

Niños, niñas y adolescentes extraviados y/o con experiencia de vida en calle

Documento de trabajo n° 03/15

**Material destinado a inspectores jefes regionales, inspectores jefes
distritales, inspectores jefes areales, directivos y docentes de CEC
e integrantes de los EOE, EID y EDI.**

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
Subsecretaría de Educación

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

Índice

Introducción	4
El ausentismo como alerta. Rol de la escuela	6
Orientaciones para la intervención en una situación de extravío de un/a NNA	10
Niños con experiencia de vida en calle	13
Relato del abordaje psico-socio-educativo de la situación de una niña con experiencia de vida en calle	22
Marco legal a considerar para el abordaje de estos temas	27
Bibliografía	29

Introducción

La intencionalidad de este Documento de trabajo es brindar a las estructuras territoriales de la modalidad Psicología algunas herramientas para aquellas situaciones en las que las/os alumnos/as se ausentan de sus hogares y/o escuelas, de manera voluntaria o involuntaria.

Con respecto a la situación de extravío de niños, niñas y adolescentes (NNA) el enfoque de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social propicia intervenciones que consideran las dimensiones individual, familiar, institucional y comunitaria desde el paradigma de los Derechos Humanos, articulando acciones con el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de NNA.

Desde nuestra modalidad proponemos, entonces, abordar estas problemáticas a partir del concepto de intervención psicoeducativa definiéndola como *aquella que tiene lugar en la comunidad de aprendizaje, en la comunidad educativa y en la comunidad en términos de contextos sociales particulares y diversos*.

Los equipos territoriales de la modalidad construyen sus intervenciones haciendo una lectura de la singularidad de cada comunidad educativa. Esto permite construir estrategias situadas para el abordaje de las diferentes situaciones de conflicto y/o vulneración de derechos¹.

¹ Hacia el final del documento se presenta un relato de abordaje psicoeducativo de una situación de experiencia de vida en calle realizado en el marco de una intervención de un Equipo de Orientación Escolar en la Provincia de Buenos Aires (páginas 15 a 17).

Siguiendo esta línea argumentativa, el Proyecto Integrado de Intervención enmarcado en el Proyecto Institucional dará cuenta de la particular situación de cada institución y el contexto comunitario en el que está inserta, teniendo en cuenta la Comunicación Conjunta N° 1/12: “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar”.

El ausentismo como alerta. Rol de la escuela

La escuela toma conocimiento sobre la situación de un alumno extraviado de diversas maneras. Ejemplo de ello puede ser que la madre/padre/referente familiar/referente adulto se acerque a la escuela porque el NNA no ha regresado al hogar o que la escuela, en cumplimiento de la Resolución de Ausentismo de Alumnos 736/12, se comunique con las familias, pasado el plazo que indica la normativa vigente².

Ahora bien, en algunas instituciones educativas, existiría la tendencia a naturalizar el ausentismo reiterado de algunos alumnos, lógica institucional basada en algunas de estas explicaciones: *cuestiones vinculadas con la distancia, climatológicas, el trabajo temporario o estacional de sus familias, cuestiones de organización familiar u otras*. Estos argumentos no hacen más que sostener una realidad estática respecto de la trayectoria de los NNA, por el contrario, queremos problematizar, a la luz de visibilizar diversas situaciones de vulneración de derechos para pensar distintas modalidades de intervención.

A lo largo de la trayectoria educativa de un alumno, la escuela tiene la posibilidad de detectar indicios que se vinculan directa o indirectamente con la posibilidad de que este se ausente del hogar.

Hay indicios que, si son tenidos en cuenta, no solo se está previniendo sobre una posible situación de vulneración de derechos, sino también nos estaremos anticipando al alejamiento de un niño de su hogar y de la comunidad a la cual pertenece.

Algunos/as NNA llegan a ausentarse del hogar en forma “voluntaria” por razones como maltrato intrafamiliar, abuso sexual infantil, conflictos vinculares, consumo problemático de sustancias o inclusive por obtener bajas calificaciones en la escuela. Estas situaciones son manifestadas por los NNA de alguna forma en la escuela, a un compañero o a un referente adulto o expresadas a través de las redes sociales. Al respecto, cabe destacar

² Período superior a 48 horas.

la importancia de legitimar los dichos de los NNA ya que, dar lugar a eso que se dice, permite intervenir previniendo ciertas situaciones que podrían implicar otras de mayor gravedad o bien resultar irreversibles.

Cuando suceden hechos de estas características, el Equipo de Conducción Institucional, los EOE, los EID y los equipos docentes, cuentan con la Comunicación Conjunta N° 1/12: “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar”, donde se señalan algunas acciones inmediatas para implementar, que van desde el encuadre sobre el tratamiento de la cuestión a nivel institucional, hasta la intervención de los Organismos específicos en la búsqueda del NNA para lograr su restitución al hogar o cualquier otra medida que corresponda.

¿Qué puede hacer la escuela para anticiparse a la situación de extravío de un NNA?

La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 establece en su Artículo 16 que uno de los fines y objetivos de la política educativa provincial es “Asegurar la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro (4) años de la Educación Inicial, de todo el Nivel Primario y hasta la finalización del Nivel Secundario proveyendo, garantizando y supervisando instancias y condiciones institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos de todos los ámbitos de desarrollo de la educación”.

En el marco de los lineamientos de la política educativa Provincial y Nacional, anticiparse implica que supervisores, equipos de conducción institucional, equipos de orientación escolar, equipos interdisciplinarios distritales, equipos de inclusión y docentes asuman su lugar como actores corresponsables de promover y proteger los derechos de niños/as y adolescentes.

Algunas de las acciones de promoción de la convivencia en la escuela, mencionadas en la Comunicación Conjunta N° 1/12, “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones

Conflictivas y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar”, cobran particular relevancia a la hora de pensar condiciones favorables que preserven y restituyan los derechos de los niños.

Por ejemplo:

- La información y actualización de todos los docentes de las instituciones en relación a los nuevos paradigmas vinculados a la Promoción y Protección de los Derechos de los NNA.
- La comunicación intrainstitucional e intersectorial comunitaria.
- El abordaje institucional y comunitario de temáticas vinculadas con la vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas, consumo problemático de sustancias psicoactivas, entre otras).
- La promoción de espacios de participación y democratización que contribuyan a construir formas consensuadas de resolución de conflictos.
- El diseño de estrategias de intervención psicoeducativas centradas en aquellos sectores más vulnerables de la comunidad escolar. Es preciso disponer de una mirada atenta y una escucha activa frente a determinados indicios que deriven en conflictos de muy alta complejidad.
- La elaboración de estrategias para posibilitar la participación de las familias en la vida institucional.
- La generación de un clima de confianza, respeto, cuidado y protección mutua de todos los integrantes de la comunidad educativa.
- El trabajo con los actores institucionales para propiciar respuestas responsables y adecuadas en tiempos de urgencia.

- La transformación del conflicto en un trabajo pedagógico posterior.
- La expresión de las afectaciones y su tramitación colectiva a través de la circulación de la palabra y/o de actividades expresivo/lúdicas.
- La evaluación de las situaciones suscitadas y las intervenciones que se implementaron.
- La Educación Sexual Integral y la Orientación para la Educación y el Trabajo como instancias que promueven la construcción de la ciudadanía.
- La escuela abierta a los intereses de los/as alumnos/as y de la comunidad a la cual pertenecen.

Orientaciones para la intervención en una situación de extravío de un/a NNA

Es importante señalar que la institución escolar no es el ámbito específico de organización o diseño de la búsqueda de un NNA que se encuentra extraviado. La Comunicación Conjunta N° 1/12: “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y de Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar” plantea algunas consideraciones en su apartado VIII.

En particular, resulta pertinente nombrar al *Registro Nacional de Información de Personas Menores Extraviadas*³ que es el organismo que interviene a nivel nacional. Forma parte de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, y cuenta con un Equipo de trabajo (abogados, trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos y técnicos) que brinda asesoramiento y acompaña la situación de los NNA y de las familias que han sufrido o sufren esta problemática. Permite contar con información centralizada sobre la situación de niños y adolescentes extraviados, sustraídos o abandonados en todo el territorio del país.

Cuando el alumno extraviado es mayor de 18 años, el organismo que interviene es Adult@s Extraviad@s, perteneciente también al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación⁴.

³ Este organismo se creó en el año 2003 por medio de la Ley N° 25.746. Cuenta con líneas telefónicas gratuitas que funcionan en todo el país (0800-122-2442 / 142). Para mayor información o consultas: www.jus.gov.ar/juschicos. Dirección de correo electrónico: juschicos@jus.gov.ar.

⁴ Adult@s Extraviad@s cuenta con una línea telefónica para brindar información que sirva para dar con el paradero de las personas extraviadas: 142 o 0800-122-2442. Página web: www.jus.gob.ar/atencion-al-ciudadano/adultos-extraviados.aspx

1. La denuncia como parte de la intervención

Puede suceder que en el marco de la complejidad de estas situaciones, la familia del NNA o sus adultos responsables decidan no hacer la denuncia.

En dicha situación la intervención de las autoridades institucionales es obligatoria, en el marco de la inmediatez de la resolución de dicha situación y será necesario efectuar una lectura situada, respetuosa, de cuidado de todos los afectados que permita diseñar cual será la mejor intervención.

La denuncia es una instancia dentro del diseño de la intervención, pero no se agota en sí misma. Por el contrario, su efectivización genera, en el marco de la corresponsabilidad, la puesta en marcha de mecanismos de protección de derechos.

Es importante poder coordinar acciones con otros organismos para una intervención integral:

- SLPP
- SZPP

Y en oportunidad de que la gravedad de la situación emergente lo amerite recurrir a instancias judiciales para garantizar las acciones inmediatas.

Si esta red fue construyéndose previamente, constituirá un facilitador para el trabajo intersectorial que estas situaciones requieren.

2. Orientaciones para la intervención cuando el NNA ha sido encontrado

La escuela tiene que articular acciones de acompañamiento junto al Servicio Local y/o Zonal en el abordaje singular de cada situación, por ejemplo aportando información relevante sobre las configuraciones familiares (evitando restringir la mirada solo al espacio

que constituye la familia nuclear tradicional) o la existencia de otros referentes adultos que pudieran involucrarse en la situación. Al respecto, la Ley 14.537 (modificatoria de la Ley 13.298) contempla un ámbito alternativo al grupo de convivencia cuando en este se encuentren amenazados o vulnerados los derechos de un NNA.

El interés superior del niño siempre será el eje rector de las intervenciones.

Muchas veces, para la escuela, el abandono del hogar de un alumno, es una novedad, una situación excepcional. Como se expresa en la Comunicación Conjunta 1/12, frente a la vulneración de derechos de NNA, la escuela siempre tiene que intervenir en la construcción de la estrategia de intervención institucional, en el acompañamiento a las familias, en el abordaje pedagógico de dicha situación, lo que permitirá construir un aprendizaje que operará como prevención de nuevas situaciones, entre otras.

Cuando el niño ha sido encontrado y la institución lo considerase necesario, el Registro Nacional de Información de Personas Menores Extraviadas puede recurrir al asesoramiento en el marco del “Programa de Articulación Institucional (PAI)”⁵ para evacuar dudas, cuestiones procedimentales, estrategias de acompañamiento a las familias, construcción de otras instancias de articulación y toda cuestión que facilite el abordaje de una situación que puede parecer novedosa en el marco institucional.

Cualquiera sea la situación en la que el NNA se encuentre, ya sea reincorporándose a su familia de origen o con una medida de abrigo, la escuela debe garantizar su inclusión educativa. Todos los actores del Sistema Educativo junto al Servicio de Promoción y Protección de Derechos (SPPD), deben trabajar fuertemente para que los derechos de ese NNA que se encontraba extraviado puedan ser restituidos y el derecho a la educación es uno de ellos.

En relación al rol de la escuela, se espera que se diseñen propuestas que posibiliten

⁵ <http://www.jus.gob.ar/registro-nacional-de-personas-menores-extraviadas/programa-de-articulacion-institucional.aspx>

su incorporación inmediata, considerando la particular situación que a ese niño le tocó atravesar. Deberán diseñarse formatos flexibles, teniendo en cuenta que no hay una única manera de ir a la escuela e incluir, por ejemplo, la articulación pedagógica con instituciones (que permita enlace con estructuras formales de los Niveles y Modalidades) como el Centro Educativo Complementario (CEC), el Centro de Educación Física (CEF), Patios Abiertos, Centros de Actividades Juveniles, etcétera.

Niños con experiencia de vida en calle

La problemática de los NNA extraviados, nos vincula con la de aquellos NNA que por alguna de las razones expresadas anteriormente no regresan a su hogar, o vuelven a dormir únicamente, a los cuales denominamos muchas veces “chicos de la calle”.

Actualmente se incorpora el termino “NNA con experiencia de vida en la calle” a partir de un análisis más profundo sobre conceptos hegemónicos y alternativos.

Unicef (1999) conceptualiza el fenómeno de estudio con el fin de diseñar políticas públicas y dispositivos de control estadístico. Dicha organización establece dos definiciones: la primera hace referencia al término “niños (as), adolescentes y jóvenes en situación de calle”, como una forma de generalizar y homogeneizar las características de este grupo; mientras que la segunda, se refiere solo a “niños en la calle”, como una diferenciación importante entre grupos con problemáticas distintas.

Así, Unicef generó la distinción entre “niños (as), adolescentes y jóvenes en situación de calle” y “niños en la calle”. Los niños (as) en la calle son aquellos (as) que se encuentran trabajando en las calles y pasan gran parte del día en ella pero mantienen contactos regulares con el grupo familiar; pueden pernoctar algunas veces en la calle, pero transfieren sus ingresos a sus padres. En cambio, los niños (as) de la calle son aquéllos (as) para quienes la calle es el principal sitio de vida y trabajo (Huesca Reynoso y otros, 2011).

“Con apego a la definición de UNICEF, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de México genera la siguiente clasificación: ‘niño de la calle’, ‘niño en la calle’ y ‘los que están en riesgo de calle’. En el primer grupo encontramos aquellos niños que mantienen lazos de manera ocasional con la familia o algún miembro de ésta y que, además, pernoctan en la calle y en ella realizan actividades de subsistencia. Éstos son más susceptibles de ser objeto de explotación y, por lo general, desertan de cualquier actividad educativa. En el segundo grupo están aquellos que con permiso de sus padres trabajan y vagan por las calles, pernoctan en su casa y ocasionalmente asisten a la escuela pero no han perdido totalmente el vínculo familiar. Con el tiempo, y si no se previene, terminan por ser NNA con experiencia de vida en calle. Por último, un niño en riesgo de calle es aquel o aquellos que van a la escuela, tienen familia, pero la mayor parte de su tiempo están en la vía pública” (Huesca Reynoso y otros, 2011: 274).

En la práctica, estas diferencias no son tan claras aunque identificar algunas variables resulta importante para diseñar el conjunto de intervenciones socioeducativas, como por ejemplo, construir o reforzar las redes comunitarias, promover nuevos vínculos con otros NNA, fortalecer las relaciones con adultos significativos y de referencia, colaborar en relación a medidas de protección de sus derechos, etc.

La Comunicación Conjunta N° 1/12, en su apartado VI “Niños con experiencia de vida en calle” brinda orientaciones para el desarrollo de intervenciones que problematicen estas situaciones, a efectos de evitar su naturalización, siempre en el marco de la corresponsabilidad en pos de la promoción y la protección de los derechos de NNA.

Llorens (2005) aporta una interesante caracterización sobre las posibles trayectorias de vida de estas comunidades y coincide en que hace falta una discusión seria para generar un término que refleje y caracterice de mejor manera a este fenómeno social. Según el

autor, la definición que realiza Unicef es un término estático, que no refleja los diferentes momentos que puede tener un niño o joven en su permanencia en la calle, por lo que él adopta la definición de Hernández, quien propone “niños y niñas con experiencia de vida en la calle”, término que intenta ofrecer un marco amplio que permita incluir distintas aproximaciones a la vida en la calle y que, al mismo tiempo, pretende ser más exacto, caracterizando a este grupo como jóvenes que han tenido importantes experiencias de vida en la calle pero que no son “de la calle” (Sandoval Godoy y Curiel Arévalo, 2011).

Desde la DPC y PS incorporamos el término “experiencia” para referirnos a las vivencias, al conjunto de significados que remiten historias de vida de vida que han de ser valoradas y comprendidas por la institución escolar.

Teniendo en cuenta además que la experiencia de vida en calle genera en los NNA una construcción de las categorías del tiempo y el espacio desde ese escenario particular, que no se inicia cuando ingresan o vuelven a la escuela, sino que tiene una historia y un escenario propio, para lo cual será fundamental que la escuela los aloje en su singularidad y puedan construir nuevos lazos sociales.

Respecto este último párrafo se refuerza la idea que la escuela, en tanto lugar en el que se establecen vínculos estables, profundos y duraderos, debe generar condiciones de privacidad, respeto por los NNA que atraviesan estas situaciones y sobre lo que ellos desean decir o no al respecto, para garantizar un marco de confianza en todas las intervenciones.

En este encuadre de trabajo es central además el rol de los adultos, ya que se convierten en referentes para los alumnos, transformándose en garantes del proceso de enseñanza y cuidado. La confianza de la que hablamos, que remite a dicho rol en la escuela, tiene un valor pedagógico, ya que es una premisa para que los NNA logren aprender desde la idea que pueden hacerlo.

Algunas consideraciones para la lectura situacional de la experiencia de vida en calle

Este fenómeno urbano que podría devenir en desigualdad social, es el resultado, muchas veces, de la violencia y el maltrato que sufren estos NNA en sus hogares, razón por la cual ingresan a las calles de la ciudad, desde edades muy tempranas.

La calle se convierte en la mejor opción hasta transformarse en un nuevo hogar que es percibido inicialmente como un espacio de libertad, devolviéndoles una realidad con características ambivalentes, respecto de “libertad” y riesgos.

Cuando los NNA se ausentan de sus hogares, en ocasiones se trasladan a otras ciudades diferentes a su domicilio y al ser localizados, pueden no querer regresar, encontrando en la calle, su lugar.

Así, integran comunidades que no están basadas en lazos familiares o de parentesco, existiendo un alto grado de identificación entre sus miembros estableciendo formas de solidaridad que van más allá de fronteras, razas o credos, generando entre ellos vínculos fuertes mediante la creación de “riesgos compartidos”.

El proceso de alejamiento del núcleo familiar suele ser gradual, ya que en un principio existen idas y venidas a la calle y después comienzan a dormir fuera de la casa, reforzando los vínculos con los habitantes de allí, estableciendo relaciones de tipo afectivas, económicas y materiales, debilitándose los vínculos familiares. Una vez en la calle entablan relaciones sociales con adultos y otros actores de la vida urbana. Estas relaciones y su intensidad tendrán diferentes significados y consecuencias en sus vidas cotidianas, estableciéndose un proceso de construcción de identidades sociales compartidas.

A continuación, se hará referencia a las lógicas que operan en la construcción subjetiva de los NNA que se encuentran transitando estas experiencias, para poder pensar posibles intervenciones desde la escuela.

La fraternidad en las relaciones

La fraternidad en la relación con los pares, se configura como posibilidad emergente frente a la ineficacia simbólica del modelo tradicional de familia e instituciones (ya sea de salud, educativas, etcétera).

Lewkowicz, Droeven y Grinschpun (2002) sostienen que la elección fraterna en los NNA con experiencia de vida en calle es el resultado del empobrecimiento del vínculo paterno-filial, por lo que estos vínculos adquieren una capacidad simbólica de protección más fuerte que las familiares. “La familia como ‘marco’ parece perder relevancia para estos jóvenes, cediéndole lugar al grupo. Estos nuevos marcos funcionan como usinas de valoraciones y códigos que estructuran la experiencia del sujeto (...). Es más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional (...). Más que la escuela o la familia, el grupo aparece como el portador de los patrones de identificación” (Duschatzky y Corea, 2002: 56-57).

La construcción de la autoridad simbólica en grupos de pares

Duschatzky y Corea (2002) señalan que es uno de los integrantes del grupo quien establece las acciones permitidas y prohibidas: es un sujeto determinado el que protege y “enseña” las reglas necesarias para habitar el mundo. Se trata entonces de una autoridad situacional, que surge de los lazos de alianzas que, a diferencia de los familiares, son elegidos.

La lógica de la autoridad instalada se diferencia de los parámetros paterno-filiales: la Ley no es la Ley del padre, la que socializa en una matriz cultural civilizatoria, la que en consecuencia habilita la entrada al mundo y a la interacción con los otros.

A diferencia de los dispositivos que producen sujeto mediante la socialización a un conjunto de normas y valores preestablecidos a la experiencia en la fraternidad (respetar la ley, cumplir con las obligaciones públicas, ser portadores de una serie de derechos),

es la experiencia la productora de valoraciones construidas. Los valores resultan de la experiencia y no al revés. El que dice cuáles son las reglas para pertenecer al grupo de los chicos con experiencia de vida en calle, es el más grande del grupo, o el que estuvo más tiempo privado de libertad, por ejemplo. No hablar, no delatar, son valores producidos como efecto de la experiencia de la caída en la cárcel o en los Centros Cerrados de Detención que alojan NNA en conflicto con la ley penal.

La subjetividad de mujeres y varones

Al diseñar el encuadre de la intervención socioeducativa, consideramos incluir el enfoque de género. La diferencia entre los sexos según el esquema de los géneros y desde un paradigma patriarcal, suele ubicar a la mujer en el lugar de esposa y madre, y al hombre como aquel que debe tomar decisiones, portador de trabajar y ocuparse de los asuntos públicos. Ahora bien, la cuestión es si ese es el tipo de diferencias que liga o separa a los varones y mujeres que se encuentran habitando el territorio de la calle. Lo que señalan las autoras (Duschatzky y Corea, 2002) es que las diferencias de género en las circunstancias analizadas no parten de diferencias inscritas en un suelo instituido para ambos, sino que son diferencias construidas sobre condiciones de destitución.

No se trata ya de varones instituidos en la imagen del poder y mujeres instituidas en la imagen del sometimiento⁶, sino que implican posiciones no fijas. No se trata pues de diferencias de oportunidades, de obligaciones, de reconocimiento simbólico, sino que debe leerse como el juego complejo de posiciones de enunciación que se mueven en la tensión destituido-instituido. El poder no es localizable y fijo, ni los lugares de varones y mujeres son estables y determinados, las diferencias no se juegan en torno a los problemas del poder según la doctrina de los géneros sino en torno a diferencias de *enunciación*, es decir, como diferentes modos de habitar el ser varón y el ser mujer, en ausencia de mandatos tradicionales.

⁶ En las escuelas se trabaja sobre este esquema tradicional transversalmente partiendo de la Educación Sexual Integral, a través de los contenidos curriculares con perspectiva de género en función de alcanzar diversos objetivos para desnaturalizar la inequidad en el trato entre mujeres y varones y su máxima expresión, la violencia de género, la construcción de roles y la diversidad sexual, etc.

En el aula: la dialéctica en el aprendizaje

Hemos abordado la manera que los NNA con experiencia de vida en calle construyen subjetividad y esto para entender el modo singular de vinculación tanto con compañeros, docentes, miembros de equipos interdisciplinarios o directivos. Por otra parte, se quiere plantear además, que la escuela en sus diversos formatos exige la adquisición de distintos contenidos a través de las operaciones matemáticas y la lengua escrita, por ejemplo. Siendo así, la realidad nos dice que los NNA que han sido introducidos al mundo del trabajo precozmente, en la calle, a pesar de manejar dinero no siempre responden a las expectativas de la escuela. Realizan cálculos con dinero pero no logran siempre transferir esta lógica operatoria a través de un lápiz y un papel.

La idea es repensar todas las estrategias para posicionarnos creando las condiciones de posibilidad para que algún tipo de conocimiento adquirido fuera de la escuela pueda ser utilizado en el aula (Ferreiro, 1986). Los chicos y chicas realizan seriaciones, agrupamientos y clasificaciones y son capaces de comprender textos escritos de la vida cotidiana a los efectos de comunicar. Para darles un ejemplo concreto que permita aclarar lo que se quiere decir traemos un autor, que dirá: “medir con latas (por ejemplo) no es un proceso aceptado en la escuela, donde solo trabajamos con medidas convencionales, pero representa una solución adecuada, que supone los mismos conceptos matemáticos utilizados si hablásemos en litros” (Carragher y otros, 1995:13). Resultará así necesario como estrategia pedagógica partir de lo concreto que trae un NNA promoviendo de manera intencional el pasaje hacia su representación formal y escrita.

A propósito de conocer, decimos que la inclusión en el sistema educativo provincial es posible si y solo si un NNA ha aprendido. Si se partió de la idea que las hipótesis que trae (sobre cantidad, peso etc.) le van a permitir la confrontación con lo que ofrece la escuela. Que dicha confrontación implica error cognitivo (conflicto cognitivo) y acomodación a posteriori. Que el escenario para que este complejo proceso suceda, lo promueve y planifica el docente desde un posicionamiento ideológico, ético y político.

A propósito de la tarea de enseñar traemos aquí el concepto de “desubjetivación”: “Hace

referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (Duschatzky y Corea, 2002: 83). Al respecto resulta interesante pensar en aquellas situaciones donde los alumnos son percibidos por los docentes con atributos de imposibilidad: “tienen mal comportamiento, muchos problemas, son rebeldes, tienen los valores cambiados, no están cuidados, no hay autoridad que los pueda regir, están mucho en la calle, desatentos, vagos, sin límites”. O sea, que el problema central es su impotencia enunciativa, es decir, la desubjetivación de la tarea de enseñar. Las autoras se preguntan si es la falta de capacitación docente lo que inhabilita el desempeño de su tarea educativa o bien, se trata de la impotencia relativa de los dispositivos. En esta línea plantean la idea de crear nuevas condiciones de recepción de lo que acontece, nuevos modos de nombrar, de manera que en ese acto suceda algo del orden de la intervención. “De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto” (Consejo Federal de Educación. Resolución 174/12).

En síntesis: la finalidad de traer aquí las lógicas subjetivas construidas a partir de la experiencia de vida en calle, guarda relación con el diseño de un encuadre de intervención desde la escuela. Por lo tanto, sugerimos tener en cuenta las variables presentadas en las páginas anteriores, a los fines de la revinculación de un NNA con las instituciones educativas. Asimismo, se hace hincapié en la posibilidad de pensar otros formatos que resulten a modo de enlace con las instituciones de los Niveles y Modalidades, dando ejemplos como CEC, CESAJ, CAJ, CEF, etc. Como así también, activar los mecanismos necesarios para trabajar en red, con la finalidad de abordar estas problemáticas en el marco de la corresponsabilidad social. La escuela establecerá acuerdos con las instituciones y organizaciones comunitarias previamente, para ofrecer garantías en las intervenciones en las que resulte la restitución de derechos humanos tanto de los alumnos como de sus familias.

Por otra parte, cabe aclarar que la escuela en dicho encuadre y desde la creatividad, también podrá incorporar actores necesarios y corresponsables durante todo este proceso (sugerencias que presenta la Comunicación Conjunta N°1/12), pero no podrá resolver las condiciones de materialidad de sus familias. El análisis de esta situación de vulneración de derechos, implicará disminuir la tensión que se genera cuando se intenta que un alumno se ajuste a las exigencias de un formato educativo tradicional: horarios de entrada y salida, evaluaciones y contenidos diversos, modos de resolución de conflictos, familias, procesos de aprendizaje, tiempos lógicos versus cronológicos respecto la construcción subjetiva del conocimiento.

Por lo tanto, decimos que resulta imprescindible el diseño de una propuesta educativa donde los tiempos de evaluación de los diferentes contenidos sean a corto o mediano plazo, en relación a lo que se planifica para el grupo de su misma edad, sin descuidar que se incorporen cuestiones formales de manera progresiva (Carragher y otros, 1995). Al respecto traemos las palabras de las autoras: “La educación como acción igualadora no es, en consecuencia, la fabricación de sujetos idénticos entre si ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de un ideal” (Duschatzky y Corea, 2002:91).

El legajo escolar, por su parte, es un documento que debe revelarnos toda la trayectoria educativa del alumno. Si deja de concurrir a nuestra escuela, se deberá desarrollar un registro de acciones y estrategias pedagógicas que den cuenta de un cambio de institución, creando además un puente con la/s institución/es elegida/s a posteriori, a fin de garantizar la construcción de sus lazos sociales, aprendizaje y egreso del sistema educativo provincial. Por otra parte, realizar un seguimiento respecto de cómo se ha recibido a ese NNA y a sus familias y mantener un contacto fluido con los docentes de allí, para evitar “revictimizaciones”.

En la escuela, a través del legajo u otros tipos de narrativas que revisten diversas características y finalidades, docentes y alumnos construimos historia. Esta práctica educativa devuelve sentido, nos dice acerca del modo particular en que este NNA aprende y se relaciona con los demás, aloja en el deseo al alumno otorgándole identidad a él y a su institución escolar.

Encontramos escuelas dónde los conflictos se expresan en acto, con poca o nula posibilidad de inscripción en el lenguaje, como expresión de malestar producto de la tensión entre las relaciones asimétricas de poder. Se intenta enseñar y que aprendan, en un clima de hostilidad y desconfianza, transformándose en un ámbito de violencia simbólica, de discriminación, inequidad en el trato y de tensión entre lógicas actuales e idealizaciones. Por oposición, encontramos aquellas escuelas que han recibido a un NNA con la convicción que posee saberes previos, respetando la manera de simbolizar que trae, produciendo a su vez conocimiento en los demás, como portador de derechos fundamentales a la educación, a vivir una vida sin violencia, a una familia, a no ser explotado laboralmente, a jugar, a crear herramientas para su cultura y a transformar su y la realidad existente.

“La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia” (Duschatzky y Corea, 2002: 91).

Relato del abordaje psico-socio-educativo de la situación de una niña con experiencia de vida en calle

El siguiente abordaje se realizó en el marco de una intervención de un Equipo de Orientación Escolar de Nivel Primario, en la Provincia de Buenos Aires).⁷

“M. P. es una niña de 12 años de edad, alumna de 4° año, turno mañana, de una Escuela Primaria de la Provincia de Buenos Aires, que posee EOE, al cual pertenezco. M. P. sostiene su escolaridad a través de un proyecto de integración en una Escuela de Educación Especial,

⁷ Relato presentado en el marco del Trayecto Formativo destinado a Equipos Interdisciplinarios Distritales “Las intervenciones de los EID y relatos de experiencias” desarrollado entre la Dirección de PCyPS y la Dirección de Formación Docente Continua en el año 2013. El relato fue transcrito de modo textual.

y además concurre en contra turno a un Centro de Educación Municipal (CEM). Desde su ingreso a la escuela los docentes observaban que la niña presentaba escasa higiene, cansancio psicofísico, bajo rendimiento escolar e inestabilidad emocional.

A principios del 2014, un grupo de alumnos de la escuela se acercó a comentarnos que M. P. se encontraba internada en el Hospital Argerich de CABA, a raíz que un colectivo la había atropellado. De inmediato nos pusimos en contacto con el Servicio Social del Hospital y a continuación realizamos el procedimiento correspondiente, dando aviso a Inspectoras de Nivel y Modalidad, cumplimentando junto al Directivo la planilla de situación de conflicto y realizando la correspondiente visita domiciliaria a sus familiares. Luego, nos pusimos en contacto con el CEM para realizar la visita al Hospital.

Al llegar ambos equipos al Hospital, M. P. manifestó gran alegría, se la veía emocionada, pidiendo que la sacaran de allí porque “se sentía presa” (y no era para menos ya que se encontraba custodiada por un gendarme). Fue muy fuerte ver la angustia que ella sentía por estar allí. A raíz de ello se habló con el Servicio Social del Hospital que nos explicó que su egreso no se autorizaba a pesar que su estado físico era favorable, porque no se había presentado ningún adulto que se hiciera cargo de ella, pero sí había recibido visita de su tía y su prima (esta última su madrina). Decidimos como EOE de Educación Primaria implementar una estrategia urgente para sacar a M. P. de esa situación de angustia.

Desde la escuela se asesoró a familiares para realizar los trámites correspondientes en el Servicio Local. Pasados dos días, la madrina se presentó en la escuela con M. P., como le habíamos solicitado, informándonos que ya tenía la tutela provisoria de ella. A partir de allí, realizamos un acompañamiento continuo tanto en la escuela como en el CEM, escuchándola y conteniéndola, tratando en lo posible de sostener la regularidad de la asistencia, con propuestas pedagógicas pensadas para ella, ya que estar “en la calle” volvía a ser parte de su cotidianidad.

Esto se pudo sostener durante un tiempo, pero poco a poco se empezó a tornar difícil ya que, comenzó a agudizarse el incremento de horas que permanecía en la calle. A pesar de los esfuerzos tanto de la EP como del CEM por contenerla y de la afinidad vincular que se había

generado, M. P. se ausenta nuevamente del hogar. Durante semanas, se realizó una búsqueda intensiva, sin tener noticias. Primero rastreando por el barrio consultando a familiares y amigos. Tres instituciones aunaron esfuerzos para ayudar en su búsqueda, EEP, EEE y el CEM.

Realizamos desde la escuela la denuncia correspondiente en la comisaría de la zona, ya que ningún familiar quiso hacerla, inclusive nos encontramos con el obstáculo de que no querían en la comisaría elevar la denuncia, ya que debíamos esperar más, porque como no era la primera vez, seguro iba a aparecer, pero para que ello finalmente sucediera y M. P. fuera encontrada, tuvimos que realizar un trabajo articulado de intervención intersectorial.”

La restitución de derechos de los alumnos/as de nuestras escuelas. El rol del Estado

El relato presentado aquí tiene la finalidad de reconstruir la intervención del sistema educativo en articulación con diferentes actores de organismos nacionales, provinciales y locales pero fundamentalmente poner en valor el rol de la escuela como referente de los NNA que atraviesan diversas situaciones de vulnerabilidad. Este registro nos muestra que M. P. es una alumna de nuestro sistema educativo, que vive alternadamente en situación de calle. Asumiendo la corresponsabilidad que otorga el sistema de promoción y protección de derechos, nos propusimos realizar un diseño de estrategias psicoeducativas de intervención centrado en el trabajo intersectorial y el armado de una red local de contención, teniendo como base la territorialidad.

Las primeras intervenciones se realizan desde el equipo de orientación escolar de la escuela a la que concurre M. P., que informa y coordina acciones con el Servicio Local, el CEM que depende del Municipio, el Hogar “La Balsa” de CABA y la Comisaría de la Mujer.

A partir de la nueva ausencia de M. P., relevada como situación de conflicto, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social organiza un dispositivo de abordaje conjunto que se inicia con orientaciones a la Inspectora de Enseñanza para la efectivización de la denuncia policial sobre búsqueda de paradero de la alumna.

Cabe aclarar que esta orientación, sin olvidar la singularidad, es parte de un encuadre de trabajo y la intervención no se agota en la denuncia en sí misma, pero no puede omitirse dado la responsabilidad que nos atañe como agentes del Estado en relación a los alumnos y alumnas de la Provincia de Buenos Aires.

Desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se impulsa fuertemente la intervención del Registro Nacional de Personas Menores Extraviadas dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Desde este mismo organismo se propone el abordaje de la situación con el Programa de Articulación Institucional (PAI) y a través de sus referentes territoriales. Posteriormente el Programa informa que a partir del contacto con la Fiscalía se lograron acordar acciones y aunar criterios en la búsqueda de paradero. Se produce el armado de una red intersectorial que fue fortaleciéndose a partir de la comunicación fluida entre los distintos actores, en pos de la restitución de los derechos de la alumna. Se informa a la IE sobre avances. Luego de las acciones realizadas el PAI comunica la aparición de M. P. en CABA, por lo que se vuelve a implementar el dispositivo que prioriza el vínculo afectivo de la niña con la escuela, pudiendo garantizar el acompañamiento y armado de un abordaje pedagógico y comunitario que da cuenta de la importancia que tiene la escuela como lugar de subjetivación, fundamental para la inclusión educativa de los NNA.

Por ello, el registro de la trayectoria educativa de M. P. nos posibilita historizar el proceso de aprendizaje, su situación de vida en calle durante algunos periodos de tiempo, que se manifestaron en ausentismo escolar y la inclusión educativa de la alumna, que se produjo con distintos formatos desde el año 2009 en el primer año de la escuela primaria.

En el año 2012 se la incluye en un proyecto de integración con escuela especial en el marco de una intervención conjunta entre niveles y modalidades. Esto permite con posterioridad analizar que en cuanto a lo pedagógico se observaron avances significativos en el área de prácticas del lenguaje y matemática, acreditado por el nivel primario. En cuanto a la situación familiar, su hermano mayor, se hace cargo de la niña en este periodo, además es quien colabora en el proceso de Aprendizaje.

En el año 2013 cursa en la escuela primaria. En este periodo aparecen dificultades de comprensión, memoria y atención por lo cual se realizan los ajustes pertinentes en su PPI, para favorecer el proceso de aprendizaje. Comenzó a presentar reiteradas inasistencias, por conflictos familiares, lo cual perjudicó los avances pedagógicos, además se observaron problemas de conducta.

Al finalizar el 1° trimestre la situación familiar se fue agravando notoriamente, presentando abandono y un alto grado de vulnerabilidad social. La alumna se ausentó de su domicilio y estuvo en situación de calle.

Desde lo escolar se realizaron los ajustes pertinentes Su acreditación pasó a Educación Especial, desde la escuela se le ofreció que la niña concurra a los Talleres Pre Profesionales (TPP) y apoyo pedagógico con Maestro Integrador (MI), para favorecer sus aprendizajes. En el año 2015 M. P. comienza cursando 5° año de la escuela primaria.

Desde nuestro sistema educativo provincial, sostenemos firmemente que no hay inclusión sin aprendizaje ni subjetivación, y que estas condiciones las crea la escuela y sus actores en un proceso continuo desde los diferentes roles.

M. P. como otras niñas y niños que tienen vivencias propias de la experiencia de vida en calle, son alumnos del sistema cuya trayectoria educativa no siempre es lineal. La escuela interviene en la restitución de derechos en la que algunas veces necesita proteger el derecho a su salud de manera prioritaria, exclusiva y momentánea, pero no olvida su función primordial que es pensarlos e incluirlos en un proyecto pedagógico.

Marco legal a considerar para el abordaje de estos temas

Leyes y decretos nacionales

Ley 23.849 de Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990).

Ley N° 26.206 Nacional de Educación (2006).

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005).

Ley N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009).

Ley N° 26.842 /2012. Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. Modificatoria a la Ley N° 26.364(2008).

Decreto Nacional N° 936. Erradicación de la Difusión de Mensajes e Imágenes que estimulen o fomenten la Explotación Sexual (2011).

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006).

Ley 26.842 contra la Trata de personas (2012).

Leyes provinciales

Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007).

Ley 13.298 de la Promoción y Protección de los Derechos de los Niños/as y

Adolescentes de la Provincia de Buenos Aires. Ley 14.537, modificatoria de la Ley de Promoción y Protección de Derechos de NNA N°13298 (2007).

Ley 12.569 contra la Violencia Familiar (2000).

Ley 12.807 de Prevención del Abuso sexual contra niños (2001).

Ley 14.453 contra la Trata de personas (2013).

Normativas educativas

Resolución N°174 (2012), Consejo Federal de Educación.

Resolución sobre Ausentismo de alumnos 736 (2012), normativa de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación Conjunta N°1 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas y Vulneración de Derechos en el Escenario Escolar” (2012), normativa de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Artículos periodísticos y material audiovisual sugeridos exclusivamente para docentes

“Menores o niños”, canción del grupo musical “Agarrate Catalina⁸”.

Película *¿Quién quiere ser millonario?*, (Danny Boyle, 2008)

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-222819-2013-06-22.html>

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-222602-2013-06-19.html>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=AqsdAquQvbQ>

Bibliografía

Bleichmar, S.; Frigerio, G.; Castorina, J. A. (2000) Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Carraher, T.; Carraher, D.; Schliemann, A. (1995) En la vida diez, en la escuela cero. Buenos Aires, Siglo XXI.

Duschatzky, S.; Corea, S. P. (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós.

Ferreiro, E. (1986) "El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria". En Alfabetizao em processo. San Pablo, Editora Cortez.

Ghiglino, F.; Chicco, S.; Kaufmann, P. (2012) Niños, niñas y adolescentes en calle. Presupuestos mínimos para la elaboración de un protocolo federal. Colección Observatorio Amanecer. Buenos Aires, Infancia-Adolescencia-Juventud.

Huesca Reynoso, L. y otros (2011) Bienestar y desarrollo en el siglo XXI. México, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.

Lewkowicz, Droeven y Grinschpun (2002) "La elección fraterna en las calles", en Droeven, J. (Comp.) Sangre o elección. Construcción fraterna. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Llorens, M.; Alvarado, C.; Hernández, N.; y otros (2005) Niños con experiencia de vida en la calle. Una aproximación psicológica. Caracas, Cecsa.

Sandoval Godoy, S.; Curiel Arévalo, M. A. (2011) "Niños(as), adolescentes y jóvenes con experiencia en calle como comunidades del riesgo. Una aproximación conceptual", en

Huesca Reynoso, Camberos Castro & Calderón Villarreal. Bienestar y desarrollo en el siglo XXI. México, Plaza y Valdés.

Schlemenson de Ons, S. P. (2003) Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Organizado por Fundación Santillana. Buenos Aires.

Unicef (1999) Children Orphaned by AIDS. En: <http://www.unicef.org>

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Sr. Daniel Scioli

Directora General de Cultura y Educación

Presidente del Consejo General de Cultura y Educación

Dra. Nora De Lucia

Vicepresidente 1ro del Consejo General de Cultura y Educación

Dr. Claudio Crissio

Subsecretario de Educación

Dr. Néstor Ribet

Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Lic. Eliana Vásquez

Director Provincial de Proyectos Especiales

Ing. Pablo Barbosa

Director de Contenidos Educativos

Prof. Fernando Arce

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
Torre Gubernamental 1 piso 13 / Calle 12 y 50 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires / Tel. (0221) 429-5274
direccion_psicologia@ed.gba.gov.ar