

Año 5
Número 6
Verano 2018

Revista de Políticas Sociales

Dispositivos de acompañamiento para jóvenes en situación de vulnerabilidad social

Fernando Mora

Programa
Reconstruyendo Lazos,

C.A.B.A.

fernandodmora@hotmail.com

En el Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes es común el uso de la categoría *dispositivos de acompañamiento*. El presente artículo propone analizar dicha categoría, ya que encontramos prácticas disímiles, tanto en los modos de concebir al sujeto como en las modalidades de abordaje, produciéndose prácticas que pueden responder al paradigma tutelar en lugar de garantizar derechos. En la misma línea se sostiene la idea de un sujeto que se encuentra en la intersección, tironeado por prácticas, discursos y narrativas provenientes de aportes de diferentes disciplinas que muchas veces impiden, a causa de dicho tironeo, la emergencia de experiencias significativas para los jóvenes, o acompañamientos que promuevan el encuentro y la experiencia. En este sentido proponemos sostener un sujeto que, ante la falta de una definición uniforme, encierre una multiplicidad que no se deje codificar, y que en la tarea permita redescubrir nuevos sentidos que abriguen a los jóvenes con experiencias significativas. Por último, se procura definir los dispositivos de acompañamiento como una herramienta posible de ser construida a partir de la tríada: encuentro, encuadre y experiencia, como modo de aproximarse al interés superior del niño, niña o adolescente, para el abordaje de problemáticas actuales de nuestros jóvenes.

A la luz del desarrollo en los últimos años del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y a partir de la promulgación de las leyes de protección de la infancia, es común el uso en los equipos técnicos de la categoría *dispositivos de acompañamiento*. Pero también es habitual encontrar bajo esta idea prácticas disímiles, tanto en sus modos de concebir al sujeto como en sus modalidades de abordaje cuando se trabaja con jóvenes en situación de vulnerabilidad social. El acompañamiento, lejos de responder a lineamientos generales de una política pública o de una disciplina en particular, suele ejercerse bajo el criterio discrecional del profesional al que le toca intervenir. El riesgo es que a partir de dicho vacío se incurra en prácticas que, en lugar de garan-

tizar derechos, respondan al paradigma tutelar o reproduzcan representaciones sociales que estigmatizan e generan impotencia en los jóvenes. Daniel Korinfeld (2013) refiere al respecto que la tutela está renovando sus ropajes y tomando múltiples nombres. Advierte que "es más sencillo reconocerla en formas definidas de sojuzgamiento, en prácticas de domesticación, disciplinamiento, vigilancia, y control" y "se torna menos transparente cuando los enunciados son de cuidados, asistencia, enseñanza, acompañamiento, orientación". Cierra mencionando, "amparados siempre en el bien del otro e incluso en la renovación y actualización de los paradigmas, se reproducen nuevos modos de tutela".

En el presente artículo nos proponemos recrear un marco que dé cuenta de principios básicos que puedan oficiar como criterios generales a la hora de evaluar o trabajar con dispositivos de acompañamiento, de modo que se facilite la reproducción del paradigma de protección integral y que las prácticas de protección y promoción de derechos de niños y niñas y adolescentes se orienten tomando como horizonte el interés superior del niño, y no la tutela o sus renovados ropajes. Estos ropajes lamentablemente, desdibujan el rol de quien acompaña, desfavoreciendo la integralidad del abordaje, recreando en los jóvenes nuevas frustraciones y maltratando también al propio paradigma de protección integral y las leyes de protección de la infancia y adolescencia, tan cuestionadas en el contexto social y político actual como productoras de ciudadanía.

El sujeto del sistema como intersección de discursos, prácticas y narrativas

En los últimos años el Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes recibió aportes de diferentes campos a la hora de conceptualizar el sujeto con el que trabaja. Ante la falta de definiciones

propias, esa cuestión muchas veces trae más confusiones que certezas. En lo cotidiano está presente el campo educativo, el de la salud, el derecho o la asistencia, cada uno con sus discursos y prácticas recayendo sobre los jóvenes. Se construyen así sujetos diferentes de acuerdo al discurso, práctica o narrativa, que recae sobre el individuo o grupo del que se trate. Sabemos que las prácticas institucionales que se estructuran están íntimamente vinculadas con la concepción del sujeto que se sostiene. Pensar al sujeto a partir de su singularidad ordena la práctica en un sentido. Pensarlo como representación de categorías *a priori* lo hace en otro.

Como efecto de la multiplicidad de campos de conocimiento que intervienen, el sujeto en nuestro campo de trabajo se encuentra en la intersección, tironeado por prácticas, discursos y narrativas provenientes de aportes de diferentes disciplinas que operan. Ese tironeo impide muchas veces la emergencia de experiencias significativas para los jóvenes, o acompañamientos que promuevan el encuentro y la experiencia, obturándose la posibilidad de que el sujeto emerja como novedad.

A continuación recorreremos algunas escenas cotidianas, con sus tensiones y discusiones, para poder dar cuenta de algunas de las formas que toma el sujeto en lo cotidiano y los riesgos que puede encerrar.

La salud y los jóvenes en época de etiquetas

A partir del par salud-enfermedad rápidamente se establecen categorías sobre los usuarios del sistema, distribuyéndolos en uno u otro polo de dicha dicotomía. Respecto a la población adolescente, refiere Victoria Barreda (2012), avalada por las estadísticas del sistema de salud de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que el discurso médico construye al adolescente como si siempre trajera en su demanda problemas de salud mental: "por ser adolescente, algo tendrá que no está bien en su psiquismo (intento de suicidio, consume sustancias, tiene relaciones promiscuas, no asiste a la escuela)". De esta forma se encuadran como psicopatología situaciones que no necesariamente son tales, y que tranquilamente pueden ser emergentes o analizadores propios del contexto de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, con el riesgo de que pueda terminar medicalizándose un momento singular en la trayectoria vital. Obviamente, puede ser necesaria la intervención de equipos de Salud Mental en algunas situaciones. El problema se presenta cuando se recorta la intervención, no dando lugar a

otros interrogantes, psicologizando e individualizando problemas sin remitirlos hacia una mirada integral, o a concepciones vinculadas a la salud como fenómeno colectivo o social comunitario, invisibilizándose la dimensión relacional del sujeto o recortándola solamente al contexto de una psicoterapia o a la consulta con psiquiatría, con el riesgo de arribar a un diagnóstico que termine funcionando como una etiqueta que no favorezca la resolución de situaciones problemáticas o las demandas de los jóvenes.

En el caso de jóvenes en el contexto del Sistema de Protección Integral, ese recorte termina muchas veces enajenándolos y confrontándolos con situaciones cuyas respuestas no son inmediatas ni sencillas, y que pueden tranquilamente no estar a su alcance por la etapa evolutiva que se encuentran transitando. De esta manera se recrean frustraciones, con la angustia que pueden conllevar, e inclusive terminar en situaciones de violencia o pasajes a la acción como modo de respuesta frente a aquello de compleja tramitación por vía de la palabra.

Puede ser materia para el desarrollo de otro artículo reflexionar e investigar cómo repercute en la salud de los jóvenes, o en sus expectativas de vida, la situación de vulnerabilidad social que atraviesan, con los condicionantes materiales, simbólicos, afectivos y sociales que conlleva, a partir de saber que para definir "salud" no sólo se tiene en cuenta la ausencia de enfermedades, sino también el bienestar en las esferas psíquica y social.

El campo educativo

En el campo educativo, por ejemplo, un problema común como la deserción escolar, sobre todo en nivel medio, es pensado muchas veces con la misma lógica, individualizando y psicologizando el problema. No se contempla por ejemplo el contexto del cual provienen los jóvenes que sufren la deserción, que en general suelen ser de sectores económicamente desfavorecidos, siendo la desigualdad el factor determinante a la hora de explicar la deserción y no cuestiones individuales. Otro ejemplo, en este sentido, podría ser la abulia o el desinterés que se asigna hoy a los jóvenes en las instituciones educativas, que, en el peor de los casos, puede terminar con diagnósticos clínico médicos, prescribiéndose medicación, como es el caso del conocido ADD o "Trastorno por déficit de atención con hiperactividad". No es fácil, luego, desandar ciertos estigmas o etiquetas para los jóvenes ubicados en dicho lugar. Se evita de ese modo hablar de otras cuestiones que podrían no estar funcionando: si las propuestas pedagógicas o



Libertad

didácticas ofrecidas y elegidas por los docentes convocan a los jóvenes; si les causan interés, si tienen en cuenta la propia realidad de los jóvenes como punto de partida, si se da lugar a la singularidad; o si se revisan los intereses particulares de aquellos jóvenes que puedan mostrarse desinteresados. También se evita que se hable de la realidad crítica del sistema educativo en términos de recursos, siendo los jóvenes inquietos y desinteresados los que terminan no funcionando.

En el campo educativo, a partir, entre otros, de los aportes de la teoría sociocultural,¹ ciertos emergentes pueden interpretarse también a partir de la *interacción* de los jóvenes con los otros para conseguir aprendizajes y lograr experiencias, y no solo como dificultades o déficits individuales. Dicha teoría refiere que la interacción con el contexto, medio o cultura es mediada por personas con mayor experiencia. En el contexto de la escuela esos aportes determinaron las prácticas docentes en un sentido diferente, devolviéndoles un lugar de mayor responsabilidad e implicación al educador, al menos en las concepciones teóricas, no interpretando al sujeto como pasivo en la construcción del conocimiento, ni tampoco como alguien que puede alcanzar por sus propios medios las experiencias necesarias para motorizar su desarrollo. Si bien es un marco teórico bastante extendido, no siempre es la forma en que se interpreta al sujeto en dicho contexto. Muchas veces, por el contrario, se ubica al individuo como responsable exclusivo de su desarrollo o rendimiento escolar, con lo complejo y desamparador que ese discurso puede terminar siendo para jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

En nuestras sociedades, la escuela fue y es el espacio legitimado por el Estado para la transmisión de la cultura y construcción de ciudadanía, pero actualmente los modos de subjetivación desbordan el dispositivo. En este sentido, si bien nuestro contexto de trabajo no es el del aula, como tampoco lo es para el campo de la salud, no deja de ser necesario revisar prácticas y concepciones que sostienen a los jóvenes como sujetos pasivos frente a la realidad que les toca habitar, o como únicos responsables de lo que les pasa. Somos los adultos quienes podemos dar cuenta en última instancia de qué les conviene y qué no, ya que no dejamos de presentarnos, en la interacción con ellos, como medios o representantes de la cultura, como referencias simbólicas, habilitando o inhabilitando experiencias y aprendizajes posibles.

Entre el campo del derecho y los medios de comunicación

El campo del derecho brinda un marco que construye a los jóvenes como sujetos de derechos activos en la construcción de ciudadanía, favoreciendo el trabajo con ellos y teniendo como horizonte mayores márgenes de autonomía y libertad. Por otro lado, a contramano del régimen de promoción y protección de derechos que promueven las leyes de la infancia y la adolescencia, hoy desde los medios masivos de comunicación no cesa de construirse una representación que asocia pobreza y juventud con delincuencia, dando lugar a procesos y prácticas sociales que terminan reproduciéndola y naturalizándola. De ese modo, no faltan estigmatizaciones en las instituciones, ya sea por usar una gorra o unas zapatillas, o por el estilo de música que escuchan, produciéndose tratos diferentes. En el peor de los casos, en aquellos que eventualmente tienen conflicto con la ley se invisibilizan las múltiples causas que dan cuenta del conflicto, tomándose como natural la igualación entre pobreza, juventud y delincuencia.

La asociación entre pobreza y delincuencia no es un dato menor, ya que la encuesta permanente de hogares estima que es pobre más del 40% de los niños y adolescentes. La criminalización de jóvenes de sectores económicamente vulnerados está a la orden del día. Los medios de comunicación son potentes usinas productoras de subjetividad que gravitan permanentemente en las relaciones sociales y –por qué no– en narrativas y prácticas institucionales en el trabajo con jóvenes, clausurando la posibilidad de acompañar o llevar adelante intervenciones acordes a parámetros éticos. Siguiendo a Frigerio (2004), la dimensión ética está presente cuando de lo que se trata es de desnaturalizar lo que no tiene nada de natural pero que se presenta como tal, tomando como punto de partida la igualdad, sosteniendo que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado ni inhabilitado en el territorio de lo común para ser par, para formar parte, para tener su parte. Intervenir para que el lugar de origen no devenga destino prescripto implica asumir la responsabilidad en el trabajo de filiación simbólica: el "trabajo político de distribuir y repartir la herencia, entendiendo por tal (en términos de Bourdieu) el capital cultural, o significando por tal, al modo arendtiano, al tesoro común".

1. Nos referimos a los aportes de Lev Vygotski (1896-1934), autor de origen ruso, cuya obra fue divulgada en occidente a partir de la década del 60.

Tensión en las prácticas de asistencia

Por último, en el contexto del sistema de protección integral, en cuanto a las prácticas de asistencia, está presente la ya conocida tensión entre la política social como asistencia y la política social como asistencialismo, con las implicaciones prácticas y discursivas que ambas concepciones conllevan. De nuevo, emparentado con el asistencialismo, aparece un sujeto identificado como pasivo, dependiente de la asistencia del Estado, únicamente con necesidades materiales (subsidios, becas, comida, colchones, leche, etcétera) y que requiere solo de la asistencia o la "beneficencia", invisibilizándose la dimensión subjetiva y vincular del sujeto, y también de la intervención. Obviamente no se niegan las necesidades materiales que –con un 50% de la población joven ubicado por debajo de la línea de pobreza– pueden ser muchas e imperiosas, y que esperamos tengan pronta resolución. También está claro que no todas las necesidades materiales son las mismas. Hay algunas que requieren una satisfacción inmediata, que no pueden esperar, por lo que es necesario en lo cotidiano atenderlas y darles lugar. Sin embargo, también encontramos prácticas de asistencia en donde se piensa el encuentro con los jóvenes o sus familias, en el marco de la intervención social, como un sujeto con necesidades materiales y también subjetivas, propias de cualquier joven, vinculadas a la construcción de su autonomía. En este sentido, la asistencia puede constituirse como punto de apertura para el desarrollo de intervenciones que puedan ir más allá de la mera satisfacción de una demanda material y alojar a un sujeto que vaya más allá de la necesidad.

La complejidad por la que atraviesan los jóvenes puede llegar a situaciones agudas, que implican en los actores institucionales y sus modos de abordaje una imperiosa necesidad de refundarse. Esas refundaciones no se ensayan desde viejas recetas, sino desde una escucha atenta y cuidadosa, que recupere padecimientos, expectativas e interrogantes de quienes acuden a nuestras instituciones.

¿Qué sujeto? ¿Un sujeto?

Ahora bien, en este contexto de prácticas, discursos y narrativas heterogéneas, muchas veces en tensión, vemos que no basta con pensar el acompañamiento a jóvenes como un mero monitoreo, como muchas veces parece suceder, o como una disposición a recibir demandas, como

si éstas ya estuvieran construidas en el discurso de los jóvenes. Tampoco basta, como nos enseña la experiencia, seguir el modelo ya estructurado por algunas de las disciplinas que habitan nuestra escena cotidiana. Los ejemplos que enumeramos, si bien no son exhaustivos, sirven como muestra para advertir que los campos disciplinares que intervienen en el Sistema de Protección Integral están atravesados por tensiones y por concepciones disímiles respecto al sujeto o a sus propias prácticas –entre otros–, como efecto de intentar abordar nuevos problemas con recursos, estrategias o herramientas que responden a una racionalidad de otro tiempo, con la dificultad que ello agrega para quienes intervenimos ante situaciones de alta complejidad, como muchas de las que se presentan en el contexto de las políticas públicas de niñez y adolescencia.

Vivimos en tiempos donde las antiguas certezas (ficciones) no albergan las mismas expectativas de ayer, donde la escuela –como espacio de socialización de los jóvenes por excelencia– muchas veces se queda sin respuesta ante las nuevas realidades con las que le toca trabajar, y donde el desborde aparece sin posibilidad de ser tramitado por medio de la palabra. Emergen, así, síntomas, violencias, apatías, desganos. Por lo tanto, la pregunta por cómo acompañar a los jóvenes cobra singular valor, y sobre todo interpela a los adultos en su quehacer profesional. Qué transmitir, cómo hacerlo, qué implica ser adulto cuando la información a la que pueden acceder los jóvenes parece ser ilimitada.

En este sentido, cabe preguntarse, ante la necesidad de acompañar a nuestros jóvenes, si sirve o es eficaz hablar de sujeto en tanto representación, sustancia o categoría a priori, posible de ser definida de antemano. Jean Luc Nancy, quien se interroga sobre la noción de sujeto, escribe: "Yo diría hoy que eso a lo que estamos constreñidos a llamar 'sujeto', a falta a veces de otro término para designar a un existente singular expuesto al mundo, no 'es' nada que pueda tratarse como el sujeto de atribuciones posibles (X es grande, moreno, erudito, orgulloso...), sino que 'es' solamente en el movimiento que lo expone al mundo, es decir, a las posibilidades de sentido" (Nancy, 2014: 9). Entendemos como necesario, siguiendo a Nancy, sostener un sujeto en el marco del Sistema de Protección Integral que, ante la falta de una definición uniforme, encierre una multiplicidad que no se deje codificar, y que en la tarea permita redescubrir nuevos sentidos que abriguen a nuestros jóvenes con experiencias significativas. Para esto, es fundamental la presencia de adultos que escuchen, intervengan y acompañen, favoreciendo el aprendizaje, el desarrollo y la autonomía, o el pleno

goce de derechos por parte de los jóvenes, recreando lazos sociales que en lugar de tironear alojen y, por qué no, den lugar a un sujeto que a priori no existía.

El interés superior del niño: dispositivo de acompañamiento

Nuestros marcos normativos y académicos promueven el trabajo interdisciplinario, con la consecuente construcción común de los problemas que se abordan. Una de las cuestiones con las que nos encontramos quienes trabajamos en el sistema de protección integral, al menos en el contexto del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es la escasez de sistematización y transmisión de experiencias que permitan ordenar la práctica y hacer visibles construcciones comunes, en función justamente de la jerarquización del paradigma de protección integral, tan en discusión por estos tiempos.

Sin dudas la mayor responsabilidad en este sentido la tienen los funcionarios de turno, que son quienes deberían promover la consolidación del sistema por medio de acciones tendientes a consolidar prácticas de cuidado de nuestros niños y jóvenes (por ejemplo, desarrollando jornadas, publicando manuales, aportando recursos, etcétera). Pero también existe una responsabilidad por parte de los equipos técnicos profesionales en dar cuenta de cómo se abordan problemáticas actuales en nuestro contexto de trabajo, y qué es aquello que está en juego en la situación que trae cada joven, en cada intervención, de manera que nos permita construir un piso común de experiencias para dar lugar a la integralidad en el cuidado y bregar por el interés superior de los niños y los adolescentes. Quienes trabajamos en el cuidado y acompañamiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad social tenemos la obligación de jerarquizar nuestra función en lo técnico, con perspectiva crítica, eficiencia y eficacia, preservando el paradigma de protección integral, promoviendo el interés superior del niño y no reproduciendo en la intervención, en el encuentro con los jóvenes, la precarización de las políticas públicas y las condiciones de trabajo que hoy lamentablemente habitamos, que abogan a favor de destruir la posibilidad de constituir una experiencia con sentido, tanto para los jóvenes como para quienes los acompañamos.

En este sentido es que proponemos sistematizar una lógica de trabajo que encuentra en los dispositivos de acompañamiento una herramienta para el abordaje de problemáticas actuales en el contexto del sistema de

protección integral. Partimos de la idea de dispositivo, siguiendo a Zerbino (2007), entendiéndolo como una "fábrica de objetos culturales singulares, una instancia de organización, producción y resolución, de carácter colectivo, que tiene por función central poner a disposición". Consideramos necesario estructurar dispositivos de acompañamiento en el trabajo con jóvenes en el sentido antedicho, que promuevan la cultura del encuentro, donde se reparta y se distribuya –como refiere Frigerio a partir de Arendt– el tesoro común. Y en línea también con la idea de Zerbino de "poner a disposición", para que acompañar efectivamente sea estar en compañía



de otras personas, agregar algo a otra cosa, o existir junto a otro u otra, o simultáneamente con ella o él.

Si bien compartimos la sentencia, tan oída y extendida en el campo de trabajo con jóvenes, de que "no hay recetas", si creemos necesario abonar un piso común de experiencias que contribuyan a regular las prácticas de acuerdo a estándares éticos. Así como creemos que no hay recetas, también proponemos considerar la responsabilidad común en la producción de ingredientes que se pone a disposición, que nos permitan, siguiendo la analogía culinaria, aportar los nutrientes más saludables a la hora de cocinar. En este sentido es que proponemos pensar al dispositivo de acompañamiento a partir de la tríada: *encuentro, encuadre y experiencia*, como modo de aproximarse al *interés superior del niño o adolescente*, preservándolo y promoviendo, tal como establecen las leyes.

El interés superior del niño: encuentro, encuadre, experiencia

Proponemos pensar al interés superior del niño como un dato que no viene dado, mas allá de las tipificaciones que establecen las leyes, que pueden ser orientadoras a la hora de la construcción del sujeto de derecho, pero no resuelven el sentido de un acompañamiento que responde a las particularidades de una situación singular. El interés superior del niño se construye en cada situación donde se produce un encuentro que aloje a jóvenes. El interés superior del niño es un principio rector, no una información que pueda ser aportada, ya sea por los jóvenes o por los equipos. El interés superior del niño se produce a partir de dispositivos que promuevan la producción de experiencias y sostengan una ética del encuentro, y no dispositivos que reproduzcan lógicas de control social.

¿A qué llamamos encuentro? Siguiendo a Deleuze, Francois Zourabichvili (2004: 34) define al encuentro como "el nombre de una relación absolutamente exterior, donde el pensamiento entra en relación con lo que no depende de él". En este sentido, proponemos pensar al interés superior del niño justamente como el nombre de aquella relación exterior que se produce en situación y causa la participación y el trabajo de quienes intervienen, invitándolos a reflexionar y tomar posición al respecto. Siguiendo al propio Deleuze (1980), en *Diálogos*, "un encuentro quizás sea lo mismo que un devenir o que unas bodas. Encontramos personas, movimientos, identidades, ideas, acontecimientos. Y aunque todas estas cosas tengan

nombre propio, el nombre propio no designa ni a una persona, ni a un sujeto. ¿Designa un efecto o un zig-zag, algo que pasa o que sucede entre dos? Es lo mismo que con los devenires; no es que un término devenga el otro, sino que cada uno encuentra el otro, un único devenir que no es para los dos, porque nada tiene que ver el uno con el otro sino que está entre los dos, que tiene su propia dirección. Ni método, ni reglas, ni recetas, tan sólo una larga preparación. Bodas, pero no parejas ni conyugalidad. En lugar de resolver, reconocer y juzgar, hallar, encontrar y robar. Reconocer es lo contrario del encuentro. Juzgar es oficio de muchos y no es un buen oficio".

Los dispositivos de acompañamiento, entonces, deben estar atravesados por una ética del encuentro, que implique la posibilidad de descubrir nuevos sentidos, que den lugar a dimensiones subjetivas y singulares, que habiliten experiencias con sentido, que permitan descubrir por dónde pasa hoy el interés superior de los niños y jóvenes. En el trabajo de acompañamiento a jóvenes, en lugar de resolver, reconocer o juzgar, como refiere Deleuze en la cita anterior, se trata de hallar, encontrar y robar, en el sentido de ir mas allá de lógicas que instauran la subjetividad como fenómeno privado e individual. Obviamente, siempre respetando la intimidad del otro, pero aspirando a construir un espacio "entre" acompañante y acompañado, que filie simbólicamente y que aloje la subjetividad como fenómeno de agenciamiento colectivo.

¿Qué entendemos por experiencia? Siguiendo a algunos filósofos contemporáneos,² Jorge Larrosa (2003) indica que la imposibilidad de elaborar las experiencias, de darles un sentido propio, es lo característico de nuestro tiempo. Refiere también que nuestra época menosprecia

2. Uno de ellos es Giorgio Agamben, quien en su libro *Infancia e historia* (2001) indica: "hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia".

la experiencia, tanto desde la racionalidad clásica como desde la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia, y que es necesario restituir o recrear la dimensión de la experiencia, entendiendo por tal la posibilidad de que algo nos pase, o que nos acontezca. "La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida". Larrosa propone pensar al sujeto de la experiencia como una superficie de sensibilidad, en la que lo que nos pasa nos afecta de algún modo, produce afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas. Define a la experiencia por características más bien pasivas, como la receptividad, la disponibilidad y la apertura, y no tanto por la actividad del sujeto. Indica que la experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción individual, sino más bien desde una inscrita en la lógica de las pasiones, donde la pasión referiría a cierta heteronomía o relación de responsabilidad en las relaciones con el otro, que sin embargo no es incompatible con la libertad o la autonomía.

Compartimos con Larrosa la necesidad de recrear experiencias. También compartimos que dicha necesidad requiere un gesto de interrupción, o cultivar el arte del encuentro, en el sentido mencionado líneas arriba, buscando verdades en la experiencia y no verdades que sean independientes de la experiencia. En este sentido, identificar los dispositivos de acompañamiento con el encuentro y la experiencia es hablar de las dos caras de una misma moneda. No es posible restituir la dimensión de la experiencia sin la presencia de otros que sostengan una ética del encuentro, donde se acompañe, comparta, resignifique, se ponga en duda, se elaboren interrogantes, y también donde se brinden respuestas. El encuentro y la experiencia, siguiendo a Deleuze, sería aquel movimiento en zig zag que pasa entre dos, que no existe sin la presencia de dos. Por eso la necesidad de acompañar desde sensibilidades y sujeciones diferentes a aquellas ancladas en lógicas anómicas y universales.

Para cerrar, podemos agregar que no basta solo con ordenar un tiempo, un espacio y una actividad, en términos de encuadre, para alojar y producir el interés superior del niño, sino que es necesaria la experiencia del encuentro con un Otro que precipite al pensamiento más allá de la inmediatez, y que permita velar y descubrir el interés superior del niño –tan necesario en los tiempos que corren– como forma de preservar y abrigar a nuestros jóvenes, pero también como forma de preservar horizontes comunes, entre tantos horizontes privados e individuales.

Bibliografía

- Agamben, G (2001): *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Alayon, N (1980): "El asistencialismo en la política social y en el Trabajo Social". En *Acción Crítica* 7.
- Barreda, V (2012): "Revisando el diálogo y la interdisciplina entre Salud Mental y la APS", en el marco del curso *Salud Mental y Atención Primaria de la Salud: diálogo e interdisciplina en las instituciones II*. Área Programática CESAC 12.
- Deleuze, G y Parnet, C (1980): *Diálogos*. Barcelona, Pre-Textos.
- Frigerio, G (2004): "La (no) inexorable desigualdad". En Revista *Ciudadanos*, 2004.
- Korinfeld, D, D Levy y S Rascovan (2013): *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Puntuaciones de época. Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J (2003): *La experiencia y sus lenguajes*. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.
- Nancy, JL (2014): *¿Un sujeto?* Buenos Aires, La Cebra.
- Vigotsky, L (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Crítica Grijalbo.
- Zaldua, G, coordinadora (2011): *Epistemes y Prácticas de Psicología Preventiva*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Zerbino, MC (2007): *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. http://porlainclusion-mercosur.educ.ar/mat_educativos/zerbino.pdf.
- Zourabichvili, F (2004): *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Buenos aires, Amorrortu.