestro el desdén de Makarenko por los "discursos" —que despectivamente llamábamos "rollos" o "choros" y que eran la herramienta principal de los "mairos"; por ello, en adelante equiparo a los "mairos" con los "maestros explicadores" que satiriza Ranciére—.

de todos los niños y adolescentes, enajenándolos de la familia para que no existieran obstáculos a la integración del educando en la colectividad. En nuestro caso, siempre mantuvimos la perspectiva, con todos los niños y adolescentes, de reintegrarlos a su familia si ése era su deseo y voluntad, pero al aclararles muestra condición de asalariados buscábamos también enfatizar que en modo alguno pretendíamos ocupar el papel de padres o madres sustitutas. Había aquí, entonces, una operación de descentramiento del proceso educativo, donde el centro de gravedad era ocupado por la colectividad, por el lazo social entre los educandos y no por el maestro. Estos dos planteamientos (el no "familiarismo" y el descentramiento del proceso educativo) hicieron posible que los educadores renunciáramos al goce narcisista, reestructurando entonces la economía libidinal en la que nos implicábamos. La lectura de Makarenko también nos permitió efectuar una ruptura con la moral implícita en la vida en la calle, es decir, con esa distorsión de la lógica del intercambio a la que nos referimos antes y que se condensaba en uno de los significados del "paro". Esta ruptura Makarenko la expresa de la siguiente manera:

> Elegid muchachos, lo que más os convenga. Yo no puedo actuar de otra manera. En la colonia tiene que haber disciplina. Si no os gusta, marchaos cada uno a donde quiera. Pero el que se quede aquí, observará la disciplina. Aquí no habrá ninguna cueva de ladrones (ibídem, p. 18).

Puesto que "en la libertad"[51] (es decir, en la vida que llevaban antes de ingresar a la colonia) la inmensa mayoría de los adolescentes y jóvenes colonos eran ladrones o cometían distintos tipos de trapacerías para sobrevivir, el espacio educativo tenía que obedecer a una disciplina que excluía por principio conductas de esa naturaleza. El aparato policiaco o las instituciones de seguridad enviaban a los chicos a la Colonia Máximo Gorki, de manera que el trabajo educativo iniciaba, en la perspectiva de Makarenko, a partir del momento en el que ingresaban a las instalaciones de la colonia. En otros términos, los educadores no hacían lo que hoy en día suele llamarse

51. Makarenko entrecomilla esa frase, dejando en claro de esa escueta manera que él no consideraba que esos chicos fueran realmente "libres" cuando cometían sus fechorías en la calle (en *op. cit*., p. 26).

"trabajo de calle". Además, para aquellos jóvenes sólo había dos alternativas: o vivir en la colonia o ser tachados como "incorregibles", en cuyo caso les esperaba la cárcel o algún otro tipo de institución represiva. Pero en nuestro contexto se volvía indispensable llevar a cabo una separación física y temporal entre la inmersión del educador al mundo de la calle y el ingreso del niño a una institución en la que existiera una "disciplina" fundada en el interés colectivo. En otros términos, todo el proceso de instauración de una colectividad organizada, que Makarenko describe en *Poema pedagógico,* lo segmentamos en tres fases, siendo la primera el trabajo de calle, mientras que la tercera fase estaría definida no sólo por la autogestión sino, sobre todo, por el autofinanciamiento, pasando por una fase intermedia en la que el niño o adolescente debía adquirir algunos hábitos (la higiene, asistir a la escuela, participar en un trabajo cooperativo) para luego integrarse a la fase tres. Esta segmentación obedecía, sin embargo, al principio fundamental de descentrar la educación del educador, para investir a la colectividad con el poder de transformar la vida del niño:

> La verdadera esencia de la labor educativa no consiste en realidad [...] en las conversaciones[52] con el niño, en la influencia directa sobre él, sino en la organización de la familia, en la organización de la vida del niño y en el ejemplo que se le brinda en la vida personal y social. El trabajo educativo es ante todo un trabajo de organización (Makarenko, 1980: 28).

Aún hoy tengo serias dudas de que nuestra lectura de Makarenko se apegaba a la letra y el espíritu de sus escritos, aunque supongo eso ocurre siempre que hay una apropiación de un texto con el objeto de enfrentar problemas distintos. Pero, como he de reiterar, la lectura de este autor funcionó para algunos de nosotros como un dispositivo teórico que nos permitió, en un primer momento, trazar un deslinde del discurso y la práctica de los "mairos" y, en un segundo momento, renunciar al goce narcisista inherente a la economía libidinal del don de amor. Retomamos, más que los planteamientos concretos de Makarenko, su postura y su actitud

52. De nuevo, estas "conversaciones" son otra de las formas en que interviene el "mairo"... y el "maestro explicador".

respecto a los problemas que enfrentaba y que se condensan en la frase que ya cité: había que "deducir la teoría de todo el conjunto de fenómenos reales". Esos "fenómenos reales" son los que destacamos en un programa que, dicho con total sinceridad, estaba formulado desde el más elemental sentido común, tanto así que en varias ocasiones fuimos objeto de escarnio por pedagogos expertos: "¡Pero si lo que ustedes plantean ya lo había dicho Freinet!", "¡Pero en nuestro país nunca ha existido esa colectividad que ustedes quieren formar!" Creo que nos era muy difícil explicar que en determinados momentos lo más significativo para un educador es aquello de lo que se abstiene, y no tanto lo que enseña o promueve.

Si bien modificamos drásticamente la economía de la "falta", concibiendo al niño como actor, en igualdad de condiciones con el educador, no por ello éramos insensibles a las profundas heridas que los afectaban y los devastadores acontecimientos que habían padecido.[53] Aun y cuando algunos de los psicólogos que permanecimos hasta que el programa se cerró habíamos leído con cuidado a autores freudomarxistas (Marcuse, Reich, Caruso), conocíamos a los principales antipsiquiatras y, en casos como el mío, habíamos leído a Freud, a Lacan y la obra de Foucault que se había traducido hasta esas fechas, acogimos sin reservas, incluso con un marcado entusiasmo, el burdo conductismo que subyace en la narrativa de Makarenko —que trasvasamos en la consigna empirista de que el "hombre aprende por la experiencia"—.[54] Teniendo claro el papel

53. Me viene a la memoria un niño de nueve años, cuya talla y masa corporal era la de un niño de cinco o seis años, que llegó a inicios del 86 al albergue de Ciudad Granja, desnutrido, sucio, infestado de piojos, con un lenguaje ininteligible del que sólo era posible entender algo como "¡a su maaee!", que acompañaba con una gestualidad que significaba la consabida mentada de madre; cuando recuperó el habla, después de varios meses de estar con nosotros, le confió a otro de los niños —quien a su vez se lo contó a un educador— que había huido de su casa después de presenciar que su padre mataba a puñaladas a su madre.

54. Para Makarenko la "organización" es la clave de todo el proceso educativo, y precisamente por eso en sus textos se coarta la posible instauración tanto de un dispositivo de la sexualidad como de un dispositivo de la confesión. Veamos, a manera de ejemplo, la siguiente cita que se encuentra en *La educación infantil:* "La educación sexual correcta —al igual que cualquier otro aspecto de la formación del carácter— es fundamentalmente el efecto de una buena organización familiar, con la que el padre sabe orientar en forma constructiva [...] el desarrollo del hombre soviético auténtico" (*op. cit.*, pp. 121 y 122).

que cumplía la psicología en el entramado disciplinario, evitamos también instaurar en el Programa cualquier "dispositivo de la confesión", para decirlo en los términos de Foucault, propiciando con ello que cada niño hablara con el educador con quien estableciera un lazo de confianza, en el entendido de que apostábamos que el educador hablara al niño como una "persona común", para decirlo en los términos de Lajonquiére.

Creo que, para finalizar este texto, corresponde que haga explícito qué me mantuvo en un trabajo donde cumplía horarios de 12 horas, sumido siempre en el estrés, sin atreverme siquiera a tomar vacaciones, descuidando a mi familia, a mi hijo, que nació justo en esos años. Es una pregunta que me hice muchas veces mientras trabajé en el programa y mucho tiempo después. Si hoy trato de responderla es porque, después de hablar de la manera en que desmontamos la economía libidinal implicada en la ideología del "paro" y la "concientización", me parece que es de simple coherencia que me refiera a ese *plus de goce* que obtenía en el programa. Antes aclaro que casi al mismo tiempo que entré a trabajar en el Programa inicié mi primer psicoanálisis, lo que me permitió desde entonces tratar de responder a esta pregunta, si no desde la claridad y la lucidez, al menos desde la simple honestidad. Al hablar sobre este tema con algunos educadores con quienes mantuve y mantengo la amistad, soy de la opinión de que la respuesta que ellos ofrecerían a esta pregunta sería similar a la mía. En la medida en que me generaba repulsión el goce imaginario en el que se encenagaba el equipo anterior de educadores y que, por implicación, no me sujetaba la ideología que los constreñía a ver en el niño de la calle tan sólo la imagen invertida de la potencia fálica del "mairo", es que pude, pudimos, mirar a los niños de otra manera, y así descubrir lo que velaba el discurso especular de la "concientización": que cada niño era un mundo y que compartir el tiempo con ellos implicaba aventurarse a terrenos donde ellos se internaban sin medir los riesgos, con impericia, con desesperación, a veces temblando de miedo, pero con una confianza ciega en el engranaje instintivo que les había permitido sobrevivir en la calle y que ahora los impulsaba a hollar sin comedimientos ni previsiones las veredas de lo nuevo, de lo no pensado, de lo que recién acontecía. Si bien quedaba con el alma desencajada al ser testigo o

confidente de las profundas heridas que los laceraban, no hubo día que no llegara a casa atesorando un momento invaluable, surgido en el azar de un encuentro con ellos.

Termino con esta anécdota, una de muchas que atesoro y que espero muestre con más claridad lo que recién escribí. En una ocasión, en el verano del 86, acordé con un grupo de unos 13 niños entre los ocho y 15 años, que bajaríamos un sábado la Barranca de Huentitán e iríamos a bañarnos al Río Verde. Pocos de estos niños fumaban y en esas fechas rarísima vez inhalaban tonsol,[55] de manera que en términos de condición física no hubo problema de ningún tipo en bajar la barranca; cruzamos el Puente de Arcediano y nos encaminamos por la vereda que nos llevaría a lo que yo conocía como "el lago de los murciélagos" —un remanso del río en el que acostumbraba bañarme y que, desde mi punto de vista, no ofrecía mayores peligros para los niños—. Todo el trayecto los chicos iban muy entusiasmados pues, a pesar de ser verdaderos trotamundos, jamás habían hecho un paseo como ése. Cuando tomamos la vereda hacia el Río Verde me adelanté un par de pasos para indicarles el camino pero, justo a la mitad del trayecto, en tropel se deslizaron por una pendiente, al mismo tiempo que se quitaban zapatos y pantalones, y empezaron a tirarse al río gritándome: "¡Véngase mairo, desde aquí nos podemos aventar clavados!" Apenas me reponía de la sorpresa cuando escuché otro grito que me dejó helado: "¡Mairo, se está ahogando Beto!" Como pude me quité la ropa y me tiré al río, justo antes de escucharlos gritar: "¡Ora se está ahogando Juan!" Entre todos sacamos a los dos niños y en la orilla les pregunté si acaso les había dado algún calambre pero ellos, muy orondos, me contestaron que no sabían nadar pero que de eso se habían dado cuenta recién estaban en el agua. Al margen de ese trance, el paseo prometía ser muy agradable, pero prohibí a los que no sabían nadar que se apartaran demasiado de la orilla. A media tarde, un poco lánguidos nos dispusimos a tomar el camino de regreso; decidí dejarlos que fueran por delante, en previsión de un desaguisado como el que relaté, pero ahora,

55. El tonsol es empleado para ablandar el hule, mientras que el thiner es un disolvente; ambas son drogas depresoras altamente adictivas.

en lugar de dirigirse al Puente de Arcediano, decidieron "cortar" camino por el Río Lerma —enfilándose como las hormigas y sin mostrar el menor titubeo—, sin que yo lograra impedírselos porque cuando me di cuenta ya habían recorrido la tercera parte del cauce; en una fracción de segundo se me agolparon las imágenes de un episodio de mi adolescencia, cuando fui testigo de la manera en que un amigo había sido arrastrado dos kilómetros a lo largo de ese río de aguas infectas. Les grité que se detuvieran, que no era seguro, que las aguas estaban muy sucias, que la corriente los podía arrastrar, pero siguieron caminando impasibles, sin dignarse siquiera a voltear a verme. Entonces, desesperado, me metí con todo y ropa, al igual que ellos, y apenas atiné a mantener a flote a los más pequeños que con dificultad asomaban la cabeza. Ya en el otro lado del río se sacudieron el exceso de agua, para luego emprender el ascenso, aunque uno de los que estuvieron a punto de ahogarse se sintió obligado a dejar claramente establecido el corolario de aquella experiencia: "Oiga mairo, usted de plano se asusta de todo ¿eda?".

Referencias bibliográficas

Augé, Marc. (2005). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Cárdenas Boudey, Sabine. (2008). *Rompiendo círculos: Trayectorias de un proceso educativo.* Tesis presentada para obtener la Maestría en Sociología de la Educación, en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Disponibe en: kurt-shaw.squarespace.com/s/rompiendocirculos2.pdf

Dor, Jöel. (1994). *Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como un lenguaje*. Barcelona: Gedisa.

Feliu, Paz Moreno. (2010). *En el corazón de la zona gris. Una lectura etnográfica de los campos de Auschwitz*. Madrid: Trotta.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freud, Sigmund. (1993). Introducción del narcisismo. En *Obras completas,* tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 65-98.

García, George I., y Aguilar Sánchez, Carlos Guillermo. (2008). Psicoanálisis y política: La teoría de la ideología de Slavoj Žižek. *International Journal of Žižek Studies,* 2(3). Disponible en http://zi-

zekstudies.org/index.php/ijzs/article/view/149. Consultado el 20 de mayo de 2015.

Godelier, Maurice. (2000). Cosas que se dan, cosas que se venden y cosas que no se dan ni se venden y que se guardan. *Cuerpo, parentesco y poder. Perspectivas antropológicas y críticas*. Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador/Ediciones Abya-Yala.

Klemperer, Victor. (2007). *LTI. La lengua del Tercer Reich*. Barcelona: Minúscula.

Lacan, Jacques. (1994). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 4: La relación de objeto y las estructuras freudianas*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques. (2002). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 8: La transferencia*. Buenos Aires: Paidós.

Lajonquiére, Leandro de. (2011). *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laplanche, Jean, y Pontalis, Jean-Bertrand. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lévi-Strauss, Claude. (1971). Introducción a la obra de Marcel Mauss. *Sociología y antropología* (pp. 13-42). Madrid: Tecnos.

Llobet, Valeria. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc.

Makarenko, Antón S. (1977). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

Makarenko, Antón S. (1980). *La educación infantil*. Madrid: Nuestra Cultura.

Mauss, Marcel. (1971). Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas. *Sociología y antropología* (pp. 155-268). Madrid: Tecnos.

Morel, Geneviéve. (2012). *Ambigüedades sexuales: Sexuación y psicosis*. Buenos Aires: Manantial.

Ranciere, Jacques. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sauval, Michel. (s/f). *Las tres formas de la "falta de objeto" (comentario de algunas sesiones del seminario IV "La relación de objeto y las estructuras freudianas")*. Disponible en: http://www.sauval.com/articulos/ faltadeobjeto.htm. Consultado el 2 de junio de 2015.

Taracena Ruiz, Elvia. (2010). Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), enero-junio, pp. 393-409. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079019.pdf. Consultado el 20 de mayo de 2015.

El derecho a la educación en México y las esperanzas para la Reforma Educativa

Rebecca Danielle Strickland

Introducción

La corrupción, la impunidad, la nueva era del Partido Revolucionario Institucional (PRI), la desigualdad, la pobreza, la violencia, el narcotráfico... hay un sinfín de problemáticas que están devastando a México hoy en día, y la solución más obvia para salvar a la nación es educar a su gente. Hay que tener claro que "educación" no se refiere al número de personas con títulos o diplomas, sino a una formación intelectual, moral y afectiva que beneficia en múltiples sentidos a la educanda o educando, así como a la sociedad donde vive.

Desde hace algunos años se presume ante UNICEF una cobertura total de educación básica en el país. Sin embargo, el impacto de este avance es limitado. El hecho de que casi el 100% de las niñas y los niños en México entran a escuelas primarias no significa que están recibiendo una educación de calidad, ni tampoco que van a seguir estudiando. Además, sigue en aumento el número de jóvenes que se vinculan con el narcotráfico y otras formas de delincuencia. Por ende, aunque las razones por este aumento son múltiples, una de ellas es que el sistema de educación pública no está alcanzando a "educar" a estos niños y niñas.

En términos generales, mejorar la educación llevaría al país a desarrollar más oportunidades para que su gente alcance un mejor nivel de vida. Suena como una solución simple, pero las recientes trabas y disputas sobre la Reforma Educativa implementada por el Gobierno federal a inicios de 2013 muestran la complejidad de este gran reto. La corrupción extensiva en la historia de la

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha generado muchos obstáculos en el camino de la mejora continua de la educación en México. Los intereses personales y derechos laborales de las y los docentes y otras personas en puestos administrativos han sido priorizados sobre la educación de las y los estudiantes. Todos los días hay manifestaciones de maestras y maestros exigiendo sus propios derechos, inhibiendo su presencia en las aulas y violando el derecho a la educación de sus alumnas y alumnos.

En las siguientes páginas analizo el estado del derecho de la educación en México a través de cuatro temas: acceso a la educación pública, la calidad de la educación, las y los docentes y la Reforma Educativa. Concluyo el capítulo con algunas aportaciones pedagógicas a considerar en paralelo a las acciones de la Reforma Educativa planteada en 2013.

¿Cobertura total?

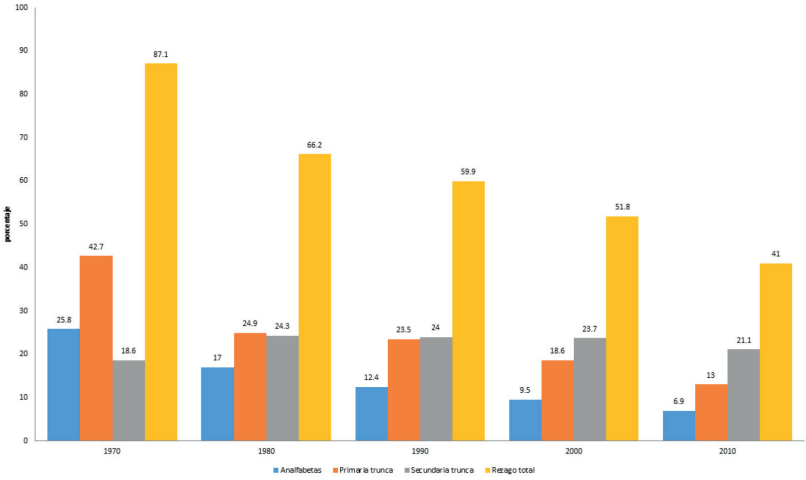
A partir de 1917 el Artículo tercero de la Constitución Mexicana compromete una educación gratuita, obligatoria y laica. Casi 100 años después el Estado presume la cobertura total de la educación básica en México. Desde principios del siglo XXI las inscripciones a escuelas primarias han subido del 94.8 al 100%, según el sistema de indicadores de la SEP.[1] Por consecuencia, la crítica ya no se orienta al acceso a las escuelas, sino a la disparidad en la calidad de la educación en México, aunado a la alta tasa de deserción escolar y los bajos resultados de las y los estudiantes en las evaluaciones internacionales.

En la gráfica 1 se muestran los avances generales de los procesos educativos por décadas desde 1970. En dicha gráfica se observa una reducción constante en el rezago educativo durante los últimos cuarenta y tantos años; empero, la deserción escolar sigue siendo un problema grave para el país, ya que más del 40% de la

1. Para más datos véase http://www.planeducativonacional.unam.mx/

población tiene un rezago educativo según los datos de 2010. Además, mientras la novedosa "cobertura total" de la educación primaria es aplaudible, el impacto en el bienestar de la población ha sido poco. Todavía 31.9 millones de jóvenes y adultos mexicanos sufren un rezago educativo por no haber terminado la educación básica y obligatoria. Es decir, a nivel nacional hay 5.4 millones de analfabetos, 10.1 millones de personas con la primaria trunca y 16.4 millones más con la secundaria trunca (Gil, 2013).

Gráfica 1
Avances en educación por década



Fuente: www.planeducativonacional.unam.mx

Cada año un millón de mexicanas y mexicanos entre los seis y 17 años de edad abandonan la escuela. Esto significa una pérdida de 5,000 estudiantes al día. En este punto es importante resaltar que la desigualdad social se relaciona directamente con la deserción escolar. Es decir, mientras mayor carencia económica el o la estudiante mantenga en casa, menores probabilidades de permanencia en la escuela. Por ende, se puede establecer que a mayor nivel educativo, aumenta el nivel económico de las y los estudiantes; de aquí que es posible advertir que el problema de desigualdad

social en México prevalece. Las familias más marginadas son las más excluidas de la educación, haciendo que sus hijas e hijos sean más susceptibles a participar en actos delictivos, debido a la falta de otras oportunidades. Con cada generación se repite el círculo de pobreza, sin ser permeado por una educación de calidad que permita aspiraciones profesionales y un aumento en el nivel socioeconómico de la familia.

En este mismo tenor, la gráfica 2 muestra la deserción escolar en México de acuerdo con cada nivel educativo. En la gráfica se visibiliza que casi cuatro de cada 10 estudiantes abandonan la primaria antes de terminarla, y la mitad de la población deja sus estudios antes de terminar la secundaria. Estos números alarmantes cuestionan seriamente la idea de que existe una "cobertura total" educativa en México. Más bien, lo que ha sucedido es que en efecto se han ingresado casi el total de niñas y niños a las escuelas primarias del país. Empero, la calidad de educación ofertada es tan mala que la mitad de las y los estudiantes —siendo por lo general los más pobres económicamente— no logran terminar los nueve años de "educación básica y obligatoria" estipulada en el Artículo 3ro de la Constitución Mexicana.

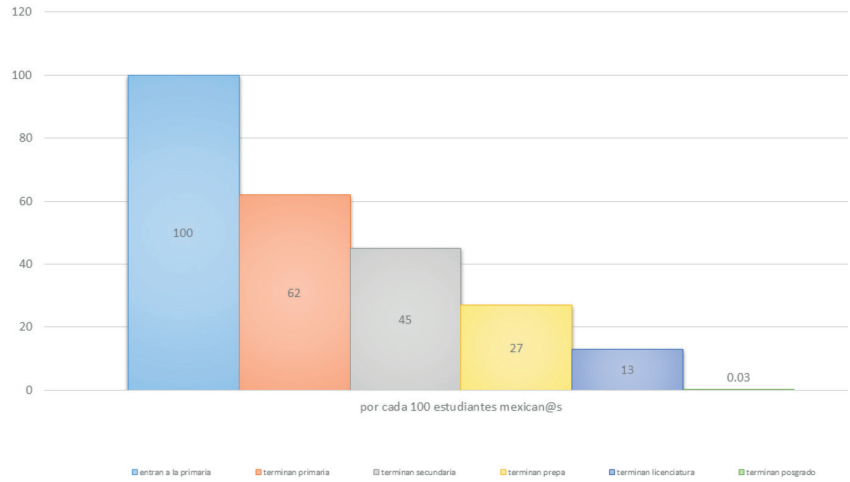
En términos globales, entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México tiene una de las tasas más bajas de matriculación de jóvenes de 15 a 19 años de edad (53%)[2] (OCDE, 2014). Esto es aún más preocupante cuando los contrastes emergen, pues el mismo estudio de la OCDE arrojó que el 20% de la población nacional entre los 15 y 29 años de edad no estudia ni trabaja (ídem).

Las expectativas para mejorar la situación también están por debajo de los demás países miembros de la OCDE. Respecto al "porcentaje de jóvenes que, al día de hoy, se espera que completen la educación media superior a lo largo de su vida", México se encuentra en el último lugar. El reporte de 2012 señaló que solamente el 47% de la población estudiantil concluiría su educación, en

2. De todos los miembros de la OCDE, sólo Colombia (43%) y China (34%) se encuentran debajo de México en este rubro.

comparación con el promedio de 84% de la población estudiantil para la OCDE (ídem).

Gráfica 2
La deserción escolar en México, 2010



Fuente: www.alma-mexico.info

Para dimensionar la problemática de la cobertura de educación, veamos el escenario a nivel local. En Guadalajara, el promedio de escolaridad es de 8.9 años, es decir, que los estudiantes llegan hasta segundo de secundaria (INEGI, 2010). La deserción escolar tiene mucho que ver con las carencias en las escuelas más marginadas del área metropolitana de Guadalajara (AMG). En estas escuelas los y las estudiantes están sujetos al abandono de docentes y generalmente falta acceso a materiales didácticos, computadoras, apoyo psicológico y atención especializada para problemas de aprendizaje. Las maestras y los maestros a menudo trabajan doble turno, atienden al día a más de 80 estudiantes que generalmente provienen de familias desintegradas y contextos problemáticos. Acceder a una copiadora o una computadora es un lujo escaso en

zonas rurales y las escuelas del AMG no son la excepción. Además de las dificultades materiales a las que se enfrentan los docentes, se encuentran las que tienen que ver con el apoyo que el alumnado recibe de sus respectivas unidades familiares. Si consideramos el contexto familiar de las y los estudiantes, podemos destacar que pocas veces reciben apoyo en las tareas o atención a sus debilidades académicas en casa.

En el cuadro 1 se refleja la falta de cobertura por nivel educativo en el estado de Jalisco. Se nota una gran diferencia en comparación con los números nacionales, ya que en el estado de Jalisco la tasa de deserción es una fracción del promedio nacional. Sin embargo, más de una tercera parte de la población queda fuera de la preparatoria.

Cuadro 1
Niñas, niños y adolescentes en Jalisco que no asisten a la escuela (2010)

Cinco años (preescolar)		Seis a 11 años (primaria)		12 a 14 años (secundaria)		15 a 17 años (media-superior)	
11,978	8.4%	27,606	3.1%	40,900	9.7%	157,223	36.4%

Fuente: Redim, 2013.

Sin duda la deserción escolar es un grave problema en México, directamente relacionado con la perpetuación de la desigualdad y la pobreza entre las masas. Si la Constitución garantiza la educación básica para todos y todas, y con cada administración a lo largo del último siglo ha habido nuevas iniciativas con el objetivo de brindar acceso a la escuela a más niñas y niños, ¿por qué tantos estudiantes siguen desertando sus estudios?

Asistir a la escuela versus recibir una educación de calidad

Además de las carencias de las escuelas, no se ha logrado inculcar el valor de educación en las y los estudiantes. Es decir, no consideran que la educación que reciben en la escuela sirva para mejorar su calidad de vida. La falta de esta visión promueve el abandono

de los estudios a temprana edad. Los niños y las niñas muchas veces consideran que es más benéfico pasar las horas en otro espacio, recibiendo otro tipo de educación, tal vez trabajando, "cotorreando" en la calle o en casa con familiares.

Asimismo, asistir a la escuela en México no significa que una alumna o un alumno aprenda. La "pobre" calidad de enseñanza en las aulas se refleja en la cifra del 60% de los egresados del bachillerato en el país que no sabe leer y escribir de manera suficiente (Gil, 2013). Los problemas comienzan desde el inicio de sus trayectorias académicas. Hay estudiantes que reprueban varias veces el primer año de primaria, y nunca reciben atención para resolver los problemas, sea de aprendizaje, sociales o cualquier otra forma. Lo que muchas veces sucede es que los profesores terminan mandando a los o las estudiantes a segundo grado por su edad o porque la SEP les indica que apliquen alguna medida política como el Acuerdo 648 de 2011 que prohibió que las y los docentes de primero, segundo y tercero de primaria reprobaran a sus estudiantes sin la autorización de los padres o tutores. Existen suficientes casos de niñas y niños que terminan el primer año de la escuela sin saber leer y escribir, rezagos que les hacen imposible el seguimiento del currículum de educación básica. Si padecen de problemas de aprendizaje y no hay servicios de educación especial, ¿qué se debería hacer con estos estudiantes? ¿Reprobarles hasta que no quepan en los pupitres de primero de primaria, o pasar el problema al maestro del siguiente año?

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2012 (PISA por sus siglas en inglés) señaló que entre los 34 países que integran la OCDE, México tiene el nivel más bajo en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2014). La baja calidad de la educación pública ha favorecido al desarrollo del gran negocio de colegios privados en el país, los cuales entran a los gastos fijos de la mayoría de las familias mexicanas de las clases media y alta. El pensamiento común que prima en este sector de la población mexicana —que es compartido incluso por los propios secretarios de Educación— es que sus hijos no recibirán una buena educación en las escuelas públicas. Sin embargo, el 92% de estudiantes de primaria en el país asisten a escuelas públicas, representando las tasas más altas de América Latina en este rubro (ídem).

Las carencias de la educación pública en México son múltiples y varían dependiendo de la escuela. Para comenzar, está el problema de recursos limitados, es decir, existen demasiados estudiantes en cada aula, las cuales carecen de materiales didácticos y a veces materiales básicos como suficientes sillas y escritorios para las y los estudiantes. Generalmente la educación se imparte con los libros oficiales de la SEP y cuadernos donde los alumnos y las alumnas copian planos y reciben dictado. Hay pocas oportunidades, o tal vez una falta de interés, para implementar un plan de estudios con base en los diferentes modos de aprendizaje de los y las estudiantes (auditivo, visual y kinestésico). Sumado a lo anterior, encontramos el problema de los horarios cortos y la baja calidad o ausencia de clases artísticas, computación, idiomas y cursos optativos.

Debido a la sobrepoblación de estudiantes y/o falta de escuelas para atender la demanda de alumnas y alumnos, se aprovechan de las escuelas primarias y secundarias para recibir dos turnos al día —de aproximadamente cinco horas cada uno—, un grupo durante el horario matutino y otro en el vespertino. En comparación con la educación pública, los colegios o escuelas particulares ofertan clases de seis a 10 horas al día, que incluyen actividades extracurriculares y clubes de tareas para acomodarse a los horarios de trabajo de los padres de familia.

En resumen, que ingresen los niños y las niñas a primero de primaria, no genere ningún impacto real para el bienestar del país debido a la baja calidad y la alta tasa de deserción, especialmente entre las y los estudiantes más pobres. Muy pocos estudiantes logran valorar la educación y desarrollar habilidades y herramientas para superar la pobreza durante su reducido tiempo en la escuela. Estas ideas y experiencias se transmiten de una generación a otra, perpetuando la desvaloración de la educación formal entre las masas del país.

La compleja situación de las y los docentes, el SNTE y la CNTE

Uno pensaría que los y las docentes de los colegios particulares ganarían más que sus colegas que laboran en las escuelas públi-

cas, pero no es el caso. Según un estudio publicado al inicio de 2013 por la Universidad Autónoma de México (UAM), en promedio los y las profesores de escuelas públicas ganan 26% más que los y las docentes en colegios privados en el país (Ramos, 2013). Las prestaciones aseguradas por el SNTE —como días extras de aguinaldo, bonos y paquetes de jubilación— aumentan aún más la brecha entre el sector privado y el sector público. Los beneficios de la SNTE se reflejan en los resultados de un estudio reciente de la OCDE donde se reporta que mientras inicialmente los salarios de docentes mexicanos son bajos, pueden aumentar por encima del promedio de los países miembros de la OCDE, ya que más del 92% del presupuesto para la educación en México se destina a salarios (OCDE, 2014).

La falta de recursos para los demás gastos de las escuelas, tales como materiales de limpieza, uniformes, útiles y materiales didácticos, deriva en altos costos para las familias. De acuerdo con una investigación sobre el costo de la educación pública en el AMG, del periodista Jorge Covarrubias de *Proceso-Jalisco* (2012), las cuotas de las asociaciones de padres de familia de escuelas públicas son de 100 a 500 pesos por estudiante, dependiendo de la escuela. En caso de no pagarlas, las mamás entrevistadas reportaron que los directivos utilizan tácticas de presión como no entregar los libros a sus hijos o pedirles el dinero delante del grupo cada día hasta que paguen. El mismo estudio visibilizó la falta de transparencia en el gasto de estos recursos por parte de las escuelas y la exigencia de comprar los uniformes directamente de las escuelas a precios elevados. Los costos de uniformes y cuotas son una de las causas principales para la deserción escolar entre las y los estudiantes de escasos recursos.

A pesar de la exigencia de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) para comprobar los recursos y sus usos, las escuelas siguen sin cumplir con la ley e incluso se desarrollan estrategias de evasión fiscal. Por ejemplo, llaman a las cuotas "aportaciones voluntarias", ya que la Ley General de Educación prohíbe las "cuotas obligatorias". Según el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 (CEMABE) del INGEI y la SEP, hay aproximadamente 25.8 millones de estudiantes en México (INEGI/SEP, 2013). Si cada uno aporta en promedio $300,

estamos hablando de alrededor de 7.74 mil millones de pesos al año no comprobados o registrados por las escuelas.

El cobro de cuotas para brindar educación gratuita garantizada por el Artículo 3° de la Constitución depende principalmente de los directivos de cada escuela. Respecto a las y los docentes, hay que considerar la historia de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el Sindicato Magisterial (SNTE) del país. A grandes rasgos, podemos señalar que el problema de la CNTE tiene que ver con el incumplimiento de las y los maestros y el problema del SNTE es la corrupción de los y las dirigentes.

Desde sus inicios en 1979, la CNTE ha exigido la democratización del Sindicato con el fin de limitar los intereses políticos y personales. Esto significaría que la dirección dejaría de ser asignada por el presidente de la República. Mientras este esfuerzo es aplaudible, no se puede negar que el exceso de manifestaciones de los miembros de la Coordinadora durante sus horarios de clases perjudica la educación de sus estudiantes. En 2013, la Secretaria de Seguridad Pública del Distrito Federal registró 746 movilizaciones de la CNTE en la capital, más que cualquier otro grupo (Saúl, 2013). Además, igual al Sindicato, el poder creciente de la CNTE está fuertemente ligado y entrelazado a intereses políticos. Por ejemplo, el mando de la Coordinadora en Oaxaca ha prevenido la implementación de la Reforma Educativa allí hasta el momento, mientras las y los integrantes de la CNTE continúan a "heredar y vender plazas, no asistir a clases [y] fijar ellos las normas de educación", según las acusaciones del secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet Chemor en una entrevista radiofónica con Grupo Fórmula el 17 de marzo de 2015.

> Las prácticas ilegales sindicales atraviesan a una población de docentes que se caracterizan por estar poco calificados para trabajar en aulas. Según el actual subsecretario de Educación Rodolfo Tuirán, el 10% de maestras y maestros de bachillerato en el país no cursó ninguna licenciatura, y el 33% de este mismo grupo reprobó la evaluación para obtener una plaza (Hernández, 2014b).

> La situación de las maestras y los maestros de educación básica es aún más preocupante, ya que seis de cada 10 docentes de este nivel que concursaron

para una mejor plaza en diciembre de 2014 reprobaron el examen de la SEP (Hernández, 2015).

A pesar de que la Reforma Educativa incluye elementos que promueven la competitividad para la obtención de empleo como profesor o profesora en escuelas públicas, actualmente hay muchas plazas alrededor del país ocupadas por gente sin formación profesional como docentes, quienes heredaron sus trabajos de familiares o compraron sus lugares al Sindicato, por ejemplo. La resistencia de las maestras y los maestros con dichas plazas a someter a prueba sus aptitudes mediante exámenes y regularizar su formación profesional, testifica el bajo nivel de muchas de las personas a cargo de la implementación de la educación pública en el país. Mediante la CNTE, son las y los docentes de los estados más pobres —como Guerrero, Michoacán, Chiapas y Oaxaca— quienes dominan las manifestaciones en contra de la Reforma Educativa, lo que repercute directamente en que los estudiantes reciban menos días de clases y no se cumpla el calendario escolar.[3] Por otro lado, 158,565 de estos docentes (el 8.1% del total) se negaron a participar en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013 del INEGI. Si de por sí el sistema de educación pública no logra romper el círculo de pobreza en las familias con escasos recursos, las y los estudiantes en las aulas de estos profesores son aún más perjudicados. Resulta irónico que las personas que más valor deberían tener para la educación estén en contra de cumplir con su propia formación continua y mostrar su capacidad para educar.

Respecto al Sindicato, es importante partir del hecho de que ha sido manipulado por intereses políticos y personales durante las últimas décadas, si no es que desde su origen en 1939. El escándalo más grande de su historia fue la acusación y encarcelamiento de su lideresa, Elba Esther Gordillo Morales, por el desvío de dos mil 600 millones de pesos del magisterio para uso personal, delincuencia organizada y operaciones con recursos de procedencia

3. La Reforma Educativa establece que por tres faltas injustificadas durante el mes cualquier docente será dado de baja, pero no se ha implementado en el territorio del CNTE todavía.

ilícita. Su detención y salida del SNTE coincide con la presentación de la Reforma Educativa, eliminando una fuerte oposición al proyecto para la administración de Peña Nieto. Mientras el Gobierno señaló que su captura fue el primer paso en tratar el monstruoso problema de corrupción en el Sindicato, este esfuerzo parece haber quedado estancado. Por ejemplo, en cuanto Juan Díaz de la Torre fue nombrado por Peña Nieto para tomar el lugar de la "Doña Perpetua" como presidente del SNTE, siguió cobrando un sueldo mensual de $56,845 pesos por una plaza de profesor durante el último trimestre de 2013, a pesar de que el artículo 78 de la Ley General del Servicio Profesional Docente prohíbe que los funcionarios del Sindicato que dejan de realizar actividades educativas cobren sus sueldos como docentes (Hernández, 2014a).

La corrupción en el pago de sueldos resulta en una pérdida tremenda para el sistema educativo. En 2014 un estudio efectuado por el Instituto Mexicano por la Competitividad arrojó datos alarmantes en este campo. En el estado de Hidalgo, por ejemplo, se encontraron 1,440 maestros mayores de 100 años con la misma fecha de nacimiento en la nómina, costando al pueblo mexicano más de 127 millones de pesos por año (IMCO, 2014). Asimismo, el estudio descubrió que más de 7,000 maestras y maestros en el país cobraban un sueldo por encima de $100,000 pesos al mes, sin contar prestaciones o aguinaldos. Además, según el mismo informe, al menos 70 profesores obtienen un sueldo mensual mayor a los $193,458 pesos que percibe el presidente de México (ídem).

Otras prácticas de corrupción, como los robos, están vinculadas a las escuelas en general. A nivel nacional se han encontrado 1,906 escuelas "fantasma", es decir, que no existen pero tienen nóminas activas asociadas a ellas. Para estas escuelas "fantasma" el pueblo mexicano paga más de 343 millones de pesos al mes para cubrir 24,230 nóminas. Ahora, si hacemos un análisis fino hacia dentro de las escuelas "reales", encontramos que la más cara es un preescolar en Iguala, Guerrero, que tiene seis personas en la nómina, aunque el Censo de Escuelas reportó un solo alumno inscrito allí. Además, hay 536 telesecundarias entre el Estado de México, Veracruz, Guerrero y Oaxaca, que aparentemente operan sin luz (ídem). En palabras de Nora Ruvalcaba de *La Jornada*:

> El SNTE se ha convertido en una asociación delictuosa que sirve hoy a través del Panal[4] a intereses político-electorales del gobierno en turno y es sinónimo de corrupción, nepotismo, robo de cuotas sindicales, pisoteo de derechos sociales y laborales, venta de plazas, tráfico de laudos sindicales y deterioro sistemático de la educación pública (Ruvalcaba, 2013).

A pesar de su historia con otros partidos políticos, hoy en día Juan Díaz de la Torre se ve como un títere de Peña Nieto, facilitando el uso del Sindicato más grande de América para intereses del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Otro elemento relevante es la imagen social que se tiene de las profesoras y los profesores en México. Desde la Independencia del país en 1821, la profesión del docente se perfiló para los hijos de obreros, y por lo tanto no fue valorada o respetada como otras carreras. John Dewey explicó este fenómeno con la teoría de Herbert Spencer llamada el "darwinismo social", que limita la evolución social a una élite limitada, la cual no incluye docentes.

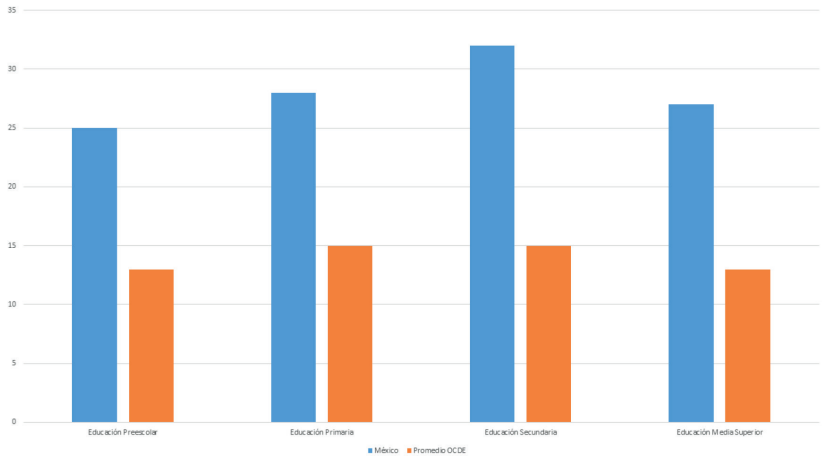
Es a partir de la Revolución Mexicana que nace la SEP con un enfoque de educación revolucionaria, fomentando el estereotipo de maestros de la clase media-baja. Bajo la dirección de José María Vasconcelos, el sistema de educación nacional nació con un enfoque en la alfabetización y la creación de escuelas elementales y escuelas técnicas para fomentar la educación rural (Cenovio, 1994). Muchos de los primeros maestros recibieron un diploma en vez de un pago monetario por su labor (ídem).

Sin embargo, el número de personas laborando como docentes en México ha crecido a un ritmo alarmante. Según *Los docentes en México: Informe 2015* del INEE, entre 1952 y 2012 el número de docentes de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato se multiplicó por 15, resultando en aproximadamente 1.5 millones de maestras y maestros en el país (INEE, 2015). A pesar del aumento numérico de docentes, su distribución no ha resultado en grupos reducidos para asegurar una atención más personalizada para el alumno. Las disparidades entre los maestros para la atención a estudiantes es visible en la heterogeneidad de las actividades; por ejemplo, dentro del millón y medio de docentes, algunos se en-

4. Panal: Partido Nueva Alianza.

cargan de dos grupos de 40 estudiantes cada uno en las primarias marginadas y otros no realizan ninguna actividad educativa. Tal es el caso de Juan Díaz de la Torre y todos los nombres que aparecen en las nóminas de las escuelas "fantasma". En este sentido encontramos que México tiene la tasa más alta de estudiantes por maestro entre todos los países miembros de la OCDE (2014). Este problema se refleja en la gráfica 3.

Gráfica 3
Relación de estudiantes por personal docente
en instituciones educativas, 2012



Fuente: OCDE, 2014.

El ingreso a escuelas Normales y otras licenciaturas en el campo educativo es altamente demandado entre las y los jóvenes determinados a mejorar el país con la educación. Esperemos que el mismo darwinismo que ha perjudicado el prestigio del puesto de docente en el país, sirva para generar una nueva generación de maestras y maestros comprometidos y apasionados para participar en la formación educativa del pueblo mexicano, así como con la fuerza y determinación necesaria para superar la corrupción, los clientelismos y el nepotismo.

La Reforma Educativa

En diciembre de 2012 los y las presidentes de los tres principales partidos políticos en el país —el Partido Acción Nacional (PAN), el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD)— se reunieron con Peña Nieto para firmar el "Pacto por México", dentro del cual se encuentra el acuerdo de implementar e impulsar una Reforma Educativa. El Pacto especificó tres objetivos para dicha Reforma: mejorar la calidad de la educación básica (comprobada por un aumento en los resultados de evaluaciones internacionales como PISA); brindar mayor acceso y mejorar la calidad de la educación media superior y superior; y centralizar el poder del sistema educativo en el Gobierno federal, reduciendo los poderes del Sindicato así como de los estados.

La Reforma Educativa entró en vigor en febrero de 2013. Desde entonces, el Gobierno ha realizado acciones en cuatro rubros generales: los cambios en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa; las normas oficiales de la Secretaría de Salud para la venta de alimentos en escuelas; y el empoderamiento de directores y directoras para realizar mejoras en cada escuela. En seguida revisaremos cada uno de estos rubros para ver el impacto de esta Reforma hasta el momento.

El INEE nació durante la presidencia de Vicente Fox en 2002, pero con la Reforma Educativa, 10 años después se estableció como un organismo con autonomía constitucional, tal como el INEGI y Banxico.[5] Además, se estableció el Sistema Nacional de Evaluación Educativa dentro del INEE. El propósito del Sistema es establecer una efectiva coordinación entre las autoridades educativas, evaluar las actividades del Sistema Educativo Nacional, y formular políticas, programas y estrategias en materia de evaluación educativa. El INEE tiene a su cargo la creación del Sistema de

5. Los órganos constitucionales autónomos "actúan con independencia en sus decisiones y estructura orgánica, depositarios de funciones estatales que se busca desmonopolizar, especializar, agilizar, independizar, controlar y/o transparentar ante la sociedad, con la misma igualdad constitucional" (Ugalde, 2007: 254).

Servicio Profesional Docente, el cual se encarga de los concursos para el ingreso, promoción y permanencia de las maestras y los maestros de los tres niveles (básico, medio-superior y superior). La Reforma Educativa especifica que las maestras y los maestros que reprueban dichos exámenes perderán sus trabajos. Debido al alto número de docentes que han reprobado los exámenes aplicados a la fecha, este proceso ofrece tres oportunidades para acreditar las evaluaciones a lo largo de dos años. A su vez, las autoridades imparten cursos de regularización para ayudarles con este reto. En caso de que los maestros y las maestras no logren aprobar las evaluaciones en el periodo de dos años, quienes contrajeron plazas previas a la implementación de la Reforma serán reubicados en puestos fuera del aula. Es este punto de la Reforma Educativa el que tiene mayor oposición por parte de las y los integrantes de la CNTE. Mientras hay que reconocer el esfuerzo de la Reforma para cumplir los derechos laborales exigidos por el Sindicato; por otro lado, hay que preguntar de dónde van a salir tantos puestos administrativos para ser ocupados por estas personas. Respecto a las y los docentes que entraron a partir de la aprobación de la Reforma, si no logran pasar una evaluación con tres intentos, perderán su plaza.

Hasta ahora las evaluaciones, los contratos y las demás actividades relacionadas con las labores de los y las docentes se han realizado desde el SNTE. Además de asumir estas responsabilidades, el INEE se encarga de evaluar el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional, así como hacer cambios para mejorar las deficiencias detectadas. Se espera que este órgano externo se opere con más ética y promueva una mejora continua en el Sistema Educativo Nacional, así como en las y los docentes mexicanos. Sin embargo, este cambio no elimina los intereses políticos del escenario, ya que la Reforma destaca que el o la titular del INEE será propuesto por el presidente de la República, tal como el SNTE se ha manejado a la fecha.

Otro rubro que avanzó gracias a la Reforma fue la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa, el cual tiene a su cargo los Censos de Escuelas, Profesores y Alumnos. Estos censos han traído a la luz varios casos de desvío de recursos económicos mediante docentes y escuelas “fantasmas” y sueldos inflados. Sin

embargo, debido a la resistencia de la CNTE principalmente, no se han logrado generar datos completos de varias entidades federativas. Como ya se mencionó arriba, aproximadamente el 8.1% de las y los docentes del país se negaron a participar en el Censo de 2013, seguramente dejando muchas necesidades y prácticas ilegales fuera de los hallazgos.

Respecto a las evaluaciones, hay que reconocer la complejidad de utilizar los resultados de evaluaciones internacionales como indicador para la Reforma. Aquí comparto una anécdota personal: cuando trabajé en un club de tareas para alumnas y alumnos de escuelas públicas, era común que llevaran copias del examen Enlace como tarea durante la semana anterior a la aplicación del examen a nivel estatal, para que aprendieran las respuestas antes de tomarlo. Tal vez resulte más difícil conseguir copias de la evaluación PISA para hacer trampa, pero sin duda la falta de ética por parte de las maestras y los maestros es algo de tomar en cuenta cuando consideramos el valor de los resultados de evaluaciones estandarizadas. Además, es importante reconocer que las calificaciones de estudiantes en este tipo de prueba no necesariamente reflejan las habilidades de sus docentes. Hay una infinidad de factores que pueden influir los resultados de un examen, contribuyendo a la complejidad de hacer uso de estos instrumentos como indicadores.

Por otro lado, en los últimos años encontramos esfuerzos notables para promover una alimentación sana en las escuelas. Estos esfuerzos corren en paralelo a la situación de salud que se vive, pues de acuerdo con los datos de la ONU, México es primer lugar a nivel mundial de obesidad infantil. La Reforma Educativa prohíbe la venta de comida "chatarra" en escuelas, y hasta aguas frescas con azúcar agredida. Mientras que esta prohibición resulta una iniciativa valiosa y necesaria, pedir informes del conteo calórico de cada alimento vendido dentro de la escuela parece ser poco útil, cuando hay puestos de tacos, dulces y donas afuera de la entrada en gran parte de las escuelas alrededor del país. Es difícil cambiar los hábitos alimenticios de las niñas y los niños con normas nacionales. En todo caso, es más eficiente promover el desarrollo de programas integrales con las escuelas, tomando en cuenta el contexto especifico de cada una. Prevenir la venta de agua fresca, por ejemplo, puede generar peores consecuencias para la salud de las

y los estudiantes, si los refrescos que se venden a la entrada de la escuela son la única alternativa que tienen al agua natural.

Por último, es importante considerar los avances de la Reforma Educativa respecto al empoderamiento de los directores y las directoras de las escuelas para realizar mejoras y comprar el material didáctico y equipos que se requieren. A diferencia de los esfuerzos para eliminar la comida "chatarra" de las escuelas con normas nacionales, hay que reconocer que efectivamente son los directores y las directoras que mejor conocen las necesidades dentro de sus escuelas. No obstante, ya vimos la falta de cumplimiento con la exigencia de la SHCP a regularizar las "aportaciones voluntarias" de las y los estudiantes de estos dirigentes. A diferencia de las cuotas, los gastos de estos fondos tendrán que cumplir con ciertas normas de transparencia, pero aun así existe el riesgo de que se utilice este dinero para intereses personales.

El modelo educativo

El reto de reformar el sistema educativo en México es abrumador. El Sindicato, la Coordinadora y la larga historia de malgastar los recursos presupuestados para la educación pública han generado una fuerte resistencia a la implementación de las nuevas leyes, limitando significativamente el impacto de la Reforma Educativa en las entidades donde el derecho a la educación es vulnerado. Esta corrupción contribuye a la baja valoración de la educación a nivel nacional, especialmente entre la población con menos recursos económicos. Sin duda, como primer paso, el Gobierno tendría que enfocar sus esfuerzos hacia la búsqueda de la justicia y asegurar que las y los docentes en las aulas de nuestras escuelas sean capaces de enseñar. Al mismo tiempo, el modelo educativo nacional tiene muchas carencias que también contribuyen a la alta tasa de deserción escolar y los números espantosos de jóvenes "ninis"[6]

6. "Ninis" es un término despectivo para los y las adolescentes y jóvenes que ni trabajan ni estudian. El informe de la OCDE *Panorama de la educación 2014* revela un 25% de las y los jóvenes mexicanos de 15 a 29 años de edad en esta categoría.

hoy en día. Para concluir este capítulo con algunas recomendaciones para el modelo educativo actual, recurro a la educación revolucionaria que se vivió en México hace un siglo y el impacto de John Dewey en la pedagogía desarrollado a nivel nacional.

Durante esta época Joaquín Baranda, Justo Sierra y otros pedagogos buscaron atender las necesidades del país a través de la educación, y que al mismo tiempo la educación ayudaría a promover la integración nacional (Cenovio, 1994). La nueva escuela que nació de la revolución, estuvo influenciada en gran parte por John Dewey, quien planteó "la educación como función de la sociedad" y "la sociedad como una función de la educación" en el esfuerzo de crear una ciudadanía consciente y comprometida con la lucha por justicia social (Kandel, 1957).

Actualmente el sistema educativo en México reproduce la sociedad que ya existe, en la cual la mayoría de la población vive en pobreza mientras una pequeña parte controla el capital y el país en general. La diferencia entre la educación brindada en los colegios privados y las escuelas públicas testifica la reproducción de esta estructura social. Uno de los objetivos de la educación revolucionaria fue desafiar el orden social para desarrollar y avanzar la democracia, lejos de reproducir la sociedad existente.

El primer impacto de Dewey en la educación revolucionaria en México proviene de su "teoría de experiencia", la cual plantea que las y los docentes deben basar sus lecciones en las vivencias previas de sus estudiantes para diseñar una secuencia de experiencias educativas y liberadoras con que se pueden relacionar. Enseñar de manera abstracta, fuera del contexto de experiencia de las y los estudiantes, es poco efectivo (Boydston, 1991). Éste es uno de los grandes riesgos de la federalización del sistema educativo. Mientras que por un lado es necesario contar con ciertas normas y promover la integración del país mediante la educación, hay que recurrir a los estados o las localidades para la implementación de la educación efectiva, como lo planteó Dewey.

Hay que desarrollar planes de estudios con enfoques en habilidades y competencias. Actualmente, de acuerdo con los libros de la SEP, las maestras y los maestros enseñan contenidos, muchos de los cuales son poco relevantes para la vida cotidiana. El valor para la educación y el interés en seguir estudiando requieren un enten-

dimiento claro del beneficio de lo que se está aprendiendo a corto, mediano y largo plazos. Si las y los estudiantes no pueden relacionar los estudios con sus vidas fuera del aula, es más probable que abandonen la escuela para otras actividades. Además es de mayor interés y utilidad para las y los estudiantes, si los y las docentes relacionan y vinculan sus lecciones con otras prácticas y espacios comunes y se refuerzan los aprendizajes fuera del salón.

En este tenor, para lograr un aprendizaje más efectivo, es importante superar el sistema vertical que busca implementar una educación "universal" alrededor del país. Cada grupo está influenciado por factores culturales e individuales de las y los estudiantes que los conforman, así como de las maestras o los maestros. Hay que empoderar a las y los docentes para que implementen las mejores estrategias para fomentar el aprendizaje mencionado arriba. Ellas y ellos comprenden las necesidades e intereses de sus estudiantes mucho mejor que los integrantes del INEE, que desconocen las localidades donde se distribuyen los libros de la SEP. De la misma forma que las normas oficiales de la Secretaría de Salud no van a acabar con la obesidad infantil en México, otras iniciativas implementadas de manera vertical, desde el nuevo sistema centralizado, están destinadas a fracasar en las diferentes entidades.

Existen, sin duda, docentes irresponsables e incapaces, sin interés por optimizar la calidad de educación en sus salones. Hay que confiar que con la Reforma habrá más docentes comprometidos y apasionados por la educación, quienes florecerán con este empoderamiento.

La educación revolucionaria en México también reconoció la importancia de la educación práctica planteada por Dewey, quien argumentó que las escuelas deben ofrecer actividades expresivas y constructivas, como clases de cocinar, cocer y entrenamiento manual —formas fundamentales de actividad social que deben servir como introducción a materias más formales— (Dewey, 1897). Hoy en día hay que identificar las actividades expresivas y constructivas en el marco de la tecnología que domina nuestro mundo. El uso de la computadora para la comunicación, el diseño gráfico, y la socialización, por ejemplo, ya son prácticas cotidianas alrededor del país que tienen que ser integradas a la educación en México.

Educando desde la teoría de experiencia hace posible proveer las experiencias que ayudarán a abrir el acceso de la o el estudiante a seguir estudiando, ampliando las contribuciones probables de cada persona a la sociedad. La buena educación debe de considerar tanto el beneficio para la sociedad, como para el individuo. Los maestros y las maestras son responsables de proporcionar experiencias educativas que son de un valor inmediato, así como abrir posibilidades y permitirles contribuir a la sociedad en el mediano y largo plazos (Boydston, 1991).

Éste nos trae al segundo argumento de Dewey que se nota en la educación revolucionaria de México: la democracia se basa en la educación. Para Dewey, la democracia no es sólo una forma de vida social, ni es simplemente política. La democracia es moral, económica y educacional, "es la primera condición para la plena aplicación de la inteligencia a la solución de los problemas sociales" (Putnam, 1992: 180).

Dewey argumentó que la buena educación puede asegurar una sociedad más democrática y que cada individuo posee un potencial único, a pesar de cualquier inequidad física o psicológica. El objetivo principal de la educación es apoyar a cada alumna y alumno a lograr su potencial único para contribuir a la sociedad. El resultado, según Dewey, es una "aristocracia para todos" (Boydston, 1991).

México tiene una cultura que Dewey define como el "darwinismo social", en la cual hay pocas profesiones respetadas. Generalmente se limitan a las profesiones que sobresalen en el capitalismo crudo —como abogados, inversionistas e ingenieros, por ejemplo— a pesar de que la sociedad requiere individuos que desempeñen varias funciones. El hecho de que hay pocos trabajos en México que reciben reconocimiento digno como el éxito emprendedor, es una condena de la sociedad (ídem).

La única manera de superar el "darwinismo social" es por medio de reformas pedagógicas que generen reformas sociales. Adoptando una conciencia social, los y las estudiantes modifican sus acciones, estimulando la reconstrucción social para una sociedad más democrática, con mayor igualdad y justicia.

A la par, es imprescindible que el modelo de educación impulse el desarrollo del país, requiriendo el desarrollo del pensamiento

crítico en las aulas. En general la educación pública en México se basa en lo que Paulo Freire describe como la "educación bancaria". Con esta práctica, las maestras y los maestros depositan ideas y conocimientos en las mentes de sus alumnos, tratándolos como objetos en vez de sujetos. "En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten" (Freire, 1980: 52). Los y las docentes, como sujetos activos al frente del salón, llenan a los alumnos y las alumnas, como objetos pasivos, con conocimientos.

En contraste con la educación bancaria, Freire propone una educación popular-participativa o "problematizadora", en que las y los estudiantes aprenden juntos con sus maestros en un acto cognoscente. Este método educativo desarrolla la conciencia crítica, la cual permite al individuo buscar soluciones a los problemas. La educación sirve para aprender a cuestionar su entorno; se expone a nuevas ideas y posibilidades y se estimula intelectualmente para desarrollar una postura crítica del mundo y así transformarlo (Freire, 1981). Con la educación problematizadora, en vez de simplemente criticar al gobierno, buscamos la manera de mejorar nuestras vidas. Descubrimos las soluciones que están a nuestra disposición y actuamos para garantizar nuestros derechos (Strickland, 2011). En palabras de Kurt Shaw: "Así, empezamos a construir la justicia en la cotidianidad, en vez de esperar o pedir un futuro dorado" (2003: 10).

Con esta pedagogía no sólo se pretende impartir una educación más práctica, sino que también se promueve la autonomía social que tanto hace falta en el país. Como explica Cornelius Castoriadis: un individuo autónomo es alguien "capaz de criticar su pensamiento [y] sus propias ideas [...Tiene] la facultad de reflexionar, de regresar sobre lo que uno ha pensado y ser capaz de decir: 'pienso esto porque me convence'" (1993). Estas habilidades son indispensables para terminar con la compra de votos en el sistema político y así desarrollar una verdadera democracia en el país.

En resumen, tal como se planteó en la época de la educación revolucionaria, las y los docentes deben funcionar como guías, orientadores y facilitadores en procesos de aprendizaje activos

donde sus estudiantes aprenden haciendo (Cenovio, 1994). Si las aulas se convierten en espacios democráticos que promueven la autonomía social y fomentan el pensamiento crítico, y si seguimos bajando la tasa de deserción escolar en el país, estos valores se reproducirán en el resto de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Boydston, J. A. (Ed.). (1991). *The Collected Works of John Dewey*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Castoriadis, C. (1993). Diálogo con Cornelius Castoriadis. *Cuaderno de Jornadas,* núm. 03. México, DF: UNAM-FFYL.

Cenovio Ramírez, M. (1994). La educación durante la Revolución [versión electrónica]. *Revista Xictli*. México, DF: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://189.208.102.74/u094/revista/temas.html

Chuayffet Chemor, E. (2015, 17 de marzo). Entrevista en Radio Fórmula sobre avances de la reforma educativa el 17 de marzo de 2015. Recuperado de: http://www.radioformula.com.mx/notas.asp?idn=487123&idfc=2015

Covarrubias, J. (2012). Educación con obstáculos. *Proceso*, *edición Jalisco,* 29 de septiembre. Recuperado de: http://www.proceso.com.mx/321118/educacion-con-obstaculos

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. En: Cooper, R. (Ed.) (2001), *Kaleidoscope Readings in Education* (pp. 278-284). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Freire, P. (1980). Pedagogía del oprimido. México, DF: Siglo XXI Editores.

——. (1981). Education for Critical Consciousness. Nueva York: Continuum.

Gil Antón, M. (2013). *Las grietas de la educación en México*. Ponencia en el programa de educación digital del Colegio de México. Recuperado de: http://digital.colmex.mx/index.php/las-grietas-de-la-educacion-en-mexico

Hernández, L. (2014, 24 de mayo). El líder del SNTE viola ley educativa; cobra $56 mil al mes sin dar clases. *Excélsior*. Recuperado de: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/24/961125

——. (2014, 24 de septiembre). El 10% de maestros de bachillerato no cursó licenciatura. *Excélsior*. Recuperado de: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/09/24/983426

——. (2015, 9 de febrero). Los profesores reprobados, a regularización. *Excélsior*. Recuperado de: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/02/09/1007287

Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). (2014). *Mapa del magisterio de educación básica en México*. Recuperado de: www.imco.org.mx

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), y Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica*. México: INEGI/SEP. Recuperado de: http://cemabe.inegi.org.mx/

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. Recuperado de: www.inee.edu.mx

Kandel, I. L. (1957). *American Education in the Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2014). *Panorama de la educación 2014: Indicadores OCDE*. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/mexico-eag2014-country-Note-spanish.pdf

Putnam, H. (1992). *Renewing Philosophy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ramos, J. L. (2013, 5 de marzo). Maestros de escuelas públicas ganan 26% más que los de privadas. *24 Horas*. Recuperado de: http://www.24-horas.mx/maestros-de-escuelas-publicas-ganan-26-mas-que-los-de-privadas/

Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim). (2013). *La infancia cuenta en México 2013: Hacia la construcción de un sistema de información sobre derechos de la infancia y adolescencia en México*. México, DF: Redim.

Ruvalcaba, N. (2013, 11 de abril). SNTE... una negra historia de corrupción y pillaje. *La Jornada*. Recuperado de: http://www.lja.mx/2013/11/snte-una-negra-historia-de-corrupcion-y-pillaje-nora-ruvcalcaba-en-lja/

Saúl, L. (2013, 23 de diciembre). Enfrentó DF 7,910 marchas en el año. *El Universal*. Recuperado de: http://www.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2013/enfrento-df-7-910-marchas-en-el-anio-974776.html

Shaw, K. (2003). *Rights and Freedom: Refining a hegemonic rhetoric*. Nuevo México: Shine a Light. Recuperado de: http://www.shinealight.org/Library.html

Strickland, R. D. (2011). Los derechos de los niños, niñas y jóvenes callejeros: ¿Cómo los estamos enseñando? *Odiseo, revista electrónica de*

pedagogía, año 9, núm. 17. Recuperado de: http://www.odiseo.com.mx/2011/9-17/strickland-derechos-ninos-callejeros.html

Ugalde Calderón, F. V. (2007). Órganos constitucionales autónomos. *Revista del Instituto de la Judicatura Federal,* núm. 29, pp. 253-264.

Más tiempo, experiencias diversas y otros espacios en la educación primaria: reflexiones en torno a la jornada extendida en la provincia de Córdoba, Argentina

Horacio Ademar Ferreyra

El educador es también un artista, él rehace el mundo,
redibuja el mundo, repinta el mundo,
recanta el mundo, redanza el mundo…
Paulo Freire

Introducción

Pensar y poner en palabras los objetivos, las características y el sentido de la "Propuesta pedagógica de jornada extendida", tanto en relación con el marco general de la educación primaria en la República Argentina como con las particularidades que ha asumido en la provincia de Córdoba, conlleva tomar como punto de partida lo que Freire (2003:42) llama *politicidad de la educación*, esa dimensión de la práctica educativa que la proyecta —en diversos sentidos— más allá de lo estrictamente escolar, porque "no hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías" (Freire, 2003:42).

Efectivamente, la educación a la cual todos los niños tienen derecho no se limita sólo a la alfabetización lingüística, matemática y científica básica, sino que es aquella que *los habilita*, porque promueve el desarrollo de sus capacidades, su autoestima y

la confianza en sí mismos; les permite apropiarse de saberes relevantes; fortalece su posibilidad de disfrutar de todos los derechos humanos; les ofrece oportunidades de construir conocimientos y estrategias para la vida social activa (tomar decisiones con fundamento, resolver conflictos en forma no violenta, llevar una vida saludable, asumir responsabilidades, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, entre otros).[1]

Como bien señala Veleda (2013), "el mandato fundacional de la educación primaria es garantizar el acceso a los saberes prioritarios, sin los cuales tanto la adquisición de saberes más complejos como la participación ciudadana o la inserción laboral quedan seriamente comprometidas" (p. 16). Por otra parte, cabe llamar la atención sobre la diversidad de contenidos (conceptos, lenguajes, actitudes, valores, prácticas culturales, estrategias, habilidades, entre otros) que se ponen en juego en la práctica educativa de una escuela primaria que pretende hacerse cargo, seriamente, de esa dimensión política de la educación a la que hemos aludido. Esta aspiración entra claramente en tensión con los actuales contextos de complejización del conocimiento, las desigualdades sociales y la multiplicidad de infancias que habitan hoy nuestras escuelas. Para afrontar esta tensión —resignificando el mandato fundacional— es imprescindible generar alternativas pedagógicas e institucionales que supongan re-pensar y re-crear el currículum y las prácticas educativas, la organización del tiempo y el espacio, la interacción de los sujetos, los vínculos con las familias y la comunidad, entre otros factores.

El presente artículo tiene como propósito presentar y fundamentar —en el marco de los escenarios, inquietudes y objetivos que hemos esbozado en esta breve introducción— las particularidades de la "Propuesta pedagógica jornada extendida", política del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina, como así también realizar algunas aproximaciones a los procesos de su implementación en las escuelas.

1. Espíritu similar anima a la Observación general núm. 1: "Propósitos de la educación", referida a la aplicación del artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño, que el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas formulara en el año 2001 (véase UNICEF, 2006).

La Propuesta pedagógica: origen, antecedentes, intencionalidades formativas

El Ministerio de Educación de Córdoba, en el marco de la *Ley de Educación Nacional número 26.206*[2] y de la *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba número 9870,*[3] asumió el compromiso de generar estrategias en beneficio del enriquecimiento de las propuestas educativas que ofrece la totalidad de las escuelas de educación primaria, en su segundo ciclo, con la finalidad de posibilitar a los niños que transitan los últimos años de la escuela primaria el acceso a diferentes experiencias educativas que amplíen sus horizontes culturales y favorezcan el pasaje a la educación secundaria. En este marco, y a fin de garantizar aprendizajes de calidad y aportar al sostenimiento del proceso de escolarización de los sujetos, se han generado acciones orientadas a fortalecer aquellos conocimientos y estrategias sociocognitivas necesarios para que los estudiantes puedan avanzar y completar la trayectoria educativa.

El diseño, organización e implementación de la "Propuesta pedagógica jornada extendida" —política educativa jurisdiccional sustentada en los principios de igualdad y calidad— se concretó a través del trabajo colaborativo de la Secretaría de Estado de Educación, la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, la Secretaría de Estado de Gestión Administrativa, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y la Subdirección de Educación Física —todas éstas reparticiones del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba—, en consenso con la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), sindicato docente.

En vistas al logro de sus propósitos, la Propuesta ha asumido el desafío de fortalecer las trayectorias escolares de los estudian-

2. Artículo 27: "Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la educación secundaria", y artículo 28: "Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente Ley".
3. Artículo 36: "Jornada educativa. Con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente Ley, las escuelas primarias serán de jornada extendida o de jornada completa".

tes que se encuentran cursando el segundo ciclo de la educación primaria (4°, 5° y 6° grado)[4] —en especial, los de 6º— sumando 2 (dos) horas diarias a la jornada escolar, pero entendiendo tal extensión no sólo como mayor permanencia de los niños en la escuela, sino también como un tiempo diferente: más escuela y otros modos de habitarla y aprender en ella.

Esta Propuesta comenzó a implementarse, incluyendo el periodo de diseño y organización, en el inicio del ciclo lectivo 2010, y no está prevista ninguna fecha de término debido a que constituye, más allá de sus objetivos específicos, una política de transformación —"multifacética y densa"—[5] orientada a la extensión de la jornada escolar de educación primaria de cuatro (4) a seis (6) horas. De esta manera, la jornada extendida perfila una escuela primaria de 380 horas anuales, configurada en un marco de renovación pedagógica que alcanza a la totalidad de la escuela.

Lo que inicialmente surgió como un programa[6] se ha constituido actualmente en una Propuesta pedagógica, contenida en el *Diseño curricular de la educación primaria 2012-2015* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012) y que en cada institución educativa se integra al Proyecto Educativo y Curricular Institucional.

La actual "Propuesta pedagógica de jornada extendida" reconoce algunos antecedentes en la provincia de Córdoba. En el año 2000 se pusieron en marcha las microexperiencias de extensión de jornada, que concretaron ofertas de extensión en las áreas de Informática, Inglés y Teatro, en horario extraescolar, alcanzando una cobertura de 6.661 estudiantes (30 escuelas). En el año 2005 las instituciones que desarrollaban estas microexperiencias y otras que se incorporaron posteriormente constituyeron el con-

4. Desde el año 2014 la extensión de jornada se ha incorporado también en los grados del primer ciclo, especialmente en escuelas que atienden poblaciones vulnerables.
5. En tanto "comprende en forma simultánea dimensiones tan distintas como la ampliación de la infraestructura, la gestión del servicio alimentario, la creación de nuevos puestos de trabajo para los docentes, la reorganización de los horarios y espacios en las escuelas, la modificación de las rutinas familiares, la inclusión de nuevos espacios curriculares y la revisión de las prácticas de enseñanza" (Veleda, 2013: 17 y 18).
6. Véase Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2010a.

junto de escuelas (175) que participarían de la propuesta que, con un carácter más sistemático, se denominó "jornada ampliada".

La Propuesta hoy vigente comprende 5 (cinco) campos de formación: *Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones Artístico-Culturales, Educación Física* y *Lengua Extranjera: Inglés*. De ese modo pretende ofrecer variados espacios de interacción y diferentes oportunidades para el acceso, dominio y apropiación de contenidos.

La cobertura alcanzada actualmente al 100% de las escuelas de gestión estatal, cuya implementación por ciclos y grados puede visualizarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Total de escuelas con cobertura en primer ciclo (1°, 2° y 3° grados) y segundo ciclo (4°, 5° y 6° grados)	146
Total de escuelas con cobertura en segundo ciclo completo (4°, 5° y 6° grados)	351
Total de escuelas con cobertura en 5° y 6° grados	196
Total de escuelas con cobertura en 6° grado	157
Total de escuelas	850

Fuente: Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina.

El porqué de la necesidad e importancia de una propuesta de extensión de jornada para la educación primaria

Uno de los problemas que la "Propuesta pedagógica de jornada extendida" se propuso abordar surgió de la consideración y análisis de los indicadores globales sobre repitencia, abandono, sobreedad, tasa de pasaje interniveles,[7] y refiere a las dificultades para garantizar la inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes, así como sus posibilidades de ingre-

7. Se ha tomado en cuenta el siguiente documento provincial: Evaluación de la calidad educativa. *Síntesis Estadística,* núm. 3, años 1995-2006. Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/areas/area2/evaluacion/evaluaci%c3%b3n%20de%20la%20calidad%20educativa%20-2008.rar

sar, permanecer aprendiendo y egresar de la escuela en condiciones de igualdad de oportunidades, con aprendizajes de calidad.

Actualmente a la escuela se le hace cada vez más difícil seguir las vertiginosas transformaciones del mundo y de la sociedad, tanto por los cambios operados en la estructura social misma como por el impacto de los nuevos medios y tecnologías, generadores de un cambio cultural extendido y frente a los cuales se ha debilitado el papel de la educación como dispositivo transmisor de la cultura. Por otra parte, las instituciones educativas no han salido indemnes de las consecuencias de la crisis económica y el incremento de las desigualdades, que se expresan también en la distribución del saber y de los bienes culturales. En este marco, para muchos niños la escuela es la única oportunidad de acceso a estos bienes, lo cual —al tiempo que marca la extensión de las desigualdades entre sectores sociales— refuerza el carácter de la institución educativa como espacio de inclusión social y la compromete en la obligación de trabajar por la disminución de las brechas educativas y culturales entre los niños que la habitan.

Frente a esta realidad, sin embargo, la escuela primaria se ve tensionada por tradiciones que la instalan en el deber de ejecutora del currículum y sometida a la presión de los tiempos de su cumplimiento. La fragmentación de los contenidos y del tiempo, así como la organización graduada de los agrupamientos de estudiantes según las edades inciden en la atomización del conocimiento y en la persistencia de una oferta formativa con base en el *aprendizaje monocrónico*, que desconoce los distintos ritmos y estilos y la heterogeneidad de trayectorias educativas y escolares reales (Terigi, 2007, 2009, 2010), haciendo evidente una gran dificultad para potenciar aprendizajes a partir de la diversidad social, cultural, educativa y lingüística de los estudiantes. Asimismo, la tradicional división en turnos y las clasificaciones que suscita ("los del turno mañana"-"los del turno tarde") revela otro modo de fragmentación que afecta la unidad pedagógica e institucional.

Por otra parte, los indicadores de las evaluaciones nacionales e internacionales[8] muestran resultados poco satisfactorios en la educación primaria, y los mayores porcentajes de bajo rendimiento escolar se concentran en los sectores socioeducativamente más vulnerables Asimismo, más del 20% de los niños que asisten a la escuelas primarias tienen mayor edad que la que les correspondería en función del grado al que asisten, sobre-edad generada por la incorporación tardía a la escuela o por la repitencia. Esta última no sólo implica la separación del grupo de pares y un impacto fuertemente negativo en la subjetividad, sino que efectivamente no constituye una "nueva oportunidad" puesto que para estos estudiantes no se implementan estrategias que les posibiliten avances en los aprendizajes, sino que, por el contrario, sólo se los expone a la reiteración de contenidos y experiencias ya transitadas sin éxito.

La problemática de la repitencia se ha naturalizado y aunque las instituciones educativas no son responsables directas de la inequidad ni de la desigualdad social, deben esforzarse para comprender que los grupos más vulnerables son los que más necesitan más y mejor tiempo en la escuela para obtener mayores logros pedagógicos. En este sentido, cada escuela ha de comprometerse en desplegar al máximo su potencial transformador.

Otro problema relevante se da en la educación secundaria y radica en los altos índices de repitencia y deserción en los primeros años de este nivel del sistema educativo. Entonces, en términos de trayectoria, existe una doble problemática:

- En relación con el tránsito de los estudiantes de la educación primaria a la secundaria: a la baja calidad de los aprendizajes con que los estudiantes egresan del primario, se suma la alta incidencia de las diferencias de modelos escolares y propuestas pedagógicas que se constatan de un nivel a otro.

8. Véase Evaluación de la calidad de los aprendizajes. Resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) e Internacional PISA, elaborado con base en los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), correspondientes al periodo 2000-2007, para la provincia de Córdoba, en las cuatro áreas básicas del aprendizaje (matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales). Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/documentos/sintesis%20estadistica%20con%20tapas.pdf

- En relación con la dificultad de los estudiantes para transitar con éxito el último tramo de la educación obligatoria:[9] al igual que en la educación primaria, a través de evaluaciones provinciales, nacionales y/o internacionales se ha podido advertir que un importante porcentaje de estudiantes de las escuelas secundarias experimentan grandes dificultades para comprender lo que leen y no poseen los conocimientos y capacidades considerados prioritarios. Esta problemática afecta al sistema educativo en general, pero en el nivel primario el foco está puesto en los sectores más vulnerables donde, paradójicamente, es imprescindible —para lograr mejorar la calidad de vida— ofrecer una mayor calidad educativa.

Atendiendo a estas problemáticas, y a partir de una propuesta que articula variables curriculares, pedagógicas e institucionales, jornada extendida se propuso beneficiar, en primera instancia, a la población más vulnerable, pero proyectándose hacia la universalización. Se ha logrado una amplia cobertura con metas que han permitido, en poco tiempo, llegar a la mayoría de los estudiantes de educación primaria. Lo que se pretende es colaborar con el proceso de escolarización de los niños y enriquecer la propuesta educativa ofrecida por las escuelas, reforzando los saberes curriculares prioritarios y, al mismo tiempo, dando respuesta a las nuevas demandas sociales y ampliando los horizontes culturales de los niños. Se trata, en síntesis, de materializar un fundamento esencial de equidad socioeducativa, asignando no sólo más horas de clases a la población menos favorecida, sino también otras oportunidades y experiencias.

En Córdoba se ha trabajado fuertemente en políticas de inclusión educativa con centro en las trayectorias escolares. En la escuela primaria la deserción es prácticamente nula y se desarrollan políticas destinadas a favorecer una justa distribución del saber y de los bienes culturales con el objetivo de disminuir las brechas educativas. En este sentido, gran parte de la potencia de la "Pro-

9. En Argentina, la obligatoriedad se ha extendido hasta la finalización de la educación secundaria.

puesta pedagógica jornada extendida" radica en la articulación de propósitos y acciones con otras políticas educativas de la provincia de Córdoba, tales como la ampliación de la cobertura en el nivel inicial (obligatoriedad de las salas de cuatro años y la creación de salas de tres años en contextos vulnerables), la mejora de los procesos de alfabetización inicial de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa (Programa Provincial *Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*), la designación de maestros de apoyo, entre otras.

Objetivos específicos de la Propuesta

Los objetivos de la Propuesta pedagógica jornada extendida en centros educativos de educación primaria son:

- Generar acciones para fortalecer aquellos conocimientos prioritarios y las estrategias sociocognitivas necesarios para poder avanzar y completar la trayectoria educativa.
- Posibilitar a los estudiantes que transitan los últimos años de la escuela primaria el acceso a diferentes experiencias educativas que favorezcan sus trayectorias escolares reales y habiliten el tránsito a la educación secundaria.
- Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños.
- Asegurar la articulación de la Propuesta pedagógica de jornada extendida con los lineamientos del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular Institucional.
- Orientar el trabajo pedagógico en los distintos campos de formación al desarrollo de capacidades fundamentales (capacidades para la vida).
- Generar instancias de involucramiento activo de las familias en el acompañamiento a las trayectorias escolares de los niños.
- Promover la proyección comunitaria de la Propuesta a través de alternativas de asociación, cooperación y enlace con entidades públicas y/o privadas.

De esta manera, la Propuesta pedagógica jornada extendida está orientada a dar respuesta a la necesidad de mejorar la calidad edu-

cativa de la escuela primaria, fortaleciendo las trayectorias escolares reales con una propuesta pedagógica destinada a lograr más y mejor tiempo en la escuela, partiendo de la premisa de que la educación capacita a la persona para la mejora de la calidad de vida tanto personal como social, es decir, les posibilita desarrollarse como ciudadanos libres y reflexivos a través de saberes y experiencias que amplían su horizonte cultural, científico, social y comunitario.

Carácter innovador y potencial transformador de la Propuesta

La Propuesta pedagógica jornada extendida aspira a la construcción colectiva de una escuela que se constituya en escenario de la "alegría cultural" (Snyders, 1987), que suscite y alimente el deseo de estar y de hacer en ella.

> La fuente de la alegría no la busco primero en los juegos, ni en los métodos agradables, ni en las relaciones simpáticas entre los maestros y los alumnos [...] tampoco renuncio a ninguno de estos valores pero cuento con encontrarlos como consecuencias y no como causas primeras. Quiero hallar la alegría en la escuela, en lo que la escuela ofrece de particular, de irreemplazable. Un tipo de alegría que sólo ella puede proponer o, cuanto menos, está en mejor posición para hacerlo: ¿cómo sería una escuela que tuviera la audacia de apostar hasta el final por la alegría de la cultura? (Snyders, 1987: 21, citado en Argentina, Ministerio de Educación, 2011).

Así, el carácter innovador de la Propuesta y su potencial transformador radican en haber asumido el desafío de movilizar algunas transformaciones vitales para la institución educativa en relación con los modos de pensar la enseñanza, la organización de los contenidos, las experiencias de aprendizaje, las interacciones entre los sujetos, los tiempos y los espacios escolares:

- La propuesta pedagógica está orientada a ofrecer espacios educativos que habilitan a los estudiantes a expresar sus ideas y sentimientos; a comunicarse con otros desde diversos lenguajes y tecnologías; a investigar, reflexionar y crear. Se propone fortalecer la formación de sujetos participativos, reflexivos, creativos, capaces de tomar decisiones con responsabilidad,

en pleno ejercicio de la ciudadanía, como sujetos de derecho, aprendiendo con otros —a discutir, argumentar posiciones, llevar a cabo procesos de investigación y resolución de problemas— y asumiendo una posición activa respecto a la construcción de conocimientos, su acceso y circulación/socialización.

- Los cinco campos de formación se han definido con la finalidad de atender articuladamente a los propósitos de fortalecer la condición de estudiante y garantizar una justa distribución del saber y de los bienes culturales, enriqueciendo y diversificando las experiencias formativas de los estudiantes. Si bien los contenidos a considerar en estos espacios son los prescriptos por el *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015* (para el caso de Lengua Extranjera Inglés, se definen aprendizajes específicos), se prevén enfoques y estrategias que permiten abordarlos desde otras perspectivas. El documento curricular prescribe los saberes a enseñar, pero se incentiva a las instituciones y docentes a la permanente complejización, ampliación y contextualización de la propuesta, reforzando el sentido de unidad institucional y pedagógica de la escuela primaria.
    - En *Literatura y TIC,* se ofrecen múltiples ocasiones para que los estudiantes establezcan relaciones de confianza, reflexión y disfrute con la palabra literaria, para descubrir y experimentar nuevos modos de entender y expresar el universo personal y social. En la integración de las TIC el énfasis está puesto en que los estudiantes descubran y valoren el abanico de posibilidades que abren a nuevas y diferentes formas y oportunidades de disfrutar de y con la lectura, y de participar de experiencias de escritura colaborativa.
    - En *Ciencias*, se propicia que los estudiantes, partiendo de sus intereses, exploren y formulen nuevas preguntas y respuestas, expresen e intercambien ideas, aprendan y produzcan saberes encontrando el aspecto lúdico y experiencial de las ciencias, sin perder de vista su complejidad.
    - En *Expresiones Artístico-culturales*, se ofrecen oportunidades para el acceso, dominio y apropiación de los saberes y prácticas de los diferentes lenguajes del arte, el rescate de

las tradiciones regionales y locales y la revalorización de las expresiones populares (murga y artes circenses, entre otras).

- En *Educación Física,* se proponen actividades que favorezcan los vínculos con el cuerpo, el movimiento y el deporte escolar que, como representativo de una práctica, permite la acción, la superación, el ajuste motor, la elaboración y aplicación de acuerdos colectivos y la construcción de códigos compartidos.
- En *Lengua Extranjera-Inglés,* se propician variados espacios de interacción —significativos y motivadores— para poner a los estudiantes en contacto con la lengua-cultura inglesa, promover su aprendizaje como proceso y no como producto y favorecer el encuentro con expresiones literarias, teatro, cine, música en inglés.

· Los criterios de agrupamiento de los estudiantes son flexibles. Pueden organizarse por ciclo (no necesariamente por grados o secciones) en grupos de 25 estudiantes como mínimo y 30 como máximo, por campo de formación. Esta decisión obedece a la aspiración de que sea posible construir, desde la escuela, una cultura común sustentada en el diálogo con la diversidad.

· Los docentes a cargo de los campos de formación de jornada extendida son los mismos del centro educativo, con la intención de garantizar la pertenencia, continuidad pedagógica, el conocimiento de los estudiantes, el trabajo en equipo con los otros docentes y los directivos, todo lo cual aporta a la coherencia institucional, en el marco del proyecto educativo de cada escuela.[10]

· A diferencia de las experiencias que constituyen antecedentes de la actual Propuesta de jornada extendida, cada escuela cuenta con una Coordinación de Jornada Extendida a cargo del director y/o el vicedirector, y se ha conformado una Comisión

10. En los casos en los que no se logra cubrir los espacios con docentes de planta de la escuela, eventualmente se designa personal docente que no pertenece a la institución. Cabe acotar también que en la experiencia previa de jornada ampliada, los docentes designados no pertenecían a la escuela y la mayoría de ellos eran profesores del nivel secundario y/o de nivel superior.

de Asesoramiento y Acompañamiento, integrada por directores y profesores que visitan en forma permanente a los centros educativos a efectos de acompañar la tarea de los docentes y directivos. Asimismo, los supervisores asesoran y monitorean la implementación y desarrollo de la jornada extendida, evaluando sistemáticamente el impacto en los estudiantes y sus trayectorias escolares reales.

- Para responder al desafío de que en los nuevos espacios de aprendizaje que genera la jornada extendida no se repliquen modos de la jornada común, se propone el trabajo con otras modalidades organizativas del tiempo didáctico tales como el taller, el proyecto y el laboratorio.
    - El taller facilita el trabajo colectivo y colaborativo de estudiantes, docentes y comunidad; promueve el vínculo con el conocimiento a partir del hacer reflexivo y creativo.
    - El proyecto organiza el trabajo pedagógico a partir del diseño, puesta en práctica y evaluación de procesos individuales y/o colectivos; los estudiantes realizan tareas diversas y asumen funciones y roles diferentes para el logro de una meta común.
    - El laboratorio potencia los aprendizajes (de ciencias, tecnologías, lengua extranjera) mediante experiencias que permiten formulación de hipótesis, procesos de demostración, elaboración de conclusiones y generalizaciones.
- El espacio de jornada extendida hace lugar también a los clubes escolares de ciencias y tecnologías como dispositivo sociopedagógico que favorece las interrelaciones entre ciencias sociales y naturales, entre ciencias, tecnologías, artes y deporte, potenciando el desarrollo de la curiosidad, el espíritu de indagación, la expresión creativa en diferentes lenguajes. Asimismo, se ponen en marcha cooperativas y mutuales escolares.
- A fin de extender la mirada hacia la trayectoria educativa total del estudiante, se recuperan, revalorizan y capitalizan los saberes y experiencias apropiados por los niños en contextos extraescolares. Cada escuela trabaja intensamente en pos de la proyección comunitaria, involucra activamente a las familias y potencia el diálogo intercultural.

- La Propuesta se sostiene en un modelo de gestión abierta, participativa e interactiva. El coordinador de Jornada Extendida desarrolla acciones consensuadas junto a los docentes, se exploran y diseñan caminos propios y renovados para la institución educativa en el marco de un trabajo plural y colectivo.
- Se realiza acompañamiento permanente a los docentes y las escuelas a través de instancias de capacitación: cursos presenciales y virtuales, talleres, jornadas de intercambio, postitulaciones (inglés), asistencia técnica y producción de materiales de apoyo pedagógico-didáctico.
- A efectos de fortalecer la jornada extendida, el Ministerio de Educación ha firmado convenios con distintos organismos y/o instituciones:
    - Con la Agencia Córdoba Deportes, la Confederación de Deportes de Córdoba y ocho federaciones, para que estudiantes de 6° grado de 35 escuelas primarias con jornada extendida puedan iniciarse en la vida deportiva escolar. La iniciativa, denominada *Deporte Educativo: Corre, salta y juega en la escuela*, beneficia a 3,000 niños que practican gimnasia, básquet, handball, karate, rugby, voley, atletismo, tenis y natación. Se busca motivar y potenciar, con criterio inclusivo, la iniciación deportiva escolar en disciplinas federadas, así como generar espacios de práctica deportiva atendiendo a la diversidad y a la igualdad de oportunidades.
    - Con municipios, a efectos de llevar a cabo programas de natación para los alumnos de 6° grado de escuelas con jornada extendida. Los municipios colaboran con recursos humanos y natatorios adecuados.
    - Con empresas que ofrecen celulares y *tablets* que, sumados a las *netbooks* entregadas por el Ministerio de Educación, permiten a los estudiantes ampliar sus experiencias y conocimientos en relación con las posibilidades que ofrecen estos dispositivos. Las empresas también aportan capacitación docente para el máximo aprovechamiento de estos recursos en las aulas.
    - La oferta pedagógica llevada a cabo por pasantes de lengua inglesa de instituciones formadoras aporta a las escue-

las nuevas formas de vinculación pedagógica y diversidad de propuestas. Tales instituciones también otorgan becas para que los docentes asistan a capacitaciones específicas.

Procesos de acompañamiento y apoyo a la implementación de la Propuesta jornada extendida

Para la implementación y desarrollo de jornada extendida fue indispensable fortalecer las instituciones no sólo desde la gestión, sino fundamentalmente desde la conducción y el trabajo en equipo de los docentes que se desempeñan en el cotidiano de cada centro educativo, garantizando la coherencia y cohesión institucional. Por lo tanto, se diseñó y puso en práctica un *Plan de Intervención* que direccionase a los actores en el desarrollo de sus actividades, buscando calidad en las prácticas áulicas, potencia en el trabajo en equipo y optimización del clima institucional.

El Plan de Intervención implementado pretendió optimizar el servicio educativo, ofreciendo a estudiantes y comunidad igualdad de oportunidades, con equidad y calidad, y fue diseñado del siguiente modo:

- Socialización de los objetivos y contenidos de la propuesta a supervisores y directores de los centros educativos que, oportunamente, se fueron incorporando a ella, incluyendo capacitación no sólo en lo referente a la responsabilidad funcional por el cargo que ocupan, sino también en los aspectos pedagógico-didácticos específicos, así como en lo atinente a la gestión adecuada de espacios, la habilitación de espacios no convencionales, la capitalización de recursos del entorno (espacios culturales y recreativos; centros de documentación y bibliotecas, museos, centros culturales, organizaciones comunitarias).
- Procesos de validación y consulta del diseño curricular de los campos de formación por parte de los docentes de todas las escuelas de la provincia con o sin jornada extendida.
- Elección y designación de los docentes para cada campo de formación, a cargo del supervisor y del director de cada escuela, a partir del análisis de sus antecedentes como enseñante y su idoneidad en el campo en el que se desempeñarían. En

jornada extendida los docentes se designan de acuerdo con lo prescrito por la *Resolución número 379/11* de la Secretaría de Trabajo, por la que se indica el orden de prelación que se debe respetar para ello, dando prioridad a los docentes de la misma escuela, para continuar posteriormente con los de otras instituciones educativas del mismo o distinto nivel y/o modalidades. Para Educación Física, las designaciones se realizan utilizando la Lista de Orden de Mérito de aspirantes inscritos para cubrir cargos interinos y/o suplentes de esa disciplina. Para Inglés, al no existir tal lista, se reciben carpetas de antecedentes de interesados que son calificadas por una Comisión conformada por representantes de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Mediante *Decreto del Poder Ejecutivo número 1139*, del 30 de julio de 2010, se establecen las condiciones salariales y las adecuaciones presupuestarias necesarias.

- Conformación, en cada escuela y/o en agrupamientos de escuelas, de mesas de trabajo con los docentes para planear acciones encaminadas a la puesta en marcha de la Propuesta pedagógica de jornada extendida como proyecto de la institución educativa con proyección comunitaria.
- Capacitación —presencial y virtual— a los docentes para que pudiesen profundizar procesos de análisis y apropiación de la Propuesta pedagógica de jornada extendida, evaluar las posibilidades que las distintas modalidades organizativas (taller, proyecto, laboratorio) ofrecen para enriquecer y diversificar las experiencias educativas de los estudiantes, explorar nuevas alternativas de abordaje de los aprendizajes previstos, diseñar y fundamentar propuestas de enseñanza que atiendan a las distintas modalidades organizativas. Los contenidos de la capacitación se han focalizado en diferentes posibilidades de agrupamientos, usos de espacios alternativos, abordaje de contenidos y estrategias innovadoras, utilización de formatos didácticos que resignifiquen el lugar del docente y del estu-

diante, la construcción de espacios de aprendizaje integrados, significativos y motivadores.[11]

- Capacitación en *Lengua Extranjera Inglés*: para el logro de las intencionalidades formativas, cobra importancia la formación del docente a cargo de la enseñanza de Lengua Extranjera —Inglés—, por lo que se ha organizado una capacitación específica, con carácter de postítulo[12] de un año de duración, por el que se capacita a los maestros de grado que acrediten algún trayecto formativo en lengua inglesa, para que a los estudiantes, en igualdad de oportunidades, se les asegure el acceso a la alfabetización en esta lengua inglesa que les permitirá aproximarse socioculturalmente a los pueblos angloparlantes, expandir sus horizontes y acceder con conocimientos básicos a la educación secundaria.
- Realización de talleres y/o reuniones informativas con la comunidad de cada una de las escuelas a los efectos de que las familias pudieran interiorizarse respecto de la implementación de jornada extendida, manifestar sus dudas e inquietudes y analizar modos e instancias de participación.
- Conformación de un Equipo Permanente de Acompañamiento y Monitoreo a las escuelas.

11. Entre los dispositivos de capacitación que han logrado mayor participación de docentes e instituciones, se destacan los siguientes:
    - Articulación de la propuesta pedagógica con los lineamientos del currículum institucional en el marco del proyecto educativo.
    - Jornada extendida: opciones metodológicas para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas.
    - Jornada extendida: ver... comprender... actuar... Agenda de Revisión.
12. El Postítulo de Alfabetización en Lengua Inglesa se ofrece como una instancia orientada a que los maestros puedan recuperar, integrar y fortalecer sus saberes previos, resignificarlos en el marco de enfoques pedagógicos y didácticos actualizados y desarrollar actitudes y disposiciones que les permitan abordar la enseñanza de la lengua inglesa como aporte al desarrollo personal, social y cultural de los estudiantes destinatarios.

Seguimiento y monitoreo de la Propuesta

El seguimiento, las consultas formales e informales, así como el monitoreo del desarrollo de la jornada extendida está a cargo del Equipo de Conducción de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria a través de los supervisores y de la Comisión de Asesoramiento y Monitoreo, como así también de los equipos técnicos de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, en el marco de las instancias de capacitación. Se cuenta actualmente con un registro de los procesos de observación y monitoreo de 277 (doscientas setenta y siete) escuelas. Se suman a esto los estudios realizados por el Área de Investigación, dependiente de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación e Información Educativa (2010 y 2014). Constituyó también fuente de información la investigación periodística llevada a cabo por el equipo de comunicadores de la revista *Saberes,* publicación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que —en su número 8— dio lugar al Informe Central *Más Escuela* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2010b).

En noviembre de 2011 se llevó a cabo el Primer Encuentro Provincial de Formación e Intercambio de Coordinación de Jornada Extendida, el cual dio lugar a:

- Espacios de escucha e intercambio con especialistas acerca del sentido sociopedagógico de la extensión de jornada y herramientas para facilitar la planificación y evaluación de la Propuesta pedagógica de jornada extendida, enfatizando la importancia del rol del coordinador.
- Instancias de socialización de experiencias en tanto testimonio de las acciones emprendidas por algunas escuelas para concretar, en contexto, las intencionalidades formativas de la Propuesta pedagógica de jornada extendida.
- Entrevistas y encuestas de opinión a los participantes acerca del impacto de jornada extendida, sus fortalezas y aspectos a mejorar.

Por otra parte, se han recopilado —en diferentes publicaciones—[13] experiencias diversas que se desarrollan en las escuelas. En ellas no sólo se socializan los objetivos, la programación y las alternativas de implementación y evaluación de las propuestas, sino también los testimonios de los actores involucrados (estudiantes, docentes, coordinadores, familias, comunidad).

La evaluación de la implementación de jornada extendida —coherente con la propuesta pedagógica— permite reconocer logros y dificultades de los estudiantes y obtener información sobre la marcha de la enseñanza a través de acciones de seguimiento, para la toma de decisiones sobre las intervenciones pedagógicas más adecuadas en vistas a la mejora de los aprendizajes. Con la evaluación ha sido posible recolectar datos respecto de la recepción de la Propuesta por parte de las comunidades escolares, respecto de su implementación y desarrollo en las instituciones como así también otros elementos, es decir toda la información que resulte necesaria para tomar decisiones para la mejora, beneficiando de ese modo su planificación estratégica, su desarrollo, y muy especialmente los resultados esperados, ya que lo que se pretende es incidir en las prácticas cotidianas, tanto de maestros como de estudiantes.

Aproximaciones a algunos resultados y procesos

A través de la articulación de acciones con la Dirección General de Educación Secundaria y mediante el seguimiento de la trayec-

13. Véase, por ejemplo:
- *Jornada extendida – Políticas para la inclusión, la igualdad y la calidad educativa. (Relatos de la experiencia escolar)*: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/areasnuevas/videos/videos04je.php
- *Experiencias para compartir. Jornada extendida:* http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/documentos/jornada%20extendida%2014-11-11.pdf;
- *Experiencias didácticas significativas. Campo educación física:* http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/documentos/experiencias%20didacticas%20significativas.pdf;
- *Postítulo de Alfabetización en Lengua Inglesa - Cohorte 2011 - Trabajo de docentes de Jornada extendida - Educación primaria:* http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/documentos/PostituloLenguaInglesa.pdf

toria escolar de los estudiantes que finalizan la escuela primaria e ingresan al secundario, se ha comenzado a valorar el impacto de la jornada extendida. Si bien la implementación se inició en septiembre de 2010, ya se han podido observar resultados satisfactorios, especialmente en el desenvolvimiento personal e integral de los estudiantes, como así también mejoras en el rendimiento en inglés, con disminución de los porcentajes de fracaso que en esa disciplina se producían en 1° año de la educación secundaria.

La formalización y sistematicidad en las observaciones realizadas permite aproximaciones a algunos de los aspectos en los que más ha impactado la implementación y desarrollo de jornada extendida:

En el aprendizaje de los estudiantes:

- Enriquecimiento de la expresión oral y la producción escrita, e incremento en el uso de las TIC en espacios específicos para establecer relaciones con la palabra y las nuevas tecnologías.
- Fortalecimiento del trabajo de laboratorio.
- Placer por la expresión corporal y el deporte escolar.
- Apropiación de diversos lenguajes artísticos como mediadores para otras formas de conocimiento.
- Acceso al dominio de otro sistema comunicacional: conocimiento y uso de una lengua extranjera.
- Fortalecimiento del aprendizaje cooperativo y la actitud crítica y reflexiva frente a cada uno de los problemas que se les presentan.

En las prácticas de los docentes:

- La apertura a la innovación y a prácticas cada vez más reflexivas.
- La participación en acciones de desarrollo profesional docente ha fortalecido las prácticas no sólo en el desempeño en el espacio de jornada extendida, sino también en la jornada común.
- Dinamización y democratización del uso de la variedad de recursos materiales disponibles en las escuelas y su comunidad de pertenencia (colecciones de libros, *netbooks,* laboratorios, entre otros), que en muchos casos permanecían “guardados”.

- Fortalecimiento de la integración e interrelación de los contenidos y el uso de las TIC para mejorar y enriquecer los aprendizajes y la propuesta pedagógica.
- Renovación del compromiso docente y el trabajo colaborativo.

Como ya se ha dicho, si bien el documento curricular prescribe los saberes a enseñar, cada institución contextualiza la Propuesta reforzando el sentido de unidad institucional y pedagógica de la escuela primaria. Esto ha posibilitado, al mismo tiempo, diluir las referidas fronteras y fragmentaciones entre los tradicionales "turnos escolares".

El análisis de la información obtenida permite concluir que más allá de las dificultades existentes y de todos los cambios que aún pudieran ser necesarios, lo realizado hasta el momento parece encontrarse en el camino adecuado.

La recepción de la Propuesta por parte de las familias y la comunidad pone en evidencia una opinión favorable respecto de lo que sucede en los diferentes campos de formación, especialmente en relación con las modalidades organizativas.

Se ha avanzado en la integración y articulación pedagógica y didáctica con otros programas y proyectos ministeriales nacionales y provinciales (CAI, PIIE, Fortalecimiento Pedagógico, Promedu), a efectos de evitar una fragmentación de contenidos y estrategias.

Ha mejorado la articulación interniveles (primario y secundario) no sólo en lo que se refiere a los espacios físicos comunes (en aquellas escuelas que comparten edificio), sino también en la dimensión pedagógica, ya que los estudiantes que asistieron a jornada extendida desde 2010 y que actualmente asisten a la educación secundaria dan cuenta de la adquisición de saberes que les permiten fortalecer su trayectoria escolar.

Se ha logrado también una notable mejora en la asistencia, produciéndose una marcada disminución del ausentismo.

La implementación de la Propuesta ha significado una oportunidad de repensar la escuela, fundamentalmente en la organización de los espacios, el empleo del tiempo escolar, los agrupamientos flexibles y las prácticas docentes, permitiendo el acercamiento

de los estudiantes a otros espacios participativos, de trabajo colaborativo y solidario.

En cuanto al fortalecimiento del liderazgo pedagógico de la coordinación, se ha observado, en general, una mejor implementación de la Propuesta cuando el coordinador es el mismo director de la escuela. Por otra parte, se ha podido constatar que es muy positivo que los docentes de jornada extendida sean de la propia institución, ya que conocen la comunidad, el proyecto educativo, la modalidad institucional en relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el perfil de los estudiantes, entre otras variables, lo que garantiza continuidad y asistencia al horario de la jornada y a encuentros pedagógicos acordados institucionalmente.

A modo de conclusión, reflexiones entre dificultades y logros

Si se tuvieran que destacar aquellas dimensiones en las que la actual política jurisdiccional de extensión de la jornada representa una alternativa superadora en relación con los antecedentes relevados, se debiera pensar en tres aspectos fundamentales:

1. Ha permitido trascender disyuntivas y antinomias al articular el fortalecimiento de los contenidos básicos prioritarios relacionados con las disciplinas más tradicionales (lengua, literatura, ciencias), el abordaje de otros lenguajes (visual, corporal, musical, teatral) y los aportes de las TIC.
2. Ha definido líneas de acción en las que convergen diversas opciones de política de mejoramiento de la calidad educativa: más tiempo de los estudiantes en la escuela, fortalecimiento de la alfabetización avanzada y de la alfabetización científico-tecnológica, la recuperación y revalorización de las expresiones artístico-culturales locales y regionales, la capitalización de las manifestaciones del arte y la cultura popular, la promoción del diálogo intercultural; el afianzamiento de los vínculos escuela-familias-comunidad.
3. Contempla un diseño en el que se han involucrado componentes diversos: institucionales, curriculares, pedagógicos, socioeducativos, de organización del trabajo docente y de infraestructura, entre otros.

Estos casi cinco años de implementación de la jornada extendida han permitido un constante aprendizaje con errores y aciertos, avances y reajustes, profundizando y consolidando los objetivos propuestos. Entre otras, las principales "lecciones aprendidas" son:

- La definición y consolidación de políticas de Estado, más allá de los gobiernos, genera estabilidad y refuerza energía en los equipos de trabajo y permite avances importantes en el cumplimiento de las metas.
- El trabajo interinstitucional e intersectorial favorece la incorporación de innovaciones y da sostenibilidad a la Propuesta.
- Resulta fundamental el monitoreo y acompañamiento de las instituciones. El crecimiento exponencial de centros educativos incorporados a jornada extendida hizo indispensable contar con un equipo específico para el monitoreo y seguimiento de la implementación, conformado por docentes idóneos en gestión y con amplia experiencia en los campos de formación, que sistemáticamente visitan, observan y orientan a las instituciones y posteriormente informan a las autoridades respecto de la intervención realizada. Éste se constituyó en uno de los factores clave para un adecuado cumplimiento de los objetivos del proyecto.
- La incorporación del que inicialmente fuera un Programa Educativo al Diseño Curricular Jurisdiccional 2012-2015 de la Educación Primaria surgió como un imperativo, dada la importancia de la planificación pedagógico-didáctica y la necesidad de consolidar la Propuesta, en contexto, en cada uno de los centros educativos, asegurando los aprendizajes comunes.
- La oportuna y consensuada intervención sobre la normativa vigente permitió dinamizar procesos y garantizar mejores resultados. Con el consenso de UEPC (sindicato docente) y en el marco de la Comisión de Políticas Laborales, se resolvió ampliar, en el marco del Estatuto Docente, las normas legales de designación de docentes para jornada extendida.
- La constatación de que el personal designado superaba la capacidad para realizar capacitación presencial, permitió el diseño y desarrollo de otras estrategias que, paulatinamente,

mostraron un alto potencial: material de apoyo,[14] cursos virtuales, videos, socialización —en CDs— de conferencias de especialistas, a efectos de llegar a todos de manera permanente y continua, con la ayuda de tutores designados a tal efecto. Con todo, en relación con la capacitación, se aspira a reforzar los dispositivos de formación situada en cada escuela, de manera de garantizar un acompañamiento más directo y sostenido en los procesos de articulación de la jornada extendida con el Proyecto Educativo Institucional. Asimismo, favorecer una articulación más eficiente entre la Comisión de Asesoramiento y Monitoreo y los equipos técnicos responsables de la capacitación.

- En relación con la sensibilización respecto de la importancia de la Propuesta, si bien fue un acierto el trabajo realizado con las familias de los estudiantes a través de la comunicación e información con antelación a la implementación, evitando situaciones conflictivas, en algunos casos se detectó desconocimiento de una parte de la sociedad, para lo que se utilizaron los medios de comunicación y las muestras públicas no sólo para difundir, sino para hacer partícipe a la comunidad de los logros obtenidos.
- Se ha logrado la implementación de una base de datos de cada escuela, sencilla y de fácil manejo, con información valiosa para la planificación de mejora: año de incorporación, matrícula, sobre-edad, repitencia, abandono, asistencia, docentes que se desempeñan, título, idoneidad.

Estas lecciones aprendidas a través de la implementación y desarrollo de jornada extendida han servido para mejorar su gestión

14. Véase, por ejemplo, *Literatura y TIC. Leer literatura en jornada extendida*. :http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/publicaciones/JornadaExtendida/Leer%20literatura%20en%20Jornada%20Extendida.pdf; Colección Pensar la Enseñanza, Tomar Decisiones Jornada extendida. Planificaciones y desarrollos didácticos por campo: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/coleccionpensar/PriJornExt.html; Colección Pensar la Enseñanza, Tomar Decisiones: Cuadernillo Educación Primaria- Jornada extendida: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/publicaciones/documentos/pensar%20la%20ensenanza%20jornada%20extendidA.pdf

cada día. Lo importante sigue siendo lograr los objetivos en todas las escuelas incorporadas a la Propuesta, obteniendo resultados satisfactorios en relación con la mejora de las trayectorias escolares a través de más y mejor tiempo en el aula y en la escuela, en situación de aprendizaje. Sabemos que el tiempo escolar ha sido siempre objeto de preocupación y debate en el ámbito de las políticas educativas (Benavot, 2004; Amadio y Truong, 2007; Delgado Ruiz, 2007; Gimeno Sacristán, 2008; Tenti Fanfani, 2010). Sin embargo, a pesar de las profundas transformaciones sociales y culturales de las últimas décadas, la concepción que sigue dominando la planificación y organización del sistema educativo es la del tiempo físico, quedando siempre de lado las dimensiones subjetiva y social de la temporalidad[15] (Gimeno Sacristán, 2008; Tenti Fanfani, 2010). La Propuesta pedagógica que ha ocupado nuestra atención en este artículo pretende que la extensión de la jornada no implique un mero tiempo adicional, sino más tiempo "con cambios en las pedagogías que garanticen el acceso a los aprendizajes prioritarios y diversifiquen la experiencia educativa" (Veleda, 2013: 16).

Esa educación a la cual todos los niños tienen derecho, decíamos, no es la que únicamente procura alfabetizarlos (en el campo de la lengua, la matemática, las ciencias), sino la que los empodera, la que abre posibilidades para el intercambio de conocimientos y encuentros con otros que proceden de horizontes y prácticas culturales y sociales diferentes (Magendzo, 2011), la que fortalece las capacidades necesarias para una participación plena.

Referencias bibliográficas

Amadio, M., y Truong, N. (2007). *Worldwide tendencies in the use of the term 'basic education' in K-12 educational programs at the start of the twenty-first century. Pre-service training programs for basic education*

15. La dimensión subjetiva gira en torno al sentido que cada sujeto otorga a la experiencia vivida en un tiempo específico. La dimensión social refiere a la temporalidad impuesta por las instituciones, los hábitos y costumbres sociales y la cultura (Gimeno Sacristán, 2008).

teachers: An initial exploration of minimum qualification standards worldwide. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling. UNESCO/IBE.

Argentina, Ministerio de Educación, Programa Centros de Actividades Infantiles (2011). *Maestras y maestros comunitarios. Cuaderno de notas IV*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 1 de abril de 2015, de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/77916/cai%20cuaderno%20iv.pdf?sequence=1

Benavot, A. (2004). *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000*. Génova, Italia: UNESCO/EFA Global Monitoring Report.

Delgado Ruiz, F. (2007). Soluciones urgentes para la organización del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 365, pp. 80-83. Recuperado el 2 de abril de 2015, de http://www.intersindical.org/stepv/peirp/jornada/franciscodelgadocp365.pdf

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2010a). *Programa Provincial Jornada Extendida Nivel Primario*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 1 de abril de 2015, de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/el003237.pdf

——. (2010b). Más escuela. Informe. *Saberes,* 2(8): 20-31. Recuperado el 3 de abril de 2015, de http://revistasaberes.com.ar/numerosanteriores/revista-saberes-nro-008.pdf

——. (2012). *Diseño curricular de la educación primaria 2012-2015*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 28 de marzo de 2015, de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/publicaciones/educacionprimaria/dcj_primario%2023%20de%20noviembre.pdf

Magendzo, A. (2011). Educación en derechos humanos: Un desafío impostergable. En: Cousiño Donoso, F., y Foxley Rioseco, A. M. (Eds.), *Políticas públicas para la infancia* (pp. 99-119). Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

Snyders, G. (1987). *La alegría en la escuela*. Barcelona, España: Paidotribo.

Tenti Fanfani, E. (Coord.) (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública de México/IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Documento presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación

"Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Buenos Aires: Fundación Santillana.

——. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Documento para el Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar" núm. 48 (OEA-AICD). Presentado en el Seminario Internacional "Dimensiones para el diseño de políticas de inclusión educativa", organizado por OEA-EUROSOCIAL sector Educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Argentina.

——. (2010, febrero). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia Inicio ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Recuperado el 3 de abril de 2015, de http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

UNICEF. (2006). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. Siena, Italia: Autor. Recuperado el 5 de abril de 2015, de http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: CIPPEC/UNICEF.

Análisis del cambio en el enfoque sobre la infancia en la educación inicial: del sujeto de necesidades al sujeto de derechos

Hugo Ernesto Díaz Ramos

Introducción

El objetivo del presente artículo es analizar el cambio conceptual sobre la infancia que se ha dado en el ámbito de la educación inicial en México; al pasar de considerar a las niñas y niños menores de tres años como sujetos de necesidades, a ser concebidos como sujetos de derechos. Con ello se considera a la noción "interés supremo del niño" como la principal razón a tener en cuenta al momento de interactuar con los infantes en los distintos contextos institucionales.

En este texto se parte de una verdad de Perogrullo: las niñas y los niños siempre han existido en la historia de la humanidad; la gran diferencia entre los distintos periodos históricos es la visibilidad que este rango de edad (de cero a tres años) tiene como parte de la dinámica social; en este sentido, "podríamos decir 'todos son niños', pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia" (Frigerio y Diker, 2008: 17).

A esta aseveración tautológica la acompañan los siguientes supuestos: primero, la naturaleza de los seres humanos es social, lo cual nos remite a considerar que toda expresión del individuo y la afirmación del mismo son opciones creadas como parte de un colectivo. Por su parte, la estructura de todo colectivo nos remite a las características de socialización regulada por leyes, normativas, instituciones y discursos expresados en una determinada época, los cuales responden a circunstancias históricas, culturales, sociales, políticas, ideológicas y tecnológicas.

Segundo, los humanos son seres en situación y por lo tanto, en relación, sea con otras personas, objetos, seres vivos y el medio ambiente circundante.

Tercero, en la comprensión y asignación de sentido y significado a las situaciones y relaciones vividas por cada persona, el binomio lenguaje-acción se constituye como el factor elemental en la mediación y construcción de la realidad. En este sentido:

> [...] si bien las circunstancias pueden permanecer materialmente iguales en todo momento, el modo en que las entendemos, lo que seleccionamos como objeto de nuestra atención o nuestra acción, la forma en que reunimos acontecimientos dispersos en el espacio y el tiempo y les atribuimos un significado, dependen en gran medida de nuestro uso del lenguaje (Shotter, 2001: 12).

De hecho, éste es el argumento a seguir en este artículo: cómo el cambio en la concepción de la infancia, propiciado por los organismos internacionales y las instituciones nacionales, genera una nueva manera de relacionarse con quienes se encuentran en la primer etapa de la vida; sobre todo, en el ámbito de las instituciones educativo-asistenciales encargadas de atender a niños y niñas de los 45 días de nacidos a los tres años de edad.

En el primer apartado del texto se analizan las definiciones de infancia y niñez, con la finalidad de establecer un marco teórico que sea la base para, en la segunda sección, pasar a los contenidos conceptuales referentes a los enfoques de necesidades y de derechos.

Una vez esclarecidos éstos, en la tercera parte del texto se revisa la educación inicial en cuanto a sus conceptos y propuestas; así como también se analiza el cambio implicado en concebir a niñas y niños como sujetos de derechos.

Por último, se plantean diversos aspectos relacionados con la construcción colectiva del concepto infancia y, sobre todo, la participación e influencia que en ello tienen las instituciones mediante los discursos que generan.

1. Definiciones de infancia y niñez

De entre sus innumerables aportaciones a la reflexión sobre diversos temas, Octavio Paz señaló que lo desconocido para el ser humano era aquello que aún no había sido nombrado. Con esta sentencia, el escritor mexicano resalta la cualidad de las palabras en cuanto a hacer visibles las cosas, las personas, los hechos.

A lo largo de la historia, niños y niñas como grupo etario no siempre han gozado de visibilidad en el ámbito público de la sociedad. De acuerdo con Bujes, la definición de cualquier grupo etario se lleva a cabo como parte "de un proceso de construcción social" mediante el cual le son atribuidos determinados significados, dependientes "de un conjunto de posibilidades que se conjugan en determinado momento de la historia", organizados, sustentados y difundidos a través de distintos discursos (Bujes, en Acosta, 2007: 87).

Estos últimos son generados en el seno de la dinámica social y, mediante un efecto de recursividad, "construyen un orden, se erigen como marco de orientación de las acciones y, sobre todo, atribuyen identidades a quienes son parte del ámbito aludido" (Díaz, inédito). Al respecto, las autoras Grieshaber y Cannella (2005) señalan que "los sujetos (personas) o las subjetividades aparecen como dinámicos y múltiples y siempre situados en relación con los discursos particulares y las prácticas producidas por los discursos" (p. 30).

Durante determinado lapso predomina algún discurso, el cual adquiere la característica de hegemónico hasta que la transformación de las circunstancias sociales, culturales, políticas, ideológicas y tecnológicas favorece el encumbramiento de una nueva visión y posición ante la realidad y llega a sustituir a aquel que establecía la hegemonía. Para Best y Kellner (en Grieshaber y Cannella, 2005: 17) el discurso es "un lugar y objeto de lucha en que distintos grupos se enfrentan por la hegemonía (el dominio) y la producción de un significado y una ideología".

En relación con los conceptos infancia y niñez, es importante abordar sus respectivos análisis desde dos aspectos esenciales: el primero es considerarlos como parte de una dialéctica inclusiva,

ya que la definición de uno es complementaria del otro y viceversa; el segundo conlleva pensarlos desde una perspectiva histórica, en cuanto a que el contenido atribuido a cada uno dista de ser estático e inmutable; al contrario, responde a las concepciones elaboradas en distintas épocas sobre la naturaleza de las niñas y niños.

Por principio, cada una de estas nociones se considera construida de manera histórica, social, cultural y política. Su importancia radica en ayudar a esclarecer cómo entienden los demás integrantes de la sociedad a quienes son parte del grupo etario infantil y, en consecuencia, el trato, las atenciones y el lugar otorgado en el espectro colectivo. De igual manera, la reflexión llevada a cabo aporta distintas claves para dilucidar las condiciones de atención, servicio, cuidado y educación ofrecidas a los infantes por parte de las instituciones, dependencias y organizaciones públicas y privadas, como es el caso de la educación inicial.

En cuanto a su definición etimológica, en su trabajo sobre la sociología de la infancia, Pavez (2012) señala que "Los conceptos de infancia y niñez presentan una gran complejidad no sólo a nivel social, sino desde la propia etimología de estas palabras" (p. 82). Respecto al concepto infancia, Leonor Jaramillo (2007) indica que éste "tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época" (p. 110).

Para la Real Academia de la Lengua Española (RAE), infancia "proviene del latín *infantia,* cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *înfâns* o *înfantis* como aquellos que no tienen voz" (RAE, en Pavez, 2012: 82). Además, este organismo internacional señala que es el periodo de la vida humana desde la condición de neonato hasta la pubertad; el conjunto de los niños de tal edad, así como el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación (RAE, en Pavez, 2012: 82).

En relación con su singularidad, la RAE define al infante como: "i) el niño que aún no ha llegado a la edad de siete años; ii) el pariente del rey que por gracia real obtiene el título de infante o infanta; y iii) cada uno de los hijos varones y legítimos del rey, nacidos después del príncipe o de la princesa" (RAE, en Pavez, 2012: 82); siendo los primeros dos puntos una clara alusión al contexto español y europeo, en el cual aún existen las figuras monárquicas.

Con un argumento distinto, Wasserman (en Pavez, 2012: 82) plantea que la etimología de infancia procede "del latín *in-fandus,* que significa no habla o que no es legítimo para tener la palabra". Esta autora agrega que dicha procedencia etimológica alude "a quienes no tienen permitido hablar, y no tanto sobre quienes carecen de este atributo por los años de edad" (Wasserman, en Pavez, 2012: 82). Con esta definición, la noción de infancia se esboza en términos de convencionalismos sociales; es decir, alude de manera implícita a los hábitos, las costumbres y reglas propias de determinadas culturas.

El argumento de Wasserman lo secunda el señalamiento hecho por Iglesias en torno a la confusión generada al momento de definir la noción de infancia como hecho biológico o como hecho social. De acuerdo con Iglesias, la trascendencia de solventar esta indefinición radica en la posibilidad de otorgar visibilidad social a este estrato de edad. En este sentido, la autora menciona que:

> En tanto consideremos a la infancia sólo como una categoría etaria, biológica, estaremos mirando a los niños y a los adolescentes como seres individuales y como seres en formación para [...] Estaremos mirando niños pero no estaremos viendo la infancia como una categoría social con igual representatividad y peso social, económico y cultural que otras categorías, entre ellas, la de los adultos. Y por este subterfugio les estaremos escatimando sus derechos y sus responsabilidades (Iglesias, s/f: 2).

Esta dialéctica conceptual también ha sido abordada por parte del discurso oficial al incluirse su reflexión en el Programa de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública de México. En este documento el planteamiento se desarrolla en torno a los conceptos niño y niñez, acerca de los cuales se menciona que

> La comprensión del niño deriva directamente de su análisis o investigación, la comprensión de la niñez está mediada por las estructuras conceptuales de la cultura, del valor social que los niños tienen en un grupo humano específico (Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Educación Inicial, 1992: 41).

De acuerdo con la RAE, la palabra niño o niña se deriva de la expresión onomatopéyica "ninno", la cual alude "al que está en la niñez,

que tiene pocos años, que tiene poca experiencia o que obra con poca reflexión y advertencia" (RAE, en Pavez, 2012: 82). También esta misma institución define niñez como:

"i) el periodo de la vida humana que se extiende desde el nacimiento a la pubertad —mismo significado de la palabra infancia—; b) el principio o primer tiempo de cualquier cosa, y c) la niñería, acción propia de niños" (RAE, en Pavez, 2012: 82).

Para Lourdes Gaitán (en Pavez, 2012: 83), niñas y niños conforman "el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven" en el espacio de la sociedad conocido como infancia, el cual es "una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder".

Se concuerda con los diferentes planteamientos, que la definición de infancia responde a una construcción social, cultural, política e ideológica, al igual que las de niñez, niña y niño, lo cual define no sólo el lugar ocupado en la sociedad por el periodo infantil, sino también el de la adolescencia, la juventud, la adultez y la tercera edad.

Las redefiniciones de estos periodos de edad generan, por consecuencia, el replanteamiento de la sociedad en su conjunto, lo cual involucra a los gobiernos centrales y locales y a las instituciones públicas y privadas, en cuanto al diseño e implementación de políticas públicas mediante las cuales se atiendan las necesidades y los derechos de los integrantes de cada estrato de vida con la finalidad de propiciar una mejor calidad de vida.

2. Análisis de los enfoques de necesidades y de derechos

Sobre las discusiones en torno a las cualidades y características de las niñas y los niños, pueden señalarse los siglos XIX y XX como los más productivos en cuanto a la construcción de discursos con amplia difusión y gran influencia respecto a la comprensión de la infancia.

De hecho, el inicio de esta saga puede ubicarse en el pensamiento de Jean Jacques Rousseau; sobre todo en cuanto a "la posibilidad de una recuperación moral a partir de la educación de los hombres" (Kersffeld, 2006: 394), ya que de acuerdo con el pensa-

dor francés, la sociedad se manifiesta como corruptora de la bondad natural del ser humano, al subordinar la razón a las pasiones, el orgullo y la opinión (López, 2008: 193).

El planteamiento de Rousseau de la bondad como naturaleza del ser humano subyace a posteriores propuestas sobre la infancia, tales como las del pedagogo alemán Friedrich Fröbel (1782-1852), quien promovió en su propuesta sobre la importancia del jardín de infantes *(kindergarten)* la imagen de la niñez como un periodo de inocencia.

La idea de la infancia como expresión de la bondad e inocencia "ha sido un constructo dominante en políticas y prácticas sobre la primera infancia", concibe a "los niños como incapaces, sin poder alguno y necesitados de la protección adulta" y considera a la infancia "como un tiempo de pasividad, en el cual los infantes reciben el conocimiento y las experiencias de acuerdo con lo elegido y proveído por los cuidadores adultos" (Sorin, 2005: 12).

Si bien esta imagen prevalece en muchas de las propuestas sobre la infancia, se considera que los pilares que la sostienen "están en crisis ya que el modelo de infancia dependiente, dócil, obediente y heterónoma se ha trastocado" (Ministerio de Educación, s/f: 3 y 4), lo cual se apoya en estudios sociológicos contemporáneos llevados a cabo en campos como la pobreza, el género, las relaciones generacionales y los medios electrónicos, entre otros, que "describen a los niños como actores y llevan a pensar de manera más crítica a la infancia como un complejo de ideas" (Ryan, 2008: 555).

2.1. Discurso sobre la infancia como objeto social de protección e intervención

La idea general acerca de las niños y los niños como seres "incompletos", quienes requieren de la intervención del adulto para satisfacer las necesidades presentes en cuanto a su constitución biológica, fisiológica y psicológica. "por muchos años permeó el quehacer, la investigación, las metodologías, las prácticas y los discursos de las personas y las instituciones que venían trabajando con la infancia" (Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008: 35).

En términos generales, a las teorías y prácticas institucionales que sustentan e implementan esta postura se les reconoce como

parte del enfoque de necesidades, caracterizado por concebir "a las personas como objeto —material e inanimado—, antes que como sujeto —con experiencia, que mantiene relación con otros y es capaz de transformar su realidad—" (Oyarzún et al., 2008: 32 y 33).

Llevado al extremo, este enfoque da pie a considerar que el Estado y las instituciones públicas no tienen la obligación moral y legal en cuanto a brindar protección, ayuda y satisfacción de las necesidades de los ciudadanos.

Oyarzún y colaboradores mencionan que este enfoque "responde bastante bien a un esquema o a un modelo que conocimos como tutelar, filantrópico, de la situación irregular o de la asistencialidad en el marco de la minoría" (Oyarzún et al., 2008: 33). Incluso, señalan estos mismos autores, este modelo se fundamenta en el determinismo social

> [...] al considerar que son las condiciones o características de las personas las que habilitan a generar algún proceso de intervención, y no la conducta concreta efectuada o realizada por el sujeto. Considera que estas condiciones o características de las personas (su condición de pobreza o marginalidad) hacen más propicia su disposición a convertirse en menores delincuentes o potenciales delincuentes (Oyarzún et al., 2008: 33).

Los orígenes del enfoque de necesidades se remontan al "surgimiento de la infancia", concepto propuesto por el historiador Phillipe Ariés, quien lo ubica en sus inicios hacia el final de la Edad Media como resultado de

> Las nuevas formas del tráfico comercial y la producción mercantil (que) hacen eclosión finalizando la Edad Media, con una lenta transformación de actitudes, sentimientos y relaciones frente a la infancia. Esta mutación va acompañada de una revolución demográfica de la Europa del siglo XIX (en Satriano, 2007: 1).

Acerca de la misma época histórica, la autora Satriano (2007) apunta que

> En esos momentos se producen cambios en las responsabilidades atribuidas a los más pequeños, inspirando amor, ternura, preocupación, y necesidad de amor y educación. El niño comienza a ser percibido como un ser inacabado

> y carente, con necesidades de resguardo y protección. Todos estos deberes tienen como responsables a la familia. Anterior a estas transformaciones era muy difícil comprometerse afectivamente con un niño, porque existía una alta mortalidad infantil. La razón es que era preferible no comprometerse afectivamente con el niño hasta que hubiera un mínimo de garantía de sobrevivencia (p. 1).

Lo relacionado con las niñas y los niños es incumbencia de la familia y se relega al hogar; su crianza, alimentación, trato y decisión sobre su destino recae en quienes son titulares de las unidades familiares; por lo tanto, la infancia como grupo social quedó relegada del espacio público en el sentido de no ser considerada como parte de las políticas emanadas de los gobiernos.

La noción de desarrollo humano progresivo funge como pilar básico del enfoque de necesidades, en ésta "se concibe a los más jóvenes como seres inmaduros, necesitados de disciplina, ingenuos e incompetentes, como identidades que se encuentran en los niveles inferiores de un continuo creado por la 'verdad' del progreso" (Grieshaber y Cannella, en Grieshaber y Cannella, 2005: 23).

La infancia y la adolescencia son consideradas como etapas de preparación para la vida adulta; para lograrlo, se requiere la participación de los adultos, así como de las instituciones emanadas del Estado que coadyuvan a la formación de las habilidades y capacidades de los infantes y adolescentes para su incorporación, sobre todo al mercado laboral y a la sociedad de consumo; sin descartar, claro, la elección de opciones de vida distintas.

2.2. Discurso sobre la infancia como sujeto de derechos

El que un discurso se constituya como hegemónico depende de las características sociales, culturales, políticas, ideológicas y tecnológicas de una determinada época; en este sentido, puede entenderse como "la construcción en y por el lenguaje, oral o escrito, de un contexto interpretativo en relación con un tema constituido por preferencias, opiniones, teorías y creencias que, además, le otorgan un enfoque a la temática abordada" (Díaz, inédito).

En los últimos 40 años los discursos sobre la definición social de la infancia han cambiado su perspectiva desde la visión del enfoque de necesidades, al de derechos; en este último:

> La visión del niño, niña o adolescente como "sujeto social de derechos" busca el reconocimiento del papel activo en su desarrollo personal, en la escuela, en la familia y en la comunidad. Supera la idea tradicional del niño o niña como el "ciudadano del futuro", que espera de manera pasiva su conversión en "adulto" (Acción por los niños, 2004: 6).

De acuerdo con William Jiménez (2007), el aspecto medular del enfoque de los derechos humanos "lo constituye la incorporación en la doctrina socio-jurídica, de los principios de interdependencia e integralidad" (p. 34); con lo cual los derechos de primera (civiles y políticos), segunda (sociales y culturales) y tercera (colectivos) generación se conciben en términos de relaciones mutuas y dependientes. En sí:

> El enfoque de los derechos humanos concibe las generaciones de derechos como un proceso histórico de ampliación del contenido jurídico de la dignidad humana, pero al momento de la concreción de tales derechos, se hace necesaria la imbricación e interdependencia de unos y otros para garantizar el bien jurídico protegido: la persona humana (Jiménez, 2007: 35).

La aplicación de este enfoque es relativamente reciente en el marco de la comprensión social de la infancia y, por ende, en su implementación como aspecto regulatorio de las instituciones públicas y privadas.

El origen de esta orientación se encuentra en la *Declaración de los Derechos del Niño,* suscitada en el marco de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1959. No obstante, los contenidos de la proclama fueron asumidos por los Estados firmantes sin obligatoriedad en cuanto a su aplicación, lo cual limitó su operatividad en distintos países (Tiana, s/f: 97).

El activismo a favor de los derechos infantiles se incrementó a partir de 1979, proclamado como "Año Internacional del Niño". Una década después se celebró la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), adoptada por la Asamblea General de la ONU, lo que implicó a los países participantes la ratificación de

la Declaración signada en 1959 con sus respectivas adecuaciones. Al respecto, Cillero (2007) señala que

> La Convención representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad en aspectos tan esenciales como los derechos y deberes de los padres y del Estado frente al desarrollo de los niños; las políticas públicas dirigidas a la infancia; los límites de la intervención del Estado y la protección del niño de toda forma de amenaza o vulneración de sus derechos fundamentales; y, finalmente, la obligación de los padres, los órganos del Estado y la sociedad en general de adoptar todas las medidas para dar efectividad a sus derechos (p. 127).

De esta convención destaca la enunciación de los países a favor de los derechos de participación, supervivencia, desarrollo, no discriminación y de la atención al interés superior del niño (Tiana, s/f: 97). Las naciones firmantes, que en este evento contabilizaron el número más alto en la historia, contrajeron el compromiso legal de proteger los derechos infantiles; lo cual sentó las bases para incluir en el diálogo público a la infancia y llegar a actuar en nombre de los menores (Arnold, en Woodhead, 2005: 2).

En lo relativo a ubicar en el ámbito público la discusión sobre la infancia, Woodhead (2005) ha puesto énfasis en la importancia de este aspecto:

> Especialmente en cuanto a enfrentar la pobreza global y a las inequidades relacionadas con la disposición de las estructuras institucionales y profesionales. Éstas son amplificadas por otras múltiples adversidades que frustran la promoción del bienestar de millones de niños en el mundo (p. 2).

La consideración de los infantes como sujetos de derecho tiene implicaciones de orden jurídico legal y de implementación de políticas sociales en beneficio de la infancia; asimismo, repercute en dos aspectos relacionados con la familia: el primero en cuanto al concepto de ésta, "sobre todo en lo relacionado con la noción de vida privada" (Prost, en Sanabria, 2004: 8) y, el segundo, en lo tocante a las competencias de los adultos cercanos a los infantes, en el entendido de que

> El dominio tradicional de padre y madre sobre la fratría se ha vuelto relativo; estilos de crianza y formas de castigo, decisiones sobre permanencia

> en el sistema escolar, predilecciones sobre vida social y planeamiento sobre proyectos de vida ya no son exclusivos de la familia y conforman puntos centrales de la agenda pública sobre niñez y adolescencia (Prost, en Sanabria, 2004: 8).

Aspecto remarcado también por Jaramillo, quien subraya el cambio en "los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como de la vida intrafamiliar, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población" (Jaramillo, 2007: 112).

De hecho, la transformación referida por Jaramillo inicia con el estatuto legal adquirido por las naciones a través de la pronunciación hecha por la Convención Internacional de los Derechos del Niño. El documento emitido contiene los lineamientos para ordenar y regular las relaciones entre los niños, la familia y el Estado. Además, agregan Frigerio y Dicker (2008), como herramienta legal establece límites a la intervención estatal y amplía "las responsabilidades de los sectores públicos y de la sociedad civil en lo que respecta a la satisfacción de las necesidades de los niños, traducidas en derechos" (pp. 27 y 28).

El enfoque de derechos no ha pasado inadvertido en nuestro país; de hecho, México es una de las naciones cuyo sistema educativo incorpora a sus distintos currículos las reformas mundiales de manera más pronta, aunque por sí mismo esto no signifique el incremento en la calidad de la educación.

2.2.1. Sobre el interés superior del niño

De los conceptos acuñados en el enfoque de derechos ha destacado el de "interés superior del niño", mismo que no ha estado exento de críticas debido, sobre todo, a que en el documento emanado de la Convención Internacional de los Derechos del Niño no se ofrece una definición exacta del término, lo cual ha dado paso a interpretarlo de diversas maneras. Al respecto, Gabriela Schreiner (2010) apunta que:

> Definir el interés superior del niño no tiene una fórmula precisa pero seguramente se funda en sus derechos humanos. Fundarse en la perspectiva de derechos implica observarlos desde una lógica que debe encontrar la justa

> medida entre derechos y necesidades en una ecuación que, para asegurar la inclusión, debe reconocer las diferencias en contextos socio-culturales de desigualdad que promueven exclusión y vulnerabilidad (p. 2).

Esta opinión ha sido compartida por diversos analistas. Para Cillero, la indeterminación del concepto "interés superior del niño" provoca que éste sea entendido como una directriz vaga, sujeta a diversas interpretaciones en los ámbitos jurídico y psicosocial; lo cual pudiera, incluso, constituir "una especie de excusa para tomar decisiones al margen de los derechos reconocidos en razón de un etéreo interés superior de tipo extrajurídico" (Cillero, 2007: 126).

Este mismo autor expresa que uno de los grandes debates en el ámbito jurídico mundial sobre la comprensión y aplicación del interés superior del niño es su contraposición a los valores culturales, y las consecuentes acciones emanadas de las naciones, pueblos y regiones. En este sentido, argumenta lo siguiente:

> Si la única interpretación posible del principio del interés superior del niño es identificar este interés con sus derechos reconocidos en la Convención, es posible afirmar que en aplicación de este principio la protección de los derechos del niño prima por sobre cualquier consideración cultural que pueda afectarlos, así como sobre cualquier otro cálculo de beneficio colectivo (Cillero, 2007: 129).

El asunto no es menor, sobre todo si se considera la amplia repercusión que tendrá la aplicación de las disposiciones basadas en los derechos de los niños, más que en el de las madres, sobre todo al momento de reformular la reglamentación mediante la cual se rige la prestación de los servicios de atención a la primera infancia en el ámbito público, al restringirse éstos sólo a los hijos de madres trabajadoras.

3. La educación inicial

De manera general, se concibe la educación inicial o infantil como aquella en la cual se involucran niñas y niños menores de seis años; no obstante, no en todos los países se tiene la misma noción.

En México la educación inicial atiende a infantes entre los 45 días de nacidos y los tres años de edad; mientras que en Brasil, España, Guatemala, Chile y Costa Rica la atención se prolonga hasta los seis años de edad. En lo que respecta a países como Argentina, Uruguay, Portugal y Guatemala, esta modalidad educativa involucra a niñas y niños de tres a seis años de edad (Malajovich, s/f: 2).

En su análisis sobre esta modalidad educativa en Iberoamérica, la autora Dicker señala dos tendencias en cuanto a los procesos de organización y expansión del nivel inicial. Para ello parte de la noción de "contrato fundacional", entendido como aquel referido "al primer acuerdo entre la sociedad y el Estado acerca de la función de la escuela" o, en términos más amplios, aquel que "especifica el mandato social del que cada institución es portadora, el sentido social que se le asigna" (Frigerio y Poggi, en Dicker, s/f: 7).

Por un lado, se presenta la revisión del nivel inicial entendido como el espacio dedicado a la socialización, juego y cultivo de hábitos en los infantes para su desempeño en la vida cotidiana. Noción redefinida en términos de transmisión y democratización del conocimiento (Harf y otros, en Dicker, s/f: 7).

Por otro, se concibe a la educación inicial como la oferta educativa para niñas y niños entre los cero y tres años de edad, centrada en el aspecto asistencial; es decir, en la satisfacción de necesidades básicas como alimentación, sueño, higiene (actividades de crianza). De acuerdo con Diker, esta concepción se revisa en dos direcciones: una se dirige a la integración de esta oferta como un ciclo del nivel inicial; la otra propone "su transformación en un ámbito que ofrezca situaciones de aprendizaje significativas para los niños" (Harf y otros, en Dicker, s/f: 7).

En el caso mexicano, la prestación del servicio de educación inicial se realiza a través de diversas instituciones de los sectores público[1] y privado. Respecto a las primeras, coinciden en dar prioridad a la madre trabajadora, aunque el funcionamiento de

1. En México ofrecen el servicio de educación inicial las siguientes instituciones de índole pública: la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las distintas secretarías de Educación de cada entidad federativa, los institutos Mexicano del Seguro Social (IMSS) y de Seguridad y de Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) mediante los Sistemas

cada uno de los establecimientos en donde se atiende a los menores de tres años de edad depende de la noción institucional que se tiene sobre la naturaleza del servicio y el discurso teórico conceptual acerca de la niñez y la infancia.

De acuerdo con el Programa de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Pública, la educación inicial se define, de manera genérica, como las formas y procedimientos utilizados para atender, conducir, estimular y orientar a niñas y niños, sea que estas maneras y procederes sean implementados en la vida diaria o a través de alguna institución específica (Secretaría de Educación Pública, 1992: 20).

De manera particular, esta educación se entiende como

> [...] un proceso de mejoramiento de las capacidades de aprendizaje del infante, de sus hábitos de higiene, salud y alimentación; del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social, y sobre todo, de la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños (Secretaría de Educación Pública, 1992: 20).

3.1. El enfoque de necesidades en la educación inicial

El enfoque de necesidades aún impera en la concepción de la infancia y, también, en cuanto a la noción sobre los lugares donde niñas y niñas menores de tres años son cuidados e involucrados en actividades destinadas a enriquecer su desarrollo físico, cognitivo y afectivo.

El discurso histórico acerca de la infancia como objeto social de protección e intervención permite entender el porqué a estos espacios aún se les llaman "guarderías" o "estancias infantiles", términos que pueden considerarse como representaciones sociales, en el entendido de ser estas últimas "conocimiento socialmente elaborado y compartido" (Jodelet, en Valencia, 2007: 54) que "determinan el campo de las comunicaciones posibles, de los valores o de las ideas presentes en las visiones compartidas por los

DIF estatales y algunos municipios, el Ejército Mexicano y varios ayuntamientos municipales.

grupos, y regulan, en lo sucesivo, las conductas deseables o admisibles" (Moscovici, en Valencia, 2007: 54).

Respecto a la primera denominación, se deriva de la evocación religiosa católica del "Ángel de la guarda"; por ello, el servicio prestado adquiere una connotación principal de cuidado de los infantes en sustitución de las atenciones maternas. En referencia al segundo título, se alude al lugar donde los niños reciben cuidados y atenciones similares a los ejecutados en el hogar. En ambos casos las actividades realizadas en estos espacios son de índole asistencial, enfocadas en mantener la higiene, salud, alimentación y la integridad física de los infantes.

En Europa estos establecimientos son conocidos como "escuela maternal", acerca de los cuales Tonucci (2002) apunta lo siguiente:

> Maternal significa, como se decía antes, el paso de una madre a una vicemadre, pero significa también, para la sociedad que la promueve, el poder prescindir de una formación profesional adecuada de sus operarios y contar únicamente con el sentido maternal de la operaria (la maestra) (p. 10).

Las denominaciones de los lugares en donde son atendidos los integrantes de la infancia temprana son importantes ya que determinan, en gran parte, el tipo de servicio dado, el perfil académico del personal relacionado con los niños, la misión y visión de estos establecimientos y el trato con las madres y los padres de familia, entre otros aspectos.

En términos generales, la noción de infante como objeto social de protección e intervención tiene tres grandes vertientes que a continuación se describen.

La primera involucra al Estado, entendido éste en cuanto a sus órdenes federal, estatal y municipal, y remite a la puesta en práctica de programas destinados a la atención de los niños; aunque el objetivo primordial de esta intervención es ayudar a las madres trabajadoras para que tengan un lugar seguro en donde dejar a sus hijos durante la jornada laboral. En este sentido, dichos programas son diseñados a partir de la lógica de cubrir las necesidades reales de las madres de familia.

La segunda vertiente incluye a instituciones públicas y a los centros en donde se presta el servicio de cuidado y atención a los infantes. Las instituciones, al concebir a las niñas y niños menores de tres años edad como seres necesitados de la vigilancia y asistencia en cuanto a sus necesidades básicas: alimentación, sueño, higiene y cariño, ponen en práctica un servicio de tipo asistencial mismo que, en la gran mayoría de los casos, da respuesta a los requerimientos de la madre trabajadora.

Incluso esto ha llevado a la elaboración de una normatividad considerada como "hembrista", neologismo acuñado en contraposición a las leyes que dan prioridad al hombre sobre la mujer y son consideradas como "machistas". Para el caso aludido, el servicio prestado por los centros soportados económicamente por instituciones de carácter público tiene por requisito principal la recepción de hijas e hijos de madres trabajadoras, negando la inscripción de sus vástagos a los hombres trabajadores, salvo casos excepcionales.

La tercera vertiente se relaciona con los adultos en cuanto a sus nociones sobre el tipo de servicio prodigado en los centros a los cuales acuden sus hijos. La gran mayoría de la población adulta considera los lugares a donde acuden sus niños como "guarderías" o "estancias infantiles" y que, por ende, la tarea de quienes ahí trabajan es cuidar a los infantes. Esta noción se extiende hacia el personal, que salvo excepciones, en la mayoría de los casos son mujeres, quienes son consideradas como "cuidadoras".

Los cuidados y atenciones requeridos durante los primeros años de vida e, incluso, la delimitación cronológica legal referente a cuándo se considera el punto de transición entre un ser incapaz de hacerse responsable de sus actos a otro con los suficientes elementos en cuanto a su personalidad para serlo, se fundamentan en la nociones de protección e intervención, con lo cual los sujetos a quienes se destinan estas acciones son considerados como pasivos, cuya naturaleza requiere completarse para ser socialmente activos.

3.2. El enfoque de derechos en la educación inicial

La incorporación del enfoque de derechos al ámbito institucional de la educación inicial en México cuenta con una corta historia.

Desde el año 2006, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de las direcciones generales de Diseño Curricular y de Educación Superior, coordinó la construcción interinstitucional del documento *Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial,* cuyo objetivo es

> [...] orientar el trabajo educativo con las niñas y los niños desde cero hasta los tres años de edad, para favorecer la construcción y el desarrollo de sus capacidades, y prepararlos para enfrentar los retos que se les presenten, tanto en su vida diaria, como en su trayecto formativo escolar, y así brindar una atención de mayor calidad, independientemente de la institución, modalidad o servicio en el que se les atienda (Secretaría de Educación Pública, 2013: 9).

En el documento aludido el enfoque de derechos se entiende a partir de concebir al niño como un ser con

> [...] capacidades, que es portador de sus propios derechos, que participa activamente en la vida social, piensa, opina y decide; además, plantea la idea de un adulto responsable de hacer valer los derechos de los niños, al satisfacer todas sus necesidades y estar atento a que otros adultos lo hagan (Secretaría de Educación Pública, 2013: 34).

En el ámbito de la educación inicial mexicana la concepción de la infancia desde la perspectiva del enfoque de derechos aún se encuentra en una etapa de comprensión respecto a esta nueva forma de ver y actuar en relación con las niñas y niños.

Conclusiones

En los últimos años alrededor del mundo se ha gestado un movimiento, desde diferentes posturas teóricas, en torno al replanteamiento de la comprensión ontológica de la infancia; lo cual también ha repercutido en la educación infantil o inicial y en el diseño de las políticas públicas relacionadas con la primera infancia.

En Estados Unidos, Grieshaber y Canella (2005: 18) han puesto énfasis en que "la identidad del campo de la educación temprana está jerárquicamente supeditada a la psicología del desarrollo y

sus concomitantes interpretaciones de la niñez y de la educación temprana"; ante lo cual añaden que:

> Esto no significa necesariamente que se deba rechazar la psicología del desarrollo. Se argumenta a favor de una posición que permita enfocar nuestro campo desde una gama de perspectivas, entre las que se incluyen la importancia de lo local tanto como de lo global; de la cultura, la etnicidad, el género y la sexualidad; de lo histórico y de lo político e incluso de los discursos científicos dominantes (Grieshaber y Canella, 2005: 18).

En el mismo contexto estadounidense, durante los últimos 20 años del siglo XX Grieshaber identificó la pugna entre dos discursos relacionados con las características, o el "deber ser", del personal docente en la educación temprana.

Por un lado, ubica el discurso dominante conocido como "práctica apropiada para el desarrollo". Éste se sustenta en teorías psicológicas del desarrollo con enfoques centrados en el individuo y recibió un enorme apoyo en cuanto a su difusión por parte de la U. S. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Esta tendencia educativa fue adoptada "por numerosos departamentos de educación en varios estados de Estados Unidos y en varios otros países, como Australia, Nueva Zelanda y la propia Columbia Británica en Canadá" (Bredekamp y Copple, en Grieshaber, 2005: 104).

De acuerdo con esta propuesta, "quienes trabajan con pequeños son definidos por este discurso dominante como personas que alimentan, atienden, sostienen y responden a las necesidades e intereses de cada niño en particular" (Grieshaber, 2005: 100).

Por otro lado, señala la creciente literatura en torno a "la idea de que los maestros de niños pequeños debieran volverse defensores y activistas en favor de sus educandos, de sus familias y de la profesión en general" (Grieshaber, 2005: 100). Desde esta posición, se "exhorta al personal a correr riesgos, a adoptar una conducta de confrontación, a estar dispuesto a entrar en conflictos, así como a criticar y a negociar" (Grieshaber, 2005: 100).

El trabajo de Pence y Pacini-Ketchabaw acerca de la calidad del cuidado infantil en Canadá refiere a que la investigación en este país sobre los años iniciales se encuentra estancada en "la mo-

dernidad y el positivismo. Basadas, ambas, en el principio de que hay un conocimiento objetivo, universal y singular que existe fuera del contexto o de la comprensión subjetiva" (Harvey, en Pence y Pacini-Ketchabaw, 2008: 242).

Agregan que en años recientes el tema de la calidad en la literatura sobre los años iniciales de la vida se encuentra influida "por ciertas orientaciones filosóficas y teóricas comúnmente referidas como posmodernas, postestructuralistas, poscoloniales y de teoría crítica" (Pence y Pacini-Ketchabaw, 2008: 242), de entre las cuales se destacan las aportaciones de Michel Foucault y otros filósofos franceses, a través de las que se han subrayado las maneras "en las cuales el 'conocimiento aceptado', o la constitución de un 'régimen de verdad', es una función del poder" (Foucault, en Pence y Pacini-Ketchabaw, 2008: 242).

En México la incorporación del enfoque de derechos en la educación inicial ha pasado por su etapa de difusión, la cual no ha tenido la misma consistencia en todas las entidades federativas debido, sobre todo, al cambio de autoridades en las instituciones públicas dedicadas a la atención de la primera infancia. De hecho, en el ámbito institucional público aún puede constatarse que la prioridad es cubrir la necesidad de la madre trabajadora por dejar a su hija o hijo en algún lugar seguro mientras cubre el horario de su respectiva jornada laboral.

Ello también se debe a lo que puede denominarse como discursos institucionales, construidos a través de la normatividad y las nociones sobre la infancia y el servicio ofrecido, los cuales generan distintas representaciones sociales tanto en las madres y padres de familia como en el personal de los centros de atención.

En el ámbito mexicano de la educación inicial se destaca el cambio de documento rector al ser sustituido el Programa de Educación Inicial, implementado desde 1992, por el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial, fundamentado este último en el enfoque de derechos, así como en investigaciones sobre el desarrollo infantil, las neurociencias, el aprendizaje infantil, las emociones, el vínculo y en estudios de contexto (Secretaría de Educación Pública, 2012: 33).

En sí misma, la inclusión del enfoque de derechos a la educación inicial se considera un avance en términos de hacer visible a

la infancia, en cuanto a situar en el debate público las necesidades de desarrollo, cuidado, atención y educación de los integrantes de este sector de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Acción por los Niños. (2004). *Prevención del abuso y explotación sexual infantil con y desde las niñas, niños y adolescentes. Manual para alcaldes y regidores del Programa Nacional de Municipios Escolares*. Lima: Acción por los Niños.

Acosta Jiménez, Wilson Armando. (2007). *Configuración del discurso de la UNICEF sobre la infancia como sujeto de derechos: 1979-2001*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cillero Bruñol, Miguel. (2007). El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño. En: Beloff, Mary, Andrea Benavente, Miguel Cillero, Nicolás Espejo, Francisco Estrada, Susana Falca y Gimol Pinto (eds.), *Justicia y derechos del niño,* núm. 9, pp. 125-142. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Díaz Ramos, Hugo Ernesto. (Inédito). *La participación de la familia en la elaboración del sentido de la vida*.

Diker, Gabriela. (s/f). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias"*. Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Frigerio, Graciela, y Dicker, Gabriela. (2008). *Infancia y derechos: Las raíces de la sosteniblidad. Aportes para un porvenir*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Grieshaber, Susan. (2005). Los educadores y la defensa de los niños pequeños: Identidad y conflictos culturales. En: Grieshaber, Susan, y Gaile S. Cannella (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades* (pp. 100-117). México: Fondo de Cultura Económica.

Grieshaber, Susan, y Gaile S. Cannella. (2005). De la identidad a las identidades: Cómo aumentar las posibilidades en la educación temprana. En: Grieshaber, Susan, y Gaile S. Cannella (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades* (pp. 15-43). México: Fondo de Cultura Económica.

Iglesias, Susana. (s/f). *El desarrollo del concepto de infancia*.

Jaramillo, Leonor. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima,* núm. 8, pp. 108-123.

Jiménez Benítez, William Guillermo. (2007). El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas,* núm. 12, pp. 31-46.

Kersffeld, Daniel. (2006). Rousseau e a busca mítica da essencialidade. En: Boron, Atilio A. (Comp.), *Filosofía política moderna. De Hobbes a Marx Boron* (pp. 393-403). Sao Paulo: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

López Toro, Gerardo. (2008). El concepto de religiosidad en la propuesta educativa de Juan Jacobo Rousseau. *Educación y Desarrollo Social,* núm. 1, pp. 190-199.

Malajovich, Ana. (s/f). *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica*. Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Oyarzún, Astrid, Dávila, Oscar, Ghiardo, Felipe, y Hatibovic, Fuad. (2008). *¿Enfoque de derechos o enfoque de necesidades? Modelo de gestión para el desarrollo de un sistema local de protección de derechos de la infancia y adolescencia*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de Menores.

Pavez Soto, Iskra. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología,* núm. 27, pp. 81-102.

Pence, Alan, y Pacini-Ketchabaw, Veronica. (2008). Discourses on Quality Care: The Investigating 'Quality' project and the Canadian experience. *Contemporary Issues in Early Childhood,* núm. 3, pp. 241-255.

Ryan, Patrick J. (2008). How new is the 'new' social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History,* núm. 4, pp. 553-576.

Sanabria León, Jorge. (2004). El enfoque de derechos de la niñez y de la adolescencia en Costa Rica y el papel del Patronato Nacional de la Infancia. *Revista de Ciencias Sociales,* núm. 105, pp. 25-46.

Satriano, Cecilia. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Extensión Digital,* núm. 3, pp. 1-7.

Schreiner, Gabriela. (2010). Ecología de los derechos del niño e interés superior. En: Bustelo Graffigna, Eduardo, y Nelly Minyersky (comps.), *Obra del Pre Congreso Sudamericano sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia-Morón* (pp. 1-12). Organización Fundación Encuentro por la Ciudadanía Social.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de Educación Inicial*. México: Secretaría de Educación Pública.

——. (2012). *Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial*. México: Secretaría de Educación Pública.

Shotter, John. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sorin, Reesa. (2005). Changing images of childhood – reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood,* vol. 1, pp. 12-21.

Terigi, Flavia. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: Procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Conferencia presentada en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana, Cuba.

Tiana Ferrer, Alejandro. (s/f). Declaración de los Derechos del Niño y Convención sobre los Derechos del Niño. *Transatlántica de Educación,* núm. 5, pp. 95-111.

Tonucci, Francesco. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. México: Secretaría de Educación Pública.

Valencia Abundiz, Silvia. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En: Salazar Rodríguez, Tania, y María de Lourdes García Curiel (coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 51-88). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Vila, Ignasi. (1999). Aproximación a la educación infantil: Características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 22, pp. 41-60.

Woodhead, Martin. (2005). Early Childhood Development: A question of rights. *International Journal of Early Childhood,* noviembre, pp. 1-15.

Estudiar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes desde una mirada cualitativa[1]

Graciela H. Tonon

Introducción

La calidad de vida es un concepto que se desarrolló a partir de la década de los setenta pero que ya había sido enunciado en el año 1932 por el economista Pigou. Los primeros estudios que tuvieron como eje la calidad de vida se dedicaron a estudiar la realidad de las poblaciones adultas (Campbell, Converse y Rodgers, 1976; Andrews y Withey, 1976) y fue recién a partir de finales de los ochenta que aparecieron autores dedicados a estudiar la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes (Adelman, Taylor y Nelson, 1989; Homel y Burns, 1989), incrementándose a partir de la década de los noventa con los trabajos que iniciaron Huebner(1991) y Cummins (1997). Estas primeras investigaciones se centraron en la aplicación de diferentes escalas que permitieron avanzar en las mediciones del nivel de calidad de vida de niños, niñas y jóvenes. En Argentina y desde el Programa de Investigación en Calidad de vida de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, se han venido desarrollando distintos proyectos de investigación que se iniciaron con estudios por método cuantitativo (Tonon, 2004, 2006) y avanzaron en el desarrollo de estudios por método cualitativo (Tonon, 2005, 2011, 2013).

---

1. Con mi agradecimiento a las tesistas doctorales que he dirigido, María Dilia Mieles Barrera y Lucía Zanabria Ruiz, que aceptaron y desarrollaron el desafío de realizar tesis doctorales acerca de la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes de América Latina desde un enfoque cualitativo; así como a niñas, niños y jóvenes que fueron protagonistas de esos estudios.

El desafío que hoy proponemos es ir más allá de analizar los resultados de las mediciones cuantitativas, para pensar acerca de cómo se piensan y construyen los indicadores que se utilizan en esas mediciones y poder así avanzar hacia la reafirmación del lugar protagónico que le corresponde tener a niños, niñas y jóvenes en estos procesos y para lo cual se requiere, en primer lugar, del desarrollo de estudios cualitativos que posibiliten el develamiento y la comprensión de las miradas, opiniones y percepciones de las/os protagonistas.

En este sentido, integrar métodos cuantitativos y cualitativos en los estudios acerca de la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes posibilitará a los decisores de políticas contar con una mirada más completa y abarcativa de la realidad de la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes en nuestra región.

1. Algunas precisiones teóricas acerca del concepto "calidad de vida"

La frase calidad de vida se ha hecho muy popular en la última década y es así que resulta muy común encontrarse con el uso de este concepto tanto en los informes de los países como en la publicidad en los medios y las conversaciones de las personas en la vida cotidiana. La pregunta que surge entonces es si cuando se dice "calidad de vida" en realidad todos quienes lo dicen están refiriéndose a la misma cuestión. Veamos entonces a continuación algunas precisiones teóricas que nos permitirán no confundir la calidad de vida con otros conceptos.

La calidad de vida es un concepto multidimensional que comprende un número de dimensiones que las personas valoran de manera diferente de acuerdo con la importancia que le confieran a cada una de ellas para su vida. Desde que se dio a conocer de manera sistemática en la década de los setenta el concepto ha venido cambiando y redefiniéndose, manteniendo su relación con la noción del "buen vivir". En la actualidad ya existen acuerdos en la comunidad científica acerca de que la calidad de vida implica una mirada tanto objetiva como subjetiva de la vida de las personas,

quedando así diferenciada de las nociones de condiciones de vida, de bienestar social y de bienestar psicológico.

El bienestar social tradicionalmente se ha referido a un fenómeno colectivamente compartido, así como al Estado de bienestar (Welfare State). Durante los setenta surgieron diferentes definiciones acerca del tema. Titmus (1974) lo definió como el conjunto de medidas que genera una sociedad para enfrentar sus problemas sociales, en tanto que Wilensky (1975: 30) señaló que la esencia del Welfare State es la protección gubernamental mínima, es decir la garantía de los niveles básicos de renta, nutrición, salud, vivienda y educación para cada ciudadano como derecho y no como un acto de caridad. Estas definiciones relacionaron el bienestar social con las características señaladas por Moix (1980); a saber: condiciones objetivas de la realidad social, el hecho de ser una realidad externa observable y el basarse en mínimos como condición indispensable.

Fue a partir de los setenta que el concepto *calidad de vida* surgió como respuesta reconceptualizada en relación con considerar el bienestar no sólo como dependiente de las cuestiones materiales, sino también de los valores humanos; era un momento donde se cuestionaba si el bienestar social *(welfare)* producía realmente el bienestar personal *(well-being)* (Casas, 1996).

De esta manera y en forma alternativa al sistema que se venía utilizando de indicadores económicos, se inició el movimiento de los denominados indicadores sociales y aunque los indicadores económicos aún siguen ocupando un lugar protagónico en el desarrollo de los estudios sobre las características de las poblaciones, de igual modo el estudio de la calidad de vida ha logrado madurar científicamente, llegando a ser considerado como un área específica en el campo de las ciencias sociales.

En esta misma línea de pensamiento Dasgupta y Weale (1992) señalaron que la calidad de vida considera no sólo los componentes del bienestar (salud, bienestar social, libertad de elección, libertades básicas) sino también los determinantes del bienestar (acceso a la alimentación, a la vestimenta, al agua potable, a la educación, al cuidado de la salud, a los ingresos económicos).

Entonces podemos decir que la diferencia fundamental entre calidad de vida y bienestar social es que el segundo remite al en-

torno material, en tanto que la calidad de vida integra lo material con lo psicológico, lo social y lo político.

Acerca del bienestar psicológico, Diener (1984) propuso tres principios para su estudio: la consideración de que el bienestar psicológico se basa en la propia experiencia del individuo y en sus percepciones y evaluaciones sobre esta experiencia; la inclusión en su estudio de medidas positivas y no sólo la ausencia de aspectos negativos, y la incorporación de algún tipo de evaluación global sobre toda la vida de la persona, denominada satisfacción vital (Tonon, 2009). Michalos (1985), por su parte, formuló su teoría sobre el bienestar psicológico denominada de las discrepancias múltiples (TMD), en la cual intentó explicar por qué las personas se encuentran satisfechas con sus vidas, definiendo una serie de cuestiones con las que cada persona compara su situación actual de vida; a saber: lo que desea, lo que otros tienen, lo mejor que ha tenido en el pasado, lo que esperaba conseguir en el pasado reciente, lo que espera lograr en un futuro próximo, lo que considera que merece y lo que considera que necesita.

Si bien tradicionalmente y en contraste con el bienestar psicológico, la calidad de vida había sido definida como "más objetiva" describiendo las circunstancias de vida de una persona, lo que hoy se denomina condiciones de vida, más que sus reacciones a dichas circunstancias, en la actualidad la calidad de vida también es definida considerando estas percepciones, pensamientos y reacciones de las personas hacia esas circunstancias (Diener, 2006: 154). Para el citado autor la calidad de vida es el grado en que la vida es deseable respecto de aquello que se considera no deseable, a menudo con un énfasis también en componentes externos como los factores del medio ambiente y los ingresos. Entonces el bienestar psicológico queda diferenciado del bienestar social, pudiendo ambos ser considerados como componentes de la calidad de vida.

La calidad de vida nos presenta la posibilidad de una nueva mirada teórica, tendente a un trabajo desde las potencialidades, más que desde las carencias y con un anclaje comunitario que incluye el análisis del contexto sociopolítico. Para esta particular mirada, la persona tradicionalmente considerada como objeto pasa a ser considerada como "sujeto y protagonista" y esto porque la calidad de vida nos plantea una realidad social y política basada necesaria-

mente en el respeto a los derechos humanos, colocándonos ante la necesidad de trabajar en forma integrada (Tonon, 2003).

2. Dos investigaciones acerca de la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes

Durante el periodo 2010-2013 dirigí dos tesis doctorales dedicadas al estudio de la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes desde un enfoque cualitativo. Ambas fueron desarrolladas por colegas de América Latina (Colombia y Perú) y tuvieron lugar en Argentina y en Colombia.

La primera se tituló *Satisfacción con la vida en la comunidad: Un estudio en jóvenes de comunidades rurales y urbanas de Ceibas, provincia de Entre Ríos y de la región metropolitana de Buenos Aires*. Su autora fue la psicóloga peruana Lucía Zanabria Ruiz, quien obtuvo el título de doctora en Psicología por la Universidad de Palermo, Argentina.

El objetivo general de esta investigación fue construir dimensiones de análisis que posibilitaran el reconocimiento de indicadores que promovieran la satisfacción con la vida en la comunidad que perciben las y los jóvenes de comunidades urbanas y rurales. Se trató de un estudio de tipo descriptivo que permitió identificar nuevos temas de investigación a partir de la utilización del método cualitativo.

La muestra estuvo compuesta por 30 jóvenes de entre 18 y 25 años de edad que habitaban las comunidades urbanas y rurales de Ceibas, provincia de entre Ríos y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; teniendo en cuenta para su selección variables como sexo, edad, ocupación y nivel de educación alcanzado.

Se utilizó como técnica de investigación la entrevista semiestructurada, considerada como un encuentro entre sujetos en el cual busca descubrir subjetividades, posibilitando la comprensión y el análisis de sujetos, contextos y situaciones sociales; superando la mirada tradicional y reduccionista que ha venido considerando a la entrevista semiestructurada de investigación como una simple herramienta de recolección de datos (Tonon, 2009). El guión de la entrevista contuvo los siguientes ejes: espacios de acción públi-

ca, medio ambiente, oportunidades sociales (trabajo, educación y salud), servicios públicos, seguridad en la vía pública, organizaciones sociales comunitarias, pertenencia, identificación y confianza en la comunidad, apoyo, participación y colaboración, equidad e igualdad, solidaridad, espiritualidad-religiosidad, celebración de festividades y lo mejor de vivir en la comunidad.

La estrategia de análisis fue el análisis temático en la versión propuesta por Braun y Clarke (2006) para identificar, analizar e informar temas y estructuras, pudiendo de esta manera revelar tanto experiencias, significados y realidades de los sujetos, así como examinar los caminos en que los eventos, realidades, significados y experiencias son los efectos del discurso de una sociedad. Esta estrategia de análisis favoreció ubicar la vida cotidiana de las y los jóvenes como escenario básico de investigación, permitiendo la comprensión del sentido y significado que ellas y ellos le dan a la satisfacción con la vida en sus comunidades.

Como resultado significativo puede comentarse que en la comunidad rural las y los jóvenes señalaron el predominio de actitudes de apoyo social, colaboración y participación; en tanto que en la comunidad urbana las y los jóvenes refirieron actitudes de escaso apoyo social, colaboración y participación. Por su parte, en la comunidad urbana las y los jóvenes expresaron encontrarse satisfechos con la suficiencia en las posibilidades materiales referidas al bienestar social de la comunidad en la cual viven, pero predominaron percepciones sobre inseguridad. En tanto en la zona rural las y los jóvenes refirieron menor satisfacción asociada a la insuficiencia en las posibilidades materiales referidas al bienestar social, pero ponderaron la existencia de seguridad como una característica positiva de la comunidad. En ambas comunidades se manifestó sentido de pertenencia, identificación y confianza, solidaridad, libertad de culto y expresión religiosa y actitudes de equidad e igualdad.

Finalmente es importante mencionar que esta propuesta metodológica puso en evidencia el trabajo continuo que ha de seguir el/la investigador/a con los datos, mostrando el proceso que se lleva a cabo para la comprensión e interpretación de la satisfac-

ción con la vida en las comunidades en las cuales viven las y los jóvenes.[2]

La segunda tesis se tituló *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: Estudio de caso en Santa Marta, distrito turístico cultural e histórico, Colombia*. Su autora fue la educadora colombiana María Dilia Mieles Barrera, quien obtuvo el título de doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales-CINDE, Colombia.

En esta tesis se pretendió producir conocimiento sobre las dimensiones de la calidad de vida de un grupo de niños y niñas de sectores medios de la sociedad de Santa Marta, en el Caribe colombiano, considerando que debido al necesario énfasis que últimamente se ha puesto en los estudios con niños y niñas que viven en situaciones de desventaja socioeconómica, aquellos que pertenecen a otros grupos poblacionales han quedado invisibilizados y por tanto no se tienen en cuenta sus capacidades, necesidades y expectativas en la formulación de políticas públicas y en la educación, protección y cuidado que se les debe brindar en el hogar, la escuela y la comunidad.

El objetivo general del proyecto fue comprender las dimensiones y los aspectos relacionados con su calidad de vida que manifestaron niños y niñas residentes en Santa Marta (Colombia). Se trató de un estudio de caso con una población de 12 niños (seis niñas y seis niños) entre siete y 10 años, escolarizados y pertenecientes a sectores medios de la sociedad, seleccionados de manera intencionada, luego de haber trabajado con un número mayor de ellas/ellos. Definir este estudio como un caso implicó trabajar a través de fases de reflexión y comprensión cada vez más afinadas que permitieron relacionar a los sujetos participantes con el contexto en el que se encuentran inmersos y a éste con lo que acontece en la vida cotidiana de los/as niños/as. Esta trama de relaciones complejas no asequibles a la simple observación requiere de la utilización de presupuestos teóricos que permitan el tránsito

2. Para conocer más detalles acerca de esta tesis puede leerse Zanabria Ruiz, L. (2015). Qualitative Studies of Young People Quality of Life in Urban and Rural Areas. En: Tonon, G. (Ed.), *Qualitative studies in Quality of Life, Methodology and Practice* (pp. 149-178). Heidelberg/Nueva York/Dordretch/Londres: Springer.

de lo "aparente" al conocimiento de sus relacionales internas y determinaciones subyacentes (Mieles Barrera, 2013).

Esta investigación se desarrolló en tres momentos: el primero centrado en la constitución y delimitación de la población de niños-niñas de estratos económicos medios; el segundo orientado al trabajo de campo, para ello se desarrollaron diversos talleres, entrevistas semiestructuradas, construcción de un diario con relatos escritos y/o gráficos y mesas redondas con los niños y niñas participantes; el tercer momento estuvo encaminado al análisis de información para llegar a una descripción, relación-diferenciación y constitución de sentido sobre las realidades y percepciones acerca de su calidad de vida desde la experiencia cotidiana de los niños y las niñas. Para el análisis de la información se trabajó con la estrategia metodológica de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), en tanto opción para la sistematización de información cualitativa.

En el proceso desarrollado con niños y niñas se observó cómo en su vida cotidiana, en interrelación con los pares y con los adultos, ellas y ellos internalizan y construyen un sentido de su vida y de la realidad de la que participan, configurando significados y prácticas que los constituyen como seres humanos únicos, irrepetibles, diferentes y singulares. A la vez, al tener la oportunidad de interactuar, ellos/ellas descubren lo que tienen en común, situaciones que conducen a hacer posible el diálogo, la deliberación, el autoconocimiento y reconocimiento como sujetos portadores de discursos y capaces de acción transformadora, asuntos que son ignorados o no asumidos en entornos familiares, escolares y sociales, donde se acentúa la posición de inferioridad, dependencia o incapacidad de niños y niñas, tanto individual como colectivamente (Mieles Barrera, 2013).

Emerge de esta investigación que los niños y niñas relacionan su calidad de vida con: las condiciones de vida, la familia, los amigos, la escuela, la vida pública, los derechos, el uso de las tecnologías y la satisfacción global. Estas temáticas aluden a las dos dimensiones mediante las cuales se puede estudiar el concepto: la objetiva y la subjetiva, articuladas en las vivencias cotidianas.

El conocimiento construido se socializó por diversos medios de comunicación y se desarrollaran seminarios con autoridades locales, miembros de organizaciones no gubernamentales, padres

de familia y maestros, en los que se reflexionaron y discutieron las percepciones, evaluaciones, aspiraciones y problemáticas de niños y niñas.

Los resultados de esta investigación permiten evidenciar el enorme potencial que tienen niñas y niños para ocuparse de su vida, reflexionarla y producir conocimiento que apunte a mejorar las condiciones en que construyen sus biografías. Otro aporte es su contribución a la visibilización del colectivo infantil de la ciudad, al reconocerlos como actores fundamentales del territorio y construir formas de trabajo que permitieron a niños y niñas encarnar su propio discurso sobre la calidad de vida, generando un impacto en la formulación de políticas públicas a favor de la niñez.[3]

Conclusiones

Los primeros estudios sobre la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes, entendida ésta como una mirada que integra las dimensiones objetiva y subjetiva de la vida de las personas, se desarrollaron a partir de los años ochenta y en América Latina cobraron ímpetu a partir del siglo XXI.

Si bien la utilización de escalas que miden el nivel de calidad de vida resulta una información necesaria a la hora de la decisión de las políticas, esta información no resulta suficiente para conocer en profundidad las realidades de vida cotidiana de los sujetos.

Se impone entonces la necesidad de avanzar en el desarrollo de estudios cualitativos que puedan aportar la mirada de los protagonistas y que permitan y faciliten a los decisores de políticas construir programas y proyectos que puedan dar respuesta al mejoramiento de la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes en nuestra región.

---

3. Para conocer más detalles acerca de esta tesis véase: Mieles Barrera, M., y Tonon, G. (2015). Children's Quality of Life in the Caribbean. En: Tonon, G. (Ed.), *Qualitative studies in Quality of Life, Methodology and Practice* (pp. 121-148). Heidelberg/Nueva York/Dordretch/Londres: Springer.

Referencias bibliográficas

Adelman, H., Taylor, L., y Nelson, P. (1989). Minor dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development,* núm. 20, pp. 135-147.

Andrews, F., y Withey, S. (1976). *Social indicators of well-being: American's perceptions of quality of life*. Nueva York: Plenum.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* núm. 3. Edward Arnold Publishers, pp. 77-10.

Campbell, D., Converse, P., y Rodgers, W. (1976). *The quality of American life*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.

Cummins, R. (1997). *Comprehensive quality of life scale (7-12 grades). Manual*. Deakin University.

Dasgupta, P., y Weale, M. (1992). On measuring quality of life. *World Development,* 20(1): 119-131.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin,* núm. 95, pp. 542-575.

——. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and illbeing. *Applied Research in Quality of Life,* núm. 1, pp. 151-157. Holanda: Springer/ISQOLS.

Fleury, S. (1997). *Estado sin ciudadanos*. Buenos Aires: Lumiere.

Homel, R., y Burns, A. (1989). Environmental quality and the well-being of children. *Social Indicators Research,* núm. 21, pp. 133-158.

Huebner, E. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly,* núm. 6, pp. 103-111.

Michalos, A. (1995). Introducción a la teoría de las discrepancias múltiples. *Intervención Psicosocial,* núm. 11, pp. 101-115.

Mieles Barrera, M. D. (2013). *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: Estudio de caso en Santa Marta, distrito turístico cultural e histórico, Colombia*. Tesis doctoral inédita. Directora doctora Graciela H. Tonon. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE, Colombia.

Mieles Barrera, M., y Tonon, G. (2015). Children's Quality of Life in the Caribbean. En: Tonon, G. (Ed.), *Qualitative studies in Quality of Life, Methodology and Practice* (pp. 121-148). Heidelberg/Nueva York/Dordretch/Londres: Springer.

Titmus, R. (1986). Welfare state and Welfare society. En: Timms, N., y Watson, D. (Eds.), *Talking about welfare: readings in philosophy and social policy*. Londres: Routledge.

Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional. Una mirada del síndrome de burn-out*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

——. (2004). Calidad de vida de niños, niñas y jóvenes en Argentina. En: Rizzini, I, Zamora, M., y Fletes Corona, R. (Comp.), *Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina* (pp. 79-94). Río de Janeiro: Childwatch International Research Network/PUC Rio/CIESPI.

——. (2005). Un lugar en el mundo: La universidad como espacio de integración social para los estudiantes. *Revista Hologramàtica,* núm. 3, diciembre. Universidad Nacional de Lomas de Zamora-Facultad de Ciencias Sociales, pp. 41-49. www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=134

——. (2006). Aproximación teórica al estudio de la calidad de vida de los y las jóvenes en el Conurbano Bonaerense. En: Tonon, G. (Comp.), *Juventud y protagonismo ciudadano* (pp. 13-41). Buenos Aires: Espacio Editorial.

——. (2009a). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En: Tonon, G. (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 56-75). San Justo Prometeo Libros/UNLAM.

——. (2009b). Los estudios sobre calidad de vida y la perspectiva de la psicología positiva. *Revista Psicodebate*. Psicología, Cultura y Sociedad, núm. 10. Buenos Aires: Universidad de Palermo-Facultad de Ciencias Sociales, pp. 73-81.

——. (Dir.) (2012-2013). *Calidad de vida y satisfacción con los estudios de posgrado*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora-Facultad de Ciencias Sociales/Programa Nacional de Incentivos para Docentes Investigadores.

Tonon, G., Savio, S., y Rodríguez de la Vega, L. (2011). Calidad de vida e imágenes de futuro de jóvenes estudiantes universitarios. En: Del Río Lugo, N., y Fletes Corona, R. (Coords.), *Los efectos de la crisis globalizada en los procesos de exclusión social de la infancia y juventud latinoamericana y del Caribe* (pp. 15-34). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Wilensky, H. (1975). *The welfare state and equality. Structural and ideological roots of public expenditures*. Berkeley: University of California Press.

Zanabria Ruiz, L. (2015). Qualitative Studies of Young People Quality of Life in Urban and Rural Areas. En: Tonon, G. (Ed.), *Qualitative studies in Quality of Life, Methodology and Practice* (pp. 149-178). Heidelberg/Nueva York/Dordretch/Londres: Springer.

Acerca de las y los autores

Lucia Mantilla

Con Licenciatura y Maestría en Antropología y Doctorado en Sociología, es profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara donde ha impartido clases en programas de pre y posgrado. A lo largo de su trayectoria profesional ha realizado investigaciones sobre género, cultura política y biopolítica.

Publicaciones recientes: The biopolitical construction of infancy and adulthood: The child as a paradigm and Utopia (2016). En: *Global Studies of Childhood 2016,* 6(2). Disponible en: http://gsc.sagepub.com/content/6/2/211; y *Biopolítica en el juego y el jugar* (2016). Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: luciamantill@gmail.com

Sandra Carli

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA e investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Publicaciones recientes: *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad* (Paidós, 2011); *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública* (Editorial Siglo XXI Editores, 2012); *Universidad Pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (Editorial Miño y Dávila, 2014).

Correo electrónico: smcarli@gmail.com

Norma del Río Lugo

Psicóloga clínica, con Maestría en Rehabilitación Neurológica por la UAM-X. Candidata a doctora en Lingüística por el Colegio de México. Profesora-investigadora de tiempo completo del Departamento de Educación y Comunicación, División de CSH, UAM-Xochimilco. Coordinadora del Programa de Investigación sobre Infancia, Universidad Autónoma Metropolitana.

Publicaciones más recientes: *Políticas inclusivas en la educación superior en la Ciudad de México; La primera infancia en el espacio públi-*

co. Experiencias latinoamericanas; Citizens in the Present: Youth Civic Engagement in the Americas; Los efectos de la crisis globalizada en los procesos de exclusión social de la infancia y juventud latinoamericana y del Caribe; Las niñas y los niños mayores de uno y menores de cuatro años de edad. Cuaderno para el estudio, la reflexión y el diálogo.
Correo electrónico: nadelrio@gmail.com y nadelrio@correo.xoc.uam.mx

Mercedes Minnicelli

Posdoctorado Área Interdisciplina. Programa de posdoctoración de la Universidad Nacional de Rosario 2014. Doctora en Psicología. Licenciada en Psicología. Psicoanalista.
Profesora regular e investigadora en la Facultad de Psicología, UNMDP.
Docente de posgrado en la UNMDP; UNR; FLACSO-Argentina, Área Educación; CESSU-UMSS, Cochabamba, Bolivia; CURZA-Viedma, UNCO y UNT Argentina.
Fundadora, directora y docente de la Carrera de Especialización de posgrado y Maestría en "Infancia e Instituciones" Facultad de Psicología. UNMDP, Argentina.
Fundadora y directora de la Red Interuniversitaria INFEIES Estudios e investigaciones en Infancia e Instituciones. Proyecto 2006-2009. Miembro de CLACSO desde 2016.
Entre otras publicaciones nacionales e internacionales, autora de los libros *Ceremonias mínimas* (2013). Homo Sapiens; *Infancias públicas. No hay derecho* (2004); *Infancias en Estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis* (2010). Compiladora de *Infancia e institución(es)* (2008a) y de *La Infancia en la trama del lenguaje* (2008b), Buenos Aires: Noveduc; directora y co-compiladora junto a Perla Zelmanovich de *Debates contemporáneos en infancia e institución(es)* (2012a) y *Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y el saber disciplinar* (2012b), editados por la Red INFEIES.
Práctica Clínica psicoanalítica con niños, adolescentes y adultos desde 1996. Asesora de equipos profesionales interdisciplinarios.

Alicia Stolkiner

Licenciada en Psicología, especialista en Salud Pública. Profesora titular de Salud Pública-Salud Mental de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora del Doctorado Internacional en Salud Mental Comunitaria de la Universidad Nacional de Lanús y de otros posgrados del país. Investigadora categorizada I. Directora

de Proyectos de Investigación de UBACYT, de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, y del International Development Research Centre (IDRC/CIID) de Canadá. Coordinadora del Equipo Auxiliar de la Justicia de Conadi, Secretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ex presidente de la International Association of Health Policies, ex profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México (1979-1983). Correo electrónico: astolkiner@gmail.com

Adriana Núñez Flores

Maestra en Psicología Clínica. Con trabajo en el área de Atención Integral del Consejo Estatal para la Prevención del Sida en Jalisco desde el año 2000 y dedicada a la práctica clínica privada. Correo electrónico: adrinunezflores@yahoo.com.mx

María Gutiérrez Zúñiga

Psicoanalista y trabaja en relación con la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.

Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación han sido: locura y lazo social, subjetividad y educación, así como más recientemente: relaciones entre parentalidad e infancia en la posmodernidad.

A partir de estas dos vertientes de trabajo ha publicado diversos artículos en revistas y libros especializados en psicoanálisis, como también en educación, nacionales e internacionales. Escribió el libro (de próxima aparición): *Vivir entre los pliegues del lenguaje de una época. Camille Claudel, mujer y escultora. (1864-1943)*.

David Coronado

Profesor-investigador del Departamento de Sociología, CUCSH, Universidad de Guadalajara. Coordina el Laboratorio de Estudios sobre Violencia. Su línea de investigación es la formación del cuerpo, la subjetividad y la salud. CA-480-UG. Correo electrónico: davidcoronado22@hotmail.com

María de Lourdes Arias López

Profesora-investigadora del Departamento de Sociología, CUCSH, Universidad de Guadalajara. Es la Coordinadora del Área Contemporánea de la Biblioteca Pública *Juan José Arreola*, de la

Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación es la historia de la educación. Correo electrónico: ariasl99@hotmail.com

Martín Gabriel Reyes Pérez

Doctor en Ciencias Sociales con Especialidad en Antropología Social por el CIESAS-Occidente, generación 2006-2010. Maestro en Educación por la Universidad de Guadalajara. Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Psicoanalista formado en el Círculo Psicoanalítico Mexicano, A. C. Profesor-investigador en el Centro de Estudios de Género del CUCSH-UdeG. Ha escrito artículos y capítulos de libros sobre biopolítica, psicoanálisis de niños y la problemática de los niños de la calle. Su libro *La experiencia expropiada. El padecimiento en niños y niñas enfermos de cáncer durante la hospitalización,* se encuentra en proceso de edición. Actualmente trabaja en una investigación sobre "La complejidad y las ciencias de la salud". Correo electrónico: reyespmg@hotmail.com

Rebecca Danielle Strickland

Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Guadalajara, Candidata del Sistema Nacional de Investigadores en México e Investigadora Asociada Internacional en el Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre la Infancia (CIESPI) en Río de Janeiro. Es Doctora en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), fundadora del Colectivo Pro Derechos de la Niñez, A. C. (CODENI) y miembro del equipo temático de pobreza y desigualdad de Jalisco en el observatorio ciudadano Jalisco Cómo Vamos.

Ha publicado varios artículos y capítulos de libros sobre poblaciones callejeras y los derechos de la niñez en América Latina, así como dos libros: *Las interfaces callejeras: Logros, desafíos y oportunidades para las organizaciones de la sociedad civil* y *Superando la dependencia a la calle: El modelo operativo del Colectivo Pro Derechos de la Niñez, A. C.* Correo electrónico: danielastrickland@hotmail.com

Horacio Ademar Ferreyra

Doctor y licenciado en Ciencias de la Educación (UCC-Arg.). Magíster en Educación para la Formación Profesional ITEC-México. Posdoctorado en Ciencias Sociales (CEA-UNC-Arg. y UAMX-Méx.). Docente e investigador en la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Nacional de Villa María (Argentina); profesor invitado en universidades de Colombia, Chile y México. Director del Equipo

de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes, Facultad de Educación UCC (Unidad Asociada Conicet). Actualmente se desempeña como subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: hferreyra@coopmorteros.com.ar / www.horacioaferreyra.com.ar

Hugo Ernesto Díaz Ramos

Ha estudiado las licenciaturas en Psicología, por la Universidad de Guadalajara, y en Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional. De 1995 a 2015 se desempeñó como supervisor de Centros de Desarrollo Infantil (Cendi) en la Dirección de Educación Inicial de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). De 2015 a la fecha labora en el área administrativa del Centro de Desarrollo Infantil número 2 de la SEJ. También funge como asesor y es parte de la Coordinación de Asesores de la Rectoría General de la Universidad de Guadalajara. Ha escrito el artículo "Bases para la participación del directivo en el diagnóstico de instituciones educativas", publicado en la revista *Educar* (cuarta época / número 45 / mayo-julio 2008).

Graciela Tonon

Doctora en Ciencia Política (USAL, Argentina). Magíster en Ciencia Política (UNSAM). Licenciada en Servicio Social. Estudios posdoctorales en Método Cualitativo (UNIFI, Italia). Directora del Instituto de Estudios Sociales UNI-COM, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Directora del Centro de Investigación en Ciencias Sociales (CICS) de la Universidad de Palermo. Profesora titular de Teoría y Métodos del Trabajo Social con Comunidades en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Profesora titular de Metodología de la Investigación en la Universidad de Palermo y en la Universidad Nacional de La Matanza. Directora de la Colección *International Handbooks of Quality of Life*, Springer. Directora del *Journal de Ciencias Sociales* de la Universidad de Palermo. Editora sección reseña de libros *Applied Research in Quality of Life,* Springer. Vicepresidenta de Asuntos Exteriores de la *International Society for Quality of Life Studies*. Information Officer de la *Human Development and Capability Association*. Miembro del Comité Ejecutivo de *Childwatch International Research Network*. Autora de 18 libros, 51 capítulos de libros y 38 artículos científicos en español e inglés. Ha dirigido 28 proyectos de investigación, 48 investigadores, ocho tesis de doctorado aprobadas, tres tesis de maestría aprobadas, ocho

estancias posdoctorales, ocho becarios doctorales y cuatro becarios de posgrado en programas internacionales. Sus campos de interés son: calidad de vida, métodos de investigación cualitativos, niñez y juventud, trabajo social y desarrollo humano. Sus últimos libros publicados han sido, en 2015: *Qualitative studies in quality of life: Methodology and Practice,* y en 2016: *Indicators of Quality of Life in Latin America*, Springer. Correo electrónico: gtonon1@palermo.edu

Biopolítica e infancia:
niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano
se terminó de imprimir en junio de 2017
en los talleres de Ediciones de la Noche
Madero #687, Zona Centro
Guadalajara, Jalisco

www.edicionesdelanoche.com

En las últimas décadas los estudios sobre los y las y los niños han adquirido cada vez más importancia y han implicado, en términos generales, un cambio de perspectiva que guarda cierta similitud con los estudios de género; es decir, no solamente la edad y el género constituyen categorías fundamentales de la organización social que se fundamentan en interpretaciones culturales cambiantes sobre aspectos o diferencias biológicas, sino que también su estudio enfrenta obstáculos similares. En este caso, la mirada adultocéntrica permite considerar la edad de los niños como una carencia temporal que parece legitimar la invisibilidad de los mismos, cuya participación en el ámbito familiar y social o cuya voz e interpretación suelen ser consideradas como carentes todavía de importancia.

El objetivo general de este libro es recoger, por decirlo así, trabajos que desde distintos ámbitos de reflexión y preocupación centran su análisis en los y las niñas y en la infancia como categoría de análisis Es necesario señalar que une a gran parte de los trabajos una mirada compleja, ínter y multidisciplinaria que tiende a diluir la frontera entre la filosofía, el psicoanálisis, la historia, la sociología y la educación.

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades