

Las experiencias cotidianas de niñas, niños y adolescentes en la calle. Subjetividad e institución.

Llobet, Valeria.

Cita:

Llobet, Valeria (2004). *Las experiencias cotidianas de niñas, niños y adolescentes en la calle. Subjetividad e institución. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-045/300>

LAS EXPERIENCIAS COTIDIANAS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LA CALLE. SUBJETIVIDAD E INSTITUCIÓN.

Llobet, Valeria

Programa de Democratización de las Relaciones Sociales, Escuela de Postgrado, Unsam

Valeria.Llobet@unsam.edu.ar / vllobet@arnet.com.ar

Resumen:

El propósito de esta presentación es describir experiencias cotidianas y modalidades de subjetivación de niñas, niños y adolescentes en situación de calle, mediante la selección de algunas categorías significativas extraídas de materiales cualitativos producidos en una investigación exploratoria con estrategias metodológicas cuali y cuantitativas.¹ Se concluye con una reflexión relativa a la constitución de sujetos infantiles en las instituciones que implementan políticas de ciudadanía.

El trabajo de campo se desarrolló durante los años 1999, 2000 y 2001 en tres instituciones estatales en la ciudad de Buenos Aires: un hogar transitorio (A) y una institución de día (B) dependientes de la Secretaría de Promoción Social, Dirección de Infancia y Familia, Departamento de Atención a Chicos de la Calle, GCBA, y un programa de asistencia psicológica (C) dependiente del Consejo Nacional del Menor y la Familia.²

El planteo metodológico parte de asumir, con Laclau y Mouffe, que el discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas y no lingüísticas que acarrear y confieren sentido en un campo de fuerzas caracterizado por el juego de relaciones de poder.

Los modos del tránsito

Durante el trabajo de campo de la investigación, realizamos cinco entrevistas grupales, en las que niños, niñas y adolescentes de la institución A participaron voluntariamente. Dos de tales encuentros incluyeron como tarea la realización de una máscara de cerámica. Participaron en total 18 niños, niñas y adolescentes, 4 de ellos en dos oportunidades. Los temas del diálogo eran propuestos en primer lugar por la investigadora, y se continuaba de acuerdo a las intervenciones libres de los participantes. La consigna incluía la solicitud de participación durante toda la entrevistas, aunque se cumplió cuando se agregó la tarea de la confección de la máscara.

Los datos secundarios se obtienen de las revistas “Chicos de la calle”, en donde el material se produce en talleres donde la consigna es planteada por el coordinador, con una dinámica originada en las interacciones de los participantes y en la tarea.

Del análisis del material producido por los niños y adolescentes, surgen algunas características peculiares:

- Son breves;
- predomina el uso del presente y del gerundio, incluso para referir hechos pasados o futuros;
- el género es muchas veces usado independientemente del objeto del que se predica; hay también indiferenciación causa-consecuente;
- se utiliza con frecuencia la referencia en tercera persona para referir hechos negativos o penosos para el sujeto;
- no hay metáforas ni otras figuras retóricas;

- la adjetivación es limitada, cuando se utiliza es para valorar positiva o negativamente experiencias o espacios (bueno/malo, lindo/feo);
- en general, no se mencionan las motivaciones para la acción propia o ajena.

Estas características del lenguaje y sus usos pueden relacionarse con el déficit en la escolarización formal así como con el empobrecimiento del capital cultural de las familias. Al mismo tiempo, pueden estar reflejando una modalidad cognitiva ligada a lo concreto e inmediato, cuyos beneficios para los requerimientos de la vida en la calle son mayores que los aportados por modalidades predominantemente formales.

Las formas de relatar la experiencia de la vida en la calle permiten encontrar a los niños y las niñas. Mediante estos relatos salteados, interrumpidos innumerables veces, que no conforman un relato de vida sino muestran la experiencia en situación, intentamos construir una trama interpretativa que recoge singularidades y particularidades, en distintas dimensiones de esta experiencia. La interpretación, por otro lado, no se presenta como un texto que completa el sentido de los relatos, ni como una operación de develamiento de un sentido oculto. Por el contrario, lo que intentamos es enfatizar que los sujetos llegan a ser quienes son, parafraseando a Nietzsche, atravesando procesos marcados por el conflicto, la falta de lisura. Estas rugosidades de la experiencia se encuentran resaltadas en esta urdimbre provocada por la interpretación.

En primer término, la **modalidad de salida del hogar**, adopta –en el material producido por los chicos- tres grandes tipos:

- a) Determinada. Por exceso de miembros del núcleo familiar respecto de los recursos disponibles:

“En mi casa somos diez hermanos, alguno se tenía que ir”.

- b) Elegida por el sujeto. Por aburrimiento, por deseo de la experiencia de la calle, por identificación con los niños, por conflictos en el núcleo familiar, vividos primero pasivamente y luego activamente por el sujeto:

“Yo, viste, veía a los pendejos que abrían puertas de taxis, y en una de esas yo me escapo de mi tío y me quedo ahí”.

- c) Sufrida. Como destino inevitable, sin desarrollar una trama que permita explicar lo vivido:

“Hoy tengo 18 años, sin darme cuenta y porque el destino lo quiso estoy en la calle de nuevo”.

Esta caracterización hace énfasis no en los motivos que plantean los niños como causas para dejar de vivir con la familia, sino en la relación del sujeto con la acción. Este aspecto no es considerado en las instituciones, donde se enfatiza el hecho supuestamente desencadenante antes que la actitud del niño. En la mayoría de los casos, los niños y adolescentes se ubican como agentes de la acción, incluso en aquellos casos en que manifiestan haber sido víctimas de situaciones de maltrato o explotación. Los casos en que la salida a la calle parece haber sido la única alternativa encontrada por el niño, o bien ni siquiera se constituyó en alternativa, son minoritarios. Muchos niños y adolescentes enfatizan la acción de quedarse en la calle, aún cuando no es claro que se trate de una decisión motivada. Esta capacidad para separarse de la familia o de un contexto que no provee todos los satisfactores que los niños necesitan (incluso, por ejemplo, recreación) es evaluada por Hutz y Koller (1998) como un índice

de resiliencia. Claramente, el paso posterior a la separación –la calle como hábitat- implica el aumento de las situaciones de riesgo, pero este es un segundo momento de la separación del núcleo. Es importante resaltar la posición activa que toman los niños y adolescentes respecto de sus situaciones de vida, y la autoevaluación que verifica sus competencias y capacidades para el autovalimiento.

El último tipo, sin embargo, marca una diferencia sustancial. Quien se siente objeto de la voluntad del destino, y “sin darse cuenta” perdió todo, presenta rasgos de un proceso en el cual las posibilidades, las opciones, se van restando, y toma cada vez más peso la determinación de la vida en los escenarios que el sujeto no controla, en los que no puede decidir.

La **experiencia cotidiana** en la calle, por su parte, presenta atributos positivos y negativos. Entre los primeros, los niños y adolescentes mencionan la libertad, la diversión, la novedad permanente, el juego, la autodeterminación, el alivio asociado a la autodeterminación, la protección y satisfacción de necesidades.

Respecto de los atributos negativos, los niños mencionan el peligro, la suciedad a la que se exponen, el rechazo social, la violencia policial y la amenaza de internación en institutos. Estos atributos no parecen ser esenciales a la experiencia callejera, sino que se constituyen como intercambiables y de valor equivalente. Lo positivo es susceptible de transformarse en negativo por el paso del tiempo, la acción de otros actores (en especial la policía), o efecto del contexto:

“Lo bueno en la calle no es bueno porque es peligroso”.

“Un día en la calle es lindo. Nos divertimos, jugamos, caemos presos, nos pegan los covani, los llevan al instituto, nos maltratan mal”.

Parece posible establecer una diferenciación entre “la calle” como espacio fantaseado, atributo o emblema del sujeto que se constituye en él y la experiencia de la calle real (lo peligroso) en donde tal emblema es desvalorizado (no es bueno). Este juego de emblemas identitarios, sobrevalorados fantasiosamente y a la vez desvalorizados, podría pensarse como un juego de espejos en donde los niños y adolescentes se pierden, laberinto que dificulta la salida de la calle. Al no entrar en contradicción, sino coexistir paradójicamente, el niño se ve sostenido entre la fantasía y la realidad, no pudiendo optar por una u otra sin poner en juego su estructuración psíquica: pérdida de realidad de un lado, identidad peyorizada y pérdida de referencias en el otro polo: el que deja la calle por miedo, el que ya no es “un chico de la calle”.

El límite es el lugar de “los policías”: el límite a la experiencia agradable de la calle, al tiempo en la calle, al juego. Son, en ese sentido, propiamente los adultos con los que los chicos interactúan, aquellos que intervendrán ante los excesos de los niños y adolescentes para restablecer un orden, quienes aparecen como el enemigo, los malos. Violentos y previsiblemente presentes ante el llamado mudo de los chicos; y ellos, los niños, saben cómo llamarlos: dónde y cuándo jugar para ser atrapados, como ocultarse y mostrarse para ser encontrados, casi un juego real... Estos policías se constituyen en relación a la ley de modo perverso. Están por sobre la ley, la encarnan sin mediaciones y sin falla, por lo que si bien constituyen un límite, no alojan a los niños, no los hablan, en el sentido de Doltó. Miriam Debieux Rosa (1999) plantea que los actos transgresores de los niños y adolescentes son simbólicos de una función subjetiva, mediante ellos los niños intentan inscribirse en el orden simbólico,

esperando que el Otro les produzca una marca. Si este pedido vehiculizado en un acto es tomado literalmente, no se produce significación, falla el lazo social y el objeto pierde su carácter relacional. Esta nueva exclusión es el resultado mayoritario de las interacciones en la calle. La interacción con policías y guardias es una de las más nombradas por los niños y adolescentes, caracterizada por el exceso de violencia ejercido por los policías. Son, estos últimos, los representantes más coherentes y persistentes de la relación del Estado con esta población.

Al indagar por los **proyectos**, es interesante destacar que aparecen fuertemente asociados a los grupos de pertenencia a los que se ligue afectivamente el sujeto. Los proyectos socialmente valorados (educación, trabajo, constitución de la propia familia) parecen estar vinculados con la ligazón afectiva con el grupo familiar y con los motivos para no estar en la calle:

“Pienso volver a mi casa. Tengo mamá, hermanos. Los extraño ... ¿Acá hay escuela? Yo nunca fui a la escuela, me puedo anotar acá para ir”.

Por otro lado, la ligazón con el grupo de pares en situación de calle parece funcionar como pivote para el rechazo o la distancia respecto de estos valores, y la negación de las situaciones conflictivas o peligrosas para el sujeto:

“Me voy a quedar en la calle con los chicos y si me agarra la cana no me importa. Tampoco me interesa ir a la escuela ni trabajar ... para mí el futuro viene bien”.

En los enunciados relativos a esta categoría, el sujeto de la oración es siempre “yo”. Ello permitiría asociar el proceso identitario, en tanto recuperación de marcas identificatorias –los grupos de pertenencia- en la estructuración de la identidad del adolescente con posibilidades de prospección a futuro. La

posibilidad de vinculación afectiva con la propia historia podría facilitar el trabajo adolescente y la anticipación de futuros posibles. El proyecto identificador resulta de los movimientos identificantes del Yo, que reorganizan el esquema relacional. El Yo se constituye con los primeros enunciados identificatorios, provistos por una madre portavoz de la historia previa, así como vehículo, junto con el padre, de las pertenencias y símbolos sociales. Esta instancia yoica, activa e identificante, historizada, inscribe al niño en un orden temporal y simbólico. Su tarea central es transformar los fragmentos aportados por los otros significativos (invertidos) en una historia que le aporte el sentimiento de continuidad temporal “solo de esa manera podrá religar aquello que él ha sido y poder proyectar en el futuro un devenir” (Aulagnier, P:1997), catectizando su propio cambio, viéndose en la necesidad de invertir un tiempo futuro, imprevisible y que puede llegar a no vivir. El relato histórico que constituye el tiempo vivido – perdido es su patrimonio, y es lo único que puede asegurarle que es posible un tiempo futuro.

La articulación de la dimensión temporal con el déficit en soportes afectivos, que permita la construcción de una suerte de permanencia y confianza, opera como límite para la posibilidad de proyección a futuro, el “llegar a ser” enunciable como Ideal del Yo. Asimismo, la existencia material, el modo de vida (Almeida Filho:1992) se constituye, desde sus exigencias, como una segunda vía de determinación y condicionamiento para esta posibilidad de catectización del futuro. En este sentido, aparece la **identidad** como un concepto central para dar cuenta del problema. De lo que se trata, en el proceso adolescente, es precisamente construirse una identidad.

Paul Ricoeur (1984) introduce un aspecto interesante con su concepto de **identidad narrativa**, la idea de ficcionalidad, como imposibilidad de acceso a una verdad por la vía de la narración de sí mismo. Es planteada como bipolar: supone un aspecto estable, la mismidad, es el polo continuo cercano a la noción tradicional, y un polo flexible, fluido, la ipseidad, la promesa a futuro de sí mismo. Respecto a la identidad narrativa, encontramos las distintas construcciones de los chicos respecto de sí mismos: se inventan un nombre, se construyen una historia de vida diversa a la vivida, se cambian la edad. Ello siempre como presentación a otro. Este aspecto vincular del proceso adolescente, en el que el otro debe estar presente, aparece aquí en toda su espesura. Es al otro a quien es dedicada esta construcción, como respuesta a la pregunta sobre “quien sos”, que implica también una pregunta por los motivos. La invención representa un momento, el de la desconfianza, por lo que ésta merece ser considerada como estrategia. Cuando el marco de confianza logra ser construido, los niños “dicen la verdad”. Parece interesante ubicar esta construcción a la luz del concepto de Ricoeur. Ella se da en el intervalo, no conforma ni la mismidad ni la ipseidad. No constituye un llegar a ser, pero tampoco es lo que el niño era. La “mentira” (sobre edad, historia, nombre, situación) puede tomar diversos estatutos: negación, intento de restitución (fallido) del fantaseo, resistencia. Angel, de 14 años, nos dice:

“A mí no me gustan las psicólogas. Te hacen preguntas que no tenés ganas de contestar”.

Resistencia que no necesariamente es homologable a la resistencia en sesión. Incluso parafraseando a las feministas afroamericanas, es posible pensar en el derecho a resistir.

Tanto la re-memoración como su contrapartida, la prospección, suponen la posibilidad de una temporalidad continua desde el registro simbólico, y las habilitaciones imaginarias para la constitución de futuros fantaseados. Si bien la historización como proceso no requiere necesariamente la narración, sí supone la rememoración, la puesta en juego de una memoria histórica personal y familiar. Resulta necesario partir de la mismidad reconocida por otros para construir la ipseidad, siendo esta última reconocible como válida, acorde a valores.

La temporalidad se juega en los riesgos asumidos. La divergencia entre la potencia real y la asumida, en consonancia con la prematuridad de la autonomización, la puesta a prueba de las posibilidades propias y ajenas, la negación del riesgo (posibilidad de evitar el miedo frente a la imposibilidad de evitar la situación riesgosa), incluso la anticipación de la muerte y por esta vía el intento de conjuro, todas ellas son posiciones subjetivas que encontramos en muchos de los chicos.

La anterior categoría se relaciona con las **modalidades de salida de la calle**. Esta parece adoptar dos formas: a) la constitución de la propia familia, valorada como motivación a futuro o propósito de cambio:

“Hoy estoy juntado con una chica que conocí en la calle en Once y tengo una nena recién nacida con esta chica. Bueno, ahora estoy más careta, más cambiado, porque ahora tengo un propósito para estar bien”.

La segunda forma se relaciona con b) la disposición de recursos, entendidos como personas que proveyeron ayuda (material y afectiva) y mostraron interés por la suerte de los sujetos:

“Conocí otra gente en la calle. Gente grande, de buena onda, que me dio consejos. Me dieron ropa, me llevaron a la casa a comer, me decían ‘Pibe, vos no sos para la calle’. Un verdulero me ofreció trabajo y aquí estoy.”

Tal vez el hecho de diferenciar al sujeto respecto del grupo de pares, ajenizándolo del contexto, sea un elemento a considerar como enunciado identificante es usado por algunos sujetos como reconocimiento de la individuación respecto del grupo. La posibilidad de establecer vínculos confiables con pares y adultos se relaciona con la autoestima y la autovaloración de niños y adolescentes, generando posibilidades de gratificación, y permitiendo a los sujetos incluirse en tramas simbólicas que pueden facilitar la reparación de situaciones de exclusión.

En la misma dirección colaboran los vínculos de amistad en la calle. Aparecen dos grandes figuras: por un lado el grupo, la ranchada, que aporta protección, recursos, amigos. Permitirá también el establecimiento de vínculos cálidos y gratificantes, en los que los niños y adolescentes se someten por igual a normas y reglas.

“La ranchada son los amigos más que el lugar. Cuando hay problemas peleás. A veces hay que rajarlo al que trajo el problema. Pero si hay lío de unos cuantos con otros, nos vamos y armamos otra ranchada. A veces hay un líder. Si sos el más grande. Ahí compartimos todo. Si yo traigo unas Cepitas le doy a todos. Si uno cae en cana, yo lo voy a ver. Tengo miedo, pero voy. Si alguien le pega a uno de mi ranchada, déjame a mí. Pero según: si uno de estos se hace el chiquitonto, que se la banque.”

“En la ranchada se comparte todo menos el dinero. Si el dinero viene con nosotros, sí lo compartimos. Si nosotros salimos a hacer un trabajo y uno se queda, con ese no compartimos la guita; solamente la comida que compramos con esa guita.”

“Lo bueno de la ranchada es que si te pasa algo, siempre hay otro que te lleva al hospital o le dice a alguien que te ayude.”

“Te sentís acompañado. Podés compartir muchas cosas entre amigos. De comer, fumar, hablar. Se defienden uno al otro, no se insultan. Lo mismo a veces hay peleas y se abren. Pero también a veces te llevás mal y lo mismo seguís en la ranchada, así, aunque no te hablés con el otro porque necesitás estar acompañado, necesitás un techo. Y a lo mejor después te arreglás de nuevo.”

Si bien el grupo tiene funciones de sostén y protección, transformándose en recurso para los miembros, algunas veces también aparecen vivencias negativas asociadas a los mismos:

“Yo estuve en la ranchada debajo del puente. No me gustó. Te empezás a drogar y se pudre todo. Lo que sí, compartíamos la comida. Pero un par de veces apareció la cana. A mí me llevaron; otros escaparon. A mí no me hablés de ranchada.”

“Es mejor que estar solo. Pero yo tenía problemas con los pibes, no me llevaba bien. Me tuve que ir. Aparte hay mucho bardo y cae la cana. A la larga preferís estar solo, aunque te joda.”

Al moverse en grupo, los adolescentes se transforman en sujetos mucho más visibles que si lo hicieran individualmente. Por otro lado, los grupos adolescentes también involucran situaciones de competencia y desafío, que

suponen mayor exposición a situaciones de riesgo y mayor conflictividad. Algunos de estos aspectos son señalados por Luís Rohde et.al. (1998), si bien parece posible disentir respecto del oportunismo y pobreza afectiva con que estos investigadores han caracterizado las amistades de niños y adolescentes en situación de calle.

También aparece la figura del benefactor, algún adulto que se constituye en un recurso confiable para niños y adolescentes.

“El pizzero de la esquina de Conti, me da siempre pizza cuando le pido y yo después voy a comprarle algo que él quiera.”

“En un bar de Palermo el dueño me fía sándwiches y gaseosas y yo después vuelvo y le pago.”

“Un hombre, un verdulero de Monte Grande, apenas llegábamos nos tenía la comida servida. Era cuando ya no atendía más clientes. Comíamos, nos bañábamos y él hasta nos daba ropa.”

En general, la dimensión vincular parece ser muy importante, tanto en la provisión de recursos para la sobrevivencia, como en la constitución de espacios afectuosos, confiables y que requieren de la reciprocidad y el cuidado que los niños y adolescentes puedan aportar. Cuando esta falta o falla, los niños se encuentran solos, debiendo recurrir a otro tipo de espacios para satisfacer sus necesidades. Al instalar modalidades relacionales que demandan algo de niños y adolescentes, que esperan de ellos reciprocidad, lealtad, confianza, pueden establecer el espacio necesario para libidinizar lo por-venir.

La **sexualidad** aparece como un tópico muy difícil de encarar, como es de esperar con adolescentes. Asociadas a las diferencias de género, las actitudes

parecen rondar los estereotipos sexuales masculino y femenino. La interdicción respecto de las niñas y adolescentes se relaciona con la pertenencia de estas a un varón: *“Si hay una piba con un marido hay que respetarla”*. Por un lado, el respeto es al par varón, es el atributo que hace de la muchacha un sujeto a respetar. Por otro lado, parece posible inferir la posibilidad de violaciones a las adolescentes que no tengan una pareja que pueda defenderlas.

Si bien hay que respetar la interdicción que pesa sobre ‘las pibas con marido’, la ausencia de deseo de éste es suficiente permiso para acceder a la mujer:

“Yo me acosté con la novia de éste. Y qué querés! Si éste no quería y se durmió!”

El cuidado de sí es altamente dificultoso, predominando las relaciones sexuales sin protección. Sin embargo se lo valora positivamente, asociándolo a la limpieza, atributo ligado a la integración social, frente a la “mugre” del descuido y el abandono de sí:

“¿Cuidarse éste? Si es un mugriento! Usa bolsa de residuos en lugar de forros”.

La calle, espacio público diseñado para transitar, cuyos límites son vagos y al mismo tiempo rígidos (la calle termina en las puertas de entrada a espacios privados), urbano, continente de innumerables estímulos, en donde la separación de las prácticas íntimas de las exhibibles socialmente es imposible, es apropiable solo provisoriamente. Nunca es una casa, y menos la propia. Sus reglas de horarios, movilidad, posibilidades e imposibilidades son totalmente contradictorios con las reglas de la vida transcurrida en un espacio que separa lo privado de lo público, lo íntimo de lo social. La casa, primera extensión del cuerpo, no es ya el continente donde se desenvuelve la vida de los chicos de la

calle, y no es ya el espacio en donde los cambios corporales de la adolescencia podrán ser integrados simbólicamente.

Las determinaciones y condicionamientos que los usos del cuerpo imponen a nivel subjetivo, resultan una dimensión de dos caras: de protección, en tanto las destrezas y habilidades desarrolladas pueden ser factores de protección frente a la deprivación; y proceso vulnerabilizador, en tanto es sede de necesidades insatisfechas e instrumento.

Según Winnicott (1990) es una consecuencia posible del proceso de deprivación la tendencia antisocial, nombrando como las principales el robo, la mentira y la destructividad. En el primero y último caso, el vehículo privilegiado para desarrollarlas es el cuerpo. El liderazgo grupal se sostiene en las demostraciones de fuerza y habilidad, los juegos y situaciones límite dependen de la destreza corporal para su desarrollo, el placer y el dolor se sostienen y desarrollan con el cuerpo como escenario, la violentación y el maltrato lo hacen su objeto. En las niñas, es tanto camuflable en cuerpo masculino como estrategia de protección, cuanto moneda de cambio en la prostitución, así como sede de placer. Marca de pertenencia a una clase, estigmatizado por la desnutrición o subnutrición, acallado por el uso de drogas que permiten sortear el hambre, expuesto en situaciones temerarias, posibilidad de autoreconocimiento y placer, sede de cambios complejos en la adolescencia, herramienta de trabajo. Objeto altamente complejo y conflictivo, que requiere su deconstrucción y el anudamiento a una posibilidad de simbolización siempre limitada, que lo reconduzca a una trama apropiable por el niño. Los niños y adolescentes parecen muchas veces convocar la presencia de un adulto para

que, mediante el cuidado, el reto, el límite, produzca una nueva mirada y una nueva enunciación sobre el cuerpo, que permita el autocuidado.

En lo relativo al **uso de drogas**, es interesante resaltar que ésta toma dos grandes formas: como el Sujeto de la actividad y como medio. En el primer caso, la droga activa establece una temporalidad para el sujeto. En unos casos, es una temporalidad narrativa, antes/después, en el que se establece un antes valorado y un después que implica una pérdida y un cambio en la identidad del sujeto:

“Yo fui hasta Quinto grado. Sabía todo, pero me olvidé cuando empecé con el poxi. La droga es así, te hace volver bruto”.

En otros casos, la temporalidad es secuencial, metonímica, donde el paso del tiempo es causa por contigüidad, y los efectos configuran ciclos:

“Se dan con poxi algunos ... después nos agarra la fisura, quedamos re loco; después, cuando se seca la bolsita quedan re loco y fisura, y quieren comprar más poxi ... Y algunos toman merca, se pican, y quedan re locos ... y después se levantan, se quedan dormidos en una plaza y van a pedir para comer”.

En segundo lugar, la droga como medio, es utilizada como forma de lograr diversión y como medio para lograr un aumento de poder o de posibilidades de acción mediante la insensibilización:

“De repente te fumás una chala para reírte un poco, para pasarla bien un rato ... Lo que pasa es que drogado te mandás cosas que no las harías ni pila ... Entonces vos te podés agarrar a las piñas con otro y no sentís nada. Después sí, claro, sentís”.

Son entonces diversas las formas en que el niño o el adolescente se relacionan con la droga. Aparecen distintas figuras, el descontrol cuando la droga es el agente, la diversión motorizada por la droga como medio cuando el sujeto es el agente; figuras contiguas e intercambiables: el mismo adolescente puede, en distintos momentos, construir relaciones contradictorias con el objeto. Existen también los adolescentes que enuncian relaciones “operativas” con las sustancias:

“Si te zarpás, hace mal. Si te sabés con trolar está todo bien. El alcohol te lo recomiendan los médicos, pero hay que saber controlarse. Como con la droga.”

“Para mi opinión, si fumás un porro te deja boludo y si tomás merca ni tenés ganas de hablar. Y además cualquier cosa de esas te pone mareado y con ganas de bardear con los pibes y a la gente, te sentís perseguido con cualquier cosa que cruza por tu lado.”

“La droga es personal. La usa uno y no tiene nada que ver con los demás.”

“En la calle vas caminando y ya hay alguien que te ofrece droga. A cinco pesos, a diez pesos. Es barata pero está muy mezclada.”

El cuidado en el consumo, la diferenciación entre distintas sustancias y sus efectos, la calidad de la misma, son aspectos que matizan la relación de niños y adolescentes con las drogas. No son todas iguales, no se consumen de la misma manera, no implican las mismas actitudes entre los distintos sujetos. No parece ser posible afirmar que en todos los casos el consumo de sustancias conlleve el mismo tipo de riesgo. Éste parece derivarse de una compleja combinación entre: la circunstancia y el contexto en que es consumida, el tipo

de sustancia, la disposición previa del sujeto (depresión, competencia con pares, aburrimiento, hambre). Al mismo tiempo, parece tratarse de un elemento que adquiere valor simbólico de pasaje entre los chicos y los grandes, dentro del grupo. Se constituiría así en un atributo valorado, que paradójicamente, es significado negativamente también:

“Cuando yo me quiero dar, mi hermano no me deja. Pero él sí se da. Lo que pasa es que él quiere cuidarme porque yo soy chiquito. Él me ayuda a pasar la calle porque yo no sé pasar la calle”,

Las **Experiencias de aprendizaje** parecen recortar tres tipos de relaciones: con quien enseña, con lo enseñado, con el futuro. Las relaciones con quien enseña parecen implicar aspectos de transferencia y de identificación, por lo que pueden facilitar o no el aprendizaje:

“Yo, de los talleres, me llevo bien con Mario, con Lito y con Piri. Con los demás, hasta por ahí nomás. Lo que pasa es que yo no les paso mucha cabida.”

“Mario es bueno, es bancador, es un amigo. Trabajo con él a gusto. Con él hago taller de cuentos. Me gusta.”

“A mí me gusta la fotografía. Ver bien lo que vas a sacar, aprender. Me gustaría hacer la carrera para seguir fotografía. Y trabajar en una revista como Alejandra. Me gustaría, por ejemplo, sacar fotos en la guerra.”

El vínculo media con el objeto del taller y con la experiencia de aprendizaje, permitiendo, cuando es positivo, recrear un espacio transicional en el que desplegar la creatividad. A su vez, puede constituirse en un aporte de enunciados identificantes o de rasgos de identificación, como parece ser el último caso. El otro de la enseñanza permite constituir el espacio de

reconocimiento en el cual los niños y adolescentes dejan de ser extraños, otros no enseñables.

En la relación con lo enseñado, aparece la dimensión del placer:

“Lo que más me gusta es la cerámica. Tiene más entusiasmo. Se aprende algo nuevo.”

“A mí lo que me gusta es escribir. Contar cuentos y eso en el taller de Mario. O escribir mi vida como hice en Periodismo.”

“Lo que más me gustó fue la cerámica. Porque hacés cosas buenas y te entreténés, te despejás la mente.”

“Escribí un cuento. Creo que era lindo. Me gustan los cuentos pero nunca había escrito uno yo. Me sorprende. No pensé que fuera a salir bien.”

La sorpresa por la capacidad creativa puede estar ligada con una pobre evaluación de la autoeficacia. Asimismo, la escritura no es un atributo esperado en un niño o adolescente en situación de calle. Conlleva una función de creación o de historización, posibilitada por el dispositivo pero agenciada por el niño o el adolescente. Permite recuperar una de las funciones de la escuela, relativa a la transmisión de la cultura escrita, el acceso al tesoro significativo, que aparece ligado a sus funciones centrales.

“educar es el verbo que da cuenta de la acción política de distribución, de inscripción e institución del sujeto. Acción política de producción de lazos sociales y subjetividades, actividad de re-conocimiento. Educar se entiende como los modos a través de los cuales una sociedad encuentra maneras de conjugar la responsabilidad del re-conocer” (Frigerio:2002:9)

La sorpresa ligada al aprendizaje, a la capacidad, puede resultar de un encuentro novedoso, en el que el adolescente puede construir conocimiento a partir de un reconocimiento diferente a los anteriores, a los desconocimientos del estereotipo, de la orfandad social. Esta redistribución jugada en la educación opera la posibilidad de un tiempo futuro, que es subjetivizado por los niños y adolescentes como ideal o como proyecto.

Este futuro toma formas de inclusión social:

“También me gusta la música. Aquí lo que haría falta es un taller de chamamé. Yo, cuando sea grande, lo que quiero es casarme y tocar el chamamé.”

“Y el día de mañana llegás a encontrar un laburo y por lo menos sabés algo.”

“Me gusta cualquier taller. Porque aprendo. Con algunas cosas uno puede trabajar después. Por ejemplo con la cerámica, con las artesanías. A mí lo que más me gustaría es tener un oficio para trabajar. Porque ya soy grande y tengo que trabajar.”

Siguiendo con el planteo de Frigerio, una política de distribución, de reconocimiento, da el tiempo. Es el intersticio para pensar un mañana diverso, que se sostiene en la inscripción social, que permite historizarse y proyectarse. Es de destacar también que los aprendizajes son valorados estratégicamente, permiten pensar una inclusión y aportan un enunciado identitario diferente. En este sentido, no sólo son procesados como un tiempo, sino también como la posibilidad de otro espacio, un atributo que constituye para el niño o adolescente un tiempo futuro y un espacio diferentes de los actuales, de la exclusión.

Por último, en lo referente a las **experiencias de trabajo**, parecen ser, en tanto espacio de reconocimiento, un aspecto central para delinear las posibilidades de permanencia y repetición, o cambio para los adolescentes. En algunos casos se ha mencionado una estructura como la que sigue: Un primer momento de ocultamiento de la situación del sujeto –estar en la calle- por temor a la pérdida del empleo; un segundo momento de descubrimiento del engaño pero que no es seguido por el efecto temido/ esperado (despido); un tercer momento donde el despido se produce por peleas entre el sujeto y otros empleados, con regreso a la calle. Esta estructura parece contener una búsqueda de confirmación de una identidad estigmatizada que, al no producirse, obliga al sujeto a una actuación que provoque en el otro el rechazo buscado:

“Yo abro puertas de taxis. Da guita para tirar. Hace un tiempo trabajé en una pizzería. Lavaba los vasos atrás. Yo estaba en la calle, pero no lo decía para que no me rajen. Lo mismo se dieron cuenta ... Me preguntaron y yo les dije. Me dejaron seguir. Pero después me peleé con otro que laburaba ahí y nos rajaron a los dos”

Las teorizaciones de la corriente Psicodinámica del Trabajo, permiten focalizar en el trabajo como central en el proceso identitario. La identidad se conforma en los vínculos y en el reconocimiento de los otros, tanto cercanos como sociales en general. Este reconocimiento tiene en el trabajo, en tanto hacer significativo, una “vía regia”, parafraseando a Freud. Es el hacer una de las dos dimensiones de construcción de la identidad, y es en el reconocimiento que los otros realizan de este hacer donde el sujeto encuentra el “material” necesario a esta construcción. Por ello mismo, cobra fuerza en la adolescencia, en tanto

instrumento de autonomización y eje de la construcción de la identidad. En ese punto, preguntarse por el trabajo tempranamente realizado, así como las condiciones en que es realizado (en términos de reconocimiento, contención y materialidad), resulta central.

Los niños, niñas y adolescentes que trabajan en la calle, cuya edad promedio de inicio en actividades de reproducción es mayoritariamente entre los 11 y 12 años,³ reúnen todos los indicadores de vulnerabilidad desarrollados por Silvio Feldman (1996): pertenecen a hogares pobres, están económicamente activos, y no estudian ni terminaron el ciclo primario. Entre ambos grupos, niños/as y adolescentes, cabe establecer diferencias. Entre los primeros, el trabajo marca una independencia temprana, una “adultización prematura” que funciona como nivel de determinación para el aumento de vulnerabilidad de este grupo, tanto a nivel material como subjetivo. La priorización de la libertad como valor extremo, la sobrevaloración del “hago lo que quiero” derivadas de la “libertad” de la calle y las monedas propias, se constituyen como el límite a deconstruir para las intervenciones. Sin embargo, estos aspectos son también destrezas y habilidades adquiridas y desarrolladas en la calle como estrategias. Mientras son chicos de la calle, son tanto victimizados cuanto contruidos como peligrosos y delincuentes. Por lo mismo, este “hacer independiente” cobra mayor valor.

Entre los adolescentes, la calle comienza en determinado momento a ser peligrosa. Es mucho más frecuente que frente a este grupo aparezcan las construcciones de peligrosidad y las hipótesis delincuenciales. El proceso adolescente presenta muchas características altamente angustiantes, algunas veces imposibles de ser tramitadas, adoptando el cuerpo un valor central. La

vulnerabilidad es maximizada, concentrándose en esta etapa los pasajes al acto y los acting out (conductas suicidas, violaciones y/o abusos, robos planteados de modo que necesariamente sean reprimidos por la policía, etc.). Al mismo tiempo, es el momento en que algunos adolescentes deciden “irse” de la calle, buscando una alternativa. Como dijimos, se establecen parejas que suponen el embarazo de la adolescente, la que regresa a la casa de sus familiares, o ingresa al circuito de las políticas públicas, mientras el adolescente intenta lograr alguna estrategia de sobrevivencia más sistemática. Por esta vía constituyen un proyecto de vida, aunque precario. En tanto rito de pasaje a la adultez, el hijo es una posesión que instala a los adolescentes como adultos permitiendo, en algunos casos, desplegar estrategias de cuidado y protección relativamente estables. En otros casos, el consumo usual de sustancias psicoactivas, el ingreso o estabilización en las redes económicas informales y/o ilegales, el cuentapropismo en robos y otros pequeños delitos, los enfrentamientos, tanto entre pares como con la policía, conforman los aspectos más sobresalientes del abanico de índices de vulnerabilización, que muestran la inermidad en la que algunos adolescentes se encuentran para enfrentar el proceso identitario que supone la adolescencia.

En este contexto, la situación de niños y adolescentes que viven y/o trabajan en la calle, aumenta su dramatismo: los “chicos de la calle”, se tornan la parte menos calificada, más precarizada de una población cuyas tasas de precarización aumentan, y por lo mismo, descienden sus posibilidades de protección e integración.

Consideraciones finales

La identidad de la infancia como sujeto social, y las existencias de niños como sujetos concretos, dependen por un lado, de las instituciones de la cultura que *producen* infancia, en un triple sentido: de la *transmisión*, de la *institución* y de la *interpelación* al niño. Por otro lado, requieren de adultos que los nombren como tales, que *testimonien* sobre su infancia, y que permitan con sus actos que el espacio necesario para los procesos de dependencia / individuación / autonomía se desarrollen. Ello se suma a la materialidad de un cuerpo cuyos procesos de crecimiento y desarrollo interactúan con un contexto que es tanto proveedor como límite (determinación / condicionamiento) a la potencialidad biológica.

El testimonio de la infancia requiere de un tipo de discurso que permita el despliegue de las experiencias de niñas, niños y adolescentes, que las incluya en su construcción de necesidades, demandas y derechos. En esta línea, Nancy Fraser (1997) precisa que:

“el discurso de las necesidades se presenta como un espacio en contienda, donde los grupos con recursos discursivos y no discursivos desiguales compiten por establecer como hegemónicas sus interpretaciones respectivas sobre lo que son las legítimas necesidades sociales. Los grupos dominantes articulan sus interpretaciones con la intención de excluir, desarmar y/o cooptar las conrainterpretaciones. Por otra parte, los grupos subordinados o de oposición articulan su interpretación de las necesidades con la intención de cuestionar, substituir y/o modificar las interpretaciones dominantes. En ninguno de los

casos las interpretaciones son simplemente representaciones. En ambos casos son, más bien, actos e intervenciones” (11)

La inclusión de la infancia en el contexto de las instituciones de políticas sociales hace necesaria una lectura que recupere tensiones tales como autonomía-dependencia, infancia-minoridad, ciudadanía-protección, infancia-adulter, etc. Hemos hallado que, sistemáticamente, la riqueza y multidimensionalidad de las experiencias de las niñas, niños y adolescentes no interpelan las representaciones sobre la infancia presente en las instituciones (LLobet:2003, LLobet, Gerardi y Piatelli:2002)

En particular, las experiencias de las niñas, niños y adolescentes concretos, tales como las relatadas en este trabajo, constituyen la cotidianeidad en y para la cual las instituciones se plantean un objetivo de ampliación de ciudadanía, mediante la implementación de la Convención Internacional de Derechos de Niños y Adolescentes. La apuesta internacionalista de este instrumento implica que cada contexto nacional o regional deba propiciar el ajuste a sus realidades locales, ajuste que no perjudique ninguno de los principios rectores. Ello significa, en primer lugar, lidiar con la tensión particularismo-universalismo, eludiendo afirmaciones propias del relativismo cultural que, en versiones y vulgatas simplemente diluye tal conflicto. En segundo lugar, y en particular en América Latina, supone introducir, en culturas institucionales permeadas por ciudadanía invertidas o controladas (Fleury:1997), principios relativos a la ampliación de ciudadanía y al tratamiento concreto y simbólico de personas menores de edad como ciudadanos.

La transformación de instituciones y prácticas requiere de procesos de implementación que tomen en cuenta el contexto en y para el cual se

proponen. La ciudadanía de usuarios / beneficiarios / participantes no se construye antes de su interpelación como tales. Del mismo modo, tampoco los y las trabajadoras se constituirán como ciudadanos en espacios previos a relaciones sociales ciudadanizantes.

En el planteo de Castoriadis (1997), la ciudadanía es una de las significaciones imaginarias fundantes de la sociedad democrática. Por lo mismo, es producida en relaciones sociales significantes, en instituciones, y configura un tipo antropológico, es decir, un modo de ser de la subjetividad. Así, no se es ciudadano por la mera titularidad de un derecho. Se constituyen, se producen ciudadanos en instituciones sociales que promuevan ciudadanía. Es así un problema de índole psicosocial y no exclusivamente jurídico o sociológico.

Cuando las experiencias cotidianas, las historias de vida de los sujetos, son articuladas en el discurso institucional sesgadas por la lógica de las carencias (materiales, morales, psicológicas) ¿qué construcción de ciudadanía es posible? ¿qué modos de inclusión social son promovidos?

Las distintas instituciones que en otro momento lograban sostener la ilusoria promesa de inclusión por la vía de la ciudadanía ya no lo pueden hacer.⁴ Por ejemplo, el espacio pedagógico, el espacio de la transmisión de la cultura y de la inclusión concomitante como herederos de la misma herencia, nunca termina de instalarse. Se ofrecen *otras cosas*: entrenamiento, capacitación, contención. ¿Desde qué lógica, a qué pedido y de quién, formulamos estas respuestas y obligamos a formular tales preguntas?

Queda así planteada la pregunta: ¿será que lo que ofertamos desde las instituciones *no* es lo que los niños necesitan?

Bibliografía:

Almeida Filho, Naomar (1992) *Epidemiología sin Números. Una introducción crítica a la ciencia epidemiológica*. Serie Paltext n° 28, Washington, OPS.

Aulagnier, Piera (1997): *El aprendiz de historiador y el maestro - brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*. Buenos Aires, Amorrortu Editores

Castoriadis, Cornelius (1997): *El avance de la insignificancia*, Bs. As. Eudeba.

Fleury, Sonia (1997): *Estados sin ciudadanos: Seguridad Social en América Latina*. Buenos Aires, Lugar Editorial

Frigerio, Graciela (2002): "Las instituciones del conocer y la cuestión del tiempo (ensayo)", en *Revista Ensayos y Experiencias N° 44*, pp. 5-16.

Hutz y Koller (1998): "Questoes sobre o desenvolvimento de criancas em situacao de rua". *Estudos de Psicologia* Vol 2 Nro. 1

LLobet, Valeria, Gerardi, Florencia y Piatelli, Alina (2002): "Representaciones y prácticas en las instituciones para la infancia vulnerabilizada", en *Investigaciones en Psicología* Año 7 N° 3, Revista del Instituto de Investigaciones de la Fac. Psicología, UBA, 2002

LLobet, Valeria (2003): "Promoción de resiliencia: facilitadores y restrictores de resiliencia en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad". Informe final de beca de investigación de UBACyT, Aprobado el 4/03, Altamente Satisfactorio. En Biblioteca de la Facultad de Psicología, UBA.

Rohde, Luis et al (1998): "Impacto da vivencia de rua nas amizades de criancas em idade escolar". *Revista Saúde Pública*, Vol. 32 Nro. 3, 273-80.

Debieux Rosa, Miriam (1999): "O discurso e o laco social dos meninos de rua". Sao Paulo, *Psicología USP* Vol. 10 Nro. 2

Fraser, Nancy (1997): *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*. Santafé de Bogotá. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.

Ricoeur, Paul (1985): *Tiempo y narración*, Paris, PUF.

Feldman, Silvio (1996): "El trabajo de los adolescentes en Argentina. ¿Construyendo futuro o consolidando la postergación social?" En: *Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo. El desafío es hoy*. UNICEF Argentina y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Buenos Aires, Ed. Losada

Winnicott, Donald (1990): *Deprivación y Delincuencia*, Buenos Aires, Paidós.

5

¹ "Promoción de resiliencia con niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad en instituciones públicas", subsidiada con becas de Iniciación a la Investigación (1998-2000) y Doctoral (2001-2003) de UBACyT.

² Se opta por la nomenclatura institucional vigente al momento de realizar el trabajo de campo

³ Fuente: Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia.

⁴ La función de la ilusión en la economía psíquica, en tanto libidinización de una promesa, relación de espera amorosa del futuro, no es menor.

⁵