Universidad Nacional de Entre Ríos
Facultad de Trabajo Social

Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia
Resol. “C.S” 320/11, 324/12

Sede: Cuyo
Tutora: Mariela López

Trabajo Final

La Patologización de la Infancia en el Campo Educativo. Estudio de Caso de la Provincia de Mendoza

Autor:
Licenciado en Psicología, Profesor de Psicología: Fiochetta, Héctor Fabricio

Director designado según Resolución "CD" "FTS""UNER" Nº 002/2015:
Licenciado en Administración y Gestión de la Educación. Profesor en Ciencias Naturales. Especialista en Currículum y Prácticas Escolares. Diplomado Superior en Currículum y Prácticas Escolares. Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas: Galli, Gustavo Javier

Mendoza, Julio de 2015

RESUMEN

La niñez, como sujeto o como objeto, se constituye en un campo de disputas de sentidos para los discursos en el campo educativo. La perspectiva hegemónica de la normalización reproduce la idea de un único niño posible-deseable connotando deficitariamente a los que no cumplen con lo esperado.

Se plantea la necesidad de visibilizar estos discursos e incluir otras narrativas que permitan problematizar el campo de la infancia. Así, el objetivo del presente trabajo es analizar el fenómeno de la patologización de la infancia desde los discursos en el ámbito escolar, a partir de los pedidos de intervención que realizan los docentes a los equipos de orientación, y su relación con los derechos de niños y niñas.

Para ello se trabajó sobre un muestreo intencional compuesto por 195 informes escolares escritos durante el ciclo lectivo 2014, pertenecientes a 21 instituciones educativas de Nivel Inicial y Primario del departamento de Tupungato, en la provincia de Mendoza, los cuales fueron remitidos al equipo de la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares. Sobre este material se realizó un análisis de contenido frecuencial, para lo que se elaboraron cinco unidades de análisis que describen indicadores de conceptualizaciones provenientes del paradigma tutelar.

INDICE

RESUMEN .....pág. 1
ÍNDICE .....pág. 2
INTRODUCCIÓN .....pág. 3
OBJETIVO DEL TRABAJO .....pág. 4

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO .....pág. 5
1.1. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-SOCIAL DE LA INFANCIA.....pág. 5
1.2. LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHO .....pág. 10
1.2.1. El paradigma de la Protección Integral en la Argentina.....pág. 12
1.3. SALUD MENTAL Y DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES .....pág. 19
1.4. LA PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA .....pág. 23
1. 5. LA DIRECCIÓN DE ORIENTACIÓN Y APOYO INTERDISCIPLINARIO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES.....pág. 29
1.5.1. Los Equipos de Orientación Escolares en Argentina .....pág. 32

CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN DE CAMPO.....pág. 36
2.1. TIPO DE ESTUDIO .....pág. 36
2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....pág. 37
2.3. PROCEDIMIENTO .....pág. 37
2.4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....pág. 38
2.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....pág. 41

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES FINALES .....pág. 44

BIBLIOGRAFÍA .....pág. 46

INTRODUCCIÓN

El problema de investigación propuesto para este trabajo intenta ahondar en los discursos que sostienen prácticas patologizantes en el campo educativo, tanto en docentes como en profesionales de los equipos de orientación escolares. De esta manera, la niñez, como sujeto o como objeto, se constituye en un campo de disputas de sentidos para los discursos en el campo educativo. La perspectiva hegemónica de la normalización reproduce la idea de un único niño posible-deseable connotando deficitariamente a los que no cumplen con lo esperado.

De Pierre Bourdieu[1] se toma el concepto de campo como esos espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Un campo se define fundamentalmente precisando lo que está en juego y los intereses específicos del mismo, que son irreductibles a los intereses de otros campos. En este sentido, cada campo genera el interés que le es propio y que es la condición de su funcionamiento. Un campo además de un campo de fuerzas, constituye un campo de luchas destinadas a conservar o a transformar ese campo de fuerzas.

A lo largo del trabajo se plantea la necesidad de visibilizar estos discursos que aparecen en pugna en el campo educativo, e incluir otras narrativas que permitan problematizar el campo de la infancia. Así, se plantea como objetivo analizar el fenómeno de la patologización de la infancia desde los discursos en el ámbito escolar, a partir de los pedidos de intervención que realizan los docentes a los equipos de orientación, y su relación con el paradigma de la protección integral y de la consideración de los niños y niñas como sujetos de derecho.

El trabajo está organizado en tres capítulos. En el Capítulo 1 se presenta el marco teórico en el que se encuadra éste trabajo. Se comienza con un acercamiento a la construcción histórico-social de la infancia. Luego se presenta el paradigma de la protección integral que considera a los niños y niñas como sujetos de derecho, haciendo hincapié en cómo ha sido la construcción de ese paradigma en la Argentina. Posteriormente, se abordan algunos aspectos de la salud mental infanto juvenil desde la perspectiva de derechos. A continuación, se explora el fenómeno de la patologización de la infancia y su conceptualización. Más adelante, se analiza en profundidad las características de los equipos de la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares, del Ministerio de Educación de Mendoza, y se presenta el perfil de los equipos de orientación escolares en Argentina.

El Capítulo 2 de este trabajo está dedicado a la investigación de campo realizada. Se presentan y analizan los resultados obtenidos del análisis de contenido de 195 informes escolares en función a cinco unidades de análisis elaboradas a partir del marco teórico.

Finalmente, en el Capítulo 3 se presentan las conclusiones finales de éste trabajo.

[1] Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura.* México: Editorial Grijalbo.

OBJETIVO DEL TRABAJO

El objetivo del presente trabajo es:

- Analizar el fenómeno de la patologización de la infancia desde los discursos en el ámbito escolar, a partir de los pedidos de intervención que realizan los docentes a los equipos de orientación, y vincularlo con la efectivización de los derechos de los niños y niñas.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-SOCIAL DE LA INFANCIA

De acuerdo a la exploración bibliográfica realizada se puede considerar que no siempre ha habido infancia en el sentido moderno. Bustelo[2] realiza un recorrido que va desde la Edad Media hasta nuestros días en relación a la construcción histórico-social de la infancia y la adolescencia.

Haciendo un recorte y siguiendo las formulaciones de Ariès, en la Edad Media no existía la infancia. En aquellas épocas las niñas eran apartadas y criadas en la vida doméstica, y preparadas en su función reproductora para el matrimonio. Mientras que los niños, una vez completada sus capacidades psicomotoras, eran integrados directamente en la sociedad. Es decir, no había diferencias entre niños y adultos, los niños vivían mezclados con los adultos y escogían sus propios maestros.

Los niños eran considerados adultos jóvenes y, por lo tanto, la categoría "infancia" como instancia diferenciadora por edad no existía. La familia no tenía una función afectiva sino de conservación de los bienes y la práctica común de un oficio. El afecto entre los esposos y entre los padres y los hijos no era indispensable para la existencia y el equilibrio de la familia, aunque por supuesto, si había amor y afecto, tanto mejor, pero no era indispensable.

Se considera que fue recién a fines del siglo XVII que ocurrieron dos cambios fundamentales en relación a la construcción histórico-social de la infancia. En primer lugar se produjeron cambios en la familia, que pasó a ser un ámbito de afección entre los esposos y entre estos y sus hijos. No se trata ya de una familia constituida preferentemente en función de la propiedad y la fortuna sino en función de los hijos y de su educación. Con este fenómeno, niños y niñas salen del anonimato y se constituyen en una dimensión afectiva determinante de la familia. En segundo lugar, la aparición de la escuela como un ámbito de encierro para disciplinar y educar a los niños. Así, los niños no se mezclan más con los adultos. La escolarización marca, junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría infancia en el capitalismo industrial. Más adelante se verá como el discurso pedagógico sobre la infancia comienza a ser determinante para el trato de la niñez a partir de este momento.

A partir del siglo XVIII comienza a aparecer una creciente característica endógena en la familia, que se encierra sobre ella misma en la intimidad de la vida privada diferenciándose de la sociedad. Esto va a fortalecer los procesos que buscan mayor identidad incluyendo a niños y niñas.

[2] Bustelo, Eduardo (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, en: *Salud Colectiva*, Vol. 8, pág. 287-298.

La mirada que plantea Sandra Carli[3] en relación a la infancia no tiene que ver con un enfoque que se centra en los niños, en las formas de apropiación o en las experiencias infantiles, sino en los "discursos públicos". Es decir, en los discursos especializados en las teorías pedagógicas y desde allí analiza las diferentes conceptualizaciones acerca de la niñez. Estos discursos surgen de una vasta investigación realizada por la autora que se concentra alrededor en los discursos educativos que se dan en Argentina entre 1880 y 1955.

Después de hacer un largo recorrido histórico, aparece claramente en una primera etapa de las tendencias político-educativas y pedagógicas estudiadas por la autora la concepción del niño en tanto alumno. En gran medida este proceso lo favoreció Domingo Faustino Sarmiento estableciendo una visión sobre lo que significa ese pasaje del niño en cuanto hijo y miembro de una familia, que vive en un ámbito familiar, a un niño devenido en "alumno de".

Así se va conformando una identidad del niño como alumno en el ámbito escolar. Esto modifica la identidad de ese sujeto, construyendo otro sujeto distinto del que se había construido hasta ese momento. Para Carli (2002) los sujetos se construyen a partir de los discursos como totalidad significativa y *"los niños se constituyen en sujetos en la trama de los discursos que se configuran en un periodo determinado"*[4]. De esta manera, en este primer periodo de fines del siglo XIX, se construyó otro sujeto en Argentina y lo siguió haciendo hasta hace al menos unas décadas.

En este periodo, la autora plantea un debate entre las perspectivas más positivistas de la educación y las teorías más críticas del positivismo. Aparece toda una teorización del niño, su autonomía, su libertad, la idea de los niños salvajes dominados por las pasiones y los instintos en las miradas positivistas más clásicas. En las concepciones espiritualistas el niño es concebido como un sujeto más asociado a la naturaleza y a la bondad.

Luego de este período, la autora considera todo lo que significa el Movimiento de la Escuela Nueva, donde ahora la mirada tiene que ver con las formas de posicionamiento del niño en la escena del aula, en el marco de un discurso de democratización de las relaciones pedagógicas. Con la Escuela Nueva hay una experimentación mayor con esas formas de posicionamiento del niño en relación al adulto, en el marco de una relación con la pedagogía.

Aparecen también las discusiones en los años ´30 en torno al nacionalismo y se piensa la relación entre infancia y nación en el marco de entre guerras, donde el niño está observado desde una perspectiva de tinte internacional, y la discusión tiene que ver con el lugar de las nuevas generaciones en los proyectos de corte nacional.

En este período, hay una emergencia de miradas nuevas que condensa el peronismo de una forma particular, es decir desde una visión más política de la infancia. Se comienza a pensar lo que significan las nuevas generaciones dentro

---

[3] Carli, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
[4] Ídem, pág. 25.

de un proyecto nacional y la educación no se piensa con la utilidad inmediata de escolarización y de alfabetización, sino con una mirada de más largo plazo. Es entonces cuando se empieza a hablar de políticas de infancia debido a que el peronismo tuvo, o delineó ciertas políticas específicas de la infancia.

De acuerdo a este análisis, cuando la autora se refiere a que *"los discursos de la infancia se caracterizan por tener un fuerte registro metafórico"*[5] quiere subrayar el hecho de que estos diferentes discursos acerca de la infancia se identifican, o remiten, a los imaginarios sociales acerca de las nuevas generaciones. Serian dos significantes que se identifican entre sí. Por ello, para la autora la infancia es un sujeto que está caracterizado por su estado de tensión hacia el futuro, es decir, por los imaginarios que tiene que ver con el futuro de los niños, las ideas acerca de su proyección como futura generación adulta.

Es en este punto que Carli (2002) encuentra la relación entre niñez y política: *"La política y la pedagogía resultan ser sedes cruciales de este pasaje, de esta tensión en la que los adultos operan sobre el presente infantil a la vez que delimitan el futuro social."*[6]. De esta manera Carli sitúa a la infancia como construcción histórica en el marco de los discursos que fueran enumerados anteriormente y en los que se despliegan los procesos de sujeción de la niñez.

Para entender esta relación entre niñez y política, y los diferentes discursos enumerados por Carli, interesa el trabajo de Zapiola respecto de la Ley de Patronato de Menores de 1919 donde define a la ley como un producto cultural de altísima densidad simbólica en tanto estableció una distinción entre los niños y los menores. La categoría menor *"designaba a los niños y jóvenes considerados ajenos a las pautas de comportamiento, localización espacial, educación, trabajo, sexualidad y relación con los adultos aceptables para su edad"*[7].

Esta concepción de la infancia como construcción histórica puede verse en diferentes autores. Pierre Bourdieu (1988) se refiere más ampliamente a la categoría familia como un constructo de fuerte contenido político: *"en las sociedades modernas el responsable principal de la construcción de categorías sociales según las cuales se estructuran estas sociedades, y las poblaciones, y los espíritus, es el Estado…"*[8].

De acuerdo a lo planteado en la bibliografía, es necesario considerar las diversas concepciones de infancia que se han dado a través de la historia y cómo es la representación de una construcción social propia del paradigma de la modernidad que se ha vuelto esencial para las sociedades.

---

[5] Carli, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires: Miño y Dávila, pág. 16.

[6] Ídem, pág. 16.

[7] Zapiola, María Carolina (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica, en: Lionetti, Lucía; Míguez, Daniel, *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960),* Buenos Aires, Prohistoria, pág. 1.

[8] Bourdieu, Pierre (1988). Espíritu de familia, en: Neufeld y otros, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires, Eudeba, pág. 136.

Para Colángelo[9], la infancia, como categoría, se caracteriza por ser histórica y social, construida junto y desde los grupos humanos, pero, además, determinada por quienes abordan su estudio desde sus diversas formas de comprensión de la realidad dentro de un proyecto de sociedad que se enmarca en una época particular.

Comprender las diferentes concepciones de infancia que se han dado a través de la historia, permite entender las percepciones que de la misma han existido. En estos contextos, la genealogía del campo infantil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, permiten captar mejor sus significaciones actuales.

Desde una mirada de la antropología se alude a la concepción de infancia desde la diversidad que según Colángelo[10], puede ser entendida desde tres aristas: variabilidad cultural, desigualdad social y género. La primera haría referencia a los factores sociales y culturales que determinan la constitución de una idea particular de infancia, definiendo prácticas de socialización, identificando la forma como el sujeto se inserta en el sistema social y productivo y estableciendo criterios de clasificación de los sujetos, como el de los grupos etarios, entre otros.

La segunda estaría pensada en relación con los diversos modos de ser niño teniendo en cuenta la existencia de clases sociales, lo que implica la idea de desigualdad social. La pobreza aparece aquí como un fenómeno social que necesariamente incide en la construcción de unas formas determinadas de pensar la infancia y a partir de allí en las prácticas de socialización que configuran la subjetividad infantil.

Para la autora, es la articulación de estas dos dimensiones -diversidad y desigualdad- la que hace posible analizar los problemas sociales de la infancia en toda su complejidad y se revela especialmente indispensable a la hora de abordar la infancia y la familia de sectores populares. Se hace necesario dar cuenta de sus condiciones materiales de existencia, pero sin dejar de examinar los factores sociales y culturales a través de los cuales la pobreza es mediada. Colángelo[11] convoca al reconocimiento de saberes y prácticas propias de las dinámicas culturales que no necesariamente se afilian al discurso de la ciencia o de las disciplinas.

La tercera dimensión se relaciona con la diversidad desde la perspectiva de género, señalando que no es posible desconocer las diferencias de ser niño o niña en la sociedad contemporánea.

Es así que para Colángelo (2005), la infancia es una categoría socialmente construida cuyas identidades "*no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales,*

[9] Colángelo, Adelaida (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje, en: *Serie Encuentros y Seminarios*, disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

[10] Ídem.

[11] Ídem.

contrastantes (es porque nos diferenciamos de "los otros" que nos reconocemos como "nosotros"), situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación"[12]. Como plantea la autora "*todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo. Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar."*[13] El problema es que una vez instituida como categoría, *"la" infancia tiende a homogenizar y enmascarar una gran variedad de experiencias de vida por las que atraviesan los niños y las niña, experiencias que justamente tienen que ver con la diversidad cultural y social"*[14].

Al igual que Colángelo, otros autores hacen referencia a las diferentes concepciones y perspectivas de la infancia. En este sentido, Llobet[15] ahonda en la concepción de la infancia como sujeto de derechos marcada por el reconocimiento de los derechos del niño.

La Convención Internacional sobre Derechos del Niño[16] –en adelante CIDN-, adoptada por las Naciones Unidas en 1989, en la que se acepta que los niños y niñas tienen derechos como todos los seres humanos puede interpretarse como un esfuerzo especial para que se asuma que están incluidos entre los portadores de derechos. Se puede afirmar que esta dinámica jurídica y de política social sobre la infancia apunta hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como de la vida intrafamiliar, por ejemplo.

Finalmente, y retomando los planteamientos de Colángelo, es indispensable promover la desnaturalización y problematización de las concepciones hegemónicas sobre la infancia, aquellas que sitúan al sujeto niño en determinismos jurídicos, disciplinares o políticos, para abrir la discusión sobre la infancia hacía discursos emergentes. Por ello, desde la idea de la infancia como categoría multidimensional y diversa es necesario trabajar en torno a planteamientos tales como la "nueva infancia" o "las infancias" pues en estas se recogen las complejidades de la configuración de la subjetividad infantil en el contexto de la sociedad contemporánea.

---

[12] Colángelo, Adelaida (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje, en: *Serie Encuentros y Seminarios*, disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf, pág. 1.

[13] Ídem, pág. 4.

[14] Ídem, pág. 5.

[15] Llobet, Valeria (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico, en: *Fractal Revista de Psicología, Vol. 23.3,* Buenos Aires.

[16] Convención de los Derechos del Niño, 1989.

1.2. LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHO

La CIDN es el hito por excelencia que consagra los derechos humanos específicos de los niños, niñas y adolescentes, inaugurando el paradigma de la "protección integral de derechos".

Según Fama y Herrera (2006) *"aquello que caracteriza a este nuevo modelo y que indudablemente lo muestra como un quiebre de paradigma en la historia jurídica de la niñez es la concepción del niño como "sujeto" titular de los mismos derechos fundamentales de los que resultan titulares los adultos, más un "plus" de derechos específicos justificados por su condición de persona en desarrollo"*[17].

Cillero Bruñol[18] hace un análisis exhaustivo de las principales características de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes según lo contenido en la CIDN. En principio, el autor señala que la CIDN contiene un conjunto de disposiciones destinadas a reconocer y garantizar los derechos del niño a la sobrevivencia, el desarrollo, la protección y la participación, derechos que están completamente integrados, es decir, son inseparables e interdependientes, de allí sus carácter integral.

Luego la CIDN plantea al niño y niña como sujeto de derecho. Esta característica tiene que ver con que los niños, niñas y adolescentes son considerados titulares de los mismos derechos que cualquier persona. Es lo que se conoce como "igualdad jurídica". A esta característica se suma la de "autonomía progresiva", es decir, a la promoción y respeto de la autonomía del niño en el ejercicio de sus derechos. Finalmente, la CIDN plantea las necesidades de los niños, niñas y adolescentes como derechos que tienen que ser protegidos.

Por otro lado, Cillero Bruñol[19] señala lo que él considera los principios fundamentales en torno a los cuales se estructura la CIDN: el interés superior, la no discriminación y el principio de efectividad.

El principio del interés superior del niño está relacionado íntimamente con el derecho del niño a expresar su opinión o punto de vista en todos los asuntos que le afecten. Sin embargo, más adelante se plantea un debate respecto de este principio. El principio de no discriminación tiene que ver con que todos los niños, niñas y adolescentes son titulares de todos los derechos humanos. Este principio está relacionado también con la igualdad jurídica de los niños, niñas y adolescentes. Finalmente el principio de la efectividad de los derechos hace referencia a la protección y satisfacción real de los derechos de los niños, niñas y adolescentes por parte del Estado como garante.

---

[17] Gil Dominguez, Andrés; Fama, María Victoria; Herrera, Marisa (2006). *Derecho Constitucional de Familia.* Buenos Aires: Ediar, Tomo I, pág. 536.

[18] Cillero Bruñol, Miguel (1999). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios, en: *Revista Interdisciplinaria sobre la Problemática de la Niñez-Adolescencia y el Grupo Familiar N° 10*, Paraná: Delta Editora.

[19] Ídem.

Si bien la preocupación por la condición social y jurídica de los niños, niñas y adolescentes estuvo presente en la comunidad internacional desde mucho tiempo antes que se aprobara la CIDN en 1989 (muestra de ello es por ejemplo la Declaración de Ginebra de 1924, la Declaración Universal de Derechos del Niño de 1959 o el Pacto de San José de Costa Rica de 1969), es luego de su aprobación que se produce un cambio en la concepción y tratamiento de la niñez.

Esto es así porque la CIDN ha tenido un fuerte reconocimiento en lo jurídico pero también en lo político y social. El principal impacto en el plano jurídico es el cambio sustancial del niño, niña y adolescente del lugar que ocupa dentro de la sociedad, de la familia y del Estado. En este sentido, Lerner (2006) considera: *"Al cristalizarse de manera explícita el reconocimiento del niño como sujeto de derecho –en oposición a la idea predominante del niño definido a partir de su incapacidad- lo convoca a nuevos roles en los ámbitos en los que se desenvuelve –la familia, la comunidad, los servicios públicos-, reclamando en consecuencia una redefinición de sus relaciones con sus pares y con los adultos."*[20]

Siguiendo a O´Donnell[21], el valor de la CIDN es que transforma al niño de objeto de derecho a recibir una protección especial, en sujeto de una amplia gama de derechos y libertades, aclarando el significado de prácticamente todos los derechos humanos para los niños, niñas y adolescentes, estableciendo un Comité Internacional de Expertos especializados en los derechos del niño, con competencias para la promoción de tales derechos. La CIDN ha contribuido a ampliar y hacer más dinámicas las actividades de las principales organizaciones internacionales cuyos mandatos abarcan la protección de la niñez, como es por ejemplo UNICEF.

Asimismo, el impacto del cambio de paradigma propuesto por la CIDN ha sido favorecido por la gran adhesión que recibió de los más diversos Estados, siendo ratificada casi universalmente y amparando, por sus disposiciones, a cerca del 96% de los niños, niñas y adolescentes del mundo.

Por otro lado, es importante llamar la atención en que a pesar de que la CIDN incluye todos los derechos fundamentales del niño hay dos clases de derechos humanos fundamentales que no figuran: los derechos políticos stricto sensu y el derecho de la libre determinación.

Los derechos políticos stricto sensu hacen referencia al derecho a votar, a ser candidato y a tener acceso a la función pública. Mientras que el derecho de la libre determinación tiene que ver con los pueblos y se puede definir como el derecho de un pueblo a decidir sus propias formas de gobierno, perseguir su desarrollo económico, social y cultural y estructurarse libremente, sin injerencias externas y de acuerdo con el principio de igualdad. No obstante la omisión de

[20] Lerner, Gabriel (2006). La redefinición de las funciones de los órganos administrativos y judiciales de los derechos de los niños en la ley 26.061, en: *RDF N° 35*, LexisNexis, Buenos Aires, pág. 28.

[21] O´Donnell, Daniel (2001). *La Convención sobre los Derechos del Niño: Estructura y Contenido*. Costa Rica: CONAMAJ, ESCUELA JUDICIAL, UNICEF.

estos derechos no implica la negación de la titularidad de tales derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes.

Para O´Donnell (2001) *"La omisión de los derechos políticos stricto sensu no implica la negación del niño como sujeto de los derechos políticos en el sentido amplio. En efecto, la Convención reconoce el niño como sujeto de la libertad de expresión y de reunión, por ejemplo, sujeto únicamente a los límites inherentes a dichas libertades (es decir, las mismas aplicables a las personas en general) y a las consideraciones de carácter general establecidas en el artículo 5 de la Convención, o sea en consonancia con la evolución de las facultades del niño y la correspondiente dirección y orientación de los padres."*[22]

Respecto del derecho de la libre determinación, el autor señala que *"la niñez forma parte intrínseca de cada pueblo, no habiendo entonces necesidad de reafirmar dicho derecho en cuanto derecho de los pueblos, en un instrumento de esta naturaleza"*[23]. Luego, menciona algunos artículos de la CIDN que están relacionados con el derecho de los niños, niñas y adolescentes a formar parte de un pueblo, como el Artículo 11 sobre la lucha contra el traslado ilícito de los niños al exterior de su país, el Artículo 21 que dispone que la adopción de un niño por personas provenientes de otro país debe ser excepcional, y los Artículos 7 y 8 que reconocen el derecho a una nacionalidad y a la identidad, respectivamente.

1.2.1. El paradigma de la Protección Integral en Argentina

Si bien existen muchos estudios y autores que analizan las políticas de la infancia en Argentina, se tomarán algunos documentos elaborados por el Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño para explorar el recorrido histórico que desemboca en la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

En nuestro país el "problema de la minoridad" era encarado hacia 1880 por diversas instituciones privadas y religiosas que se ocupaban de los menores desamparados. Para ese entonces el Estado no había desarrollado una política de planificación de la actividad tutelar. La llegada de la inmigración, el incremento de la pobreza y la cantidad de personas excluidas del mercado de trabajo centró la atención de las autoridades en esos incipientes problemas sociales.

Instituciones como la familia y la escuela se consideraron deficientes para el control de sectores sociales entendidos como "peligrosos", "marginales". Para ello la respuesta estatal se organizó a partir de la creación de instituciones de corrección de menores y de leyes específicas sobre la minoridad.

El *Patronato de la Infancia* fue creado en el año 1892 con amplias facultades para intervenir judicial y extrajudicialmente en cualquier asunto referente a los niños en peligro material y moral. En ese contexto, los Tribunales

[22] O´Donnell, Daniel (2001). *La Convención sobre los Derechos del Niño: Estructura y Contenido*. Costa Rica: CONAMAJ, ESCUELA JUDICIAL, UNICEF, pág. 8.
[23] Ídem, pág. 9.

de Menores fueron la respuesta institucional como parte de un conjunto de cambios entre los cuáles se destacaban el reemplazo de las penas determinadas por medidas discrecionales utilizando la intervención judicial tanto para los niños y adolescentes que cometían delitos como para aquellos que se encontraban en un inminente peligro moral o material.

El modelo de intervención del patronato, entendido como el conjunto de políticas estatales enmarcadas en el paradigma de la doctrina de la situación irregular que considera al niño o adolescente como un “objeto” de tutela por parte del Estado, y utiliza como parámetro las condiciones morales y materiales de la vida privada del niño, se sustenta en un andamiaje institucional basado en el control social estatal. La institucionalidad de este paradigma se establece en 1919 con la ley 10.903 conocida como “Ley Agote”.

La política pública de infancia a principios de siglo XX surge como un modelo de control social de niños y adolescentes. La intervención del Estado parte del concepto de “riesgo moral y material” de niños y jóvenes, y actúa cuando considera a niños, niñas y jóvenes como un peligro para sí o para los demás. La intervención estatal se lleva a cabo a través de la institucionalización y judicialización de la pobreza, y se sustenta básicamente en el poder de coerción del Estado.

Este modelo ha generado a lo largo del siglo una poderosa maquinaria de instituciones tutelares sustitutivas de lo familiar y lo comunitario. El modelo de intervención de este paradigma fue la institucionalización en macro institutos asistenciales y penales, instituciones psiquiátricas, comunidades terapéuticas conforme al problema social y al abordaje propuesto por los profesionales del sistema.

Considerado el patronato como una política social que debe atender a la población infantil pobre, no está exenta de los principios que rigieron históricamente al conjunto de éstas: se sustenta en esquemas clientelares y asistencialistas, desconociendo los principios universales de políticas públicas para niños, niñas y adolescentes. Los beneficiarios de las políticas fueron por momento los inmigrantes, más tarde los desposeídos, los pobres, los nuevos pobres, los indigentes, redefiniendo una y otra vez la condición de pobreza, pero homologándola siempre al concepto de riesgo o peligro.

Este paradigma debió ser abandonado como sostén ideológico de las políticas para la niñez desde el momento en que Argentina suscribió la CIDN en el año 1990. Sin embargo, no se hizo. Posteriormente, se incorporó este Tratado a la Constitución Nacional de 1994 convirtiéndolo en una concepción de Estado. Pero este paso importante tampoco pudo con el Patronato y su sistema de control y tutelaje.

Desde 1983, tres intentos de modificación del patronato con numerosos proyectos de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, han caído en el Congreso ante el lobby fuertísimo del "sistema de menores".

Durante el año 2004, ambas Cámaras trabajaron Proyectos de Protección Integral de Derechos. Lamentablemente en esa oportunidad, la amenaza de reproducir la situación imperante a principios de siglo XX se impuso nuevamente.

Mientras algunos trabajaban denodadamente para dar forma a una norma que representara los preceptos de nuestra Constitución, otros grupos admitían discutir la protección integral de los derechos de la infancia en un marco de urgencia que implicaba generar políticas de seguridad sin abandonar el control social de la pobreza. Prevalecía nuevamente la doctrina de la situación irregular sobre el paradigma de los derechos humanos, la política focalizada y clientelar sobre la universalidad y la ciudadanía.

La discusión entre los proyectos de ley trabajados por ambas Cámaras alcanzó este marco conceptual, filosófico e ideológico. No responde a partidismos, responde a concepciones profundas sobre el alcance de la democracia, el respeto a la Constitución Nacional y al paradigma de los derechos humanos que ella encarna. Porque hablar de políticas públicas para la infancia en Argentina es hablar de la historia del control social para los niños, niñas y adolescentes.

La sanción votada el 1º de junio por Senadores (por unanimidad con los dos tercios de la Cámara) representa cabalmente al paradigma de la Convención sobre los Derechos del Niño. La ley votada por los Senadores fue sancionada por Diputados el 28 de setiembre del 2005 y promulgada por el Poder Ejecutivo como ley 26.061, creando el Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Terminan así, al menos en el aspecto legislativo, 85 años de tutelaje y judicialización de los niños, niñas y adolescentes, dejando un saldo de 25.000 niños institucionalizados en todo el territorio nacional.

Para este nuevo paradigma de la protección integral dos contextos, por acción u omisión, se evidencian como escenarios donde los niños, niñas y adolescentes son privados del disfrute de sus derechos, la familia y la política pública a través de sus expresiones concretas: la escuela, los centros de salud, los servicios especializados, la dificultad para acceder y participar en espacios públicos, en propuestas culturales, entre otros.

El paradigma de la protección integral, cambio introducido por la ley 26.061, se organiza y funciona con la lógica de un sistema. En este caso se trata de un sistema de naturaleza política y social, que bien puede definirse como un conjunto de interacciones que se estructuran y fluyen en torno a responsabilidades que tienen todos los actores.

El determinado objeto de la ley es la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes por lo cual éste es el ordenador conceptual del sistema. Mientras que lo que la ley 26.061 plantea como sistema es la relación de las políticas, las responsabilidades y las instituciones para que, en forma complementaria, desde las respectivas competencias, se relacionen y controlen mutuamente.

El sistema al que se hace referencia no es un mero reordenamiento de lo existente con otro formato, implica lo que muchos autores llaman una “nueva arquitectura organizacional” que corporice los principios de la CIDN y la ley, las nuevas reglas de juego, incorpore a los nuevos actores, nuevas rutinas y procesos a través de procedimientos específicos, es decir, métodos para definir circuitos de trabajo y relaciones con los niños, entre actores públicos entre sí y con actores

privados. Así, el sistema de protección de derechos necesita contar con los siguientes medios: políticas, planes y programas de protección de derechos, organismos administrativos y judiciales de protección de derechos, recursos económicos, procedimientos, medidas de protección de derechos y medidas de protección excepcional de derechos.

Se considera que la ley 26.061 coloca a las políticas públicas en un lugar preponderante. Plantea que es deber del Poder Ejecutivo favorecer el acceso y permanencia en las políticas públicas universales de niños, niñas y adolescentes, para garantizar el ejercicio de los derechos a la educación, salud, al desarrollo humano y a cualquier otro aspecto atinente a los derechos civiles y los sociales, económicos y culturales que complementan y apoyan la crianza de los niños en su familia y en su comunidad.

La voz de los niños, niñas y adolescentes en todos los asuntos que les conciernen, la aplicación de políticas públicas universales, la integralidad e interdependencia de los derechos, su exigibilidad, el apoyo a la familia para que ésta pueda cumplir sus funciones de crianza y protección y la aplicación de medidas de protección integral y excepcional, constituyen ejes que guían la intervención pública, estatal y privada, en la promoción y protección de los derechos de los niños. Luego, con el objeto de poner en movimiento estos principios en el marco de una estrategia institucional concreta, la ley prevé la construcción de un sistema que debe resultar en un nuevo andamiaje en el cual se sostengan organismos, actores, relaciones entre éstos fijadas por procedimientos, programas, medidas, proyectos y prácticas sociales e institucionales.

A continuación, se analizan algunos puntos de la CIDN contemplados también en la ley 26.061 y que son objeto de debates por su complejidad.

Se comienza con el principio del *Interés Superior*. Una de las críticas que se le formulan al principio del interés superior del niño es la limitación que hace respecto de algunos derechos apareciendo como una idea directriz vaga, indeterminada y sujeta a muchas interpretaciones. Esta falta de claridad respecto de qué es lo que se entiende por interés superior del niño no ha permitido superar el viejo paradigma de la situación irregular con una orientación claramente paternalista puesto que éste es definido, materializado o conceptualizado desde la mirada adulta. Son los “mayores” (jueces, defensores, profesionales, etc.) quienes definen ese principio rector en cada caso.

Minyersky y Herrera[24] plantean que el derecho a ser oído y a formarse su propia opinión, implica necesariamente que tal definición es otorgada o deriva de manera directa del niño, y mientras el niño no está en condiciones de formarse un juicio propio, el interés superior, es decir la mirada del adulto, debe ser la pauta predominante. Es a esta disyuntiva a favor de la mirada adulta lo que se conoce como *paternalismo jurídico justificado.*

[24] Minyersky, Nelly; Herrera, Marisa (2006). Autonomía, capacidad y participación a la luz de la ley 26.061, en: García Méndez, E. (comp.), *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, Editores del Puerto, Buenos Aires.

Para las autora, el interés superior del niño debe ser interpretado como un complejo de derechos fundamentales, lo que se conoce como "núcleo duro", consagrados en la CIDN. De este modo, entienden que se ha objetivado el contenido del principio.

Luego, describen las funciones normativas del interés superior del niño serían. En primer lugar, se trataría de un principio jurídico garantista que establece el deber estatal de privilegiar los derechos de los niños pertenecientes al "núcleo duro" frente a otros derechos e intereses colectivos. Lo cual, implica un deber de privilegio de los derechos fundamentales de los niños en el diseño e implementación de las políticas públicas estatales.

En segundo lugar, su función es resolver los conflictos entre derechos de los niños privilegiando los pertenecientes al "núcleo duro" de derechos. De este modo, se garantiza la reducción de los márgenes de discrecionalidad de los órganos estatales para restringir los derechos de los niños debiendo esgrimir como fundamento la protección de un derecho perteneciente al "núcleo duro" de la CIDN.[25]

De acuerdo al Artículo 3 de la ley 26.061, los términos o alcances de la recepción del principio del interés superior del niño han permitido restringir las críticas formuladas al mismo tal como está expresado en la CIDN puesto que se define con mayor exactitud qué se entiende por interés superior. Además la ley nacional reduce la tensión entre los criterios empleados para la determinación del interés superior del niño y la opinión del propio niño aclarando como debe ser efectivizado este principio respetando el derecho del niño a ser oído y recalcando su respeto como sujeto de derecho. Así deja de lado cualquier orientación paternalista que fuera rezago del paradigma de la situación irregular.

Otro punto en discusión es el rol de las familias en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. La CIDN explicita el papel de la familia en cuanto co-responsable con el Estado en la realización de algunos de los derechos del niño, trazando los límites de la autoridad paterna y materna frente a la autonomía y bienestar del niño, y finalmente definiendo las responsabilidades del Estado en la tutela de esos límites.

El Artículo 5 de la CIDN establece "las responsabilidades, los derechos y los deberes" de los padres hacia el niño: por una parte ha de permitirle ejercer los derechos reconocidos en la Convención, y por otra parte ha de proporcionarle la dirección y orientación apropiadas para su ejercicio. Ambas funciones, la permisiva y la orientadora, han de ser consonantes con la evolución de las facultades del niño.

Según el Artículo 5 la obligación principal del Estado es la de respetar esta dinámica entre los padres y los hijos. La CIDN además obliga al Estado a ayudar a

[25] Minyersky, Nelly; Herrera, Marisa (2006). Autonomía, capacidad y participación a la luz de la ley 26.061, en: García Méndez, E. (comp.), *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, Editores del Puerto, Buenos Aires.

los padres y a las madres en el cumplimiento de sus responsabilidades como señalan otros artículos de la Convención.

Por su parte la ley 26.061 introduce como un estándar de mayor protección del derecho del niño a convivir con su familia el respeto por su "centro de vida" definido como el lugar donde el niño ha transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

En relación a la injerencia del Estado o del derecho en la vida familiar del niño dos derechos humanos tienen especial relevancia para la Convención: uno es el derecho del niño a una protección especial y el otro el derecho de la familia a protección, en particular a ser protegida contra injerencias arbitrarias o ilegales. Para O´Donnell (2001), *"es la interacción de estos dos derechos fundamentales la que determina la legitimidad de una injerencia del Estado, o del derecho, en la vida familiar. Si la injerencia es necesaria para la protección del niño, es legítima, caso contrario, constituye una injerencia arbitraria en la intimidad de la familia, "elemento natural y fundamental de la sociedad" (…) Por otro parte, el deber del Estado y la sociedad de proporcionarle al niño la necesaria protección legitima la intervención en la vida familiar, cuando la desprotección o la negación de los derechos de un niño llegan a perjudicar su bienestar o su desarrollo físico o psicológico."*[26]

Para superar la aparente contradicción entre la reafirmación del rol de los padres en la crianza y educación de los niños, niñas y adolescentes y la confirmación de que ellos son quienes ejercen sus derechos, la CIDN introduce en su Artículo 5 el principio conocido como "autonomía progresiva", es decir la evolución progresiva de la competencia del niño a ejercer sus derechos con creciente autonomía. Para la Convención, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta, sino que la infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida. Tampoco la infancia es conceptualizada como una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia o subordinación a los padres u otros adultos. La CIDN concibe la infancia como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica.[27]

Minyersky y Herrera (2006) a la luz del principio de autonomía progresiva, consideran que tanto la ley 26.061 como la CIDN plantean una nueva concepción respecto del principio de incapacidad que regula el Código Civil invirtiéndolo: *"Es decir, la capacidad sería la regla y la incapacidad la excepción. De esta manera, se encontraría invertida la carga probatoria o el onus probandi, al presumirse que todo acto en ejercicio de un derecho personal por una persona menor de edad que cuente con el desarrollo, madurez y edad suficiente, se reputa realizado con*

[26] O´Donnell, Daniel (2001). *La Convención sobre los Derechos del Niño: Estructura y Contenido*. Costa Rica. CONAMAJ, ESCUELA JUDICIAL, UNICEF, pág. 8.

[27] Cillero Bruñol, Miguel (1999). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios, en: *Revista Interdisciplinaria sobre la Problemática de la Niñez-Adolescencia y el Grupo Familiar N° 10*, Paraná. Delta Editora.

discernimiento, intención y libertad. Por ende, quien alegue lo contrario, deberá probarlo."[28]

Asimismo, los autores consideran que el término "representación", propio del Código Civil, hace referencia al viejo paradigma de la situación irregular, relacionándose con el concepto de "menores". En este sentido, se considera al niño, niña o adolescente como objeto de protección y con la necesidad de ser representado legalmente para el ejercicio de sus derechos. En este punto plantean una paradoja en tanto que mientras la CIDN y la ley 26.061 consideran al niño como titular de una plena autonomía en función de su edad y desarrollo, el ordenamiento jurídico no se encuentra preparado con los medios necesarios para que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer esta declamación.

Frente a esta dicotomía, los autores plantean las figuras de la asistencia y la cooperación que se suman a la de la representación y las tres se diferencian de acuerdo a la mayor o menor autonomía, madurez y juicio propio de los niños, niñas y/o adolescentes.

De esta manera, la representación quedaría reservada exclusivamente a los supuestos donde los niños y niñas cuentan con una capacidad mínima de autodeterminación. Cuando se avanza un poco más, entraría a escena la figura de la asistencia, principalmente por parte de los padres o representantes legales, y, de manera amplia, todo otro supuesto donde no se demuestre la incapacidad, constituye la plataforma fáctica que da lugar a la figura de la "cooperación"[29]. Por tanto, la representación sustituiría la voluntad del niño, la asistencia implicaría un acompañamiento para proteger al niño en el desarrollo de su personalidad y la cooperación tendría que ver con un real protagonismo de los niños, niñas y adolescentes con el asesoramiento debido o la participación respaldatoria.

Por otro lado, comparando la CIDN con la ley 26.061 aparecen diferencias en términos de estándares de protección del derecho de los niños, niñas y adolescentes a la participación. Si bien la CIDN se refiere al derecho del niño de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo no regula de manera expresa este derecho, tal como lo hace la ley 26.061. De esta manera, la CIDN no deja claro si el derecho del niño a ser oído es un deber o solo una facultad para los operadores jurídicos y sociales. Mientras que la ley 26.061 hace referencia al derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes como una obligación de los operadores jurídicos y sociales en todos los procedimientos que los afecten.

En este sentido Minyersky y Herrera[30] plantean que las vías para llevar adelante la participación real de los niños, niñas y adolescentes son múltiples, pero que la ley 26.061 dispone de manera expresa de una de ellas en el ámbito judicial: la actuación con letrado patrocinante, es decir, mediante la figura del

[28] Minyersky, Nelly; Herrera, Marisa (2006). Autonomía, capacidad y participación a la luz de la ley 26.061, en: García Méndez, E. (comp.), *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, Editores del Puerto, Buenos Aires, pág. 6.
[29] Ídem.
[30] Ídem.

abogado del niño. Mientras que los autores se refieren también a la protección de este derecho mediante las unidades administrativas locales de protección integral.

Respecto de la relación entre el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser oídos y el interés superior, Minyersky y Herrera[31] consideran que mientras el niño no está en condiciones de formarse un juicio propio, por su madurez y facultades evolutivas, el interés superior deberá ser la pauta predominante. Sin embargo, si se trata de un adolescente o niños con madurez suficiente, esta consideración se revierte por el efectivo derecho de éstos a ser oídos y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta.

En síntesis, se puede considerar que el interés superior del niño y el derecho a ser oído no se contraponen sino que se complementan, al ser el segundo la guía o el sendero para alcanzar el primero[32].

1.3. SALUD MENTAL Y DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

En este apartado se analizan algunas consideraciones relacionadas a la salud mental de niños, niñas y adolescentes y la garantía de sus derechos dentro del ámbito escolar.

Se puede comenzar diciendo que, como algunos autores opinan, para ciertos períodos de la vida, como por ejemplo la niñez y la adolescencia, se confunden cuidados y protección especial con ausencia de derechos, tutela, control y dominio. Es decir, se daría un trato de objeto a los niños, niñas y adolescentes, legitimado por ciertos saberes, en su mayoría provenientes de la medicina y de las ciencias “psi” (psicología, psiquiatría, psicopedagogía, etc.).

Eduardo Bustelo[33] estudia la infancia como un campo al modo de Bourdieu[34], y considera que en la dimensión temporal de la infancia y la adolescencia pueden reconocerse tres instituciones que dejan “marca” en su desarrollo: la familia, la escuela y los medios de comunicación. También se refiere a las relaciones de dominación que se establecen sobre la infancia y la adolescencia.

Para el autor, la infancia es la instancia de la inauguración de la vida y en donde la aparición del biopoder surge en su forma paroxística. El biopoder es un término originalmente acuñado por Michel Foucault[35] para referirse a la práctica de

---

[31] Minyersky, Nelly; Herrera, Marisa (2006). Autonomía, capacidad y participación a la luz de la ley 26.061, en: García Méndez, E. (comp.), *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, Editores del Puerto, Buenos Aires.

[32] Ídem.

[33] Bustelo, Eduardo; Guendel, Ludwig; Barahona, Manuel (2005). Derechos Humanos, Niñez y Adolescencia, en: *Cuadernos de Ciencias Sociales N°138*, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

[34] Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura.* México: Editorial Grijalbo.

[35] Foucault, Michel (2012). *Historia de la Sexualidad. 1. La Voluntad de Saber.* Madrid: Biblioteca Nueva.

los estados modernos de explotar numerosas y diversas técnicas para subyugar los cuerpos y controlar la población.

El biopoder para Bustelo (2012) define las condiciones de ingreso en la fuerza laboral, las condiciones de filialidad en la familia, controla la individuación y la heteronomía en el proceso educativo, sistematiza su inserción en el mercado de consumo y regula su comportamiento a través de la ley. *"Todo discurso que plantee la pobreza por fuera de relaciones de dominio y, sobre todo, como una situación que requiere "soluciones" externas a la práctica política, concebida esta como proceso colectivo emancipador, está asociado, directa o indirectamente, a ejercicios argumentativos para justificar el statu quo. Y en este marco, la desigualdad de las relaciones sociales afecta profundamente la situación de la infancia."*[36].

La mortalidad de niños, niñas y adolescentes es la forma más "silenciada" de la tanatopolítica moderna. La tanatopolítica es entendida por Bustelo[37] como la negación de la vida o la política de expansión de la muerte.

En el campo de la infancia, estas prácticas discursivas distorsionadas y manipulatorias se han constituido en un orden "natural", en donde los factores de poder conocen que es en el "tiempo" de la infancia donde se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio y en donde el ocultamiento de la relación de dominio se hace más evanescente. Así, la infancia es situada incuestionablemente en una relación de dependencia y subordinación.

Es a través de la educación que los niños llegan a la madurez. El "yo" es una elaboración que se constituye en la subjetivación de un ser definido para el futuro. La socialización de la subjetividad consiste en su adaptación a un desarrollo "normalizado". Esta concepción lineal y unitaria del desarrollo humano oculta las condiciones de su producción discursiva hoy dominante y se convierte en proyecto político y cultural que frecuentemente los "científicos" vienen a legitimar. Para el autor, de lo que se trata es de decodificar el discurso hegemónico de la infancia y de establecer una posición crítica frontal contra las teorías que celebran la dependencia infantil.

En este sentido, Bustelo[38] describe dos enfoques hegemónicos respecto de la relación social que involucra a niños, niñas y adolescentes: la compasión y la inversión. Respecto de la compasión el paternalismo/maternalismo reproduce una relación "protectora" descaradamente asimétrica. La dependencia y la cautividad de los niños de una relación de "padrinazgo" los hace víctimas del despotismo de la benevolencia. Es lo que él llama la ciudadanía tutelada.

Por otro lado, la inversión o mercantilización de la infancia tiene dos versiones. En la versión soft la inversión de la infancia se conecta con la posibilidad de crecimiento vía el aumento de la productividad que se desprende de mayores niveles de educación. Mientras que en la versión hard la infancia es

[36] Bustelo, Eduardo (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, en: *Salud Colectiva*, Vol. 8, pág. 255.
[37] Ídem.
[38] Ídem.

presentada desde el miedo o la amenaza potencial ya que si no se “invierte” en la infancia ellos terminarán en una situación de “incontención” o desborde.

Todos los derechos de los niños, niñas y adolescentes son derechos “sociales” en el sentido que corresponden al ámbito de lo público y al de una categoría social. Son derechos fuera del cálculo altruista de lo que nos conviene. En este punto el autor problematiza el interés superior del niño como relación de poder con los adultos, principio de la CIDN que fuera analizado anteriormente.

El problema básico de la infancia y la adolescencia es que no pueden autorrepresentarse, y sin poder social es difícil construir poder político. Sin capacidad de autorrepresentarse la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia queda en manos de los adultos. Bustelo[39] se refiere a una representación “sin mandato” en la que se encuentran los niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, el autor plantea el enfoque estructural, alejando epistemológicamente su análisis de las concepciones biologizantes y desarrollistas de base individualista y abstracta, como él considera a las formuladas por otras tradiciones analíticas como la psicología. El enfoque estructural tendría el carácter de una categoría permanente, dimensión relacional respecto de la adultez, y dimensión histórica e intercultural. Así la infancia es considerada como un campo social e histórico, es decir, como espacio de luchas sociales y discursivas para regular la reproducción o recomposición del statu quo.[40]

Un documento muy apropiado a analizar en relación a la salud mental de niños, niñas y adolescentes en el campo escolar, es el elaborado por Co.Na.I.S.M.A. en el año 2014[41]. El mismo está basado en un conjunto de instrumentos legales con enfoque de derechos: ley 26.529 de Derechos del Paciente, ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; ley 26.206 de Educación Nacional, ley 26.657 de Salud Mental, Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2012-2015; Plan Nacional de Salud Mental aprobado por Resolución 2177/13; Resolución del Consejo Federal de Educación 239/14 “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación que trabajan en el ámbito educativo”; sugerencias elaboradas por el Consejo Consultivo Honorario en Salud Mental y Adicciones a través del Anexo IV del Acta 2/14.

El documento citado surge a partir de la consideración de una marcada tendencia a definir problemáticas escolares en base a categorías diagnósticas de salud mental con la consecuente prescripción inadecuada de medicamentos e indicación inoportuna de certificación de discapacidad. Asimismo, centra la

[39] Bustelo, Eduardo; Guendel, Ludwig; Barahona, Manuel (2005). Derechos Humanos, Niñez y Adolescencia, en: *Cuadernos de Ciencias Sociales N°138*, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

[40] Ídem.

[41] Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (2014). Anexo I del Acta de Diciembre de 2014, Buenos Aires.

atención en la influencia del Mercado *"a través de la proliferación de modos de intervención sobre la infancia y la adolescencia que suponen modos privados y singulares de resolver la dificultad, contrarios a la posibilidad que desde lo estatal pueda hacerse frente a los problemas que vulneran la perspectiva de derecho"*[42].

A continuación, el documento da pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar. Todas ellas dirigidas a agentes del sistema de salud, equipos de orientación, gabinetes psicopedagógicos, docentes y comunidad educativa en general.

Respecto del uso inapropiado de diagnósticos, el documento enumera doce puntos que son considerados que tienen una relación directa con este fenómeno: 1. problemas en el rendimiento o en el comportamiento escolar no equivalen necesariamente a un diagnóstico; 2. no se debe reducir la complejidad de un problema a una única perspectiva; 3. un diagnóstico sintomático puede ocultar problemáticas como abuso, violencia, conflictos, duelos, entre otros; 4. La escuela debe trabajar en red con otros recursos; 5. un diagnóstico puede resultar estigmatizante; 6. es preciso generar espacios de escucha; 7. evitar nomenclaturas homogeneizantes; 8. los niños, niñas y adolescentes son sujetos en desarrollo; 9. miramiento por la interculturalidad; 10. un diagnóstico es más que la simple aplicación de un test; 11. los docentes no están habilitados a llenar planillas no oficiales que se utilicen para hacer diagnósticos en salud mental; 12. en caso de ser necesario, se deben utilizar clasificaciones oficiales.

Por otro lado, en relación a la medicalización y tratamientos de salud mental, el documento plantea cinco pautas a tener en cuenta en el ámbito escolar: 1. no se puede utilizar medicación para suplir apoyos de otro tipo; 2. no se puede condicionar la permanencia en la escuela a la realización de tratamientos; 3. el principio de confidencialidad; 4. tener en cuenta la opinión de los niños, niñas y adolescentes; 5. apostar a la construcción de abordajes pedagógico-escolares inclusivos.

De esta manera, se propone abandonar la tendencia patologizante de niños, niñas y adolescentes, y proteger sus derechos desde intervenciones que sean inclusivas y no estigmatizantes, que respeten sus singularidades y tengan en cuenta la escucha de sus opiniones.

Di Lorio, Lenta y Hojman[43], al referirse a la psicología como campo disciplinar y su relación con la construcción de la niñez desde la perspectiva de derechos consideran que el fenómeno de la medicalización devenida luego en psicologización de los problemas sociales, fue el formato que adquirió el control social en la hegemonía discursiva disciplinar. Posteriormente, la perspectiva de los

[42] Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (2014). Anexo I del Acta de Diciembre de 2014, Buenos Aires, pág. 1.

[43] Di Lorio, Jorgelina; Lenta, Malena; Hojman, Gabriel (2011). Conceptualizaciones sobre la infancia. De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología, en: *Anuario de Investigaciones, Vol. XVIII,* Facultad de Psicología, UBA.

derechos humanos, anclada fuera de la academia –movimientos sociales, sindicatos, etc.- interpeló los discursos disciplinares aportando a la habilitación de nuevas retóricas sobre la transformación social que cuestionan la concepción tradicional de la infancia. Sin embargo, aún con diferentes legitimidades, ambas perspectivas resultan vigentes. Configuraciones que se sitúan desde la normalización, pasivización, reducción al plano individual y objetualización de una infancia única conforman la clave del paradigma de la minoridad en la psicología. Propuestas de protección y promoción de derechos así como una comprehensión transdisciplinar de la infancia (infancias) que concibe al niño como un sujeto activo en su contexto, constituye la lógica del paradigma de la protección integral.

1.4. LA PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA

Es común escuchar en el ámbito escolar frases tales como: "está como volando y cuando explico algo juega todo el tiempo", "no puede quedarse sentado e interrumpe mi clase con comentarios inoportunos que hacen reír a los compañeros", "protesta, hace berrinche cada vez que le recuerdo que tiene que terminar la tarea"," es imprudente cuando juega en los recreos", "corre y trepa en lugares donde no se puede", "no hay posibilidad que se vincule con pares", "se aísla y habla solo con su mano", "se babea y aletea los brazos", "contesta con monosílabos y realiza la consigna mucho tiempo después cuando en principio parecía sordo", "hace berrinche y se esconde bajo la mesa y si lo queremos sacar le agarran ataques de nervios", "no quiere estar en el aula y dice extrañar las trepadoras del jardín de infantes", "se sienta solo porque saca todos sus útiles, "ocupa todo el banco y molesta a su compañero", "deambula por el aula", "si lo miro completa sus tareas y si lo dejo de mirar golpea los lápices en el banco con ritmo", y tantas otras. Frente a ellas, la primera reacción de muchos docentes y profesionales es la diagnosticar rápidamente con rótulos tales como ADD (Déficit de atención), ADHD, TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo), TEA (Trastorno del Espectro Autista), TOD (Trastorno Oposicionista Desafiante), etc.[44]

Korinfeld (2005) define lo patologizante como ese *"conjunto de operaciones cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo, de enferma, o de potencialmente enfermo, anormal, desviante o pasible de traumatización o desubjetivización a quienes son su objeto señalado"*[45]. Para el autor lo patologizante tiene como matriz un paradigma que tiene sus raíces en el discurso médico, es decir, estos comportamientos expresarían la presencia de alguna disfunción orgánica y/o psíquica.

[44] Kahansky, Elsa; Llanos, Laura (2015). Patologización de la infancia, en: *http://infancia-movimiento.blogspot.com.ar/2015/02/patologizacion-de-la-infancia-los.html*

[45] Korinfeld, Daniel (2005). Patologización de la infancia y la adolescencia, en: *Sexualidad, salud y Derechos, Ensayos y Experiencias, Número 57,* pág. 88, Ediciones Novedades Educativas.

Cómo se desarrolló anteriormente, de lo que se trata es de un conjunto de operaciones políticas sobre la infancia y la adolescencia, programas, estrategias, dispositivos o sencillamente intervenciones puntuales que se fundamentan en estos discursos, los que se corren de la concepción del niño como sujeto de derechos para reducirlo a un síndrome, patología o anomalía.

De hecho, para Korinfeld[46], patologizar supone en un primer momento concebir como enfermas ciertas conductas y comportamientos de un sujeto o de un grupo, que pueden ser pasados, presentes y futuros. Luego se le atribuye a estos comportamientos y modalidades subjetivas un origen y una causalidad en alguna razón exclusiva de orden médico psicológico. Lo que se plantea es una crítica a una modalidad de saber sobre las afecciones, enfermedades y padecimientos, una modalidad de saber y por tanto un ejercicio de poder. Es un modo de concebir lo que se entiende como sufrimiento psíquico y social que conlleva importantes consecuencias políticas.

De esta manera, la patologización es entendida como cualquier problemática que es enunciada en términos médicos, en términos de patología, de mecanismo psicológico o psicopatológico. La patologización tiene importantes consecuencias políticas articulándose en un determinado dominio ideológico y político, sobre todo cuando se trata de la niñez y la adolescencia. Algunas de estas consecuencias tienen que ver con que se invisibiliza una determinada trama social-institucional de la que el sujeto es objeto, se desubjetiviza, desimplica y pasiviza a los sujetos y finalmente se los aísla. Asimismo los autores se refieren a actitudes paronoides que surgen frente a este tipo de representaciones, considerando peligrosos a estos tipos de comportamientos y así se pone a los sujetos en una posición que determina luego nuestra relación con ellos.

Al referirnos a los niños, niñas y adolescentes, no se puede dejar de analizar la escuela como una de las instituciones más importantes de socialización y crianza, por tanto de una gran influencia en su constitución subjetiva. Se puede considerar que la historia de la escuela es una historia de normalización. Para Flavia Terigi[47] es frecuente que los discursos de la política educativa y el propio discurso pedagógico se refieran a la diversidad que caracteriza al alumnado del sistema educativo como una novedad, como un fenómeno reciente cuya magnitud afecta las posibilidades de respuesta de las escuelas y de los docentes, munidos de herramientas clásicas que no serían adecuadas frente a los “nuevos públicos”. Sin embargo, la diversidad es un rasgo propio de la humanidad y, por eso mismo, el alumnado del sistema educativo ha sido siempre diverso.

No está de más recordar que la creación de un sistema educativo nacional, con una fuerte impronta homogeneizadora, pretendió en su momento atenuar las diferencias de origen que tenía la población escolar: inmigrantes, gauchos, indios, eran algunos de los “otros” que se buscaba transformar en

[46] Korinfeld, Daniel (2005). Patologización de la infancia y la adolescencia, en: *Sexualidad, salud y Derechos, Ensayos y Experiencias, Número 57,* pág. 88-104, Ediciones Novedades Educativas.
[47] Terigi, Flavia (2010). *Sujetos de la Educación.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

connacionales. Se puede entender este propósito homogeneizador como un gesto de construcción de igualdad o, por lo contrario, como un arrasamiento de las singularidades; pero no se trata de que alguna vez la población escolar fue homogénea y ahora comenzó a diversificarse, sino de que la pretensión homogeneizadora que ha fundado el proyecto escolar decimonónico ya no puede sostenerse legítimamente, y no logra concretarse de maneras efectivas.

Siguiendo la lógica patologizante, todo lo que suponga una inadaptación escolar será diagnosticado como carencia, enfermedad, disfunción individual y, por lo tanto, remitido a técnicas médico-psicológicas y/o médico-químicas, en contraposición a la confianza pedagógica que luego se comentará.

Algunos estudios indican que hay una tendencia a buscar en la farmacología, y en los tratamientos médico-clínicos "psi", los recursos eficaces para una performance social exitosa y esto tiene que ver con las condiciones de época. Se observa además, sobre todo en los ámbitos escolares, que los procesos de patologización convocan a la intervención, una intervención que debe ser inmediata. Una vez que el niño, niña o adolescente es nombrado-diagnósticado se genera alguna estrategia de vigilancia y/o prevención, o formas más o menos encubiertas de exclusión directa o diferida.

Son múltiples las situaciones en las que se puede verificar la operación de psicopatologización. El sobrediagnóstico de ciertas patologías y la medicalización innecesaria de la infancia y adolescencia es uno de los casos relevantes, pero también se lo puede observar respecto de los chicos en situación de calle o en el terreno jurídico de la mano de la judicialización de los adolescentes infractores de la ley.[48]

La infancia escolarizada es un foco central de psicopatologización. Como se vio anteriormente, la historia de la escuela es una historia de normalización y ese modo de regular la circulación de la infancia en las escuelas y clasificarlos en estamentos y tipologías tiene la marca del modelo médico hegemónico y de su discurso. En la actualidad, las formas de patologizar al niño escolarizado tienen que ver centralmente con la impronta médico- psicológica.

A través de la prevención de cualquier tipo de desviación y anomalía, todo lo que se perciba como una inadaptación escolar puede ser diagnosticado como enfermedad o disfunción individual, y por lo tanto susceptible de recibir técnicas médico- psicológicas y/o médico-químicas para su readaptación.

La psicopatologización de los niños desadaptados se inscribe en el proceso de psicologización de las pedagogías y de la vida cotidiana escolar, incluida a su vez en un proceso mucho más amplio de psicologización de lo social. La liviandad de la circulación de los diagnósticos que definen y designan posiciones para los sujetos que, muchas veces, como profecía autocumplida, son

[48] Korinfeld, Daniel (2005). Patologización de la infancia y la adolescencia, en: *Sexualidad, salud y Derechos, Ensayos y Experiencias, Número 57,* pág. 88-104, Ediciones Novedades Educativas.

asumidos por los mismos niños, niñas, adolescentes y sus familias con excesiva facilidad, son datos que hoy arroja la realidad educativa.

Resulta claro que se pone en funcionamiento algo bien distinto de la confianza pedagógica. La confianza pedagógica hace referencia a una imagen de futuro para el otro por la que se apuesta, aún en la adversidad, aún en condiciones existenciales y subjetivas deterioradas y complejas. La apuesta y la confianza es en relación con el otro y no una confianza ciega puesta en la técnica. Sin la necesaria confianza pedagógica y con el proceso de rotulación están las bases sentadas para las profecías autocumplidas.

Para Korinfeld[49], la patologización es desubjetivante, es lo opuesto de toda búsqueda de implicación subjetiva, de responsabilización de una acción. Para el autor, no se está negando la existencia de la enfermedad, sino que se advierte sobre un efecto que indica que una vez borrado el límite rígido entre salud y enfermedad, todas las conductas son susceptibles de ser explicadas desde el saber "psi", lo que produce deslizamientos que van de la psicologización a la psicopatologización, expropiando otros modos de comprender y abordar las relaciones entre los sujetos y las instituciones.

La patologización, en el caso de la infancia y la adolescencia, puede ser pensada como una forma de abuso de poder de parte de los adultos, legitimado por saberes más o menos acreditados oficial y socialmente y justificados en el bien del otro, hasta tomando como fundamento el interés superior de ese niño, niña o adolescente. De lo que se trata es de acontecimientos disruptivos en las instituciones escolares que han potenciado intervenciones patologizantes de las conductas y los comportamientos.

El autor también analiza lo que él llama "Efecto Patagones", en alusión al episodio ocurrió el 28 de septiembre de 2004 cuando Juniors de 15 años, con el arma reglamentaria de su padre, agente de la Prefectura Naval, mató a tres compañeros e hirió a otros cinco dentro del aula de la escuela N° 202 Malvinas Argentinas en la que cursaban en Carmen de Patagones. El impacto que esta situación extrema produjo potenció mecanismos y acciones latentes en las prácticas pedagógicas y terapéuticas con la infancia y la adolescencia, agudizando las reacciones y respuestas probablemente más autoritarias e intervencionistas, bajo la noble bandera de la detección de los locos y los violentos.

A decir de Korinfeld (2005): *"se desatan modos de mirar, modos de mirar al otro basados en una serie de indicios y supuestas señales de "peligrosidad para sí y para terceros", que son ciertamente difíciles de desanudar. Esas señas de identidad o contraseñas de peligrosidad tienen que ver con una modalidad de relación con los otros, serán vagas y difusas, fácilmente generalizables a gran parte de los adolescentes, que se deslizan a una serie de comportamientos, actitudes, enunciados, emblemas, que llevan a una actitud paranoide por parte de los adultos que están en relación con ellos. Muchas situaciones de adolescentes*

[49] Korinfeld, Daniel (2005). Patologización de la infancia y la adolescencia, en: *Sexualidad, salud y Derechos, Ensayos y Experiencias, Número 57,* pág. 88-104, Ediciones Novedades Educativas.

con conductas y acciones transgresoras se mueven en el continuo del sufrimiento subjetivo (una vez derribada la concepción de frontera rígida entre lo normal y lo patológico como antes señalábamos) y corren el riesgo de la cristalización psicopatológica. Es necesario recordarlo para no tratar como patológicos muchos procesos normales que requieren del acompañamiento de un adulto de modo tal de no aumentar su peligro potencial."[50]

Analizar esta tendencia que opera en las tramas institucionales y que se denomina como patologización, puede aportar a la reflexión de otros modos de etiquetamiento y estigmatización relacionados con las capacidades de aprendizaje, con carencias de cualquier orden, con condiciones o historias existenciales complejas o con modos de relación y vínculos con los pares, los docentes y las normas de funcionamiento de las instituciones educativas. Reconsiderar instituciones y prácticas es reconsiderar formas de mirar y de hacer, modos de nombrar, pensar y construir, maneras de habitar, de resignar, de sufrir, de obedecer, de multiplicar, de producir. No se trata de una apelación excluyente a lo micropolítico, a la idea de la acción individual y microinstitucional como absoluta y total, por el contrario, el cambio de mirada sobre el que se está hablando implica al conjunto: no hay modo de aislar los aspectos sistémicos e institucionales de las relaciones intersubjetivas, razón por la cual la responsabilidad de cada cual adquiere toda su relevancia y su espacio de poder[51].

Educar es un proceso que pone en un plano relevante las relaciones intersubjetivas, un proceso relacional y conflictivo en el que el acceso a la palabra, la autonomía y la participación no son pre-requisitos sino que lo conforman, lo configuran; relaciones asimétricas que corren el riesgo de la arbitrariedad, la dependencia y el sometimiento.

En la bibliografía consultada, junto al concepto de patologización aparece el de medicalización de la infancia, que aunque comparten características similares no se refieren a la misma cuestión. La medicalización de la vida es un fenómeno que viene siendo abordado desde hace varias décadas por diferentes autores de la medicina, la antropología y la sociología. La medicalización de la vida refiere al proceso progresivo mediante el cual el saber y la práctica médica incorpora, absorbe y coloniza esferas, áreas y problemas de la vida social y colectiva que anteriormente estaban reguladas por otras instituciones, actividades o autoridades –como la familia, la religión, etc.–. Lo novedoso de la situación actual es la radicalización y reconfiguración que este proceso ha adoptado en los últimos años.

El concepto de medicalización de la infancia es entendido a partir de una serie de prácticas que llevan a patologizar la conducta infantil mediante diversas estrategias, sobre todo, la medicación o el tratamiento farmacológico, de allí el

[50] Korinfeld, Daniel (2005). Patologización de la infancia y la adolescencia, en: *Sexualidad, salud y Derechos, Ensayos y Experiencias, Número 57,* pág. 88-104, Ediciones Novedades Educativas, pág. 92.
[51] Ídem.

concepto de medicamentalización. El abordaje con medicación supone replantearse los riesgos a nivel físico que una droga puede tener en la salud de un niño y en los riesgos posibles respecto de la habitualidad y banalización del uso de fármacos que un proceso de medicación/medicamentalización desde tan corta edad puede ocasionar, especialmente teniendo en cuenta que su uso responde a determinados imaginarios de "adaptación social", "éxito" y "rendimiento".

Si se conceptualiza este término desde los aportes de las Ciencias Sociales, Michel Foucault abordó la cuestión de la medicina y la medicalización como estrategia de gobierno de las poblaciones, trabajando sobre la hipótesis que ningún problema es intrínsecamente médico o no.

Desde sus aportes, Foucault (1996) subraya que el dominio de la medicina no es único e inalterable y no está dado sino que: *"Cada cultura define de una forma propia y particular el ámbito de los sufrimientos, de las anomalías, de las desviaciones, de las perturbaciones funcionales, de los trastornos de la conducta que corresponden a la medicina, suscitan su intervención y le exigen una práctica específicamente adaptada. (…) En último término la enfermedad es, en una época determinada y en una sociedad concreta, aquello que se encuentra práctica o teóricamente medicalizado."*[52]

Luego, identifica una serie de procesos generales para comprender el despliegue de la medicina moderna, que hacen al núcleo más caro del proceso de medicalización:

1- La medicalización indefinida: el campo tradicional de la medicina se desplegaba en torno a dos aspectos, la enfermedad y la demanda del enfermo (su sufrimiento, sus síntomas, su malestar). A partir del siglo XX, la medicina se mueve holgadamente por fuera de ese campo original de acción e intervención. Esto, por dos razones, la primera es la medicina que crecientemente se impone al individuo –enfermo o no– como acto de autoridad, dejando así de responder a motivos vinculados sólo con la demanda del enfermo; la segunda, es su objeto de intervención que deja de reducirse a enfermedades. En el siglo XIX todavía existían aspectos que seguían siendo no médicos y por lo tanto no estaban medicalizados. Hoy día, es difícil concebir la existencia de una práctica corporal, una higiene, una alimentación, una moral sexual, etc., no controladas ni codificadas por un saber médico y biológico. Todas ellas son susceptibles de intervención médica, sin ser por ello consideradas enfermedades.

2- La economía política de la medicina: si bien la medicina surge como una exigencia de tipo económica hacia finales del siglo XVIII, lo peculiar en la situación actual es el mecanismo por el cual dicha disciplina logra vincularse con los grandes problemas económicos. En la actualidad, el vínculo entre la economía y la medicina se deriva de la capacidad de esta última de producir riqueza, así la salud se ha convertido en un deseo para algunos y un lucro para otros. La salud ingresa a la esfera económico-mercantil en la medida en que se ha convertido en

[52] Foucault, Michel (1996). *La Vida de los Hombres Infames.* La Plata: Editorial Altamira, pág. 14.

un objeto de consumo, en un producto que puede ser fabricado por los laboratorios farmacéuticos y consumido por los enfermos reales o posibles. Es en las grandes empresas farmacéuticas donde Foucault ubica los destinos de la rentabilidad económica que derivan de la enfermedad y la salud. Los médicos, aunque puedan recibir mucho dinero en algunos países, obtienen beneficios marginales en relación a estas empresas. Foucault identifica ya en el año 1974 la posibilidad de que los médicos se conviertan en meros distribuidores, intermediarios entre la industria farmacéutica y la demanda de fármacos del paciente[53].

3- La iatrogenia positiva: con este concepto, el autor alude a los efectos médicamente nocivos que se derivan de la intervención médica, en lo que ésta tiene de fundamento racional. La medicina moderna cuenta con instrumentos que pueden provocar o provocan efectos perjudiciales en función de su eficacia terapéutica, y no por una aplicación incorrecta de los mismos. Esta cuestión conduce a la especie humana a un campo de probabilidades y riesgos que excede lo individual o familiar. La vida misma y sus acaecimientos fundamentales ingresan en el campo de acción de la intervención médica. Tal es el riesgo de la medicina actual, el efecto de su práctica y de su saber. A partir del siglo XX, la peligrosidad de la medicina ya no es imputable a su ignorancia o impericia acerca de los temas que trata, ni de su no-cientificidad (todas objeciones que se hacían a la misma antes del siglo XX), sino que el peligro reside en su saber mismo, en la medida en que constituye una ciencia que interviene en la vida de sujetos.

La medicalización se nos presenta entonces como un producto socio-cultural, donde inciden diversos factores que en un contexto social e histórico específico permiten que se desarrollen las líneas argumentales de los diversos actores sociales que han intervenido e intervienen en la génesis y producción (y reproducción) de dicho proceso.

1.5. LA DIRECCIÓN DE ORIENTACIÓN Y APOYO INTERDISCIPLINARIO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

La organización institucional elegida para el presente trabajo es la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares -en adelante D.O.A.I.T.E.- de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza. A continuación se realiza un análisis de esta institución.

La D.O.A.I.T.E. se enmarca en el tipo de instituciones que se ocupan del hombre aprendiendo. En este tipo de instituciones, al decir de Ulloa[54], el individuo está en una situación progresiva o de crecimiento en su tarea emocional o intelectual.

[53] Foucault, Michel (1996). *La Vida de los Hombres Infames.* La Plata: Editorial Altamira.
[54] Ulloa, Fernando (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica, en: *Revista AAPA, tomo XXVI,* Buenos Aires.

Analizando las diferentes distribuciones de la institución planteados por este autor, la D.O.A.I.T.E. tiene su equipo directivo central ubicado geográficamente en la Casa de Gobierno, en la Ciudad de Mendoza. Mientras que sus equipos de orientación escolares interdisciplinarios se encuentran distribuidos en todos los departamentos de la provincia, como mínimo hay un equipo por departamento. Cada equipo tiene bajo su órbita de intervención entre 19 y 22 escuelas de Nivel Inicial y Primario. En relación al tiempo, los equipos de la D.O.A.I.T.E. funcionan en horario escolar, es decir, de lunes a viernes de 8.00hs a 18hs.

En cuanto a responsabilidades, la D.O.A.I.T.E. describe explícitamente sus funciones de la siguiente manera: desarrollar estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales de apoyo y orientación escolar destinadas a atender la diversidad y garantizar la inclusión plena; analizar, desarrollar y definir marcos normativos de convivencia escolar que respondan a las características de las instituciones y de sus actores y que garanticen trayectorias escolares continuas, completas y relevantes; acompañar a las instituciones de todos los niveles en el desarrollo de su proyecto de convivencia y ante situaciones complejas; conducir técnicamente a los equipos de apoyo y orientación interdisciplinarios de todos los niveles del sistema educativo; administrar los equipos de apoyo y orientación interdisciplinario departamentales y/o seccionales del Nivel Primario; programar, desarrollar y realizar el seguimiento de un plan de trabajo intensivo para las escuelas priorizadas que integre acciones pedagógicas, socioeducativas y de organización escolar, becas, materiales didácticos, recreativos, artísticos y deportivos; analizar y definir criterios de aplicación de la jornada extendida de la cobertura y del impacto de la expansión educativa; desarrollar estrategias para el cumplimiento de la ley 26.061 y del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ley 26.150).

Considerando que lo instituido es sinónimo de orden establecido y de la ley social puesto que representa el “deber ser”, el orden legitimado, regulador de conductas, puede pensarse como un aspecto que refuerza lo instituido en la D.O.A.I.T.E. que la organización, a un nivel implícito, continúa percibiéndose como una institución de salud que interviene en educación. De hecho la mayoría de los profesionales son de ramas de la salud, y en especial profesionales “psi” (psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas). En este mismo sentido muchos equipos se continúan autodenominando “gabinetes”, con sistemas de entrega de turnos y con un predominio de atención individual y clínica de las problemáticas presentadas en el ámbito escolar.

Otro aspecto que refuerza lo instituido podría ser el tipo de registro de las llamadas “prestaciones”. Se trata de un registro individual por cada alumno o alumna que se “atiende”, los que deben ser clasificados según criterios diagnósticos del DSM IV. Todas estas características han influido fuertemente en los procesos de patologización de niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado Ulloa[55], plantea lo instituyente como el potencial del grupo informal que encarna la negatividad a lo instituido, el momento en que se funda una institución, es decir, el germen del cambio, pretendiendo superar las instituciones ya existentes, por lo que es una negación y significa la anarquía para el orden establecido. Lo instituyente se caracteriza por ser informal, espontáneo y explosivo.

En este sentido, la presencia de lo instituyente en la D.O.A.I.T.E. se percibe en diferentes proyectos que han ido plasmando ideas, metas, valores, sostenidos por imaginarios transformadores y utopías sociales. Entre estos proyectos puede mencionarse el cambio en el sistema de registro de las intervenciones, que desde hace poco ha dejado de exigir la clasificación diagnóstica de los alumnos; el cambio en la denominación, las "gabinetes" pasaron a llamarse "equipos técnicos"; la exigencia por priorizar las intervenciones grupales e institucionales en detrimento de las intervenciones individuales de asistencia; y finalmente la posibilidad de desarrollar proyectos y programas que hagan eje en las intervenciones situadas, contextualizadas y en red con otras instituciones vinculadas a la escuela.

A continuación, se analiza la D.O.A.I.T.E. tomando algunos elementos de las categorías de identidad, estructura, autonomía y dominios que son descritas por Schvarstein[56].

En relación a la *Identidad* hay que diferenciar la *Identidad Esquema* y la *Identidad Construcción*. La primera hace referencia a todas esas características que la organización comparte con todas las que pertenecen a su misma rama de actividades. Mientras que la Identidad de Construcción surge y se elabora en su interior y permite la singularidad de la organización en el medio. La D.O.A.I.T.E., como todos los equipos técnicos de apoyo y orientación del sistema educativo, tiene como rasgo característico de identidad ser un primer nivel de intervención en problemáticas de niños, niñas y adolescentes de escuelas de Nivel Inicial y Primario cuando estas afectan sus trayectorias escolares (Identidad Esquema). Pero además la D.O.A.I.T.E. posee un rasgo distintivo que la identifica. Este rasgo tiene que ver con qué los equipos dependen de una dirección fuera de las direcciones de línea de Nivel Inicial y Primario. Este hecho connota de manera única su existencia haciendo resaltar particularmente en ella la autonomía y la objetividad en sus intervenciones institucionales puesto que no dependen de los directivos de las instituciones educativas (Identidad Construcción).

En cuanto a la *Autonomía*, si bien no existe la autonomía en sentido absoluto se puede considerar que la organización institucional de la D.O.A.I.T.E. mantiene cierta autonomía respecto de las organizaciones de orden jerárquico igual o inferior a ella. Sin embargo no es así con las de órdenes jerárquicos

[55] Ulloa, Fernando (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica, en: *Revista AAPA, tomo XXVI,* Buenos Aires.

[56] Schvarstein, Leonardo (1991). *Psicología Social de las Organizaciones.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

superiores, puesto que separada de la Dirección General de Escuelas la organización pierde su razón de ser.

Al referirnos a los *Dominios,* se diferencia el *Dominio de las Relaciones*, el *Dominio de los Propósitos* y el *Dominio de las Capacidades Existentes*.

En referencia al *Dominio de los Propósitos* las metas de la D.O.A.I.T.E. son explícitamente definidas de la siguiente manera: conforme al Decreto Nº 1289-2012 esta Dirección favorece la inclusión educativa y social de todos/as los alumnos/as en las Trayectorias Escolares reales; aportando desde la Salud y la Educación, estrategias de prevención, asistencia y promoción del alumno/a, grupo e institución educativa; promoviendo espacios de participación, producción cultural y actividades sociocomunitarias, en relación al deporte, el arte y la comunicación. Como puede observarse la lógica imperante es el logro del orden, la permanencia y la estabilidad.

En cuanto al Dominio de las *Capacidades Existentes*, como parte de los diferentes recursos con los que cuenta la D.O.A.I.T.E. pueden mencionarse medios materiales como edificios de la Dirección General de Escuelas que son cedidos a la institución, equipamiento, mobiliario y dinero disponible para gastos menores. Así también puede incluirse el sistema de información on line, la base de datos con posibilidad de generar estadísticas, las Guías de Procedimientos ante Situaciones Emergentes en las escuelas y las técnicas de intervención institucional específicas.

1.5.1. Los Equipos de Orientación Escolares en Argentina

En este apartado se analiza el perfil de los equipos de orientación escolares en Argentina. Los equipos de orientación escolares son equipos de trabajo multidisciplinarios, es decir, están compuestos por profesionales de distintas disciplinas (psicólogos, psicopedagógos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, etc.), y tienen como finalidad acompañar las trayectorias escolares reales de los niños, niñas y adolescentes que transitan por la escuela con diferentes estrategias y dispositivos.

El documento *“Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención”* del Ministerio de Educación de la Nación[57], plantea que trabajar en educación y en la escuela hoy requiere de un doble movimiento. Por un lado sostener con firmeza principios que garanticen la educación como derecho para todos y todas, y por otro lado abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, y ofrecer espacios de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ellas para ser educados. Por eso, no se trata de disociar

[57] Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La Dimensión Institucional de la Intervención*, Buenos Aires.

principios de prácticas, leyes de situaciones a ser reguladas, o teorías de escenas cotidianas; por el contrario, se trata de hacer que los principios que se sostienen se verifiquen efectivamente, que lo que se propone, se haga práctica, y que las prácticas puedan ser dichas, pensadas, analizadas desde diferentes perspectivas. Así, se considera que las teorías o los enunciados que son postulados para orientar las intervenciones de los equipos de apoyo escolares son definitorias para que el derecho a la educación se haga efectivo.

Los equipos de orientación que trabajan en el ámbito educativo y, particularmente, en las escuelas de los diferentes niveles y modalidades del sistema, son convocados de diversas maneras para realizar tareas de acompañamiento a quienes cotidianamente llevan adelante la labor de enseñar, dirigir las instituciones y sostener las trayectorias escolares de sus alumnos. Sin embargo, esas convocatorias no siempre son formuladas en el modo adecuado, o bien se hace necesario rearmar su sentido, reorganizarlas para poder intervenir. Esto último es lo que se conoce como análisis de la demanda.

En este punto, es importante pensar algunas cuestiones como por ejemplo qué implica acompañar trayectorias educativas para los equipos, cómo se lleva a cabo de modo que se garantice el derecho a educarse de todo niño, niña, adolescente, etc. Entre otras respuestas se puede considerar que de lo que se trata es escuchar, asesorar a docentes y directivos, establecer puentes entre las familias y las escuelas, mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades, intermediar entre adultos de la escuela, generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible (abrir espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos), favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.), establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia. Estas múltiples cuestiones muestran que, lejos de ser lineal y acotada, sólo referida a conflictos y voluntades individuales o emergentes imprevisibles, la tarea de los equipos se diversifica, se amplía, requiere de la realización de varias lecturas y aportes interdisciplinares en torno a un espacio común.

Por otro lado, el objeto de trabajo de un equipo no es uno, ni fijo ni inamovible, se amplía desde el habitual “problema del alumno/a” a un particular entramado subjetivo e institucional que constituye muchos, posibles, objetos de trabajo. Por ese motivo, las unidades de análisis a constituir trascienden al “sujeto problema”, a la relación conflictiva entre dos o en un grupo, y siempre están contextualizadas en la escuela como espacio específico. El desafío actual es entonces, ya no la sola respuesta ante situaciones “difíciles” con sujetos “difíciles” y conflictivos que participan en ellas. El desafío es el de dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, figuras y dispositivos puestos en juego a la hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos. Comprender que allí, en la organización de vínculos, saberes y recursos –materiales y simbólicos– es donde se desempeñan los sujetos –con sus límites y capacidades– y que los modos de organización los constituyen.

Aparece con insistencia, en los actuales discursos pedagógicos, la incitación a situarnos y situar el trabajo de la escuela en medio de la crisis que nos aqueja: social, política, educativa, institucional, subjetiva. Abundan las descripciones de la pérdida de un tiempo pasado ideal, las descripciones de una sociedad actual sin valores o en decadencia, las estadísticas del deterioro subjetivo juvenil o familiar, las limitaciones que la pobreza o la ausencia de adultos provoca en niños, niñas y adolescentes. Resta profundizar en lecturas histórico-críticas sobre la actualidad y sus condiciones, en las que se logre reconocer la dimensión política de nuestros actuales modos de convivir, en la familia, en la escuela, en la calle, en todo espacio del "vivir-juntos".

Hablar de crisis podría llevarnos a culpabilizar a las víctimas de una sociedad que instala formas diversas de la desigualdad, fragmentando espacios, segmentando la educación por sector social, género, capacidades intelectuales, etc., y denostando modos diferentes de organizaciones familiares o desacreditando otras maneras de aprender de los niños, niñas, jóvenes y adultos. Si la enunciación de la crisis conduce a la victimización, culpabilización o patologización de los sujetos, el problema se sigue recortando sin incluir a la escuela y sus modos de organización en tanto que las herramientas teóricas de los equipos de orientación mostrarán su insuficiencia a la hora de intervenir.

La propuesta es que los interrogantes que las condiciones de época generan no permanezcan como datos de una fatalidad que bloquea, sino que operen como potenciadores y posibilitadores de nuevos pensamientos, posicionamientos y prácticas profesionales en el ámbito de la educación. Dejar de concebir las escenas escolares como meros "estallidos" esperables y de otro tiempo, para preguntarse qué otros modos de configurarlas se tienen y se pueden crear hoy.

Con mucha frecuencia, los equipos son convocados al espacio escolar para ordenar lo que se vive como desordenado, dar respuesta a lo que aún no tiene preguntas en las instituciones educativas contemporáneas. Se apela a sus miradas disciplinares –psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.– para comprender a los sujetos y las instituciones tanto como a sus complejas relaciones, cuando recién se está intentando entender quién es el sujeto hoy, qué quiere decir "hacer" escuela hoy, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación, en estos últimos años, se viene trabajando fuertemente con la intencionalidad de abrir una perspectiva política en torno a lo que implica intervenir en la escuela y propiciar el análisis de

situaciones de intervención, en las que cada uno/a asume una posición profesional específica, generadora de cambio, de lazo, de subjetividad responsable[58].

En relación al perfil de los equipos de orientación escolares, la Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 239/14 *Pautas Federales para el Acompañamiento y la Intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación que Trabajan en el Ámbito Educativo,* establece la importancia del abordaje interdisciplinario que incluya los saberes de diversas áreas del conocimiento que aportan a la comprensión de las situaciones educativas así como los saberes y prácticas docentes posibilitadores del sostenimiento de las trayectorias educativas y garantes del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.

Mientras que la *Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar* de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de la Nación, propone trabajar colectiva e institucionalmente desde una lectura compleja, histórica y situada de las situaciones educativas, así como se señala la importancia de construir abordajes institucionales y educativos, no sólo individuales, que incluyan a las y los sujetos con sus problemáticas, en el marco de las escuelas.

[58] Cantarelli, Mariana (2005). Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad, en: *Cuartas jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial*, Chaco.

CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

2.1. TIPO DE ESTUDIO

El estudio llevado a cabo es de tipo cuantitativo, utilizando como metodología el análisis de contenido frecuencial de tipo estadístico. Es decir, se registró la frecuencia con que aparecían en el discurso de los agentes del campo escolar ciertas unidades de análisis que estaban relacionadas con la patologización de la infancia.

Se entiende el análisis de contenido como el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos –en este caso de informes escolares escritos- que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre la condiciones que puedan darse para su empleo posterior. Para este trabajo, se utilizó una técnica de medida cuantitativa, es decir, estadística basada en el recuento de unidades.

Asimismo, se trata de un análisis descriptivo, pues el objetivo es la identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos o documentos, mediante la definición de categorías o clases de sus elementos.

Por otro lado, se toma conceptualmente como marco de referencia la teoría de los campos de Pierre Bourdieu[59]. La noción de campo esbozada por el sociólogo francés brinda herramientas de análisis y ayuda a comprender la puja entre diferentes campos del saber, como por ejemplo el escolar, y fundamentalmente analizarlos en relación con la apropiación de un saber-poder que está en juego dentro de la problemática de la patologización de la infancia.

Como ya fue dicho anteriormente, para Pierre Bourdieu[60] los campos son espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Aunque el autor está hablando de cierta especificidad de cada uno de los campos, al mismo tiempo señala que pueden observarse leyes generales de funcionamiento válidas para campos diversos. Un campo se define fundamentalmente precisando lo que está en juego y los intereses específicos del mismo, que son irreductibles a los intereses de otros campos. En este sentido, cada campo genera el interés que le es propio y que es la condición de su funcionamiento. Un campo además de un campo de fuerzas, constituye un campo de luchas destinadas a conservar o a transformar ese campo de fuerzas. También un campo social como campo de luchas implica que los agentes comprometidos en las mismas tienen en común un cierto número de intereses fundamentales, todo aquello que está ligado a la existencia misma del campo como una suerte de acuerdo y complicidad tácita acerca de lo que merece ser objeto de lucha.

[59] Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura.* México: Editorial Grijalbo.
[60] Ídem.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para la investigación realizada se utilizó un muestreo intencional. Los criterios de selección fueron: informes escolares escritos solicitando la intervención del equipo de la D.O.A.I.T.E. del departamento de Tupungato, en la provincia de Mendoza, recepcionados por ese servicio durante el año 2014.

Así, la muestra elegida quedo conformada por un total de 195 informes elaborados por docentes de educación inicial y primaria de 21 establecimientos educativos de gestión pública.

2.3. PROCEDIMIENTO

De acuerdo al tipo de estudio elegido se llevaron a cabo los siguientes pasos para el análisis de contenido de los textos seleccionados.

El primer paso consistió en la selección de la comunicación que sería estudiada en base a los criterios descriptos en el punto 2.2., resultando en una muestra intencional de N=195.

El siguiente paso fue seleccionar las unidades de análisis que se utilizaron para el registro frecuencial de tipo estadístico. La elaboración de las unidades de análisis se sostuvo en el marco conceptual de referencia.

Se delinearon cuatro unidades de análisis: los pre-diagnósticos clínicos realizados por los docentes, las solicitudes de evaluación por profesionales de la salud mental, las solicitudes de intervenciones individuales con la lógica médico-clínica, conceptos que organizan los discursos sobre la infancia relacionados con el paradigma tutelar, y las solicitudes explicitas de medicación de niños y niñas. En relación a los *pre-diagnósticos realizados por los docentes* se tuvieron en cuenta expresiones que hacían referencia a diagnósticos de salud mental tales como “atención dispersa”, “trastorno del aprendizaje”, “hiperactividad”, “trastornos emocionales”, “trastorno de conducta”, “retraso mental”, “inmadurez”.

En cuanto a las *solicitudes de evaluación por profesionales de salud mental* se tuvieron en cuenta expresiones como “solicito evaluación/diagnóstico psicológico”, “recomendamos evaluación/diagnóstico por neurólogo”, “necesita tratamiento psicológico y/o psiquiátrico”, entre otros.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta las *solicitudes expresadas en los informes de intervenciones individuales*, es decir, cuando frente a una problemática observada en los niños y niñas en el ámbito escolar se solicita al equipo de orientación que intervenga individualmente teniendo como referencia el modelo médico-clínico, en contraposición a abordajes grupales e institucionales. La cuarta unidad de análisis hace referencia a *conceptos relacionados al paradigma tutelar que organizan los discursos sobre la infancia*, entre ellos se tuvieron en cuenta términos como “marginalidad”, “vulnerabilidad”, “minoridad”, “riesgo”, “exclusión”, “fragilidad”. Finalmente, se consideraron en los informes

analizados, los *pedidos explícitos de medicalizar a los niños o niñas de referencia* a partir de las problemáticas presentadas en la escuela.

Posteriormente, como instrumento de recolección de datos, se utilizó una hoja de registro que contenía las unidades de análisis y donde se volcó el registro frecuencial de las mismas en relación a su presencia en los informes de la muestra.

2.4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del registro frecuencial de las unidades de análisis descriptas en el punto anterior, lo que permitió la indagación sobre las conceptualizaciones de la infancia relacionadas con la patologización, presentes en los informes escolares seleccionados.

Tabla de frecuencia: cantidad de veces que aparecen las unidades de análisis en los informes escolares del muestreo.

Unidades de Análisis	Frecuencia	Porcentaje (N=195)
1. Pre-diagnósticos clínicos realizados por los docentes	57	29,23%
2. Solicitudes de evaluación por profesionales de la salud mental	83	42,56%
3. Solicitudes de intervenciones individuales con la lógica médico-clínica	195	100%
4. Conceptos que organizan los discursos sobre la infancia relacionados al paradigma tutelar	27	13,85%
5. Solicitud de medicalización	15	7,69%

A continuación se presentan gráficamente los resultados obtenidos.

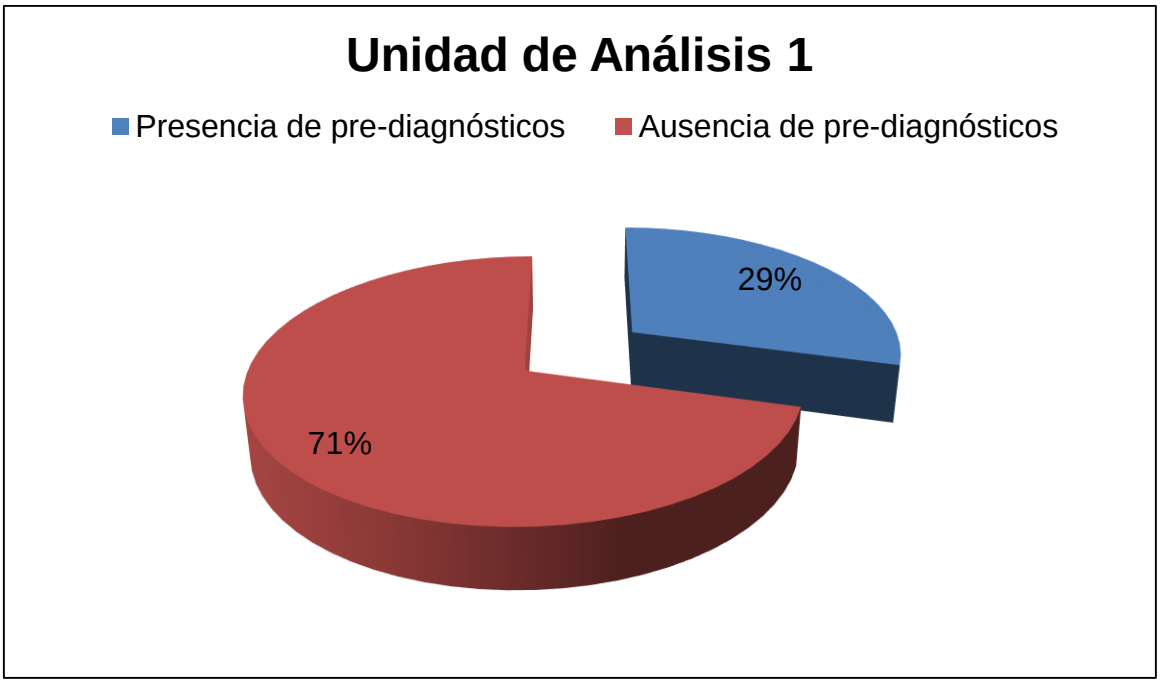


Gráfico 1: Porcentaje de informes escolares en los que se registró la presencia de pre-diagnósticos provenientes de la salud mental a problemáticas presentadas por niños y niñas.

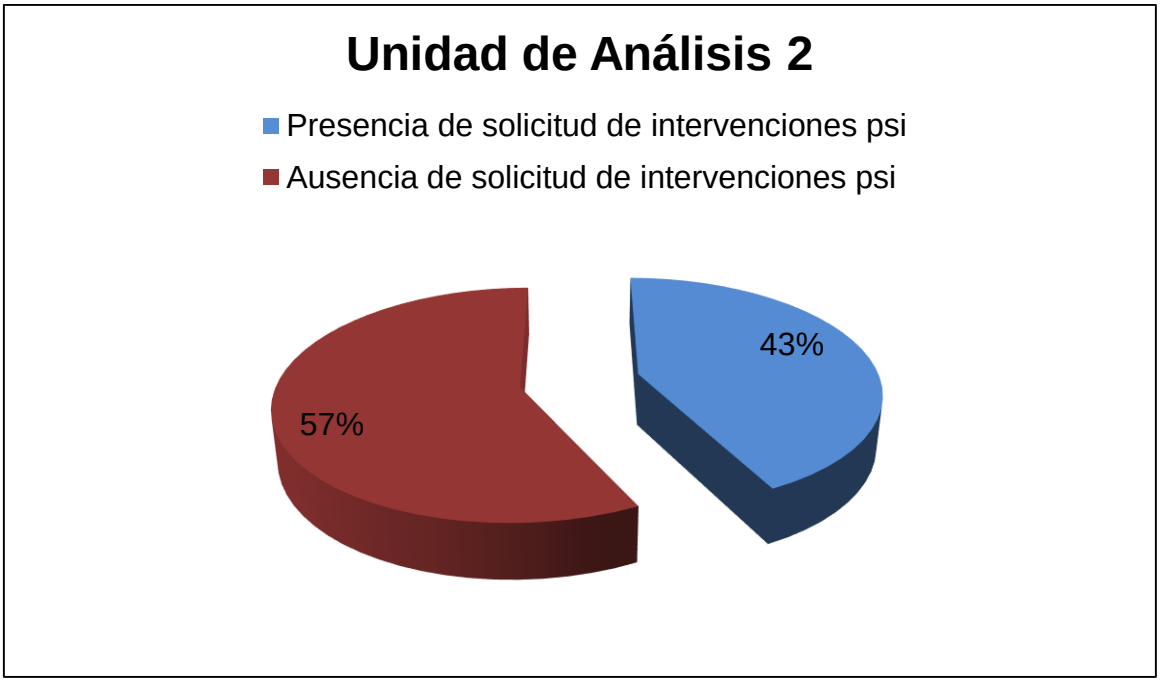


Gráfico 2: Porcentaje de informes escolares en los que se registró la presencia de solicitudes de intervención de profesionales del campo de la salud mental (psicólogos, neurólogos, psiquiatras, etc.).

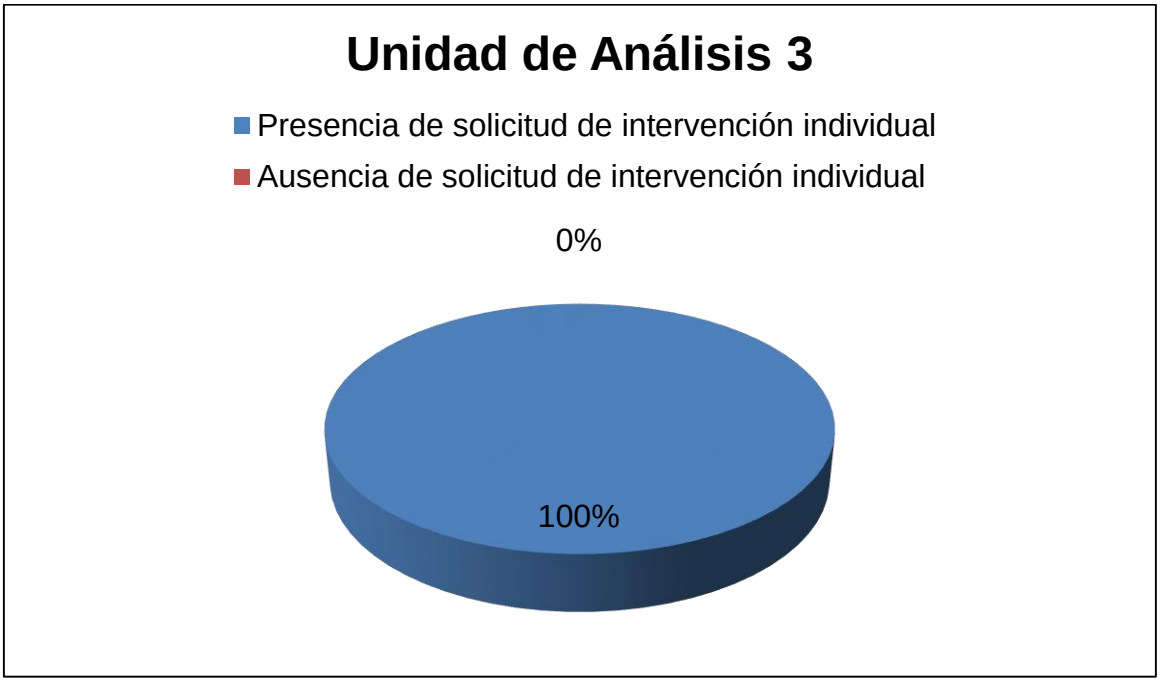


Gráfico 3: Porcentaje de informes escolares en los que se registró la presencia de solicitudes de intervenciones individuales de las problemáticas presentadas por niños y niñas en el ámbito escolar.

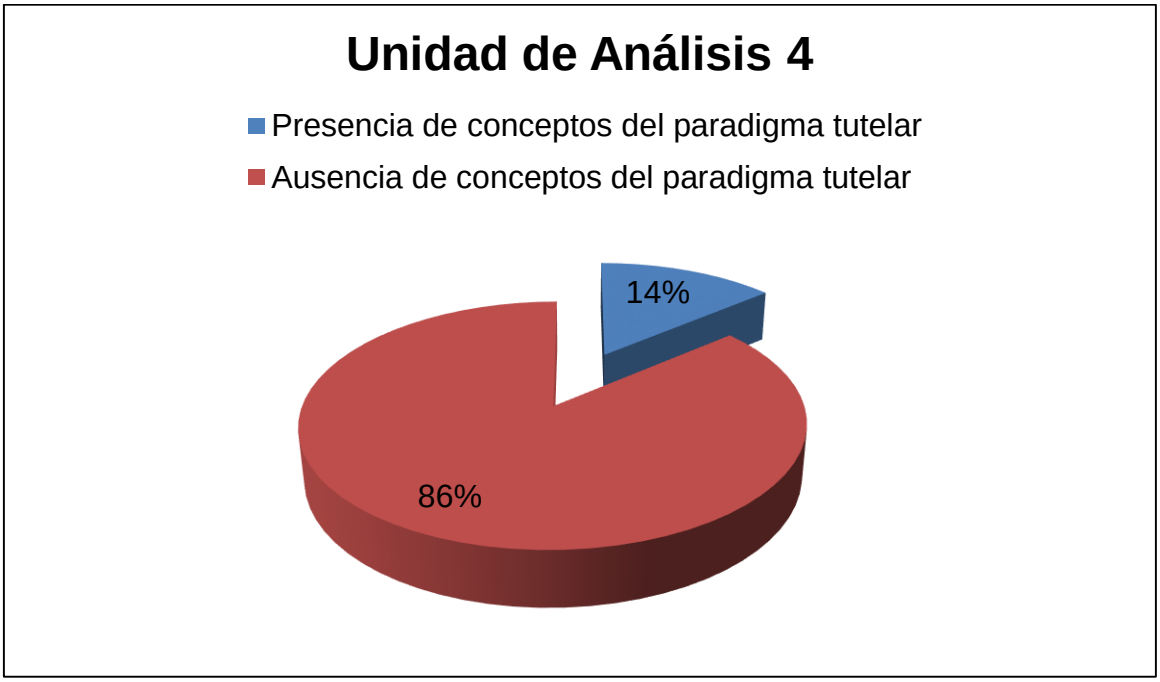


Gráfico 4: Porcentaje de informes escolares en los que se registró la presencia de conceptos que organizan los discursos sobre la infancia y que están relacionados al paradigma tutelar.

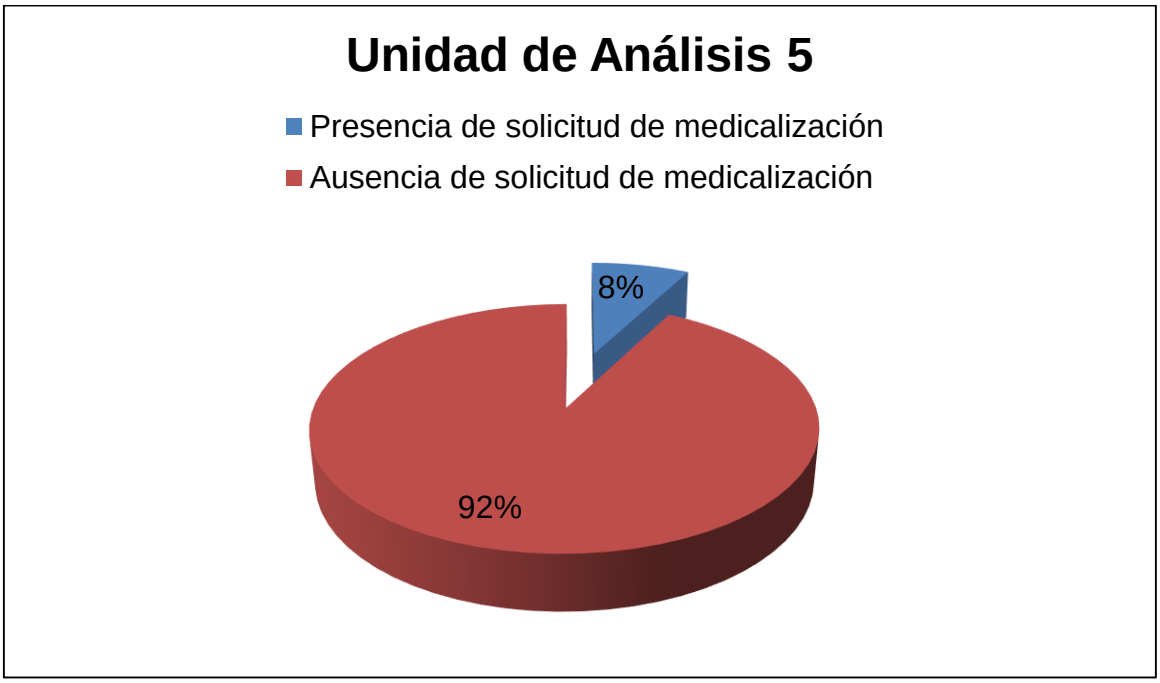


Gráfico 5: Porcentaje de informes escolares en los que se registró la presencia de solicitud de medicalización por parte de los docentes de problemáticas de los niños y niñas de referencia.

2.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se parte del hecho de que las comunicaciones analizadas provienen todas del campo educativo y, por lo tanto, los resultados a los que se pueden arribar están directamente relacionados a las instituciones educativas y a sus equipos de apoyo.

Los resultados obtenidos permiten reconocer algunos indicadores de distintas formas de concebir las problemáticas de niñez en el ámbito educativo. Aparecen indicadores de una perspectiva individual, normalizante y patologizante, como así también otras que comprenden a los niños y niñas como sujetos de derecho.

Tomando en consideración la primera unidad de análisis, es decir, los pre-diagnósticos realizados por docentes en base a las problemáticas presentadas por sus alumnos o alumnas, se puede observar una clara tendencia a rotular a los niños y niñas con terminología proveniente del campo de la salud mental –ver *Gráfico 1*-. El porcentaje de veces que aparecen estos rótulos en los informes docentes es significativamente elevado. Como se detalló en el marco conceptual, a partir de diferentes formas de comportarse y/o aprender que presentan los niños en las escuelas, se intenta explicar esa diferencia con un rótulo que generalmente

proviene de los manuales diagnósticos y estadísticos de salud mental, como por ejemplo el C.I.E.10 o el D.S.M.IV, desconociendo muchas veces a que hacen referencia esos diagnósticos. Una vez nombrados-diagnósticados, es fácil que los docentes y profesionales pasen a explicar toda la problemática presentada por los niños desde ese rótulo y se ponen en marcha una serie de procedimientos que no hacen otra cosa que sentar las bases para lo que se conoce como profecía autocumplida. Esta persistencia en el material analizado podría hacer referencia al discurso de la "normalidad" de la infancia.

Si se toman en consideración la segunda y la tercera unidad de análisis -*ver Gráfico 2 y Gráfico 3*-, se puede también observar una tendencia de los docentes a solicitar intervenciones de tipo individuales, con una lógica de abordaje médico-clínica. De hecho, la totalidad de los informes analizados solicitaban intervenciones individuales, en ninguno se planteaba otro tipo de intervención. Cuando se refiere a otras intervenciones de lo que se habla es de abordajes grupales e institucionales que tengan en cuenta los contextos y las diferentes formas de ser niño o niña, tal como lo plantean los nuevos perfiles de los equipos de orientación escolar. Para profundizar sobre este tipo de intervenciones, resulta muy útil la publicación del Ministerio de Educación de la Nación sobre la dimensión institucional de las intervenciones de los equipos de orientación[61]. Por otro lado, este aspecto podría estar relacionado con la identificación del rol del psicólogo en estos equipos, ubicándolo como clínico.

Respecto de la utilización por parte de los docentes de conceptos relacionados al paradigma tutelar y que organizan los discursos sobre la infancia, -*ver Gráfico 4*-, es un indicador de que aún en la actualidad continúan circulando en el campo educativo conceptualizaciones relacionadas al paradigma tutelar. Por ejemplo, se encontraron en los informes expresiones tales como: *"El menor vive en una zona marginal y no cuenta con una familia bien constituida", "Es necesario recomendar el cambio de escuela de Juan por sus problemas de conducta", "Solicitamos la atención del gabinete porque Ana viene en un estado deplorable a la escuela, con falta de higiene personal y sin los útiles en condiciones", "Al menor le falta apoyo familiar por lo que pedimos que el caso sea enviado al Juzgado".*

En relación a la frecuencia con que los informes escolares solicitan medicalización de los niños y niñas –*ver Gráfico 5*- tampoco representa un porcentaje elevado pero si es un indicador significativo para analizar. Que un docente solicite medicar a un niño por sus problemáticas de conducta, aprendizaje, familiar o social habla a las claras de una conceptualización individualista y normalizadora de la infancia, y de un corrimiento del rol profesional con implicancias éticas que sería necesario abordar en futuras investigaciones. Esto último tiene que ver con que la solicitud de medicación por parte de docentes excede su rol profesional y va en contra del marco legal argentino, en especial con la Ley Nacional de Salud Mental 26.657.

[61] Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La Dimensión Institucional de la Intervención*, Buenos Aires.

Todos estos indicadores que surgen del análisis de los resultados del presente trabajo, se vinculan con posicionamientos más ligados a la lógica tutelar que a la lógica de la protección integral, es decir, con narrativas que ubican al niño más como objeto que como sujeto de derecho.

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES FINALES

Luego del análisis realizado en este trabajo de las prácticas efectivas que tienen lugar en el campo educativo en relación a la patologización de la infancia, se puede afirmar que coexisten abordajes y conceptualizaciones antagónicas en el tratamiento de las problemáticas subjetivas y sociales de los niños y niñas. Es decir, aparecen claramente dos paradigmas en pugna: la lógica tutelar y la lógica de la protección integral.

En los informes escolares analizados se pudo observar que existen indicadores que permiten ubicar a la mayoría de ellos bajo la lógica tutelar. Sin embargo en la mayoría conviven indicadores de ambos paradigmas, lo que permite inferir ciertas inconsistencias en la construcción interna de los relatos.

Respecto de las unidades de análisis elaboradas para el estudio de estos informes, no se trata de simplificar la cuestión a la construcción de algunas variables sino que lo que se plantea es abrir el debate acerca de aquellos tópicos representativos del discurso tutelar y de estos paradigmas que se ponen en juego.

A lo que nos lleva este trabajo es a la necesidad de pensar como las miradas de los docentes, y la de los profesionales de los equipos de orientación escolares, sobre los niños y niñas se pueden vincular con las transformaciones de las políticas sociales sobre la infancia, así como también de que manera potenciar el fortalecimiento del paradigma de la protección integral en el campo educativo.

La imperiosa demanda de parte de los docentes a los profesionales de los equipos de orientación escolares para abordar la problemáticas de sus alumnos y alumnas de una manera individual y con un metodología médico-clínica, hasta el extremo de solicitar medicalización, así como la no consideración de la infancia como una constructo histórico-social o el escaso reconocimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia, aún persisten en muchas instituciones educativas y refieren a posicionamientos ético-políticos no afines a la perspectiva de derechos.

Como se señaló en la primera parte de este trabajo, en Argentina, la sanción de la ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el año 2006, significó un avance a nivel legislativo, derogando la vieja ley de minoridad -Ley Agote o de Patronato de 1919-, que habilitaba intervenciones tutelares del Estado que judicializaban y criminalizaban a la infancia pobre. A su vez, la nueva ley implicó avances a nivel político al propiciar la emergencia de un nuevo contexto para discutir sobre el diseño y la ejecución de políticas públicas con enfoque de derechos para la niñez y la adolescencia, interpelando a las disciplinas intervinientes en el campo de la infancia, y particularmente a la psicología. Sin embargo, podría afirmarse que la derogación, desde el punto de vista declarativo, de viejos paradigmas sobre el modo de intervenir con la infancia, no implica la implementación directa de estos discursos, es decir, la transformación de las prácticas, en tanto que éstas se producen sobre el trasfondo de creencias sociales compartidas.

Las transformaciones legislativas no se corresponden necesariamente con transformaciones socioculturales, es decir, no hay una relación directa entre las modificaciones en los modos de conceptualizar al niño y sus problemáticas –sujeto

de derecho u objeto de intervención- y las prácticas de intervención, en este caso en el campo educativo. Por el contrario, persiste un predominio de conceptualizaciones objetivantes y normalizantes, que tienen que ver con el modelo médico-clínico. Algunos autores llegan a afirmar que la herencia positivista del siglo XIX aún determina las prácticas educativas en torno a la infancia.

Considerar al niño y a la niña como sujeto de derecho implica intervenir desde prácticas que tiendan a ser colectivas e institucionales, desde lecturas complejas, históricas y situadas de las cuestiones educativas, que incluyan a los/as sujetos con sus problemáticas, en el marco de las escuelas. Uno de los desafíos posibles, es construir dispositivos donde se haga efectiva la participación de los niños y niñas, y en los que los adultos puedan garantizar el derecho a ser oídos.

Si se considera que la infancia es una categoría relacional en la que se pone en juego el poder, relación que se devela históricamente en las prácticas, discursivas o no, y en las luchas que la atraviesan, entonces se hace fundamental el poder configurador del Estado y su institucionalidad como garantes de una política pública respecto de los derechos de la infancia y la adolescencia[62]. Pues, como afirma Carli (2002) *"en los discursos se ponen en juego también mecanismos de inclusión y exclusión/represión, y de distinción/diferenciación de la infancia/niñez. La "naturalización" de un concepto universal de infancia es producto de la lucha por disolver/ocultar/negar las diferencias y las desigualdades operadas por el poder"*[63].

A partir de lo trabajado, se puede concluir que la tarea que tienen por delante los que trabajan en este momento histórico con niños y niñas, implica la resignificación de las luchas y la renovación de los lenguajes asociados a la infancia. Como afirma Bustelo (2012) *"de lo que se trata es de decodificar el discurso hegemónico de la infancia y de establecer una posición crítica frontal contra las teorías que celebran la dependencia infantil"*[64]. Los que militan los derechos de los niños, niñas y adolescentes tienen aún mucho camino por delante para que la participación infanto juvenil y su autorrepresentación sea una realidad efectiva.

Finalmente, se espera que este trabajo represente un aporte en el sentido de darle al problema de la patologización de la infancia un enfoque desde las ciencias sociales, que contribuya al estado de la cuestión y al debate en torno a políticas públicas. Asimismo, que a partir de lo trabajado se puedan ampliar las instancias de sensibilización y la toma de conciencia en los agentes del campo educativo comprometidos en la problemática, y en la sociedad en general.

---

[62] Bustelo, Eduardo (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, en: *Salud Colectiva*, Vol. 8, pág. 287-298.

[63] Carli, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires: Miño y Dávila, pág. 26.

[64] Bustelo, Eduardo (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, en: *Salud Colectiva*, Vol. 8, pág. 290.

BIBLIOGRAFIA

Anzieu, Didier y otros (1982). *La dinámica de los grupos pequeños.* Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Arito, Sandra (2011). Cuando la subjetividad se torna heroica en las intervenciones profesionales, en: *Entramados conceptuales en Trabajo Social: categorías y problemáticas de la intervención profesional*. Comp: Susana Cazzaniga. Facultad de Trabajo Social, UNER. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia (1996). En Búsqueda de una Unidad de Análisis del Aprendizaje Escolar. *Dossier "Apuntes Pedagógicos"* de la revista Apuntes, UTE/ CTERA, Buenos Aires.

Baratta, Alessandro (1999). *Infancia y Democracia*. Montevideo: UNICEF.

Beloff, Mary (2004). *Los Derechos del Niño en el Sistema Interamericano*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Beloff, Mary (2007). Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía, en: *Revista Jurídica de Buenos Aires*. Buenos Aires: LexisNexis.

Beloff, Mary; Clérico, María Laura (2006). *Derecho de la Niñez y la Adolescencia*. República Dominicana: Escuela Nacional de la Judicatura.

Bleger, José (1972). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bokser, Mirta (2005). *Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes. Políticas de Gestión Territorial.* Buenos Aires: Lumen Editorial.

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura.* México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1988). Espíritu de familia, en: Neufeld y otros, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Buenos Aires: Eudeba.

Burgués, Marisol; Lerner, Gabriel (2006). *Alcances, Límites y Delimitaciones de la Reglamentación de la Ley 26.061*. Buenos Aires: Doctrina.

Bustelo, Eduardo (2007). *El Recreo de la Infancia. Argumentos para Otro Comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bustelo, Eduardo (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano, en: *Salud Colectiva*, Vol. 8, pág. 253-284.

Bustelo, Eduardo; Guendel, Ludwig; Barahona, Manuel (2005). Derechos Humanos, Niñez y Adolescencia, en: *Cuadernos de Ciencias Sociales N°138*, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Butelman, Ida (1996). *Pensando las Instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cantarelli, Mariana (2005). Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad, en: *Cuartas jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial*, Chaco.

Carli, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carli, Sandra (2006). *La Cuestión de la Infancia: entre la escuela, la calle y el shopping.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cillero Bruñol, Miguel (1999). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios, en: *Revista Interdisciplinaria sobre la Problemática de la Niñez-Adolescencia y el Grupo Familiar N° 10*, Paraná: Delta Editora.

Colángelo, Adelaida (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*,* en: *Serie Encuentros y Seminarios*, disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (2014). Anexo I del Acta de Diciembre de 2014, Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N°93, Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2012). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*, Resolución CFE Nº 188, Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2014). Resolución N°239. Buenos Aires.

Convención de los Derechos del Niño, 1989.

Di Lorio, Jorgelina; Lenta, Malena; Hojman, Gabriel (2011). Conceptualizaciones sobre la infancia. De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las

producciones científicas en psicología, en: *Anuario de Investigaciones, Vol. XVIII,* Facultad de Psicología, UBA.

Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia (2011). *Instructivo de la Dirección de Promoción y Protección de Derechos.* Mendoza.

Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2013). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas,* Seminario Interno, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Escalada, Mercedes y otros (2004). *El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Fazzio, Adriana (2010). *Niñez, Familia y Derechos Humanos; logros y desafíos pendientes en la primera década del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Fernández, Ana María (1986). *El Campo Grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Foucault, Michel (1996). *La Vida de los Hombres Infames.* La Plata: Editorial Altamira.

Foucault, Michel (2007). *El Poder Psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2012). *Historia de la Sexualidad. 1. La Voluntad de Saber.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Freedman, Diego (2006). Funciones normativas del interés superior del niño, en: *Revista Más Derecho N° 4*, Di Plácido, Buenos Aires.

Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita (1992). *Las Instituciones Educativas: cara y ceca.* Buenos Aires: Editorial Troquel.

Gil Dominguez, Andrés; Fama, María Victoria; Herrera, Marisa (2006). *Derecho Constitucional de Familia.* Buenos Aires: Ediar.

Gomes da Costa, Antonio (2004). *Pedagogía de la Presencia*. Buenos Aires: UNICEF Losada.

González Contró, Mónica (2006). Paternalismo justificado y derechos del niño, en: *Revista Isonomía N° 25*, México.

Greco, María Beatriz (2012). Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos, *material producido en el marco del Ciclo semipresencial para directivos de Institutos de Formación Docente,* INFD, Buenos Aires.

Dirección Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia (2012). *Instructivo de la Dirección de Promoción y Protección de Derechos de la D.I.N.A.F*, Mendoza.

Kahansky, Elsa; Llanos, Laura (2015). Patologización de la infancia, en: *http://infancia-movimiento.blogspot.com.ar/2015/02/patologizacion-de-la-infancia-los.html*

Konterllnik, Irene (2005). Una nueva institucionalidad para la infancia y la adolescencia. Elementos a tomar en cuenta de las experiencias en otros países y los desafíos pendientes en la Argentina, *en: http://www. casacidn.org.ar*

Korinfeld, Daniel (1994). La escuela puede transformase en un ´No Lugar´, en: *Revista Novedades Educativas N° 43*, Buenos Aires.

Korinfeld, Daniel (2005). Modos del etiquetamiento y estigmatización sobre los niños y adolescentes en las prácticas escolares, en: *Puntuaciones sobre la película elegida para el debate. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente,* Buenos Aires.

Korinfeld, Daniel (2005). Patologización de la infancia y la adolescencia, en: *Sexualidad, salud y Derechos, Ensayos y Experiencias, Número 57,* pág. 88-104, Ediciones Novedades Educativas.

Korinfeld, Daniel (2014). Instituciones suficientemente subjetivizadas, en: *II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación"*, Buenos Aires.

Lerner, Gabriel (2006). La redefinición de las funciones de los órganos administrativos y judiciales de los derechos de los niños en la ley 26.061, en: *RDF N° 35*, LexisNexis, Buenos Aires.

Ley 26.061 de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley 26.206 de Educación Nacional.

Llobet, Valeria (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico, en: *Fractal Revista de Psicología, Vol. 23.3,* Buenos Aires.

López, Néstor; Konterllnik, Irene; Duer, Carolina; Urosevich, Florencia (2012). *La situación de la primera infancia en la Argentina: a dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño.* Córdoba: Fundación Arcor.

Manero Brito, Roberto (1990). Introducción al Análisis Institucional, en: *Revista Tramas Nº 1*, UAM.

Markwald, Diana (2003). Sujeto, grupo, institución ¿Una relación posible?, en: *Revista Campo Grupal Año 6, Nº 47*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Intervención Institucional y los Equipos de Orientación*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Guía de Orientaciones para la Intervención en Situaciones Escolares Complejas*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La Dimensión Institucional de la Intervención*, Buenos Aires.

Minyersky, Nelly; Herrera, Marisa (2006). Autonomía, capacidad y participación a la luz de la ley 26.061, en: García Méndez, E. (comp.), *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, Buenos Aires: Editores del Puerto.

Morlachetti, Alejandro (2008). Derecho internacional de los derechos humanos y mecanismos para su protección, *material del Ciclo de Capacitación Regional de Actualización Normativa y Jurisprudencial sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia*, Buenos Aires.

Murga, María Eleonora; Anzola, Griselda (2011). *Cuadernillo N°2: Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el Ámbito Local.* Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Facultad de Trabajo Social. UNER.

Observación General 12: El derecho del niño a ser escuchado, 2009.

O´Donnell, Daniel (2001). *La Convención sobre los Derechos del Niño: Estructura y Contenido*. Costa Rica. CONAMAJ, ESCUELA JUDICIAL, UNICEF.

Pampliega De Quiroga, Ana (1986). *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Pampliega de Quiroga, Ana (1995). Vigencia del pensamiento de Enrique Pichon Rivière, en: *Revista Temas en Psicología Social Nº 14*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Pichon Rivière, Enrique; Pampliega De Quiroga, Ana (1990). *Psicología de la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Pichon Rivière, Enrique (1999). *El Proceso Grupal.* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Rivera Pizarro, Jorge (2006). Hacia un sistema local de protección integral de los derechos, en: *Nueva Ley del Niño de la Provincia de Buenos Aires.* UNICEF. Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires.

Schvarstein, Leonardo (1991). *Psicología Social de las Organizaciones.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Terigi, Flavia (2010). *Sujetos de la Educación.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ulloa, Fernando (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica, en: *Revista AAPA, tomo XXVI,* Buenos Aires.

Villalta, Carla (2010). La conformación de una matriz interpretativa. La definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad, en: Lionetti, Lucía; Míguez, Daniel, *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Buenos Aires, Prohistoria.

Zapiola, María Carolina (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿Una Bisagra Histórica, en: Lionetti, Lucía; Míguez, Daniel, *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960),* Buenos Aires, Prohistoria.