

desidades



REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

21

ISSN2318-9282

número 21

año 6

oct — dic 2018

des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

REALIZACIÓN



NIPIAC

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência Contemporâneas

APOYO



INSTITUCIONES ASOCIADAS



IPUB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

INDEXADORES



presentación

equipo editorial

EDITORA JEFE

Lucía Rabello de Castro

EDITORAS ASOCIADAS

Heloisa Dias Bezerra

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Renata Tomaz

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Ana Paula Oliveira e Silva Carneiro

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Melo

Lís Albuquerque Melo

Luísa Evangelista Vieira Prudêncio

Paula Pimentel Tumolo

Renata Tavares da Solva Guimarães

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Sofia Hengen

EQUIPO TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Julia Oliveira Moraes

Leticia Rosa Machado

Maria Clara Teldeschi

Maria Luíza Vianna Werneck Pereira

Maryssol Monteiro Fernandes do Nascimento

Matheus Ferreira Apolinário

Túlio Ferreira Fialho

REVISOR

Welton Pereira e Silva

TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

Sofia Hengen

DESIDADES es una revista electrónica de divulgación científica en el área de la infancia y juventud. La publicación es trimestral, evaluada por pares, por parte del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, comprometida con la divulgación del conocimiento científico más allá de los muros de la universidad.

Publica artículos originales, entrevistas y reseñas cuyo objetivo es discutir de manera crítica, para un público amplio, aspectos de la infancia y juventud frente a su proceso de emancipación. La sección de Referencias Bibliográficas tiene como objetivo difundir las publicaciones recientes sobre la infancia y juventud en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades. Una versión en portugués y otra en español de **DESIDADES** están disponibles para los lectores. La publicación pretende ser un medio electrónico de difusión de debates e ideas en el universo latinoamericano para todos los que quieren ser alentados a reflexionar sobre los desafíos y las dificultades de vivir la niñez y la juventud en el contexto de las sociedades actuales.

El nombre de la revista, **DESIDADES**, significa que las edades, como criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y maneras de existencia según a una temporalización lineal biográfica, necesitan ser problematizadas con el fin de permitir nuevos enfoques, perspectivas y diálogos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília
Anna Paula Uziel	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba
Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná
Helóisa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso
Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Maria Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Nair Teles	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane
Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba
Vera Vasconcellos	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Veronica Salgueiro do Nascimento	Universidade Federal do Cariri

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Carla Sacchi	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Universidad del Salvador
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
Graciela Castro	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Guillermo Arias Beaton	Universidad de La Habana, Cuba
Héctor Castillo Berthier	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macri	Universidad de Buenos Aires
Mariana Chaves	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	Universidad de Buenos Aires
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Rogelio Marcial Vásquez	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, México
Rosa María Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Silvina Brussino	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valeria Llobet	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Índice

EDITORIAL 8

TEMAS SOBRESALIENTES

Comuna de la Tierra D. Tomás Balduino:

aproximaciones a partir de palabras e imágenes creadas por niñas y niños asentadas(os) 15

Marcia Gobbi

Maria Cristina Stello Leite

Paula França

Chicas de la colonia:

aprender y trabajar en la infancia rural 34

Ana Padawer

Infancia rural y trabajo infantil:

concepciones en situaciones de cambio 47

Joel Orlando Bevilaqua Marin

Los aprendizajes de los niños rurales en grupos multiedad y su uso en la experiencia escolar multigrado 60

Patrícia Ames Ramello

Invertiendo el orden geracional:

la relación de los niños de la zona rural de Orobó (PE) con las nuevas TIC 70

Patrícia Oliveira S. dos Santos

Maria de Assunção Lima de Paulo

Ser niño en movimiento:

ontologías y alteridad en la investigación con niños 83

Gustavo Belisário d'Araújo Couto

Antonádía Monteiro Borges

ESPACIO ABIERTO

Educación democrática, sin miedo y sin mordaza 94

ENTREVISTA DE *Andréa Martello* Y *Jane Santos da Silva* CON *Gaudêncio Frigotto*

INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

RESEÑA

Ser niño y niña en el Chile de hoy:

la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos, de Paulina Chavez Ibarra y Ana Vergara

111

RESEÑA POR *Monique Voltarelli*

Educación y transformación social en/de Haití a la luz (de la pedagogía obrera) de Frantz Fanon, de Renel Prospere e Arnaldo Nogaro

117

RESEÑA POR *Alfredo Guillermo Martin*

RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO

121

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

125

DOSSIER INFANCIAS EN/DEL CAMPO EN AMÉRICA LATINA

Los niños en/del campo no están presentes frecuentemente en las investigaciones sobre infancia. Como resultado de una convocatoria pública sobre el tema, la revista DESIDADES tiene el placer de presentar en esta edición el dossier “**Infancias en/del campo en América Latina**”, organizado por cuatro investigadoras de Brasil y Argentina. Esta edición también presenta la entrevista “Educación democrática – sin miedo y sin mordaza”, dos reseñas y una investigación bibliográfica de 32 publicaciones sobre infancia y/o juventud en América Latina lanzadas en el último trimestre. ¡Buena Lectura!

Equipo editorial

Infancias rurales, niños y niñas del campo

Patrícia Oliveira S. dos Santos – UFCG

Flávia Ferreira Pires – UFPB

Mariana García Palacios – CONICET- UBA

Emilene Leite de Sousa - UFMA

José de Souza Martins realizó una crítica a las ciencias sociales al afirmar que comúnmente nos interesamos solo por los “[...]informantes que están en el centro de los acontecimientos, que tienen un cierto dominio de lo que ocurre, que tienen, supuestamente, una visión más amplia de las cosas”, especialmente, los adultos. (Martins, 1993, p.53). De este modo, el autor desafió a los investigadores a trabajar con la concepción de que los niños y niñas son cada vez más sujetos de los procesos históricos. Si bien durante las últimas décadas hemos visto la emergencia de los niños y niñas y de las infancias en la investigación social, lo cual representa un avance significativo para el campo de los estudios sobre la infancia, hay un grupo de niños y niñas que todavía no ha recibido suficiente atención, sobre todo por parte de los/as investigadores/as de las ciencias sociales: los niños y niñas que residen en el campo o las infancias consideradas como rurales. Si los niños y niñas son marginalizados en las investigaciones científicas, aquellos que viven en el campo sufren doblemente esa marginación. Pero antes de continuar avanzado, se vuelve necesario establecer que, al hacer referencia a los niños y niñas del campo, se hace hincapié en sus condiciones de vida, ya sea que estén o no viviendo actualmente en las zonas rurales, y al hacer alusión a los niños y niñas en el campo, se coloca el énfasis en su lugar de morada.

Cuando se estudian, el niño y la infancia del/en el campo suelen tomarse despreciativamente o, en otras tantas ocasiones, desde una visión idealizada, en un claro proceso de polarización: la idealización de la vida en el campo y el menosprecio por la infancia de los niños y niñas del campo. De este modo,

El mundo rural se volvió un objeto de estudio y de interés de los sociólogos rurales por el “lado negativo”, por aquello que parecía incongruente con las fantasías de la modernidad. No por aquello que las poblaciones rurales eran sino por aquello que a los sociólogos les gustaría que ellas fuesen (Martins, 2000, p. 06).

Esta devaluación puede ser entendida, entre otras cuestiones, por la precariedad de los modos de vida en el campo, teniendo en cuenta que en el mundo rural suele faltar una mirada más atenta por parte de las políticas sociales y de los gobernantes, lo que contribuye con la consideración del campo como un lugar atrasado, rudo, no civilizado (Tassara, 2007). Así como durante mucho tiempo los niños y las infancias fueron dejados de lado en la investigación científica y acoplados a los objetos sociológicos clásicos, como la familia y la escuela, el análisis de la infancia del/en el campo, en la literatura de las ciencias sociales, estuvo inicialmente restringido a las discusiones sobre el trabajo infantil o sobre la escuela. De este modo, los estudios sobre la infancia rural se hacían presentes en los debates sobre el trabajo infantil, resaltando su carácter explotador y usurpador de la infancia, o en relación con programas de erradicación del trabajo infantil, sin nunca considerar otras posibilidades de experiencia con el trabajo, como la socialización (Sousa, 2004). Por otro lado, cuando no se restringía al trabajo infantil, la infancia del campo solía ser vista desde la óptica de la educación escolar, destacando una vez más su supuesta precariedad.

Si la infancia puede ser entendida como “la primera parte del ciclo de vida” o como “los arreglos institucionales que separan a niños de adultos” o, aún, como “el espacio estructurado creado por esos arreglos que son ocupados por los niños y niñas” (James; James, 2012:14, nuestra traducción), la infancia rural puede ser entendida como el espacio socio-estructural al cual pertenecen los niños y niñas del campo. Aunque Qvortrup (1994) insista en que la infancia es una variable universal en todas las sociedades más allá de los niños que forman parte de ella, tomamos partido por un entendimiento plural de las infancias, en la medida en que los espacios estructurados creados por arreglos institucionales, como definen James y James (2012), se modifican de acuerdo con las variaciones históricas, sociales y culturales. La “política cultural de la infancia”, para James (2007), implica, por un lado, la comprensión de los aspectos que unifican a los niños en tanto categoría generacional, pensados a partir de un recorte universalista, y al mismo tiempo, la diversidad de las formas de ser niño/a a lo largo del planeta; dentro de ellas, la de los niños y niñas del campo. En este sentido, podemos pensar con Qvortrup (2010; 2011) que los niños y niñas forman un grupo minoritario frente a un grupo dominante, los adultos, independientemente del lugar en el que habiten. Sin embargo, consideramos útil traer a discusión las marcaciones sociales de la diferencia para comprender las especificidades en la forma de ser niño/a entre estas poblaciones. Pero, de todos modos, es posible indagar hasta qué punto la ponderación de la diversidad puede poner en riesgo las ventajas de la categoría de infancia como una variable macrosocial y estructural.

Esperamos con este dossier llamar la atención sobre la importancia de investigar las infancias y los niños y niñas del/en el campo, apuntando a la no exotización, tal como señalamos más arriba. Queremos contribuir con una mayor visibilización de los niños

y niñas del campo y en el campo y de las investigaciones que los toman como sujetos. Aspiramos a mostrar que los niños y niñas de las áreas rurales se relacionan con sus pares y con los adultos “[...] al mismo tiempo que conviven con sus otros papeles, sus funciones dentro de la comunidad familiar, el cumplimiento de sus tareas. Ellos/as construyen y viven el hoy, viven su historia” (Leite, 1996, p.175). Esperamos, a través de este trabajo, romper con la imagen anquilosada que todavía persiste sobre la infancia y los niños y niñas del/en el campo. Resulta importante alejarse de los estereotipos y destacar otros tipos de aprendizajes que no pasan por la escuela formal como el aprendizaje agrícola, otros modos de producir conocimiento o de producción del cuerpo, otras maneras de experimentar lo lúdico, la relación con la naturaleza y los animales, otras formas de lectura de sí mismos/as en tanto niños/as y del mundo, su religiosidad y parentesco, entre otras cuestiones, para que sea posible comprender de qué infancias estamos hablando.

En definitiva, especialmente en las ciencias sociales, aún hoy existe una laguna en relación con la infancia dentro los estudios rurales (Stropasolas, 2011; SILVA et al, 2013). Esto puede verse en el hecho de que, pese a los esfuerzos realizados por divulgar la invitación a participar de este dossier, no fue numerosa la cantidad de artículos recibidos para su evaluación y posible publicación. Contrariamente, los estudios sobre juventud rural cuentan con una gran cantidad de investigaciones, relacionadas sobre todo con los temas de migración y los problemas sociales referidos a la sucesión generacional (Brumer; Anjos, 2008). Aun así, consideramos, junto con Stropasolas (2011), que el “origen de los problemas que afectan a los jóvenes rurales debe ser buscado aún en la infancia” (p. 56). Resulta necesario recordar que ni lo rural ni la infancia son estáticos; ambos son dinámicos y están en un constante proceso de transformación. De esta manera, uno de nuestros objetivos con este Dossier es presentar a los lectores un panorama sobre las sucesiones de cambios ocurridos en relación con las infancias del/en el campo.

Los trabajos que aquí se presentan fueron solicitados a autoras y autores que poseen una vasta experiencia en el campo de la investigación sobre la infancia, sobre la ruralidad o sobre ambas problemáticas, de manera que en su puesta en vinculación contribuyeron a engrandecer este dossier. Los escritos reunidos en este volumen provienen de distintos países de América Latina – contamos con cuatro artículos de Brasil, uno de Perú y uno de Argentina –, lo cual también colabora con la visibilidad de las variadas formas de vivenciar las infancias del/en el campo. Aun cuando algunos de los artículos hacen referencia a temáticas clásicas como la educación escolar o el trabajo infantil, resulta importante señalar desde dónde el niño/a campesino/a es pensado, pues entendemos que todos los escritos aquí reunidos se distancian de ese modelo clásico y abren un camino para nuevas posibilidades de análisis de la infancia en el campo.

Dando inicio a este dossier, el trabajo “Comuna da Terra D. Tomaz Balduino: aproximações a partir de palavras e imagens criadas por crianças assentadas”, escrito por Márcia Aparecida Gobbi, Maria Cristina Stello Leite y Paula da Silva Franca, investiga la vida cotidiana infantil en el asentamiento, revelando aspectos de las luchas y conquistas llevadas adelante por los niños y niñas y con ellos/as. A través de imágenes fotográficas creadas por los niños y niñas en el contexto de investigación, el artículo revela el punto de vista que ellos y ellas elaboran, siempre en relación con las informaciones dadas por los adultos. Las imágenes de

espacios de juego y paisajes registradas por los niños y niñas se contraponen a la narrativa de los adultos, que muestra los movimientos de lucha por la tierra y vivienda, perdiendo su carácter lúdico o poético, excluyendo la sensibilidad estética de los niños, niñas, hombres y mujeres asentados.

El segundo texto, titulado “Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural”, de Ana Padawer, analiza la participación de las niñas en actividades agrícolas en San Ignacio (Misiones, Argentina). La autora da cuenta de cómo la incorporación de las niñas a los quehaceres cotidianos de las chacras forma parte de una experiencia formativa, en la búsqueda de autonomía para el propio sustento. Así, las distinciones étnicas, genéricas, de edad y posición social definen ciertas actividades y saberes como propios de las “chicas del campo”. A través de esta experiencia en el mundo, las niñas dan sentido y transforman, por medio de su hacer cotidiano, el mundo que las rodea.

El artículo de Joel Orlando Bevilaqua Marin, “Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças”, analiza las concepciones de infancia y de trabajo infantil expresadas en la legislación vigente de Brasil y en la visión de los padres de niños y niñas que viven en unidades de producción familiar. La investigación se realizó a través del análisis de las leyes de protección de la infancia y de entrevistas llevadas a cabo con dieciséis agricultores familiares de Itapuranga-Goiás, con hijos de entre seis y catorce años de edad. Las leyes de protección de la infancia, que categorizan como “trabajo infantil” ciertas actividades realizadas por los niños y niñas en unidades de producción familiar, desencadenaron transformaciones en las formas de socialización y de transmisión de diversos saber-hacer a los niños y niñas, reduciendo la importancia de los padres.

Patricia Ames nos presenta el texto “Los aprendizajes de los niños rurales en grupos multiedad y su uso en la experiencia escolar multigrado”. Este trabajo forma parte de su investigación en la Amazonia peruana, en la que, desde una aproximación etnográfica con un grupo de familias rurales con niños y niñas de diferentes edades, identificó cuatro características centrales del aprendizaje en casa: el desarrollo de un sentido de autonomía y responsabilidad; la importancia de la observación; la práctica como medio de desarrollar habilidades; y la naturaleza multiedad del proceso de aprendizaje. En esta investigación, se observó que la experiencia de las niñas en grupos de edades mixtas es una fuente importante de aprendizaje. Un aspecto central del artículo es la discusión acerca de la escuela multigrado, en la que los niños de diversos grados comparten un aula bajo la responsabilidad de un único profesor.

El artículo “Invertendo a ordem geracional: a relação das crianças da zona rural de Orobó (PE) com as novas TIC’s”, escrito por Patrícia Oliveira S. dos Santos y Maria de Assunção Lima de Paulo, discute el creciente uso del acceso a internet por parte de los niños y niñas de la zona rural y una inversión del orden generacional, en tanto los niños y niñas enseñan a los adultos cómo hacer uso de las nuevas TIC’s. Se destaca aquí el acceso a internet por medio de *smartphone*, adquiriendo importancia la relación con las redes sociales de *whatsapp* y de *youtube*. Se trata de una investigación etnográfica con observación participante.

Como cierre del dossier, contamos con el texto “Ser criança em movimento: ontologias e alteridade na pesquisa com crianças”, de Gustavo Belisário y Antonádia Borges, cuya

propuesta consiste en deconstruir las clasificaciones apriorísticas acerca de qué es ser niño y ser adulto, rural y urbano. Así, los autores demuestran cómo, de acuerdo con los sujetos de la investigación, ser niño es entendido como una sustancia que atraviesa no solo a los niños y niñas, sino también a los adultos. Rechazando una alteridad fundamental entre los niños y los adultos, el texto defiende la investigación con niños y niñas con el fin de dar cuenta de sus múltiples ontologías. Se toma como inspiración la propuesta teórico-epistemológica de Archie Mafeje y su crítica a las taxonomías realizadas por la antropología.

Por último, pero no menos importante, quisiéramos destinar unas palabras de agradecimiento para todos los que junto con nosotras contribuyeron para la realización de este trabajo. Estamos agradecidas con los autores y autoras de cada artículo enviado, por su disposición a contribuir con la publicación de esta colección particular. Agradecemos a todos los evaluadores y evaluadoras que dedicaron su tiempo colaborando con la mejora de cada trabajo. Además, a Elizângela Ferreira da Silva, Toni Martins y Wanderlan da Silva Alves, por disponer de su tiempo para ayudarnos con las traducciones al portugués y al español de los artículos. También quisiéramos agradecer a los editores y editoras y a todas las personas que hacen la Revista DESidades: Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude, do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, por el paciente y dedicado trabajo que implica el lanzamiento de este dossier sobre niños y niñas en y del campo. A su vez, no queremos dejar de felicitar a la Revista DESidades por su publicación trimestral y bilingüe, lo cual no es sino un esfuerzo heroico en tiempos de tan escasos recursos.

Estimados lector y lectora, ¡buena lectura!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUMER, A.; ANJOS. G. dos. Gênero e reprodução social na agricultura familiar. **Revista NERA (UNESP)**, v.11, p. 1-12, 2008.

JAMES, A.; JAMES, A. **Key concepts in Childhood Studies**. 2. ed. Sage, 2012.

JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, Flushing, v. 109, n.2, p. 261-72, 2007.

LEITE, M. I. F. P. Crianças do campo: os mudos da história? **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 6, p.170-191, 1996.

MARTINS, J. de S. (Org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, p. 5-12, out., 2000.

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação & Sociedade**, v.31, n. 113, p. 1.121-1.136, out./dez., 2010.

_____. Childhood matters: an introduction. In: Qvortrup. J. (Org.). **Childhood Matters**, Aldershot: Avebury, 1994.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições** [online], v.22, n.1, p.199-211, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2018.

SOUSA, E. L. de. “**Que trabalhaiis como se brincásseis**”: trabalho e ludicidade na infância capuxu. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

STROPASOLAS, V. L. Redefinições nos Processos de Socialização das crianças rurais. **Raizes (UFPB)**, v. 31, p. 54-67, 2011.

TASSARA, E. T. de O. Urbanidade e periurbanidade(s). Reflexões sobre dimensões psicossociais das dinâmicas históricas. **Série Documenta**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-19, 2007.

Patrícia Oliveira S. dos Santos

Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), Brasil, Maestría en Antropología, Bachiller y Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), Brasil. Miembro del grupo de investigación “Crias: niño, sociedad y cultura”. Actualmente viene desarrollando investigaciones sobre niños e infancias rurales en el agreste pernambucano y los cambios generacionales en ese contexto.

Flávia Ferreira Pires

Profesora de Postgrado en Sociología y Postgrado en Antropología de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), Brasil. Autora de artículos y libros que tratan la participación social de los niños en las diversas áreas de la vida social, ha investigado últimamente los efectos del Programa Bolsa Familia en la vida de los niños y sus familias. Es una becaria productividad del CNPq desde 2012.

Mariana Garcia Palácios

Dra. en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina, donde se desempeña como docente del Departamento de Ciencias Antropológicas. Es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Programa de Antropología y Educación (SEANSO, ICA, UBA), Argentina. Sus temáticas principales de indagación son: niñez, educación e interculturalidad, experiencias formativas y construcción de conocimiento religioso. También estudia las articulaciones teórico-metodológicas entre la antropología y la psicología interesadas en el análisis de la construcción de conocimiento. En estas líneas, ha formado tesis, dirigido y participado en proyectos y publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales. Desde 2006, realiza trabajo de campo etnográfico con población Toba / Qom.

Emilene Leite de Sousa

Antropóloga, profesora Adjunta de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA), Brasil. Coordina el proyecto “Saberes Indígenas en la Escuela” /MEC-SECADI, Brasil. Autora de artículos sobre infancia campesina. Líder del Grupo de Estudios Educación, Cultura e Infancia / GECI-UFMA, Brasil.

GRACIAS AL EQUIPO EDITORIAL DE DESIDADES

NOMINATA DE CONSULTORES AD-HOC AÑO 2018

Ana Cláudia de Azevedo Peixoto – Brasil, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ana Cristina Serafim da Silva – Brasil, Universidade Federal do Tocantins

Ana Maria Monte Coelho Fronta – Brasil, Universidade Federal do Ceará

Anamélia Franco – Brasil, Universidade Federal da Bahia

Andréa Vieira Zanella – Brasil, Universidade Federal de Santa Catarina

Anete Abramovicz- Brasil, Universidade Federal de São Carlos

Angela de Alencar Araripe Pinheiro - Brasil, Universidade Federal do Ceará

Antônio Hilário Aguilera Urquiza – Brasil, Universidade de São Paulo /Ribeirão Preto

Bianca Salazar Guizzo – Brasil, Universidade Luterana do Brasil

Carmen Lucia Sussel Mariano - Brasil, Universidade Federal do Mato Grosso

Dalva Maria Borges – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Débora Imhoff – Argentina, Universidad Nacional de Córdoba

Denise Maria de Carvalho Lopes – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Diana Milstein – Argentina, Universidade Nacional de La Matanza

Djaci David de Oliveira – Brasil, Universidade Federal de Goiás

Edson Guimarães Sagesse - Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Flavia Cristina Silveira Lemos - Brasil, Universidade Federal do Pará

Guillermo de la Paz Arias Beaton - Cuba, Universidad de La Habana

Helenice Ferreira - Brasil, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Jader Janer Moreira Lopes – Brasil, Universidade Federal Fluminense

Julio Cesar de Oliveira Nicodemos – Brasil, Universo

Leila Maria Torraca de Brito – Brasil, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Lila Cristina Xavier – Brasil, Universidade Federal do Piauí

Lucia Helena Rangel – Brasil, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Luciana Araujo – Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Márcia Stengel – Brasil, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Mirela Figueiredo Iriart – Brasil, Universidade Estadual de Feira Santana

Mônica Rebecca Ferreira Nunes – Brasil, ESPM

Patricia Sorribas – Argentina, Universidad Nacional de Córdoba

Paula Land Curi – Brasil, Universidade Federal Fluminense

Rosane Melo Braga – Brasil, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Roselene Gurski – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Tatiane Leal – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Telma Regina de Paula Souza – Brasil, Universidade Metodista de Piracicaba

Vera Maria Ramos de Vasconcellos – Brasil, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Verônica Salgueiro do Nascimento – Brasil, Universidade Federal do Cariri



IMAGEN: PxHere

Comuna de la Tierra D. Tomás Balduino: aproximaciones a partir de palabras e imágenes creadas por niñas y niños asentadas(os)

Marcia Gobbi

Maria Cristina Stello Leite

Paula França



Fotografías producidas por un grupo de niños (acervo de las autoras)

“El Pueblo es el inventalenguas en la malicia de la maestría el astuto”
(Haroldo de Campos)

Revolver la tierra, para comenzar

Es conocida la histórica y estructural desigualdad social que existe en Brasil. Una de sus caras muestra que el acceso a la tierra ha sido expresión del privilegio y la fuerza de algunos pequeños y poderosos grupos sociales que, a lo largo de siglos, han concentrado gran cantidad de tierras, generando un aumento de la pobreza¹ y conflictos por las tierras en el campo, mientras han expuesto diariamente a grandes contingentes de habitantes y trabajadores a un duro camino de enfrentamiento de problemáticas sociales. Con el pasar de los siglos, en Brasil, se fueron materializando los impases y fue saliendo a la luz la urgencia de debatir sobre la disputa por la tierra y sus usos, junto a la urgencia de proyectar formas justas e igualitarias de vivir en el campo y en la ciudad.

A pesar de la importante producción académica en torno a los conocimientos y experiencias que parten del saber de las y los habitantes del campo, sobre todo dentro de los campos teóricos de la educación y la infancia, principalmente, los trabajos de Edna Rossetto (2008; 2016), Roseli Caldart, (2000; 2014), Ana Paula Soares da Silva, Jaqueline Pasuch y Juliana Benzonn da Silva (2013) Ana Paula Soares da Silva (2014) y

¹ Vale destacar el retroceso que se está imponiendo a la población brasileña y a las relativas conquistas democráticas, como de carácter social y económico. Según el relato de la Comisión Pastoral de la Tierra: desde el 2003 la violencia en el campo brasileño no había sido tan alta como lo fue en el 2017. El número es 16,4% mayor que en el 2016, cuando se produjeron 61 asesinatos, casi el doble del 2014, con 36 víctimas. El análisis consta en el informe *Conflitos do Campo Brasil 2017, Comissão Pastoral da Terra* (CPT).

otros autores, consideramos que todavía existe la necesidad de conocer el cotidiano de las comunidades que habitan el campo, cuyas voces y cuerpos son descalificados en la disputa por la tierra, lo que origina el desconocimiento de sus formas de vida, luchas, proyectos políticos y conquistas, y la naturalización de estas conquistas como si fuesen menos importantes. Se trata de un amplio proceso de desconsideración, cuyo propósito y riesgo es el de que estos grupos pasen por un extenso y duro camino de olvido y de silenciamiento de sus voces y reivindicaciones.

Creemos que existe un idioma propio de la infancia que vive en el campo y sus dichos – a través de la palabra, las imágenes, el cuerpo y los gestos – son fundamentales, diferentes y poco conocidos. Idioma en gestos y cuerpos que al expresarse en público y en prácticas políticas, tales como asambleas, la faena con la tierra o las Cirandas Infantiles, ponen en evidencia el tono de la trayectoria y de la vida en las ocupaciones y asentamientos, a la vez que nos muestran un tiempo presente que, si bien es de lucha permanente, es también de conquistas y de proyección de un futuro de igualdad de derechos y condiciones de vida. El Movimiento de los/as Trabajadores/as Rurales sin Tierra (MST), con su fuerza y sus gestos, representa un obstáculo que atraviesa y contraría la imposición de un tiempo de exterminio de ideas y propuestas igualitarias, políticas y colectivas de organización y prácticas sociales y políticas.

Achille Mbembe (2016) nos ha inspirado a pensar sobre la presencia soberana de aquellos que actúan como si tuviesen el derecho de matar y escoger cuáles grupos deben vivir y cuáles pueden ser exterminados. Muerte no solo del cuerpo físico, sino también de propuestas y proyectos de determinados grupos, de acciones y relaciones con el otro, de formas de estar y posicionarse en el mundo. Reflexionar sobre esa propuesta nos permitió conocer y comprender a los luchadores por la tierra, su derecho a vivir en ella y sacar de ella su justo sustento, como práctica que frena, sujeta y altera, aunque de a poco, las intempestivas formas y técnicas de muerte actualmente en curso, con las que “ejercitar la soberanía es ejercer control sobre la mortalidad y definir la vida como forma de implementación y manifestación de poder” (Mbembe, 2016, p. 123). Se destaca que las niñas y los niños están comprendidos en ese proceso y por eso creemos que sus presencias son fundamentales como marcos para registrar sus existencias y formas de comprender el mundo, un fuerte y sublime modo de resistir.

Saskia Sassen (2016) se aproxima a tal reflexión incluyendo otro aspecto. Lo que encontramos, según ella, es una lógica de expulsiones de personas y grupos sociales de sus lugares de origen, lo que deriva, a veces, en su completa exclusión del mapa. La autora nos presenta una tesis importante: la de que estamos ante transformaciones depredadoras, y ya no ante una élite depredadora, que domina partes del mundo e impone sus modos de administrar, diríamos que no solo la economía, sino también, junto con ella, modos de pensar y actuar, así como, las formas de las organizaciones sociales y culturales. Así, afirmamos que el MST se encuentra en la contrapartida de esa lógica capitalista que centrifuga ideas y prácticas sociales igualitarias, y, tal como nos interesa en este artículo, implica a los niños como grupos que no pueden ser olvidados, cuyas voces engrosan y condensan reivindicaciones.

Partiendo del amplio espectro de los contextos sociales de la lucha por la tierra, en especial, impulsados por el MST, presentamos reflexiones a partir de un recorte bastante delineado: se consideran los niños y niñas asentados(as) y sus formas singulares de lucha radicadas en la tierra, así como sus modos de vida y maneras particulares de ver el mundo del campo. Son traídos aquí algunos aspectos de la vida de esas niñas y niños que viven en un asentamiento urbano del MST, la comuna de la Tierra *Dom Tomás Balduino*, esto, mostrando imágenes fotográficas creadas colectivamente por esos chicos con edades que varían de los 5 a los 12 años, y que, en pequeños grupos, captaron escenas cotidianas escogidas por ellos mismos.

No se pretende con este trabajo agotar el debate sobre el tema infancia en el campo, ni tampoco presentar un texto que reúna solamente las voces y los puntos de vista de las niñas y los niños. Aunque sean importantes, de acuerdo con nuestra experiencia de campo, las conversaciones y la captura de las imágenes artesanalmente se fue entrecruzando y fue tejiéndose con narrativas muy próximas. Así, intentamos traer, aunque de manera muy breve, un pequeño pedazo de la Comuna de la Tierra *Dom Tomás Balduino*, ya sea indirectamente, a través de nuestras narrativas de mujeres adultas investigadoras, o a través de los diálogos y las fotografías elaborados por las niñas y los niños.



Fotografías producidas por un grupo de niños (acervo de las autoras)

La Comuna de la Tierra *Dom Tomás Balduino*, se encuentra a 45 kilómetros de la ciudad de São Paulo, municipio de Franco da Rocha. Es en esta Comuna del MST - tal como se definen los asentamientos que se ubican dentro de las grandes ciudades – que partimos para la elaboración de este ensayo, con el que estamos invitando a las lectoras y a los lectores a participar, junto a nosotras, de un recorte de la investigación *Ser niña y ser niño en el asentamiento MST: que registran los chicos con sus cámaras fotográficas?*² Esta investigación se propuso conocer las relaciones cotidianas entre niñas y niños asentadas(os), pero involucrados aún, junto a las adultas y los adultos, familiares o no, en la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por la organización de los trabajadores rurales en ese mismo territorio.

Se presentan reflexiones que buscan, de manera amplia, aproximarse al cotidiano infantil en el asentamiento, a partir de fotografías producidas por las niñas y niños,

2 La investigación contó con la coordinación de Daniela Finco, UNIFESP- Guarulhos y el financiamiento del CNPq, entre los años 2010 y 2012, y tuvo como integrantes a las coautoras del trabajo.

como parte de una serie de experiencias vividas que involucran la producción de imágenes a lo largo del desarrollo metodológico de la investigación. Se resalta el papel de las niñas y los niños como creadoras (es) de las fotografías, aquí afirmadas como fuentes documentales y manifestaciones expresivas. Son esas fotos junto a los hombres y mujeres, las *inventalenguas*, como diría el poeta, capaces de expresar las comprensiones y proyecciones de tantas formas de lidiar y estar en el mundo, y en este caso, el mundo del campo.

Este trabajo fue realizado con la participación de 12 niñas y niños dentro del Asentamiento *Dom Tomás Balduino* y en situaciones diversas que implicaban, desde el relacionamiento familiar, hasta los paseos por la Comuna y la participación en el Encuentro Regional de los *Sem Terrinha*, forma como se denomina a las niñas y niños en el MST. Nuestra participación se dio por medio de una invitación abierta realizada por María, responsable de la *Ciranda Infantil*.

En este sentido, consideramos para el trabajo los talleres de fotografía *pinhole* que se realizaron en la *Ciranda*. Por espacio de ocho meses frecuentamos el territorio estudiado, que cuenta actualmente con 62 familias y muchas niñas y niños de todas las edades. Los cultivos agrícolas delimitan los límites del local, en especial, el cultivo de hierbas para uso cosmético que fueron presentadas con orgullo como muestra de una conquista y como evidencia de las expectativas de ampliar en el futuro el tamaño de esta experiencia productiva. Optamos por la fotografía como forma para capturar las escenas del día a día, imágenes tomadas por las niñas y los niños. El trabajo fue realizado a través de la técnica *pinhole*, de carácter artesanal, lo que implicó un largo tiempo de investigación del escenario u objeto a ser fotografiado. Marisa Mocarzel (2014) al definir las prácticas del fotógrafo Miguel Chikaoka afirma que “proceso” sería la palabra clave para entender esta técnica fotográfica en la que se consideran como puntos relevantes el intercambio de afectos, el conocimiento y la interacción humana.

Las cámaras fotográficas son hechas con latas de metal de diferentes tamaños que fueron reutilizadas. El juego con la lata y buscar el objeto a ser fotografiado se combinan formando una dinámica entre todos los participantes a través de un rico proceso que implica conocer la escena fotografiada y reconocerla, de conjunto con todo el proceso de revelado, en el cual se experimenta el transcurso de la fotografía, desde la confección de la cámara de lata, hasta el revelado en un local oscuro, que, vale la pena citar, junto con las niñas y niños, representó uno de los puntos más altos del trayecto realizado.

Durante seis oficinas fueron creadas 30 fotos con un promedio de dos o tres fotos por cada grupo de niñas y niños. Se presentan en este trabajo apenas una muestra de seis fotografías consideradas representativas de todo el conjunto³. A lo largo de recorridos realizados en caminatas para captar en diversos sentidos el espacio físico y el ambiente del asentamiento, se constituyeron grupos de niñas y niños de diversas edades. La confección y elaboración de las cámaras para posteriormente realizar y revelar las fotos

3 En algunos pasajes optamos por repetir algunas fotos con el objetivo de resaltar imágenes y reflexiones de ellas venidas.

fueron procesos colectivos, es decir, se realizaron por grupos de niñas y niños tomando fotografías en cada parte del proceso. Se optó por no colocar el nombre de un único autor para no correr el riesgo de excluir a alguien sin la debida referencia nominal, pero debemos informar que todos los grupos fueron formados por niñas y niños de manera aleatoria y tales grupos se componían y descomponían de manera constante.

Como ya fue mencionado, el punto de vista de las niñas y los niños se hace presente, bien sea de modo indirecto en nuestras narrativas, o bien sea por las fotografías creadas por ellos, así como también, a través de otros paisajes como sus observaciones a lo largo de este estudio. Para esto, buscamos la construcción de un texto que permite el entrecruzamiento de varias perspectivas de las niñas y niños con las de las personas adultas. Tenemos entonces, una coautoría. Somos tres mujeres para escribir: Marcia, María y Paula, quien en esa época era habitante del asentamiento referido, por lo que su mirada, que fue fundamental, nos condujo a una mayor comprensión del lugar, bien como, nos permitió la entrada en el espacio. Escribimos juntas parte de la historia de la investigación, con la cual también se lucha.

El MST y la lucha por la tierra, con las niñas y los niños

Partimos del principio de que las niñas y los niños son sujetos de derechos, pueden y deben opinar sobre su realidad y participar de las decisiones. Como ellos están involucrados en este proceso desde temprano, trabajamos con ellos para que entiendan la propia realidad y puedan lidiar con ella. En este sentido, a lo largo de tres décadas de lucha, el MST construyó una pedagogía propia, que busca la emancipación humana de las niñas, de los niños, y de los adultos. (Marcia Ramos, dirigente del sector de educación del MST, 2018)

Las disputas por la tierra, por la reforma agraria y por una sociedad más justa y fraterna han compuesto el cotidiano del MST a lo largo de décadas. Según la página web oficial del MST⁴ (www.mst.org.br) actualmente hay en torno de 350 mil familias asentadas en 24 estados. Al ser el movimiento social de mayor relevancia en Brasil, el MST constantemente nos está mostrando formas de luchar por la reforma agraria y combatir la ausencia de políticas públicas para el uso de tierras en el área rural, particularmente, aquellas tierras que no cumplen una función social, tal como lo consagra la Constitución Federal de 1988. La búsqueda constante por una garantía de justicia social está incorporada en las formas de lucha política por medio de acciones locales y globales, que tienen por objetivo asentar centenas de miles de trabajadoras y trabajadores, así como también, cuestionar y alterar las relaciones de clase, género, étnicas y ambientales, cuyo carácter ostensivamente desigual excluye y procura silenciar a innumerables grupos sociales.

4 El grupo Usina de Arquitectura fue invitado por el MST para finalizar el proyecto de habitación en la Comuna de la Tierra Dom Tomás, aprobarlo para financiamiento y ejecutar la obra. Se aprobaron seis tipologías – casas de barro en bloque de cerámica aparente, con 70m² aproximadamente. Hubo una asociación de dos financiamientos públicos para la construcción de las casas: INCRA y Caixa Econômica Federal.

Si es posible afirmar que la persona adulta que vive en los asentamientos trae consigo la resistencia y sus contradicciones, conoce y guarda la práctica urgente de la lucha y sus conquistas, como nos informan Cataruci (2014) y Raggi (2014), nos resta la pregunta: ¿qué sabemos sobre esos espacios tomando en cuenta a los niños y niñas que lo habitan? ¿Ellos se crían y desarrollan en ambientes con marcas infantiles, de modo que sus voces sean escuchadas y atendidas? Luego de la permanencia en el campo, observamos que hay lugares creados por los niños y que, aunque puedan parecer banales para quien los vea de prisa, poseen una gran fuerza integradora para los grupos infantiles. De este modo, jugar es una palabra clave que no podemos descartar. Creemos que el asentamiento integra historias colectivas e individuales que se entrelazan en diversas experiencias a lo largo de las reivindicaciones por la tierra y por la materialización de sus deseos y derechos, y dentro de ese proceso es que comprendemos la infancia y sus características particulares de lucha.

Como afirma Ana Paula Soares da Silva (2017), es encarar y dedicarse –colectivamente - a los enormes retos, “ya que la producción académica acerca de la oferta/demanda y de las prácticas pedagógicas de la educación infantil en los territorios rurales aún es bastante incipiente” (p. 297). Se considera, y no de modo aislado, que el movimiento que se traduce en texto-imagen-escritura se articula con aquellos que buscan debatir y desmontar las crisis de desestabilización, que se han presentado como intensas tormentas que alcanzan proporciones gigantes, diezmando muchas conquistas de los trabajadores en Brasil y Latinoamérica. El texto escrito, así como las imágenes, también nos muestran la existencia de un potencial de lucha que se comporta como campo de explicación y disputas de diferentes puntos de vista, conflictos y contradicciones que les son intrínsecos. Las niñas y los niños no surgen como meros coadyuvantes en un escenario creado por otros, sino como agentes en el proceso de lucha, como voces que trascienden tiempos y espacios, no solo en los asentamientos, sino también en las marchas del MST y en las disputas y las reivindicaciones por la tierra.

La entrada en la comuna de la tierra *Dom Tomás Balduino*

La posibilidad de hacer el estudio en este asentamiento se nos presentó por Paula França, coautora de este trabajo. El contacto fue realizado a lo largo del curso Pedagogía de la Tierra, en el cual ella participaba como estudiante. Después de la lectura y discusión del proyecto por la responsable de la Ciranda Infantil de la Comuna *Dom Tomás* obtuvimos el consentimiento para la investigación, que contó con la colaboración de Edna Rossetto, también integrante del MST y conocida de vieja data de todos los participantes. Concluidos los acuerdos entre adultas, surgió después otro desafío metodológico: el contacto con los niños y niñas.

Un grupo compuesto por tres mujeres y un hombre (dos estudiantes y dos profesoras universitarias), extranjeros en el asentamiento, pasó a tener contacto con los niños y niñas que frecuentaban las Cirandas, y cuyas familias aceptaron la participación en este proyecto, a partir de conversaciones previas y después de firmar una declaración con los términos en que aceptaban participar. La Ciranda Infantil, que será presentada

más adelante, fue un importante punto para el establecimiento de los diálogos, las propuestas y la construcción de las cámaras artesanales, realizadas individual o colectivamente con el uso de latas.

Daremos continuidad a las reflexiones, primeramente, por medio de la presentación de las Cirandas Infantiles y su propósito, bien como del asentamiento.

Insubordinar la tierra:

Trayectoria de una conquista, y el campo se abre en imágenes sublimes y fuertes gestos de lucha



Foto pinhole producida por un grupo de niñas y niños (acervo de las autoras)

Sonando como shamisen
Es hecho tan solo de un alambre tenso, un palo y una lata vieja
al final de un día de fiesta
con las clavijas al sol
Pero para otros no existía aquella música porque no era popular
Aquella música si no se canta no es popular
Si no se afina no tintina y no tarantina
(Haroldo de Campos)

De allá encima, en el tope de la carretera que lleva a la *Comuna da Terra Dom Tomás Balduino*, se ve parte de la estación de tren de la ciudad Franco da Rocha. El asentamiento está en la confluencia entre el antiguamente denominado Hospital Psiquiátrico do Juquery, creado en el siglo XIX, el actual Complejo Hospitalario de Juquery y la Penitenciaría del Estado, que lleva el nombre de la ciudad. Tenemos vecinos notoriamente relevantes para la constitución del asentamiento y sus relaciones, generando ciertas representaciones relativas al hecho de vivir en este espacio. Queremos destacar que después de la entrada no se ve nada más de esos vecinos. Concerniente a los niños y niñas, algunas personas sugirieron, de modo muy sutil, cierto recelo con respecto a la entrada y salida en los días de visita a los presidiarios y demostraron temer sus manifestaciones. Aunque este

asunto no haya sido reiterado, y no se evidencia ni siquiera en las fotografías, se puede inferir, a pesar de todo, que la presencia de la penitenciaría puede marcar la vida de todos, condicionando sus prácticas sociales

Andar por el asentamiento con las niñas y los niños constituía una actividad bastante agradable, al mismo tiempo en que nos permitía percibir algunos de sus deseos. En una de las tardes, al mostrar el lugar donde residencia, uno de los niños habitantes nos dice: “¿Usted sabía que nosotros podríamos tener una piscina aquí? Tenemos espacio, podría ser”. Luego los compañeros en el regreso reforzaron la idea. Cuando nos encontramos en un espacio más amplio de asambleas y encuentros entre los habitantes, Yago nos informa que allí los chicos podrían conversar sobre esta idea, y pregunta: “¿Sabía que nosotros podemos hacerlo?” El aprendizaje, tan rico, sobre cómo debatir cuestiones, se suma a la propuesta de construcción de piscinas, otras huertas, o locales para jugar y reunirse y surge en las conversaciones en un intento de reconfiguración del espacio.

Al andar con las niñas y los niños por el asentamiento se perciben las casas, huertas y animales, al mismo tiempo en que se revela una arquitectura imaginaria donde los anhelos por futuras construcciones son esbozados en palabras. El espaciamento entre las casas da la impresión de un conjunto de vecinos distantes, pura impresión errada. La distancia espacial no separa los grupos. Mientras las niñas y los niños construían sus cámaras y conversábamos, se percibió un conocimiento profundo de las familias y sus modos de vida en *Dom Tomás*. Se destacaron los gustos por los animales y las formas de vivir, así como el juego de fútbol en el pequeño estadio recién inaugurado, que fue muy representado en las conversaciones y prácticas de todos, lo que evidenciaba múltiples experiencias cotidianas en ese espacio.



Foto colectiva del portón de entrada de la Ciranda Infantil (acervo de las autoras)

La Ciranda Infantil en la Comuna de la Tierra *Dom Tomás* es un espacio amplio, con dos salas – una para lectura y estudios y otra para eventos -, una cocina y un área abierta, en la cual es posible reunirse para conversar o jugar. Debemos aclarar que las Cirandas Infantiles no son escuelas. Edna Rosseto (2008) las define como espacios de educación no formal dentro de los asentamientos, que no están vinculadas al sistema educacional

del país. Las Cirandas serían espacios de aprendizaje, intercambio, juegos, “espacio en el cual ellos (los niños y niñas) aprenden a vivir colectivamente” (op. cit.). Las Cirandas Infantiles, de modo general, son entendidas como espacios educativos, cuyas actividades deben tener como objetivo a las niñas y los niños en sus varias dimensiones: los valores, lo lúdico, la imaginación, las fantasías, la cultura, la historia, el trabajo, entre otras. La Ciranda no puede ser vista sólo como un derecho de las madres y de los padres, sino, principalmente, de las niñas y de los niños, que tienen la posibilidad de acompañarlos en cursos y otras actividades, favoreciendo su participación.

Las Cirandas Infantiles han sido organizadas de dos formas: Ciranda Infantil Itinerante, que es la Ciranda que se organiza durante las acciones del movimiento, en los cursos, marchas y ocupaciones. Niños, niñas, madres, padres y educadores participan juntos, cada uno contribuyendo a su manera. En los actos, ellas tienen como objetivo incorporar a los niños como sujetos del proceso que está aconteciendo, creando condiciones para que ellos puedan entender, y en la medida de lo posible, posicionarse frente a una determinada situación, cuyas condicionantes normalmente son comprendidos exclusivamente por los adultos. La Ciranda Infantil Permanente – existente en la Comuna Dom Tomás, de donde partió nuestra investigación – es la Ciranda organizada en los asentamientos, campamentos, centros de formación y escuelas del Movimiento. En ella se albergan las niñas y niños, *Sem Terrinha*, definidas por Edna Rosseto (2016) como:

Los *Sem Terrinha* tienen en su realidad la presencia pedagógica del propio Movimiento, que en el proceso educativo y formativo va dando elementos para que las niñas y los niños se constituyan como sujetos del proceso histórico. Esa es la realidad de la que los movimientos sociales del campo se vienen preocupando, principalmente de ese tiempo de la vida infantil y, en ese sentido, van construyendo espacios pedagógicos donde las niñas y los niños puedan encontrarse crear, jugar e inventar (p. 59)

Se observa así el profundo carácter político existente en las prácticas y la presencia de los *Sem Terrinha*. Se da, innegablemente, la construcción de una infancia en organización y lucha política. En actividades con los familiares y/o demás niñas y niños, ellas son agentes que reconfiguran el movimiento como componente dentro de otro mayor, el MST, que parece motivado y preocupado con la forma como niños y niñas viven dentro de los asentamientos y campamentos.

El carrusel gira-gira y la lucha por la tierra

La posibilidad de fotografiar usando una lata vacía de leche, salsa de tomate o cualquier otro envase parecido, tal como lo habíamos anunciado previamente a las niñas y los niños, instigó el interés en participar. Creamos etapas en que estaban previstas largos procesos de percepción de la imagen. Con ese fin, comenzamos con la producción de cajas oscuras, hechas de cartón, en las cuales era posible ver las imágenes invertidas. La curiosidad de los niños era alimentada. “Wao ven a ver, ¡mira como queda! ¿Pero,

por qué está así?” Las frases sencillas expresaban, en el momento de la actividad, el impacto ante la percepción de la posibilidad de invertir las imágenes que eran vistas de manera convencional. Ver el mundo cabeza para abajo se tornó una inusitada experiencia demostrada por las exclamaciones y sonrisas.

Luego de la exploración del entorno con las cajas de imágenes invertidas, fuimos a la producción de las cámaras artesanales usando las latas. La recolección de las latas en conjunto con las familias, en sus casas, se mostró como un método eficiente de aproximación entre adultos y niños, otra forma de participación, que hasta entonces, no había sido considerada por nosotras. La improvisación de una sala oscura, dentro de los espacios de la Ciranda Infantil, sirvió para la confección de las cámaras/latas fotográficas. Ante la ausencia de un visor, como bien observaron los niños, ¿cómo sería posible saber cuál sería el resultado? Es preciso utilizar otros sentidos, no solo el ojo (la vista), contrariando la máxima difundida por Kodak a inicios del siglo XX “you press the button and we do the rest”⁵ (Aquino, 2016). Así, podemos decir que se fotografiaba con el cuerpo entero.

La técnica *pinhole* nos remite al principio básico de la fotografía, una caja con un pequeño orificio con el cual es posible controlar la entrada de luz, tal como el obturador de una cámara fotográfica convencional. La cantidad de luz que entra es la condición para la captura de la imagen. Lo relevante y, podríamos decir, lo fantástico en este proceso es que se mantiene un contacto estrecho con el entorno a ser fotografiado. El oscurecer del día, una nube intrusa que se atreve a cubrir el sol, así como constantes movimientos de personas o cosas, repercuten en la calidad y composición de la foto. El fotógrafo atento y sensible al entorno, toma la foto con todos sus sentidos dispuestos, no es sólo el ojo el que funciona, sino el ojo en relación con el cuerpo y este en sintonía con lo que está a su alrededor. Ante esto, las niñas y los niños interactuaban de modo sensible y sorprendente, contrariando, a veces, las concepciones pedagógicas predefinidas que afirman la incapacidad infantil de concentrarse por tiempo prolongado en determinadas actividades.

Observamos también que el proceso de elaboración de las fotos implicó la construcción de vínculos entre las niñas y los niños, y de ellos con nosotros. En ese proceso nos encontrábamos escuchando las historias sobre las latas, que estaban vacías, y, sin embargo, llenas de contenidos sensiblemente presentados. Los niños les conferían otro status al contar sus historias, lo que implicaba saber quién las trajo, cómo fue el proceso de recolección en sus casas, cuáles eran los productos que contenían antes de quedar vacías y cuáles eran sus usos. Estas latas no estaban vacías de sentidos, ahora ganaban otro propósito: captar imágenes, transformarse en cámaras fotográficas. Artesanalmente elaboradas, de modo lento y cuidadoso, de manera que fuera posible la percepción de lo que se estaba haciendo, la participación de todos los involucrados en su elaboración ya era, en sí, el refinamiento de la mirada, con la tentativa de garantizar que cada niño se identificase con la propia cámara. Como escribió Sylvia Cayubi Novaes (2012) las fotografías son, en este sentido, estratégicas: el tema “no cae del cielo”,

5 Tú aprietas el botón y nosotros hacemos el resto.

el tema puede ser motivado por las fotos, que permiten al investigador introducir cuestiones, resolver dudas, registrar ricos testimonios, acompañar discusiones que las fotos suscitan entre las personas y, con eso, orientar sobre los caminos a ser seguidos en la investigación, o incluso, sobre cómo entender y cómo ver lo que está en las imágenes.

En pequeños grupos los niños entraban en la sala, inicialmente iluminada, para conocer el espacio, y después, cuando estaba toda oscura, con una tenue luz roja, para percibir la transformación: lo que entraba como papel blanco, salía como imagen revelada. Tomados de las manos experimentaban la oscuridad entre risas y curiosidad que expresaban con gritos, semejantes a aquellos experimentados en las películas de terror. La permanencia en el campo nos fue permitiendo estar más con los niños y poder construir una escucha más atenta de las palabras e, incluso, de los silencios manifestados.

Los niños salían del local improvisado para revelar las fotos asegurando en sus manos las fotografías como un tesoro, y las mostraban a los otros, discutiendo sobre todo lo que había sido hecho. El proceso de creación fue fecundo y, no podríamos dejar de comentar, era posible percibir la alteración en el repertorio de la mirada que interpreta el mundo a través de la imagen fotográfica. Se destacan las elecciones realizadas que, según lo que apreciamos, buscaban captar el juguete o un recorte del paisaje como asunto de la imagen.



Imagen producida colectivamente en el taller de pinole (acervo de las autoras)

“¿Vamos a sacar una foto de allá?” Sugiere una de las niñas. “De allá, ¿dónde? ¿Qué hay allá?” Pregunto. Lucia, la niña, agarra nuestras manos – la mía y la de otra investigadora, Carolina – y nos lleva al lugar en que están los juguetes y nos dice: “Tiene los juguetes. Ahora aquí hay juguetes, ven a ver”. El juguete mostrado fue fotografiado por un grupo compuesto por tres niños, curiosamente, en ese grupo no estaba Lucia.

Podemos describir el juguete con palabras. Sin embargo, al ser llamadas para verlo y después, al considerar el registro visual elaborado por los otros niños, teníamos allí más que el resultado del diálogo sobre la investigación y el uso de las fotografías como recurso. Se comprendía con ese gesto la vinculación del grupo con el asentamiento, e incluso, la recepción y acogimiento que se venían construyendo durante las idas al campo, en las cuales iba ganando fuerza el mostrar lo que había de nuevo y el multiplicar las alegrías de las conquistas. Las niñas y los niños incorporaban los juguetes y creaban la posibilidad de otro mapeamiento del espacio, ahora sentido, jugado.

Las historias de las latas se mezclaban con sus historias de vida y los lugares elegidos para ser fotografiados. El carrusel no era solamente un carrusel en un local con grama. Percibimos por las conversaciones, que se trataba de donaciones o compras de un equipo reivindicado por los chicos, como expresión del derecho a jugar con los demás niños, e incluso, este espacio concentraba personas y simbolizaba uno de los lugares para el desarrollo de relaciones de amistad, el cuidado de los adultos en relación con los niños. Era un espacio de socialización y construcción de la forma de ser sin-tierra y sin-tierrita en un asentamiento de la reforma agraria.

Encontramos cierta regularidad en las elecciones hechas por las niñas y los niños: la sustancia de lo vivido en los juguetes y los alrededores, acumulada y movilizada por las experiencias en el asentamiento y en las relaciones con los demás niños y colegas. El cotidiano se encuentra presente en los balancines, los carruseles y los columpios que componían la mayoría de las imágenes captadas por las niñas y niños, sumándose a las imágenes de paisajes con carros, calles, flores y árboles, esos eran los protagonistas de la imagen fotográfica.

Los juguetes pueden implicar momentos de ruptura con lo cotidiano, toda vez que jugar sugiere la suspensión del tiempo, de la repetición del trabajo e involucra a todos y todas en prácticas lúdicas. Está presente una memoria viva del resultado de una lucha por la ocupación de ese espacio, ambientándolo con elementos que apuntan al reconocimiento de ciertos derechos infantiles, de modo que esas fotografías, aunque sin registro de personas, nos traen las marcas de una historia. La constatación de la presencia de las niñas y los niños, como ha sido afirmado por Barthes (1984), se encuentra en los juguetes fotografiados.

Transformar por la tierra: consideraciones para continuar la conversación



Imagen producida colectivamente en el taller de pinhole (acervo de las autoras)

Recuperamos aquí la pregunta: ¿quién fotografió quién o qué? ¿Qué narrativas son elaboradas sobre el asentamiento? Por medio de las niñas y los niños, el resultado de una lucha incesante se puede ver por los juguetes y la dimensión juguetona que se hace corriente en reivindicaciones que no son tan comunes, pero que insisten en afirmarnos que los niños están ahí, como habitantes y luchadores, que revuelven la tierra y sus propios deseos, configurando otro ambiente.

Inicialmente, es posible considerar que se trata de una predilección infantil que se remonta al placer de jugar – que a veces les es prohibido o reducido. A pesar de eso, llama la atención el gusto por los espacios externos. El fotógrafo Cristiano Mascaro afirma que tomar fotografías es saber ver, si es así, los niños y las niñas están sabiendo ver tempranamente, demostrado una creación plástica de lo real. Sumamos a la afirmación de Mascaro otra: en el acto fotográfico, hay una dimensión corpórea y todo el cuerpo se involucra. Hay un movimiento constructor de la fotografía en que están relacionados el cuerpo-texto con imágenes impresas en la memoria, en los gestos, en las palabras y en el modo de ver, en la búsqueda por los objetos. De este modo, la foto del asentamiento seguramente no es distante de ese gesto niño-movimiento sensible que observa e investiga el entorno. Como sugiere Beatriz Sarlo (2015),

La relación con la imagen y con el espacio se presenta bajo un doble aspecto: se reciben las imágenes (fijas o móviles) y ellas son fabricadas. Fabricar imágenes es, al mismo tiempo, apropiarse del espacio, transformarlo y de cierta manera, consumirlo. Esa manera de vivir el lugar tiene como fin observar el espacio y la historia que se desarrolla en ese lugar. Así, tal como en un espectáculo, esos elementos proveen la materia prima, a la vez que imponen cambios en la naturaleza del lugar y en su temporalidad (p. 54).

La existencia que exhiben aquellos que viven en ese espacio irrumpe el cotidiano y su versión más rutinaria, dando sentido y modificando, aunque sea en los intersticios, sus experiencias diarias, las que se expresan en luchas constantes. La imaginación va desarrollándose, alimentándose y haciéndose presente en las elecciones y composiciones. Como resalta Sarlo (2015), hay en esas elecciones, y en lo que se muestra a partir de ellas, un sentido social que es la condición mínima y necesaria para que puedan desarrollarse los procesos ligados al imaginario en la forma metafórica y metonímica del arte, del romance, de la poesía, o incluso, además, para que ellos sean apreciados por todos, al mismo tiempo que reconocidos como seductores y, entonces, no destituidos de su sentido.

Las fotografías nos interpelan. Son instrumentos discursivos, lenguajes que narran visualmente y son capaces, con eso, de hacer emerger algunos de los sentidos de la investigación, de estar con niños y niñas y percibir sus verdaderas experiencias en el espacio, las relaciones de los niños con el asentamiento, dadas, sea por el deseo de piscinas, o por los juguetes captados y mostrados. La representación de un simple objeto afirma la presencia de la contienda por los derechos a la tierra y sus conquistas, pero también instiga a pensar sobre otras demandas, tal vez invisibles a los ojos más ásperos de los adultos.

Son varios los testimonios de la conquista, como en las fotos, en que distintos juguetes fueron registrados. Importa aquí comprender que la lucha por el asentamiento, aunque ofuscada por el tiempo o por informaciones que excluyen a los movimientos sociales, puede materializarse en esas imágenes-recuerdos que, aunque no tengan rostros, tienen historias para ser contadas por las niñas y los niños asentados.

Georges Didi-Huberman (2017), define las imágenes como espacios de lucha. Partimos de esa afirmación y reflexionamos que las fotografías elaboradas por las niñas y los niños también cargan esa dimensión, sumándolas a sus características documentales y creativas. Ellas se comportan no solamente como expresión de la lucha, sino también como la lucha en forma de imagen, que tiene capacidad de actuar sobre las personas, con una particularidad, es acción presentada por niños y niñas, independientemente de su faja etaria y puede servir para reflexionar y componer una mirada desde fuera y desde dentro del movimiento.

¿Qué es lo que se registra cuando las imágenes son presentadas? ¿Quién produce las imágenes de quién? Ellas guardan grande fuerza formativa e informativa en sus narrativas, sin embargo, afirman, en algunos casos, puntos de vista, a veces, únicos.

Tenemos, mayoritariamente, los adultos sobre ellos mismo, o, sobre temáticas convenidas por ellos. Sobre las niñas y niños que habitan en los asentamientos del MST, todavía nos resta saber tantas cosas, nos queda la invitación para observar nuevamente las imágenes colectivas y seguir reflexionando y acumulando diálogos⁶.



Imágenes producidas colectivamente en el taller de pinhole (acervo de las autoras)

6 Texto traducido por Hector Ilich Mélcán Duran - Educador popular venezolano, estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza – Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLE, M. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**, (PPGAV/EBA/UFRJ), n. 32, dez., 2016.
- AQUINO, L. **Picture Ahead a Kodak e a construção do turista fotógrafo**. São Paulo: Edição do Autor, 2016.
- BARTHES, R. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CATARUCCI, A. de F. M. **A produção do homem e da natureza no campo: a Comuna da Terra “Irmã Alberta” na reorganização da dinâmica da paisagem e seu inverso**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- CAMPOS, H. de. **Galáxias**. São Paulo: Editora 34 Letras, 2011.
- DA MATTA, K. de L. **Os sem terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Levantes**. São Paulo: Editora SESC, 2017.
- FINCO, D. Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: SILVA, I. de O. e; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (Org.). **Infâncias do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 59-76.
- GOBBI, M. A.; FINCO, D. Tod@s da foto: meninos e meninas fotografam o cotidiano no assentamento Dom Tomás Balduino. **Revista TRAMA Interdisciplinar**, v. 02, p. 44-57, 2011.
- GOBBI, M. A. Meninas e meninos das Cirandas Infantis: alteridade e diferença em jogos de fotografar. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 20-44.
- GOBBI, M. A.; LEITE, M. C. S. Olhar pelo buraco da agulha: Pinhole numa proposta de estágio e formação de professores/as em Ciências Sociais. **Revista Olh@res**, UNIFESP, v. 01, p. 263-283, 2013.
- MOKARZEL, M. **Navegante da Luz: Miguel Chikaoka e o navegar de uma produção experimental**. Belém: Editora Kamara Kó Fotografias, 2014.
- NOVAES, S. C. A construção de imagens na pesquisa de campo em antropologia. **Revista: Iluminuras**, Porto Alegre, v.13, n.31, p.11-29, jul./dez. 2012.
- RAGGI, R. V. **O outro lado da metrópole: as Comunas da Terra na região metropolitana de São Paulo**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- RAMOS, M. MST realiza 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha. **Jornal do MST**, julho, 2018.

ROSSETTO, E. **A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos sem terrinha.** Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.

ROSSETTO, E. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

SARLO, B. **Cidades Vistas.** 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

SILVA, A. P. S. da. Para romper a invisibilidade da educação infantil em territórios rurais: uma homenagem à Fúlvia Rosemberg. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 295-300, set./dez. 2017.

SILVA, I. de O. e.; SILVA, AA. P S. da; MARTINS, A. A. (Org.). **Infâncias do Campo.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, v. 1., 2012

RESUMEN

Este artículo se aproxima de modo amplio, a través de la reflexión, a la vida cotidiana de niñas y niños en el asentamiento, y se propone, de forma más precisa, conocer algunos aspectos de las luchas y las conquistas conseguidas por las niñas y los niños y con ellas y ellos. El método comprendió la búsqueda de indicios en las imágenes fotográficas creadas por esos niños en el contexto de la investigación, afirmándolas como fuentes documentales y como agentes. Buscamos adoptar el punto de vista de las niñas y los niños, sin embargo, este se encuentra ligado a las informaciones dadas y consideradas por los adultos. Las imágenes orientaron las reflexiones, así como las conversaciones con los niños durante la realización de las cámaras, la captación de imágenes y las caminatas. Las imágenes de juguetes y paisajes comunes registrados por los niños se contraponen a una narrativa imagética adulta que frecuentemente desenfoca los movimientos sociales, sobretodo, los de la lucha por la tierra y la vivienda, dejando al descubierto la presencia de su carácter lúdico o poético sumado a la práctica política, excluyendo la sensibilidad estética, no solo de los niños, sino también de los hombres y las mujeres que viven en asentamientos.

Palabras clave: infancia, movimientos sociales, fotografía, MST, niños.

FECHA DE RECEPCIÓN: 07/02/2018

FECHA DE APROBACIÓN: 08/09/2018



Marcia Gobbi

Graduada y licenciada en Ciencias Sociales - Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Maestría y Doctorado en educación, Sociedad y Cultura - Universidade de Campinas (UNICAMP), Brasil. Profesora Doctora de la Faculdade de Educação - USP.

E-mail: mgobbi@usp.br



Maria Cristina Stello Leite

Graduada y licenciada en Ciencias Sociales - Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Maestría en Educación - Faculdade de Educação - USP y doctorante en la misma institución.

E-mail: mariastello@gamil.com



Paula França

Pedagoga – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Brasil, en el curso Pedagogía de la Tierra. Militante y coordinadora regional de Educación del Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais se, Terra (MST), Brasil.

E-mail: pauladasilvafranca@gmail.com



IMAGEN: PxHere

Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural

Ana Padawer

Presentación¹

Era una tarde fresca de mayo del 2009, y Sonia², una niña de 11 años, estaba caminando con su madre y conmigo por la chacra luego del almuerzo. Mientras recorríamos los invernaderos de tomate, las plantaciones de maíz, los campos donde pastaba el ganado vacuno, me contaban como habían regresado al campo cuando la niña era bebé, y su padre heredó un predio de 12 hectáreas. El padre de Sonia se había criado en el campo, pero había migrado a la ciudad, y trabajaba como carpintero. La madre, en cambio, provenía de un pequeño pueblo, por lo que al establecerse “en la colonia” tuvo que aprender las tareas rurales, a las que se incorporaron Sonia y sus hermanos desde pequeños. Fue así como la madre y los niños debieron aprender cómo se nivelaba el suelo de un invernadero, qué cantidad de plaguicida utilizar, cómo manejar la temperatura para evitar que se quemen los plantines, cómo amarrar las vacas durante el ordeño para evitar las patadas. Sonia y su madre asumían cotidianamente muchas de estas tareas junto a los quehaceres domésticos, luego del almuerzo y una vez que la niña volvía de la escuela; realizaban todas las tareas por la tarde, ya que la madre la acompañaba caminando varios kilómetros a campo traviesa, para evitar que recorriera sola un camino solitario y sin transporte público. Generalmente se quedaba esperando en la escuela hasta que Sonia terminara, para no tener que realizar dos veces la larga caminata. Pese a todos los quehaceres rurales que tenían a su cargo, Sonia y su madre se reconocían como “ayudas” de su marido y los dos hermanos mayores, quienes alternaban el trabajo en la chacra con una carpintería que tenían en el pueblo. Mientras recorría su chacra, la madre de Sonia me hablaba del sacrificio y el orgullo de ser colona, de haber abandonado las comodidades de la ciudad en pos de una vida que le había proporcionado beneficios morales, porque había podido transmitirles a sus hijos el valor del trabajo (visita a la chacra de la familia Costas, julio 2009).

Sonia fue la primer *chica de la colonia* que conocí cuando comencé mi trabajo de campo etnográfico en San Ignacio, una localidad ubicada en la provincia de Misiones, extremo noreste de Argentina. El trabajo de campo incluía observaciones participantes en escuelas, chacras y aldeas indígenas, así como entrevistas abiertas, análisis de estadísticas y de datos geo-referenciados. Siguiendo la perspectiva de E. Rockwell (1997), me había aproximado a estas familias con el objetivo de estudiar las experiencias formativas de los niños dentro y fuera de las escuelas; entiendo que la participación periférica en las labores cotidianas constituye, recuperando a Lave y Wenger (2007), una forma de aprender y a la vez construir el mundo social.

Mi enfoque conceptual en torno al tema se apoya en las aproximaciones regulacionistas del trabajo infantil (Nieuwenhuys, 1994), las que me permiten considerar las experiencias

1 Este artículo se basa en una investigación etnográfica iniciada en 2008, como parte de un equipo que estudia las experiencias formativas y las identificaciones en distintos colectivos étnicos de Argentina (Novaro, 2011).

2 Los nombres de las personas presentados aquí son ficticios para preservar el anonimato, pero las localizaciones son reales.

de los niños en el trabajo rural como una forma de educar la atención (Ingold, 2002), pero que no puede escindirse de los contextos de desigualdad y diversidad donde se producen, dados por la posición estructural de sus familias. Considero que no se puede reducir el involucramiento de los niños y niñas en las chacras a una mera estrategia familiar de subsistencia, pero tampoco entenderse como un proceso idílico de transmisión de conocimientos.

La etnografía de Nieuwenhuys (1994) en la India problematizó el trabajo infantil en contextos familiares-domésticos rurales, diferenciándolo claramente del empleo asalariado, aun reconociendo su importancia económica. Su desafío fue analizar los conflictos en términos de edad y género que suelen invisibilizarse bajo pretensiones de neutralidad moral. Esta neutralidad está implícita en la protección parental y la socialización en las actividades rurales, ausentes en el trabajo industrial que ha sido el patrón implícito para elaborar la noción de trabajo infantil desde las leyes. Por otra parte, aportaron a esta idea las teorías económicas neoclásicas y marxistas convencionales, que definieron el trabajo doméstico agrario vinculado a la generación de valores de uso, y no a la acumulación capitalista. Partiendo desde esta perspectiva, mi intención es reconocer y a la vez analizar críticamente el carácter formativo del trabajo infantil rural en contextos domésticos, teniendo en cuenta que la antropología ha romantizado las relaciones entre adultos y niños en términos de socialización basada en el aprendizaje en el hacer, y por lo tanto los conflictos de género y edad en contextos familiares han sido escasamente descriptos.

Por más de un siglo, las zonas rurales de la provincia de Misiones fueron espacio de relación de una población étnicamente diversa, compuesta por indígenas mbyà-guaraníes, colonos(as) (descendientes de migraciones europeas desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX) y una mayoría de criollos(as) (cuyos ancestros fueron considerados mestizos, por ser hijos de españoles e indígenas). La familia de Sonia, la joven del relato que encabezó este escrito, reflejaba en parte esta composición demográfica de la región, ya que una bisabuela materna había nacido en Alemania, mientras que el resto de sus ancestros, hasta tres generaciones, era criollo.

A través del trabajo de campo con familias como la de Sonia, pude analizar la participación gradual de las jóvenes generaciones en la reproducción social de las familias, y su lugar central en la construcción histórica de identificaciones contrastivas (Briones, 1996). De esta forma, las niñas criollas y colonas iban reconociéndose como “gente de la chacra”, mientras sus compañeras de escuela y juego se definían como mbyà-guaraní: “gente del monte”. Las niñas iban asumiendo ciertas formas de habitar el espacio rural propiamente femeninas, pero también marcadas por distinciones étnicas y de posición social. Estas identidades contrastivas se iban configurando acorde a las transformaciones históricas en el espacio social agrario, ya que la estructura social basada en grandes latifundios y colonias en el noreste de Argentina se encontraba en redefinición desde hacía tres décadas, a partir de la expansión de la industria forestal y el consecuente éxodo de la población rural.

Como he anticipado, atendiendo a posiciones regulacionistas respecto del trabajo infantil (Nieuwenhuys, 1994), las participaciones de las niñas en las actividades de la

chacra podían ser analizadas como experiencias formativas (Rockwell, 1997), es decir, como parte de un proceso de adquisición progresiva de autonomía para el propio sostenimiento, donde las distinciones étnicas, genéricas, de edad y posición social definen ciertas actividades y saberes como propios de las *chicas de la colonia*. Estos conocimientos sobre el mundo son los que les permiten entender, pero también transformar imperceptiblemente y en su quehacer cotidiano, el mundo que las rodea: la educación de la atención, el seguir los senderos trazados por aquellos más expertos en los quehaceres cotidianos (Ingold, 2002), constituía una forma de aprender que estaba invisibilizada, y atravesada por una serie de conflictos ligados a la edad y el género.

Estas pequeñas transformaciones tenían lugar por el mero hecho de que las experiencias formativas no constituyen una transmisión de conocimientos idénticos de una generación a otra a través de la imitación, sino que implican apropiaciones del conocimiento disponible en su entorno social e histórico inmediato (Rockwell, 1997). Las chicas, en tanto aprendices, “echaban mano” de aquellos conocimientos que disponían quienes tenían la experticia en su entorno inmediato, pero en ese “echar mano” transformaban también las formas de hacer y entender el mundo (Paradise; Rogoff, 2009). Se trataba de un proceso donde lo que se podía ver era una heterogeneidad de prácticas de chicas y chicos que intentaban participar de las actividades, y no la homogeneidad de niños que meramente copiaban.

Estas apropiaciones se daban en contextos de transmisión explícita o implícita de conocimientos propios de un mundo adulto que, para las chicas de la colonia, era caracterizado como criollo, femenino y de agricultores familiares; pero también tenían influencia los mundos indígena, masculino y de las clases medias y altas. De esta manera, las chicas aprendían quehaceres propios de las posiciones que estructuralmente ocupaban en base a la división sexual del trabajo, pero también atravesaban otras experiencias que proporcionaban matices a sus identificaciones étnicas, genéricas y su posición social.

En este último aspecto ocupaba un lugar especial la escuela, espacio donde las chicas colonas accedían a una cultura legitimada socialmente. Debido a su condición de mujeres de familias agricultoras, las niñas ocupaban un lugar subordinado en las estrategias de acumulación de capital del grupo doméstico, y en general no heredaban la chacra (Stolen, 2004). En este sentido, poder sostener la escuela constituía para estas niñas una posibilidad de futuro distinto al de sus madres, quienes escasamente habían terminado su escolaridad y dependieron de un matrimonio para adquirir un medio de vida.

El trabajo y las identidades en la frontera

La ciudad de San Ignacio está ubicada en una zona de fronteras. Viven actualmente unas 6.312 personas, y se encuentra rodeada de un espacio rural donde residen unas 4.229 en chacras familiares y comunidades indígenas (INDEC, 2012). San Ignacio fue fundada en 1610 como una reducción indígena guaraní a cargo de los misioneros jesuitas, que funcionó durante un siglo y medio hasta que fue abandonada tras la expulsión de los religiosos por parte de las autoridades coloniales. Poblada informalmente por criollos,

luego del fin de la Guerra de la Triple Alianza (que enfrentó a Brasil y Argentina con Paraguay, 1864-1870), fue refundada como colonia agrícola en 1907.

San Ignacio fue por lo tanto uno de los primeros asentamientos criollos en la provincia de Misiones, que se incorporó tardíamente a la república como un territorio nacional (1881) y mucho más recientemente como una provincia (1953). Este breve panorama indica que la historia de su poblamiento por parte de indígenas, criollos y colonos fue atravesada por las disputas entre los gobiernos nacionales fronterizos, entre los estados y los indígenas, y por los procesos de autonomía provincial. De hecho, la inmigración europea iniciada a fines del siglo XIX ha sido entendida, en parte, como una estrategia estatal para asegurar las fronteras nacionales (Abinzano, 2013).

La construcción histórica como espacio de frontera explica las características de la estructura social agraria y la diversidad étnica actual en Misiones. La población indígena mbyà, que históricamente ocupó el espacio de la selva paranaense, fue cada vez más marginalizada a medida que la frontera agrícola se fue expandiendo (Gorosito, 2010). La ocupación criolla se dio a partir de grandes latifundios y el establecimiento de colonias criollas y europeas en las tierras remanentes. En general, los colonos ocuparon chacras de 25 hectáreas que lograron regularizar, pero algunos no tuvieron éxito y pasaron a engrosar las filas de los ocupantes de tierras fiscales (Baranger, 2008).

Las diferencias étnicas y de posición social son reconocidas por quienes se auto-identifican de manera general como “gente de la colonia”, ya que en los casos en que no cuentan con la propiedad de la tierra pueden decir, como he escuchado en mi trabajo de campo, que son “casi colonos”. Lo mismo sucede cuando su ascendencia étnica es completamente criolla en las dos o tres generaciones que el productor puede recordar: son “casi colonos” porque no tienen abuelos o padres europeos. Esta denominación genérica de la persona que vive en y del campo tiene vigencia por su significatividad en términos morales: los colonos misioneros encarnan el sacrificio, la estrategia exitosa de reproducción familiar en el campo y, en general, el trabajo (Mastrángelo; Trpin, 2008). Esto los distingue claramente de los extractivistas, pero también de los indígenas.

Aprender los quehaceres rurales: influencias adultas

La incorporación progresiva de las jóvenes generaciones de la colonia al trabajo en la chacra implica su participación en experiencias formativas (Rockwell, 1997), es decir que niños, niñas y jóvenes aprenden los quehaceres rurales siguiendo los senderos trazados por quienes son más expertos que ellos. La información sobre las distintas actividades realizadas en la chacra se vuelve significativa educando la atención sobre aquellos aspectos del entorno que sólo pueden ser percibidos por un experto, generándose así habilidades que son individuales, pero a la vez inherentemente sociales (Ingold, 2002).

Las identificaciones de las chicas de la colonia se vinculan con su concepción subjetiva como fuerza de trabajo; es a través de la incorporación en los quehaceres domésticos y

rurales que los adultos les comunican a las niñas y jóvenes los conocimientos agrícolas en su propio contexto, aunque ellas se apropian de estos conocimientos para reproducir, creativamente, las características de la vida en la colonia. Las influencias adultas en la vida de las chicas no resultan solamente del contrapunto entre el mundo chacarero y la cultura ilustrada representada por la escuela, sino que sus destinos están afectados por las experiencias diferenciales de sus madres y padres, hermanos varones, niños y niñas de las aldeas indígenas con los que diariamente comparten la escolaridad.

Los niños y jóvenes han participado de las tareas agrícolas familiares en distintos contextos socioculturales e históricos, pero este tema asumió centralidad en las agendas gubernamentales en las últimas décadas, a partir de normativas nacionales e internacionales referidas a la erradicación del trabajo infantil y la protección del empleo juvenil. Aunque estas normativas constituyeron un importante avance en los derechos de las jóvenes generaciones, las posiciones regulacionistas (Nieuwenhuys, 1994) permiten distinguir las experiencias formativas en el trabajo respecto de las modalidades de trabajo infantil erradicable (Padawer, 2014). Entre las familias de la colonia que conocí en San Ignacio, el trabajo infantil erradicable era excepcional, sucedía cuando algunos varones –en general mayores de 12 años, edad en que finalizaban la escuela primaria– eran empleados en actividades agrícolas fuera de sus chacras, por temporadas, para completar el ingreso monetario de sus padres.

Las chicas en la colonia

Durante mi trabajo de campo pude concluir que las experiencias formativas de las chicas de la colonia en San Ignacio incluían prácticamente todos los quehaceres cotidianos de las chacras. En estos espacios las situaciones de juego, aprendizaje y trabajo se entremezclaban en la cotidianeidad de los niños y niñas, quienes usaban herramientas adultas para sus juegos. Así se iniciaban, a partir de escenificaciones lúdicas (Larricq, 1993), en la participación progresiva de las actividades domésticas de reproducción social (Lave; Wenger, 2007), la que repetía un patrón básico de división sexual del trabajo. Mientras las niñas se ocupaban del cuidado de hermanos, la limpieza de la ropa, la cocina, la atención de los jardines y huertas, sus hermanos varones se incorporaban en las tareas de la chacra con mayor exigencia física, el manejo de herramientas y maquinarias agrícolas.

La participación de los niños en las actividades agrícolas comenzaba simplemente caminando por la chacra: aprendiendo a “atender” donde estaban los brotes para no pisarlos, juntando semillas, trayendo agua para los animales. En este sentido, aprendían a través de un redescubrimiento guiado (Ingold, 2002), donde las explicitaciones verbales no derivaban de representaciones mentales sino de contextos familiares de actividades. Los niños Soares, a los que me referiré enseguida, no recibían información abstracta sobre las plantas (como podría ser una descripción sobre su anatomía y fisiología), sino que aprendían a mirar e identificar los cultivos en un amplio espacio verde, comenzando luego a ser guiados en el proceso de saber cómo cuidarlos.

Si bien todos los niños participaban cotidianamente en las actividades productivas de la familia, la posición en la escala de hermanos, su edad y su género incidían en las tareas a cargo de cada uno. En el grupo doméstico de la familia Soares quienes tenían mayores responsabilidades eran Damián e Irene, de 16 y 14 años respectivamente, y especialmente el varón era quien tenía a su cargo las tareas más calificadas: “en la chacra es mi campeón”, decía el padre refiriéndose al muchacho; mientras que decía “es la que más ayuda”, refiriéndose a la joven. Esta posición auxiliar de las niñas era la que presentaba al comienzo en relación a Sonia y su madre.

Cierto día, cuando visité la chacra de los Soares, pude observar en detalle el papel de guías en el proceso de adquisición de habilidades y educación de la atención que realizaban los hermanos mayores, diferenciado en términos de género. Mientras recorríamos el predio familiar, los niños más grandes distinguían plantas aisladas entre la *capuera* (espacio de la chacra en barbecho), mientras que la intención de los más pequeños de acercarse a ese conocimiento se veía cuando reclamaban la atención de los mayores sobre alguna planta que había pasado inadvertida.

Damián era quien tenía a cargo la explicación acerca de la organización de los cultivos (“acá plantamos maíz porque la tierra es más linda”). Era el muchacho quien se había encargado de plantar, tenía contabilizadas las líneas de mandioca plantadas (“son 9”) y podía identificar más fácilmente los brotes; por eso su hermana lo consultaba al respecto (“esta planta como se llama Damián?”). El joven sabía de formas, espacios y también de tiempos y procesos: en qué momento se hicieron las plantaciones (“la cebolla está del año pasado”) y cuándo iban a poder cosechar (“a los tres meses vuelve a salir”) de acuerdo a la variedad (“este maíz es de tres meses”).

En el recorrido por la huerta, su hermana Irene también intervenía desde lo que sabía, pero preguntando a su hermano mayor y siempre estaba atendiendo a lo que hacían sus hermanos pequeños: les iba advirtiendo que no pisaran las ramas de mandioca, que evitaran un brote de melón (“mirá la plantita, vos!”); es decir, que los cuidaba, pero a la vez los orientaba para que percibieran aspectos inadvertidos del entorno. También su hermana menor, Martina, con 5 años, iba detectando ya por sí sola algunos cultivos (“mirá la mandioca”; “ahí hay poroto”). La detección de plantas “perdidas en la *capuera*” les permitía a los niños desplegar sus capacidades de percepción de formas, colores, texturas y procesos, que habían adquirido apropiándose de los conocimientos de sus hermanos. Es importante advertir como, en el caso de los niños más pequeños, las diferencias de género no estaban tan marcadas como en los mayores: las niñas pequeñas como Martina jugaban y aprendían a la par de los varones.

Las responsabilidades de las chicas de la colonia respecto de las tareas domésticas se vinculan con la histórica división sexual del trabajo en la familia, la que, en tanto campo de poder, hace que las posiciones que ocupan los integrantes dependan de los recursos que logran disponer (Schiavoni, 2008). En contextos rurales como el del San Ignacio contemporáneo, esto implica una reproducción intergeneracional del control diferencial sobre los recursos de la tierra, la tecnología y los ingresos de dinero entre varones y mujeres. Este control se consolida a través de la distribución desigual de habilidades y conocimientos, vinculada a la división del trabajo en la chacra, en razón de género.

Desde las influencias adultas, la asociación de las niñas al trabajo doméstico les permite desarrollar sus capacidades “naturales” de cuidado de los niños y el hogar, mientras sus hermanos desarrollan sus habilidades en el trabajo rural y, por lo tanto, heredarán la chacra. En este sentido, el acceso desigual de niñas y niños a las oportunidades de aprendizaje de habilidades en la chacra constituye, sin duda, una herramienta de restricción social de las mujeres (Stolen 2004).

Esta construcción genérica organizada desde las influencias adultas era rápidamente asumida por los niños. Pude ver esto un día que visitaba a la familia Estrella, cuando recorría la chacra acompañada por Luciano y Patricia, de 9 y 8 años respectivamente.

Mientras la niña cargaba en brazos a una beba, su hermano llevaba un pequeño machete en la cintura. Mientras conversaba con los niños sobre la chacra volví a ver que era el hermano mayor quien sabía cuáles eran los distintos sectores plantados; así Luciano sabía dónde estaba plantado el melón, que apenas botaba del suelo, porque había estado presente cuando sus padres lo habían plantado. Si bien Patricia tenía solo un año menos que Luciano, por su posición en la escala de hermanos y también por su condición genérica tenía un acceso menor a estas experiencias formativas en la chacra, lo que podía verse cuando su hermano la corregía en la identificación o el uso de ciertas plantas. Aunque llevaban adelante actividades sancionadas socialmente en razón de edad y género (“cuando estoy aburrída mi mamá me manda a lavar la ropa”, decía la niña), las actividades propias de los varones eran, en parte, compartidas por sus hermanas: por eso Patricia sabía manejar el machete que llevaba su hermano.

Lejos de las imágenes estereotipadas del trabajo infantil, los niños de la familia Estrella se trepaban a los árboles, recogían frutas y hortalizas que aprendían a distinguir como parte de procesos naturales intervenidos por los humanos (“el ajo crece más rápido si lo pones para arriba”), y también como productos en un ciclo de intercambio (“las bananas no son como las del pueblo”). De esa manera, niños y niñas recorrían juntos la chacra y el monte cotidianamente (“caminamos todos los días”), jugando e incorporándose en tareas cuya responsabilidad recaía en los adultos (“esta parte mi papá ya limpió”).

Las obligaciones domésticas que las niñas como Patricia realizaban desde temprana edad eran, sin dudas, experiencias formativas subordinadas. Pero esta subalternización no provenía de las tareas mismas, sino de la restricción progresiva a recursos y habilidades vinculadas a las tareas de la chacra. De esta manera, las chicas de la colonia iban aprendiendo a dominar el trabajo doméstico y se alejaban de la chacra que iban a heredar sus hermanos varones.

Las chicas en la escuela

Para las chicas de la colonia, poder sostener la escuela constituye una posibilidad de futuro distinto al de sus madres, quienes en general dependieron del matrimonio para poder garantizarse un medio de vida. En las últimas décadas, la asistencia a escuela secundaria en Argentina creció a partir de la Ley Nacional de Educación (2006), que

estableció la obligatoriedad de ese nivel en todo el país. A tal fin se diseñaron una serie de políticas públicas tales como creación de escuelas, becas estudiantiles y entrega de materiales de estudio que tuvieron como finalidad facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de los adolescentes en la escuela secundaria (Padawer; Rodríguez Celín, 2014). Por ejemplo, entre 2010 y 2014 se entregaron computadoras a 3.818.102 estudiantes secundarios en todo el país (ANSES, 2014), casi la misma cifra que se proyectó para la totalidad de jóvenes entre 15 y 19 años en Argentina en 2018 (INDEC, 2018).

Pero en contextos rurales como el de San Ignacio, cumplir con la obligatoriedad de la escuela secundaria siguió siendo desafío, ya que, aun recibiendo computadoras, las familias de la colonia, ocupantes e indígenas, continuaron sin poder garantizar que los jóvenes estudien. En primer lugar, porque los adolescentes eran incorporados en los quehaceres de la chacra con mayor intensidad y también solían ser empleados en el mercado informal como asalariados, lo que no impedía, pero sí dificultaba, la asistencia a la escuela. En segundo lugar, por la falta de un recurso imprescindible en contextos rurales: el transporte.

En la zona de la colonia en San Ignacio era posible encontrar numerosas pequeñas escuelas primarias, pero las escuelas secundarias se encontraban en la ciudad; los estudiantes debían atravesar diariamente largas distancias, lo que dificultaba la asistencia regular a la escuela. Por otra parte, se trataba de caminos poco transitados, lo que implicaba situaciones de peligro, especialmente para las chicas. Para proteger a las niñas en sus traslados a las escuelas, las familias desarrollaban distintas estrategias: desde acompañarlas diariamente (tarea a cargo de las madres, como en el caso de la familia Costas presentado al comienzo), hasta enviarlas a vivir con parientes o amistades en la ciudad, en albergues estatales o religiosos.

Pero si en la chacra las chicas de la colonia eran relegadas en virtud de sus atributos “naturales”, la escuela era un espacio donde las propiedades de la femineidad les resultaban particularmente valiosas: la “aplicación” de las niñas resume una serie de atributos como la tranquilidad, el estudio y la prolijidad (Stanley, 1995), prácticas y valores en los que las niñas de la colonia eran también socializadas. Estos valores eran reconocidos por los profesores y les auguraban trayectorias más largas en la escuela que sus hermanos varones. De esta manera, la posibilidad de culminar estudios se complementaba con las estrategias familiares de acumulación, ya que las jóvenes tenían otra opción a la búsqueda de recursos de reproducción social, procurando empleos urbanos a partir de su mayor calificación.

La continuidad de la escuela como proyecto de futuro de las chicas de la colonia se discutía en las visitas a la familia Kurz, cuyas hijas asistían a una escuela secundaria agrícola en la ciudad de San Ignacio. Las tierras que tenía esta familia eran poco productivas, pero podían vender un excedente hortícola. Como colono no capitalizado, Alberto utilizaba sus conocimientos de mecánica para construir las máquinas que necesitaba para la chacra y pudo progresar modestamente a partir del esfuerzo de toda la familia, aunque era inviable en términos productivos la división de sus tierras entre sus 4 hijos. En consecuencia, si bien “siempre en la chacra hay lugar para ellas”, implícitamente la

escuela era una vía de salida para el futuro de las chicas. Este proyecto de continuidad en los estudios era estimulado por los padres (“ahora que van a la escuela secundaria hay que darles tiempo a que estudien”) y reconocido como una posibilidad de elección que ellos no tuvieron; aunque también reclamaban la necesidad de las chicas como fuerza de trabajo en la chacra (“antes de ir a la escuela, que me preparen la verdura para vender”).

Las chicas parecían, por su condición genérica “aplicada”, candidatas para estudiar. Sin embargo, esta no era una conclusión automática, ya que el padre reconocía también un matiz vinculado a la inteligencia y la perseverancia de cada una (“Ellas son chicas, son estudiosas. Pero terminar la escuela... depende de su capacidad y empeño”), en lo que coincidía la madre presentando su experiencia como contrapunto (“a mí nunca me gustó estudiar, en cambio a ellas sí. Están procurando estudiar para el día de mañana ser profesoras de algo”). Para las familias rurales de San Ignacio, la escuela no se referenciaba exclusivamente con el acceso a la alta cultura o el progreso social, sino que era asociada a la cuestión del gusto; sin embargo, como ya ha sido planteado por distintos autores, compartir el gusto por el estudio implica identificarse con la cultura legitimada a través la escuela, que históricamente ha respondido a los valores de la clase media y alta (Bourdieu, 2002).

La importancia del esfuerzo para el éxito escolar era recuperada por un profesor de la escuela secundaria cuando visitó a la familia Kurz cierto día, mientras los padres y las chicas ponían también en la balanza los ritmos de las actividades de la chacra. Para el profesor las chicas eran “aplicadas, educadas”, y proponía una complicidad adulta al respecto (“se los digo para su tranquilidad”): por eso visitaba a la familia para impulsarlas a rendir los exámenes pendientes. La madre coincidía con esos objetivos (“eso espero, que rindan los exámenes, eso trato”), pero en el diálogo con el profesor los padres intentaban negociar “una excepción” para que las chicas puedan acompañar al padre en la venta de productos de la huerta.

Si bien la conversación se realizaba entre adultos, una de las intervenciones de las chicas fue un indicio de su interés por participar de la principal actividad de sus padres, desde aportes que la propia escuela les otorgaba, en su caso para manejo de una contabilidad básica (“nosotros vamos con papá porque sacamos fiado, y así le vamos anotando lo que le deben”). En el mismo sentido intervino el profesor (“nosotros entendemos, queremos mejorar el tema de la colaboración de las familias”), de modo que la propuesta de la escuela no se presentaba como una vía alternativa sino complementaria a las necesidades familiares. La vía del estudio era un proyecto de las chicas, pero también una apuesta de los padres (“en la chacra no es fácil la cosa”), que no veían otra alternativa para sus hijas más allá del matrimonio (“apoyarlas a ellas si quieren salir adelante, después si no quieren que se casen y se queden en la chacra del marido”).

Un cierre

Las chicas de la colonia que conocí en San Ignacio me mostraron que el trabajo en las chacras les permitía apropiarse de conocimientos condicionados por el género,

establecidos históricamente por la división del trabajo, pero también de tareas que hacían cotidianamente sus padres y hermanos. La educación de la atención volvía a las chicas perfectamente capaces de distinguir brotes de plantas cultivadas en el monte, y sus intenciones de participar en las actividades de la chacra se expresaban a la par de las de sus hermanos varones.

Sin embargo, estas influencias de dominios adultos masculinos iban invisibilizándose con el tiempo: si todas las chicas sabían manejar machetes, eran sus hermanos quienes los llevaban cotidianamente en la cintura; ellas cargaban a sus hermanitos. La descripción de las tareas de las chicas y las madres como “ayuda” evidenciaba el reconocimiento de un lugar subordinado respecto de los varones, “campeones” de la chacra. En este sentido, la participación periférica legítima de las chicas se asentaba sobre un patrón de división sexual del trabajo que se mantenía de generación en generación; aunque ellas, efectivamente, “supieran hacer” cosas de la chacra siendo pequeñas, ese conocimiento era activamente restringido.

En su deambular por las chacras las niñas realizaban cotidianamente con sus hermanos un fluir de actividades que las llevaba del juego al aprendizaje y al trabajo, y se responsabilizaban cada vez más de las tareas domésticas (mientras que sus hermanos, progresivamente lo hacían de la chacra o incluso de trabajos informales como asalariados a partir de los 12 o 13 años). Reconocer el carácter formativo de este fluir de actividades es sumamente importante para pensar en la educación de la infancia, porque los quehaceres rurales dejan de ser patrimonio exclusivo de los adultos, lo que de hecho sucede a costa de una enajenación de las capacidades de autonomía de los niños. Esto puede ser observado más frecuentemente en los contextos urbanos de clase media (parámetro de normalidad implícito en las regulaciones de trabajo infantil), donde los niños son protegidos al punto que tienen a su cargo muy pocas tareas de las que se realizan de modo cotidiano en los hogares. Advertir la importancia formativa de la incorporación progresiva al trabajo no implica desconocer la importancia de proteger a los niños de situaciones peligrosas, por el contrario, se trata de resguardar sus derechos a una educación escolar pero también que puedan aprender otras cosas que les proporcionan autonomía.

En este contrapunto merece una reflexión el lugar otorgado históricamente a la escuela como espacio educativo legitimado socialmente. En San Ignacio, las chicas parecían tener posibilidades ciertas de escapar a su posición subordinada en el acceso a recursos de la chacra, transitando para ello el camino hacia la cultura escolar que las preparaba (recuperando su condición genérica “aplicada”), para empleos urbanos. El gusto por el estudio, que puede ser entendido como influencia de modos de ser propios de las clases dominantes, implicaba, de hecho, algunos cambios en las identificaciones de las chicas de la colonia que se veían a sí mismas interesadas por trabajos propios de la ciudad. Sin embargo, estas identificaciones eran entendidas por ellas y sus padres como un proceso dinámico, ya que “siempre pueden volver” a la chacra. Esta opción, aun siendo principalmente una promesa, se constituía como una alternativa ante las históricas estrategias de capitalización de los pequeños productores rurales, que condenaban a las chicas de la colonia a garantizar su reproducción social exclusivamente a través del matrimonio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABINZANO, R. Estudios antropológicos en y de la región de fronteras: cuestiones de teoría y metodología. **Revista Ideação**, Feira de Santana, v.15, n. 2, p. 149–175, 2013.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL. **ANSES 2014**: Programa Conectar Igualdad. Conectar en cifras. Disponible em: <<https://www.anses.gov.ar>>. Acceso em: 16 mar. 2015.
- BARANGER, D. La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra. In: SCHIAVONI, G. (Org.). **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 33-70.
- BOURDIEU, P. **La distinción**. Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus, 2002.
- BRIONES, C. Culturas, identidades y fronteras: Una mirada desde las producciones del cuarto mundo. **Revista de Ciencias Sociales**. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, v. 5, p.121-33, 1996.
- GOROSITO, A. Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos. In: HIRSCH, S.; GORDILLO, G. (Org.). **Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en Argentina**. Buenos Aires: Crujía, 2010. p. 79-100.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICAS Y CENSOS. **INDEC 2012**: Resultados del Censo 2010. Disponible em: <www.indec.gov.ar>. Acceso em: 30 de jun. 2012.
- INGOLD, T. **The Perception of Environment**. London: Routledge, 2002.
- _____. **INDEC 2018**: Proyecciones de población por sexo y grupos quinquenales de edad. Años 2010-2040. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=24&id_tema_3=84>. Acceso em: 4 feb. 2018.
- LARRICQ, M. **Ipytũma**. Construcción de la persona entre los mbya-guaraní. Posadas: Editorial Universitaria, 1993.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- MASTRÁNGELO, A.; TRPIN, V. Etnografía e historia de las relaciones interétnicas. Nativos y antropólogos en el Alto Paraná misionero. In: BARTOLOME, L.; SCHIAVONI, G. **Desarrollo y Estudios Rurales en Misiones**. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 293–319.
- NIEUWENHUYS, O. **Children's Lifeworlds. Gender, Welfare and Labour in the Developing World**. London: Routledge, 1994.
- NOVARO, G. **La interculturalidad en debate**. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- PADAWER, A. Mis hijos caen cualquier día en la chacra y no van a pasar hambre porque ellos saben: oportunidades formativas y trabajo predial de los jóvenes en el sudoeste de Misiones - Argentina. **Revista Trabajo y Sociedad**, v. 22, p. 87-101, 2014.
- PADAWER, A.; RODRIGUEZ CELIN, L. Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. **Cuicuilco**, v.22, n. 62, p. 265-286, 2015.
- PARADISE, R.; ROGOFF, B. Side by side. Learning by observing and pitching in. **Ethos**, v. 37, n. 1, p. 102–138, 2009.
- ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21–38.

SCHIAVONI, G. Repensar la reproducción. Del campesinado a la agricultura familiar. In: SCHIAVONI, G. (Org.). **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 13-32.

SCHIAVONI, L. Aportes de hijas e hijos a las estrategias de vida familiar. Familias pobres urbanas y rurales de la provincia de Misiones. In: WAINERMAN, C. (Org.). **Familia, trabajo y género**. Un mundo de nuevas relaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 153-198.

STANLEY, J. El sexo y la alumna tranquila. In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (Org.). **Género, cultura y etnia en la escuela, informes etnográficos**. Barcelona: Paidós, 1995. p. 49-64.

STOLEN, K. **La decencia de la desigualdad**. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.

RESUMEN

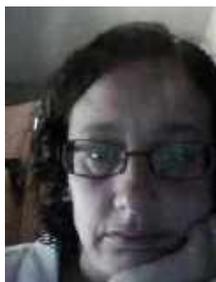
En este trabajo analizo, a partir de posiciones regulacionistas respecto del trabajo infantil, las participaciones de las niñas en las actividades agrícolas en San Ignacio (Misiones, Argentina). A partir de referencias a un trabajo de campo etnográfico iniciado en 2009, considero cómo su incorporación en los quehaceres de las chacras puede entenderse como experiencias formativas, es decir como parte de un proceso de adquisición progresiva de autonomía para el propio sostenimiento, donde las distinciones étnicas, genéricas, de edad y posición social definen ciertas actividades y saberes como propios de las *chicas de la colonia*. Estos conocimientos sobre el mundo son los que les permiten entender, pero también transformar imperceptiblemente y en su quehacer cotidiano, el mundo que las rodea.

Palabras clave:

identificaciones, infancia, genero, aprendizaje, agricultura familiar

FECHA DE RECEPCIÓN: 08/02/2018

FECHA DE APROBACIÓN: 20/04/2018



Ana Padawer

Doctora en Antropología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigadora Categoría Independiente de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Es Profesora Adjunta Regular del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Ha dictado cursos de Posgrado en Educación y en Antropología en varias universidades de Argentina, así como cursos de formación en sindicatos docentes y en el Ministerio de Educación Nacional.

E-mail: apadawer66@gmail.com



IMAGEN: PxHere

Infancia rural y trabajo infantil: concepciones en situaciones de cambio

Joel Orlando Bevilaqua Marin

En Brasil, desde las últimas décadas del siglo XX, múltiples agentes sociales vinculados con instituciones públicas nacionales e internacionales, estatales o privadas comprometidas con las cuestiones de la niñez, han cuestionado y combatido el trabajo infantil en las relaciones laborales, asociándolas a la explotación, a la violencia, a la degradación y al envejecimiento de los niños. Las medidas tomadas para enfrentar ese problema social fueron garantizar la educación escolarizada e institucionalizar programas de distribución de ingresos. Hacia la primera década del siglo XX, cambios en los dispositivos legales empezaron a clasificar como *trabajo infantil* varias actividades practicadas por niños en unidades de producción familiar. Desde la perspectiva de los agricultores familiares, el trabajo de los niños en el entorno domiciliario integra los procesos de socialización y formación de los futuros herederos y trabajadores. Pero los cambios jurídicos, la valoración de la escuela y las políticas de combate al trabajo infantil afectan las formas de socialización y las concepciones respecto a la infancia en el campo.

El artículo analiza concepciones de la infancia y del trabajo infantil en vigor en la legislación brasileña en un contrapunteo con la visión de los agricultores familiares.¹ En cuanto a la metodología, la investigación ha combinado la búsqueda documental con el estudio de caso. Los documentos empleados son los dispositivos legales producidos por instituciones internacionales y nacionales relacionadas con el trabajo infantil. En lo que atañe a la comprensión del caso particular, puesto que el estudio de la niñez requiere un análisis de los contextos y las relaciones sociales ubicados temporal y espacialmente donde los niños viven, la investigación se ha desarrollado en la municipalidad de Itapuranga – Provincia de Goiás, Brasil. Los datos de la investigación se han obtenido a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los padres y las madres de los niños. Teóricamente fundamentada en los nuevos estudios de la infancia, que, sociológicamente, conciben a los niños como agentes de sus narrativas y sujetos activos de los procesos de aprendizaje y socialización (Sarmiento, 2005; 2008), la propuesta inicialmente preveía que se hicieran entrevistas con niños del campo. En 2009, tras presentar el proyecto al Comité de Ética en Investigación (CEP) de dos universidades asociadas en el marco de esta investigación y como consecuencia de las interrogantes y las solicitudes de cambio presentadas en el dictamen del comité de ética, se suspendieron las entrevistas con los niños previstas anteriormente.² Puesto que actuaban orientados por la Resolución 196/1996 del Consejo Nacional de la Salud, los miembros del comité no lograban comprender las razones de aprobar un proyecto en el que estaban implicados niños en situación considerada ilegal. En verdad,

1 Este artículo resulta de un proyecto de investigación desarrollado en conjunto entre la Universidade Federal de Goiás (UFG), la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) y la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Le agradezco al CNPq el apoyo en forma de financiamiento para la realización de la investigación de campo y la Capes por la beca de postdoctorado, que muy facilitó la elaboración de este artículo. Les agradezco, asimismo, a los agricultores familiares de Itapuranga la acogida en sus hogares y la disponibilidad para relatar la socialización de sus hijos. Soy responsable de cualquier fallo, así como de las opiniones presentadas en el artículo.

2 El proyecto de investigación ha sido aprobado por el Comité de Ética e Investigación de la UFRGS, Brasil, y los datos han sido recogidos en junio de 2010.

dicha Resolución ha sido concebida desde un modelo biomédico, hecho que la hacía inapropiada para una evaluación ética de una investigación social, como han señalado Víctora (2004), MacRar y Vidal (2006), y Diniz (2008).

En este caso, el hecho de que al trabajo de los niños del campo se le considere *trabajo infantil*, y, por tanto, legalmente prohibido, le ha exigido al investigador el cuidado ético y la responsabilidad de preservar las identidades y las intimidades de las familias de agricultores. En verdad, la investigación surgió como una demanda del movimiento sindical de los trabajadores del campo, vinculado a la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Agricultura (CONTAG), lo que le ha conferido cierta legitimidad y ha confirmado el compromiso ético y político con los agricultores responsables de los niños. Además, la actuación como coordinador de proyecto de extensión académica enfocado en el desarrollo agroecológico, ha permitido que se establecieran relaciones de amistad con los agricultores de Itapuranga, así como, ha proporcionado momentos privilegiados para la observación de la participación de los niños en el trabajo familiar.

La muestra ha estado conformada por 16 agricultores familiares que son padres de niños del campo con edades de 6 a 14 años. Sus propiedades rurales tienen un promedio de 17,5 hectáreas; 13 de los agricultores son los dueños de la propiedad; y tres viven y trabajan en la propiedad de los padres o los suegros. Producen frutas, verduras y leche con fines mercantiles, así como diversos otros cultivos y se dedican también a la cría de pequeños animales para el consumo de la familia. Un 69% de los entrevistados realizan las actividades productivas exclusivamente empleando mano de obra familiar, mientras que solo un 31% contratan mano de obra externa. En cuanto a la escolaridad, un 65% de los padres y las madres no había concluido la Educación Básica; un 20% había concluido la Educación Básica; un 5% no había concluido la Educación Secundaria; y un 10% había concluido la Educación Secundaria. Todos los agricultores investigados eran atendidos por el *Programa Bolsa Familia*³.

Infancia y trabajo infantil: breves apuntes desde la perspectiva legal

La comprensión de la niñez como categoría social requiere un análisis de los distintos contextos económicos, históricos, sociales y culturales en los que viven los niños. Desde la experiencia francesa, Ariès (1981) afirma que las diferentes sociedades y grupos sociales han construido maneras distintas de percibir e insertar a los niños en los espacios institucionales que se consideran apropiados para la socialización. Con el paso del tiempo, las sociedades han promovido cambios en las instituciones, en los dispositivos legales, en las políticas públicas y en las imágenes de la niñez y, en consecuencia, en las nociones y las formas de familia. En dicha perspectiva, la infancia deviene en metáfora cultural que permite ver los cambios en curso en las sociedades y analizar las transformaciones sociales establecidas para los niños o, incluso, por los niños.

3 Programa de transferencias monetarias, del gobierno federal brasileño, dirigido a las familias en situación de pobreza y extrema pobreza en todo el país, de manera que puedan superar la situación de vulnerabilidad y pobreza.

En la contemporaneidad las concepciones hegemónicas de la niñez y del derecho de la infancia han sido socialmente construidas a través de la actuación de agentes sociales adscritos a asociaciones internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Desde la posguerra dichos agentes sociales han invertido en la internacionalización de los derechos del niño, haciendo grandes esfuerzos por promover debates y volver positivas las convenciones y los tratados en los ordenamientos jurídico-constitucionales. Los supuestos que los orientan, defienden que niños y adolescentes son personas en condiciones excepcionales de desarrollo y sujetos de derechos propios que necesitan protección específica y formación educativa antes de ingresar al mercado laboral.

De acuerdo con Bobbio (2004), la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 por la ONU, ha detonado un amplio movimiento de internacionalización de los derechos humanos. La noción de sujetos de derechos, independientemente de la nacionalidad, ha reconocido la dignidad de la persona, y los derechos iguales e inalienables de todas las personas, como los principios de la libertad, igualdad, justicia y paz en el mundo, que los Estados nacionales deben garantizar en sus ordenamientos constitucionales y jurídicos. El perfeccionamiento progresivo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, según Bobbio (op. cit.), extendió el reconocimiento de los derechos individuales, colectivos y difusos a grupos humanos específicos, como niños, adolescentes, ancianos, mujeres, discapacitados, minorías étnicas y grupos indígenas, entre otros.

De acuerdo con dicha orientación, se consideran iguales a las personas por su naturaleza humana, pero diferentes en cuanto a una diversidad de condiciones, necesidades y concepciones sociales. Así que, como ha destacado Bonnet (1999), la Declaración Universal de los Derechos del Niño, promulgada por la ONU en 1959, buscó fundar las concepciones universales de la infancia y de derecho de la infancia, enfatizando el rol de los Estados, de la sociedad y de la familia en la promoción y en el mantenimiento de los derechos del niño.

Otras organizaciones internacionales se asociaron a los esfuerzos para la universalización de las concepciones y los derechos de la infancia. La OIT ha centrado sus esfuerzos en combatir el trabajo infantil, especialmente a través de la Convención n. 38 de 1973, proponiendo la creación de un instrumento único y universal dedicado a “obtener la abolición total del trabajo infantil”. Para ello, el artículo 2º de esta Convención les recomendaba a los Estados firmantes que la edad mínima no debería ser “inferior a la edad de conclusión de la escolaridad obligatoria o, en cualquier caso, no inferior a los quince años”. Sin embargo, el 3º artículo establecía la prohibición de trabajos que representaran riesgos para la salud, la seguridad y la moralidad de los menores de 18 años. A su vez, por la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, Unicef reafirmó la concepción de que los niños son sujetos de derechos económicos, sociales, culturales y civiles. Así que, según Bonnet (1999), las cuestiones que atañen a la infancia no deberían abordarse desde las costumbres familiares, la sociedad o la legislación de cada país, sino desde la perspectiva legal universal, basada en la noción de *desarrollo integral* de los niños.

El concepto de *desarrollo integral*, como construcción universal, defiende el valor intrínseco del niño como ser humano, la necesidad de respeto a su condición de persona en proceso de desarrollo, su valor futuro como encargado de la continuidad de su familia, de su pueblo y de la especie humana, así como el reconocimiento de su vulnerabilidad social. Los niños se constituyen, por lo tanto, en sujetos de derechos propios con necesidades de protección social, específica e integral, que deben ser garantizados por la familia, la sociedad y el Estado. Se ha pasado a considerar la niñez como una etapa de vida de aprendizaje, estudios escolares, ingenuidad, alegría y juego. Los niños deberían estar protegidos de las agresiones del mundo real, por lo que se deberían combatir todas las formas de violencia, descuido, abuso, explotación, incluso, el trabajo infantil.

A los adultos les toca la responsabilidad de garantizar las condiciones del pleno desarrollo físico, intelectual, psicológico y social de los niños. De hecho, a los menores de 15 años se les ha asegurado el derecho a no trabajar; y a los adolescentes de 16 a 18 años se les ha permitido trabajar, siempre y cuando no se les perjudique la salud y la moral. Ello ha significado la ampliación del tiempo durante el cual el niño y el adolescente dependen del adulto, y la responsabilidad del adulto de proveer sus necesidades.

En Brasil las propuestas del movimiento internacional de lucha por los derechos de los niños y adolescentes se incorporaron a la Constitución Federal de 1988, en el artículo 227, en el que se afirma que es deber de la familia, la sociedad y el Estado garantizar a niños y adolescentes, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, la salud, la alimentación, la educación, el ocio, la formación profesional, la cultura, la dignidad, el respeto, la libertad, la convivencia familiar y comunitaria, así como la protección ante todas las formas de descuido, prejuicio, explotación, crueldad y opresión. Las concepciones introducidas en la Constitución fueron reglamentadas por el Estatuto del Niño y del Adolescente [*Estatuto da Criança e do Adolescente*] (ECA), Ley n. 8.069/1990. Según Méndez (1998), el ECA introdujo cambios en las concepciones de niñez, de derecho y de ciudadanía de la población infantil y juvenil, tanto como, en el reordenamiento político e institucional, en conformidad con los supuestos filosóficos, jurídicos y sociales propuestos por los organismos internacionales. Entonces, más espacios se han abierto a la participación de la sociedad civil en la discusión, la toma de decisiones y el control de las políticas públicas para la infancia.

El ECA ha establecido la prohibición del trabajo de menores de 14 años, salvo en la condición de aprendices, entre los 12 y los 14 años. La legislación ha prohibido la inserción laboral precoz a causa de las repercusiones perversas sobre la salud y la escolaridad, pero les permite a los adolescentes trabajar como un proceso de aprendizaje, considerando la formación del futuro trabajador, mediante la definición de un programa educativo y la garantía del derecho a la escolaridad. Tras la promulgación del ECA ha aumentado la lucha por la erradicación del trabajo infantil.

Al comienzo de los años 1990, diversos agentes sociales, públicos y privados comprometidos con el combate a las formas perversas de explotación del trabajo infantil, crearon espacios de debate, concientización y movilización de la sociedad hacia el enfrentamiento de dicho problema social. Consecuentemente, se instituyeron

políticas de combate al trabajo infantil y de valoración de la escuela desde el supuesto de que el “lugar del niño es en la escuela y no en el trabajo” (Neves, 1999; Marin, 2005). La escolaridad obligatoria y la atención a la legislación actúan como cuadro de referencia en la creación de concepciones consensuales, normas de encuadre social y acciones para la erradicación del trabajo infantil. Otra decisión ha estado dirigida a garantizar un ingreso mensual a las familias en situación de pobreza, bajo la condición de que los hijos estuvieran registrados en la escuela y siguieran frecuentándola (Marin; Marins, 2009).

La Enmienda Constitucional n. 20/1998 introdujo nuevos cambios al ampliar la prohibición del trabajo para menores de 14 años y extender la condición de aprendiz de los 14 hasta los 16 años. Así que las relaciones laborales se pueden establecer a partir de los 16 años, aunque están prohibidas las actividades nocturnas, malsanas, peligrosas, indignas que perjudiquen la educación y la moral de los menores de 18 años. Con esta Enmienda Constitucional, Brasil se ha acercado a las orientaciones de la Convención 138 de la OIT en cuanto a la afirmación de los esfuerzos en el combate al trabajo infantil y para el aumento de la edad mínima de admisión a una plaza de empleo o a un trabajo, buscando garantizar “un nivel que se ajuste al pleno desarrollo físico y mental del joven”.

Hay que destacar que la Convención 182 de la OIT, de 1999, realizó importantes especificaciones en cuanto a las modalidades de trabajo infantil socialmente condenables, que han repercutido en las concepciones sobre los trabajos desarrollados por niños en unidades de producción familiar en Brasil. Esta Convención definió las “peores formas de trabajo infantil”, que se dividen en cuatro categorías: a) las formas de esclavitud o prácticas equivalentes a la esclavitud; b) empleo, búsqueda y oferta de niños para la prostitución, producción de materiales o espectáculos pornográficos; c) empleo, demanda y oferta de niños para actividades ilícitas, especialmente la producción y el tráfico de drogas; d) trabajos que, en razón de su naturaleza o condiciones de ejecución, son perjudiciales a la salud, seguridad y moral del niño. Por los gravísimos riesgos a los niños, dichas modalidades del trabajo infantil deberían erradicarse.

Como desdoblamiento de la ratificación de la Convención 182 de la OIT, el gobierno brasileño publicó el Decreto 6.481/2008, que en la especificación del ítem “d” de la Convención 182, presentó la Lista de las Peores Formas del Trabajo Infantil, bautizada como Lista TIP, que especifica los trabajos que presentan probables riesgos ocupacionales y repercusiones peligrosas a la salud en actividades relacionadas con la agricultura, ganadería, silvicultura y exploración forestal. Considerándose los gravísimos riesgos a los niños presentes y futuros, todos los trabajos mencionados en la Lista TIP han sido legalmente prohibidos.

En fin, legislaciones y políticas públicas tienden a construir visiones universales de la infancia y del trabajo, que se vuelven ejes de movilización de diversos agentes sociales comprometidos con el combate a las formas de violencia, descuido y explotación infantil. Dichas visiones universales no tienen en cuenta las especificidades de los contextos económicos y socioculturales bajo los cuales los niños del campo viven y trabajan.

Infancia y trabajo infantil: perspectiva de los agricultores familiares

Desde la perspectiva formal, diversas actividades ejecutadas por niños en el entorno de la agricultura familiar han sido incluidas entre las peores formas de trabajo infantil, hecho que, según investigaciones de Schneider (2005) y Marin et al. (2012) ha generado turbación moral, indignación y cuestionamientos entre agentes sociales vinculados con el movimiento social de los trabajadores de la agricultura, los cuales han declarado su desacuerdo respecto a la vinculación entre agricultura familiar y explotación del trabajo infantil. A partir de la mediación de investigadores, estos agentes sindicales tratan de mostrar que el trabajo hecho por niños en unidades de agricultura familiar tiene un carácter de “ayuda”, basado en los principios de la educación y la socialización, diferenciándose legal y sociológicamente del trabajo asalariado, que se objetiva bajo los rigores de las relaciones de expropiación, precarización y disciplina de los niños trabajadores.

Dichas contradicciones desvelan diferentes concepciones en torno a la infancia y al trabajo infantil. El conjunto de leyes, políticas públicas e instituciones educativas representan procesos hegemónicos de construcción social de la infancia en el contexto contemporáneo, que se orientan en nombre del desarrollo individual del niño. Sin embargo, en las unidades agrícolas familiares, el trabajo de los niños siempre ha formado parte de las formas de socialización de las nuevas generaciones y de complementariedad de la mano de obra en las actividades agrícolas y domésticas. Aun en la contemporaneidad, agricultores familiares le atribuyen un valor significativo al trabajo de los niños, pese al reconocimiento de la importancia de la educación escolar en la formación de las nuevas generaciones.

Para que se comprenda la cuestión, es necesario un análisis de la singularidad de los procesos, las relaciones y las representaciones sociales construidas y reproducidas por las familias de agricultores en torno a la infancia y al trabajo de los niños. En términos conceptuales, según Neves (2007, p. 265), la agricultura familiar es una categoría socio-profesional resultante de procesos de construcción social, que “corresponde a formas de organización de la producción en las que la familia es propietaria de los medios, al tiempo que es ejecutora de las actividades productivas”. Los agricultores familiares, en la condición simultánea de propietarios y trabajadores, construyen procesos específicos de gestión de sus unidades productivas, que hacen referencia a racionalidades sociales implicadas en la atención de múltiples objetivos socioeconómicos, orientan los modos de inserción en el mercado productivo y consumidor e intervienen en la creación de patrones de sociabilidad familiar entre familias de productores (Neves, 2004).

En la gestión económica de las unidades familiares de Itapuranga, todos los miembros de la familia actúan de forma colaborativa para la ejecución de los trabajos, aunque hay cambios o matices según la edad, el sexo y la posición jerárquica. Al acompañar al padre y a la madre, los niños incorporan experiencias sobre técnicas agrícolas, cría de animales y servicios domésticos. El trabajo del niño constituye la “ayuda” que garantiza la reproducción de la unidad familiar a corto plazo, al contribuir a la producción de bienes y servicios necesarios para el consumo de la familia y de productos sobrantes

destinados a ser comercializados; tanto como a largo plazo, en la medida que integra las lógicas de la formación de los futuros trabajadores y de la producción de modos de vida.

En un estudio desplegado en la década del 70, en Itapuranga, Brandão (1986, p. 45) afirmó: “ni siquiera se les ocurre la posibilidad de que un niño a partir de los seis años de edad (si no antes) no se incorpore poco a poco a las actividades de trabajo y producción de la familia”. Según el autor, la ayuda de los hijos en los trabajos domésticos y agrícolas se debía a la necesidad de reducir los costos con la contratación de trabajadores asalariados y la posibilidad de que parte del trabajo la realizaran los niños y, con mejores resultados, los adolescentes. Así que el trabajo del niño generaba más autonomía en la unidad familiar frente al trabajo externo y reducía los costos de producción, convirtiéndose en un recurso productivo, pues “un hijo normalmente produce más para la familia que lo que consume” (Brandão, 1986, p. 45).

En el contexto actual, a los hijos ya no se les percibe como un recurso productivo importante o mano de obra complementaria de la familia, sino como personas en formación, que necesitan participar en la vida y en los trabajos domésticos y productivos de la unidad familiar. El dominio progresivo de dichas actividades implica un importante aprendizaje que permite la construcción de la autonomía del futuro trabajador.

En las unidades de producción familiar de Itapuranga todos los miembros participan en la producción de bienes de consumo y productos mercantiles sobrantes. Las familias agricultoras forman unidades de producción y consumo, así que todos sus miembros participan de un modo particular en la división del trabajo familiar. Según Brandão (1986), los campesinos de Itapuranga forman espacios laborales, existenciales y simbólicos distintos de acuerdo con el sexo y la posición jerárquica: los hombres trabajan en los espacios de la producción agrícola y ganadera, mientras que las mujeres trabajan en el hogar y en el patio. Los hombres pueden desempeñarse en las labores domésticas, y las mujeres en el cultivo y en la crianza de animales. Sin embargo, el trabajo de los niños siempre lo refieren como “ayuda”, sea en el cultivo, sea en la crianza de animales o en el hogar, dónde comienza desde temprana edad y se extiende progresivamente, de acuerdo con la edad y el sexo.

En la actualidad, los niños siguen en la categoría de ayudantes bajo la tutoría de los adultos para ejecutar las labores que no les resultan peligrosas y les sirven de aprendizaje: “Uno nunca va a exigirles más de lo que pueden. No pondré a un niño a trabajar demasiado, pero ellos pueden aportarnos alguna ayuda y con eso van aprendiendo” (agricultora familiar, 25 años, dos hijas, 6 y 9 años).

La determinación de los trabajos que realizarán los niños sigue diversos criterios restrictivos. En la perspectiva de los agricultores entrevistados, resulta moralmente inaceptable que se pongan a trabajar a los niños sin tener en cuenta su desarrollo físico y cognitivo, así como tampoco se acepta que les sean transferidas responsabilidades de los adultos. En base a los trabajos que tienen lugar en las unidades productivas, condenan las situaciones en las que los niños deben “tomar la azada para hacer el desmalezado”, “manipular agrotóxicos en la labranza llevándose el pulverizador en las espaldas”, “arrastrar equipos de riego”, “estar todo el día bajo el sol”, “moler la caña

para alimentar a los bueyes, pues es un trabajo peligroso”, “cargar demasiado peso”, “hacer trabajos duros todo el día”. En esta perspectiva, resultan condenables los trabajos que agotan las capacidades físicas y cognitivas de los niños y representan riesgos de accidente y peligros para su salud. Por lo tanto, se debe proteger a los niños de las tareas que malgastan prematuramente al trabajador y pueden comprometer su futuro.

Del mismo modo, son inaceptables las situaciones de sujeción del niño a trabajos duros y largas jornadas, pues perjudican su salud y los estudios escolares, según testimonio: “hay trabajo duro que lo puede perjudicar en la escuela, en la salud. Los perjudica en las escuelas, sus mentes, pues están cansados” (agricultora familiar, 39 años, dos hijos, 10 y 14 años). Aunque el trabajo cumple funciones en la economía familiar y en la socialización del niño, no se admiten repercusiones negativas en el desarrollo de los estudios. Con antelación, se deben preservar el tiempo y la energía vitales de los niños para los estudios en la escuela. Si el niño no logra articular bien el estudio y el trabajo, es el trabajo lo que debe dejar a un lado.

La definición de los trabajos de los niños del campo pasa, asimismo, por cuestiones de división sexual y roles sociales relacionados con los hombres y las mujeres. En la contemporaneidad dichas distinciones espacio-laborales siguen orientando las relaciones de género en el entorno familiar y los procesos de sociabilidad de las nuevas generaciones. Cuando se determinan las diferentes tareas para los niños también se reproduce la división sexual del trabajo instituido en las unidades de producción familiar, y sus modos de instruir a los futuros trabajadores y trabajadoras: “el tipo de trabajo ligero que el niño puede hacer: las niñas ayudan a la madre en los quehaceres del hogar y los niños ayudan en la labranza, en el corral, manejando a los becerros, separándolos de las vacas” (agricultora familiar, 33 años, dos hijos, 11 y 13 años).

Vida y trabajo construyen el sentido de las relaciones de género al interior de las familias de los agricultores y orientan la organización de los espacios de trabajo y las tareas atribuibles a los niños y las niñas. Por lo tanto, en el discurso de los agricultores, las niñas deben ayudar en los quehaceres domésticos, como parte del proceso de apropiación de los roles femeninos, pero resulta inadecuado que hagan trabajos duros considerados tarea de varón, por lo que “una niña no es alguien que se lleve a la labranza. Pero las tareas domésticas creo que una niña las puede hacer tranquilamente” (agricultor familiar, 36 años, dos hijos, 7 y 10 años). En la medida en que crecen los niños, de acuerdo con los agricultores entrevistados, las distinciones en los modos de educación y los tipos de tarea cambian progresivamente, es cuando los niños trabajan y conviven más tiempo en los espacios masculinos – labranza y crianza de animales –, y las niñas en los espacios femeninos – hogar, patio o cuidado de los hermanos menores.

No obstante, según Pessoa (1997, p. 69), en los asentamientos rurales de Goiás hay varias actividades ejecutadas indistintamente por adultos y niños, sin que haya mucha rigidez en la división de las tareas; niños y niñas pueden ayudar en las tareas domésticas, en el cultivo y en la crianza, puesto que “los niños son polivalentes por excelencia. En el tiempo que les queda de la escuela se van a la labranza con el padre, ayudan a la madre en las tareas del hogar y muchas veces son totalmente responsables del cuidado de los

animales domésticos”. De hecho, basándome en mis observaciones, la separación de los espacios de trabajo entre niños y niñas parece anclarse más en valores morales que en la lógica funcional de las familias de agricultores.

Como forma particular de la organización productiva, la inserción laboral del niño tiene implicaciones profundas en los procesos de transmisión y aprendizaje de prácticas, saberes y modos de vida. El ir *haciendo y aprendiendo* deviene en importante recurso pedagógico, no obligatoriamente orientado a la formación de los futuros agricultores y agricultoras, sino a la constitución de futuros trabajadores. Los agricultores experimentan múltiples dificultades para garantizar la reproducción social, en razón de la escasez de tierra, del acceso deficiente a las tecnologías, de la desproporción entre los costos productivos y los precios de los productos agrícolas, de las imposiciones de las legislaciones ambientales y de salud, entre otros. Frente a estos límites, los padres y, sobre todo, las madres, no siempre desean que sus hijos sigan sus mismas profesiones como agricultores familiares, pero valoran el trabajo como medio fundamental en la formación del futuro trabajador y en la construcción de la autonomía personal.

El trabajo de los niños del campo también integra el orden moral de la familia. En un sentido abstracto, los agricultores asocian el trabajo a la dignidad humana a través del trabajo, al desarrollo del sentido de responsabilidad y la disciplina del cuerpo y de la mente del niño. Los padres se adjudican la misión de educar y transmitir principios morales y de la vida a los niños. En dicho ejercicio, reproducen y reinterpretan referencias educativas heredadas de las generaciones pasadas para socializar y moralizar a sus hijos.

Toda la inversión en la afirmación de los principios morales busca integrar positivamente a los niños a la vida familiar y social, para que ellos no sean atrapados por el mundo, pues “uno sabe que educar a un hijo hoy en día no es fácil. Entonces, hay que tenerlos bajo rienda. Si no, uno los pierde y los atrapa el mundo” (agricultora familiar, 38 años, dos hijos, 12 y 14 años). Los agricultores también valoran el trabajo como estrategia para la disciplina de los hijos, evitando que se queden desocupados, pues “la inacción es el padre de todos los vicios”. En la determinación de las tareas, los padres quieren promover el sentido de la obediencia, del reconocimiento de la autoridad del adulto y de la responsabilidad de los niños, así como el desarrollo de la plasticidad corporal necesaria para la ejecución de diferentes trabajos. Por ello, la “ayuda” carga consigo profundos sentidos en la reproducción de valores morales de la familia, al disciplinar la mente y el cuerpo del niño para la formación de personas educadas, dignas y trabajadoras.

Los agricultores familiares también le atribuyen mucho valor a la institución escolar en la educación de las nuevas generaciones. Es innegable que la escuela se ha vuelto una institución importante en la vida de los niños del campo en Itapuranga, que ocupa mucho tiempo y requiere esfuerzo físico e intelectual, en razón de la legislación, que obliga a que los niños estén inscritos en la escuela y la frecuenten, así como de los programas de prevención del trabajo infantil, como *Bolsa Familia*, del que se benefician los agricultores entrevistados. Además de las imposiciones formales, la valoración de la escuela está relacionada con los cambios socioeconómicos experimentados por

los agricultores, hecho que ha llevado a la ampliación de la interdependencia entre lo rural y lo urbano y ha impuesto diversas condiciones para la reproducción social de las familias agricultoras.

Los padres saben que la institución escolar prepara a sus hijos para trabajos que requieren mayor especialización y ofrecen mejores remuneraciones. Pese a las dificultades para desplazarse del medio rural a las escuelas ubicadas en la ciudad de Itapuranga, los padres creen que sus hijos pueden lograr buenos empleos fuera de la agricultura a través de la educación prolongada. Así, la escuela constituye un importante agente civilizatorio, puesto que les proporciona conocimientos fundamentales para el futuro de los niños. La escuela cumple, entonces, la función de socialización de las nuevas generaciones para la vida urbana, dotándolas de preparación para las funciones laborales urbanas y el dominio de los nuevos códigos impuestos por la sociedad globalizada.

En fin, desde la perspectiva de los agricultores entrevistados, ser niño significa aprender a ser adulto a través de la socialización por medio del trabajo y de las experiencias vividas en lo cotidiano familiar. La infancia rural significa, asimismo, una etapa de estudios escolares para la incorporación de saberes, quehaceres y cosas imprescindibles para la vida futura que, sin embargo, la familia no puede ofrecerles a los hijos. Bajo dicha perspectiva, la infancia resulta una etapa en la preparación para la vida adulta y el trabajo, la cual forma parte del proceso continuado de socialización familiar y escolar en la expectativa de construir los sucesores, trabajadores autónomos, disciplinados y dedicados. Estas concepciones están en sincronía con la reducción del número de hijos por familia.

Actualmente, las familias rurales de Itapuranga están constituidas por el matrimonio y dos o tres hijos, pero hay casos de hijo único. La reducción del número de miembros de la familia muestra que, lejos de ser un “recurso productivo”, como lo concebían las generaciones pasadas, cada niño tiene mucha importancia en la vida de los padres. La familia se concentra en el niño, por tanto, cada hijo y cada hija necesitan amor, cuidado y educación. En los límites de la familia, gran parte de los recursos financieros se destina, principalmente, al estudio, a la salud y al bienestar de los niños, con el objetivo de ofrecerles mejores condiciones de vida en el presente y construir mejores oportunidades de ingreso a la vida adulta. Los niños se vuelven, pues, centrales en la vida familiar y en el sentido de la vida de los agricultores de Itapuranga.

Consideraciones finales

La categoría *trabajo infantil* ha sido introducida por orientaciones legales y encuadres de políticas públicas, por tanto, resulta exterior a los agricultores investigados. Ancladas en principios de las generaciones pasadas, las familias de agricultores defienden su derecho a ser educadores de sus hijos, y se valen de la “ayuda” para socializar y transmitir saberes y valores morales a los niños. Sin embargo, reconocen la importancia de la educación escolarizada, no sólo en razón de la imposición de leyes y políticas públicas, sino porque es el medio privilegiado, sino el único, de preparar a los hijos para un trabajo fuera de la agricultura.

En el núcleo de estas diferentes concepciones, la familia ha ido perdiendo la centralidad en la socialización de los niños a través del trabajo, mientras que el poder público, valiéndose de sus medios legales, de políticas de prevención del trabajo infantil y de la institución escolar, ha adquirido más importancia en cuanto a la orientación de la educación de los niños rurales. La confrontación de concepciones de la infancia y del trabajo expresados en los instrumentos y en las instituciones formales y en las formas de socialización practicadas por las familias de agricultores, cambian las maneras de ser del niño del campo y de vivir la infancia en el medio rural de Itapuranga.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONNET, M. **Le travail des enfants: terrain de lutttes**. Lausanne: Page Deux, 1999.
- BRANDÃO, C. R. Parentes e parceiros: relações de parentesco e relações familiares de produção entre camponeses de Diolândia. In: BRANDÃO, C. R.; RAMALHO, J. R. (Orgs.). **Campesinato goiano: três estudos**. Goiânia: Editora UFG, 1986. p. 15-82.
- DINIZ, D. Ética na pesquisa em Ciências Humanas: novos desafios. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 2, p. 416-426, mar./abr., 2008.
- MACRAE, E.; VIDAL, S. S. A Resolução 196/96 e a imposição do modelo biomédico na pesquisa social. Dilemas éticos e metodológicos do antropólogo pesquisando o uso de substâncias psicoativas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 49, n 2, p. 645-667, 2006.
- MARIN, J. O. B. et al. O problema do trabalho infantil na agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 50, n. 4, p. 763-786, out./dez. 2012.
- MARIN, J. O. B. **Trabalho infantil: necessidade, valor e exclusão social**. Goiânia: Editora UFG; Brasília: Plano, 2006.
- MARIN, J. O. B.; MARIN, E. F. B. Responsabilidade social empresarial e combate ao trabalho infantil. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 114-142, jan./jun. 2009.
- MÉNDEZ, E. G. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- NEVES, D. P. **A perversão do trabalho infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção**. Niterói: Intertexto, 1999.
- _____. Agricultura familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Orgs.). **Geografia agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 211-270.
- PESSOA, J. M. Aprender fazendo: a criança na lógica do trabalho rural. **Inter-ação – Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 21, n. 1/2, p. 61-75, jan./dez., 1997.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade - Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.
- _____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

SCHNEIDER, S. **Agricultura e trabalho infantil**: uma apreciação crítica do estudo da OIT. Porto Alegre: FETAG/RS, 2005.

VÍCTORA, C. et al. **Antropología e ética**: o debate atual no Brasil. Niterói: Editora da UFF, 2004.

RESUMEN

El artículo analiza concepciones de la infancia y del trabajo infantil expresadas en la legislación brasileña vigente y en la visión de los padres de niños que viven en unidades de producción familiar. La investigación integra el uso de datos documentales, especialmente relacionados con las leyes de protección de la infancia, con entrevistas dirigidas a dieciséis agricultores familiares de Itapuranga, municipalidad ubicada en la Provincia de Goiás, Brasil, cuyos hijos tienen entre 6 y 14 años de edad. Las leyes de protección a la infancia han pasado a categorizar como trabajo infantil ciertas actividades ejercidas por niños en unidades de producción familiar, considerándolas perjudiciales para la salud. La intervención del poder público, a través de leyes y políticas públicas, ha desencadenado cambios en las formas de socialización y de transmisión del saber-hacer a los niños, reduciendo la importancia de la función educativa de los padres.

Palabras clave: infancia, trabajo infantil, agricultura familiar.

FECHA DE RECEPCIÓN: 28/02/2018

FECHA DE APROBACIÓN: 06/05/2018



Joel Orlando Bevilaqua Marin

Doctor en Sociología; Postdoctor por la École des Hautes Études en Ciencias Sociales (EHESS), París - Francia; Profesor Titular de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, y del Programa de Postgrado en Extensión Rural de la misma institución.

E-mail: bevilaquamarin@gmail.com



IMAGEN: PxHere

Los aprendizajes de los niños rurales en grupos multiedad y su uso en la experiencia escolar multigrado

Patricia Ames Ramello

Introducción

El trabajo de investigación en escuelas rurales con frecuencia nos ha confrontado con la extendida idea, entre maestros y funcionarios, de que los niños y niñas rurales tienen limitadas oportunidades de aprendizaje por fuera de la escuela. Esta idea no se sostiene si se examinan detenidamente las actividades de niños y niñas. Las experiencias de aprendizaje de los niños rurales están profundamente vinculadas a las actividades domésticas y productivas que llevan a cabo como parte de su participación como miembros activos de sus familias. Estas experiencias sin embargo suelen ser ignoradas, a pesar de que encierran claves importantes para lograr un mejor aprendizaje en la escuela. En este artículo quiero resaltar algunas de las características del aprendizaje que he podido identificar a través de un estudio etnográfico entre niños rurales ribereños de la Amazonía peruana. Me interesa resaltar un rasgo en particular, el aprendizaje en grupo de edades mixtas o multiedad, en tanto este tiene una importancia fundamental para el tipo de experiencia escolar más común en las zonas rurales: la escuela multigrado, aquella en la que un docente atiende a dos o más grados a la vez (Little, 2006).

Tras presentar las aproximaciones conceptuales y metodológicas que orientan el estudio, el artículo presenta en una primera parte las experiencias de aprendizaje de niños y niñas rurales, se enfoca luego en los grupos de edades mixtas y sus actividades, para finalmente discutir en una tercera parte las implicancias que todo ello tiene para la enseñanza y el aprendizaje en el aula multigrado.

Aproximación conceptual

Parto de una comprensión del aprendizaje como una práctica socialmente situada, que involucra una participación progresiva del aprendiz en las prácticas culturales de su comunidad (Lave; Wegner, 1991; Rogoff, 1990), aproximación que se ha usado fructíferamente en otros contextos latinoamericanos (Padawer; Enriz, 2009; Paradise; Rogoff, 2009). Asimismo, se reconoce a los niños como actores sociales y agentes activos de su propio desarrollo, en línea con las corrientes actuales de la nueva sociología y la antropología de la infancia (James; Prout, 1997; Cohn, 2000). Se toma en cuenta también que en las sociedades rurales latinoamericanas es frecuente que niños y niñas se socialicen en el mundo de los adultos, más que separados de dicho mundo, dado que los adultos realizan sus actividades en la comunidad inmediata o en el hogar y los niños están a su alrededor en la mayor parte de dichas actividades (Gaskins; Paradise, 2009; Padawer; Enriz, 2009).

Aproximación metodológica

La investigación fue realizada por la autora en un poblado ribereño de la Amazonia peruana. El estudio, de carácter etnográfico, involucró diversos métodos: un censo socio-demográfico; visitas a las familias; observación participante de la vida cotidiana;

entrevistas (formales e informales) con los padres, madres, niños, niñas y maestros; y observación del aula, la mayoría aplicados a lo largo de un período inicial de siete meses de residencia en el poblado, con visitas más cortas a lo largo de los 4 años siguientes. Tras un primer contacto con todas las familias, se focalizó en la observación cercana y en entrevistas de nueve hogares. Al seleccionar los hogares, se consideraron diferentes criterios (tipo y tamaño de la familia, nivel educativo y edad de los cuidadores, nivel socioeconómico, ubicación de la vivienda y relación de parentesco con el cuidador principal) para acercarse a las diversas situaciones familiares presentes en el caserío. Los niños tenían entre 6 y 12 años, si bien pude observar a hermanos mayores y menores. Se incluyó un número similar de ambos géneros (6 niñas y 9 niños).

El contexto de estudio

En el Perú, 75% de las escuelas primarias son rurales, y aproximadamente la mitad de ellas son multigrado (Defensoría del Pueblo, 2016), aunque este porcentaje es mayor en algunas regiones. Es el caso de la región de Ucayali, la segunda más grande de la Amazonía peruana, donde el 85% de sus escuelas primarias son multigrado, y donde se ubica San Antonio, el lugar donde se realizó el estudio. San Antonio es un poblado rural a orillas del río Ucayali. Su población (304 habitantes) es mestiza ribereña, es decir, desciende de pueblos indígenas mezclados a lo largo de décadas con población no indígena. Los habitantes de San Antonio viven de la pesca, la agricultura y la crianza de animales menores. Parte de su producción se dirige al autoconsumo, y otra parte se vende en el mercado de la capital de la región, especialmente la pesca. Disponen de un puesto de salud, escuela inicial, primaria multigrado (con tres maestros para atender seis grados) y secundaria, pero no hay servicios de electricidad, agua potable o desagüe.

Los aprendizajes de los niños y niñas en la familia y la comunidad

Una mirada a las actividades de niños y niñas en San Antonio y a la forma en que aprenden a hacerlas indica cuatro características centrales del aprendizaje en el hogar: el desarrollo de un sentido de autonomía y responsabilidad, la importancia de la observación, la práctica como un medio de desarrollo de destrezas, y la naturaleza multi-edad del proceso de aprendizaje. La primera parte de esta sección se enfoca en los primeros tres elementos y el cuarto se explora en la segunda sección.

Los roles de los niños y las formas de aprender en el hogar

Los niños y niñas de San Antonio desempeñan varias tareas en el hogar y la comunidad para apoyar el trabajo doméstico y productivo. Su trabajo no es solo una ayuda para la supervivencia de la familia, sino también una manera de llegar a dominar destrezas domésticas, agrícolas o de pesca en preparación para volverse sujetos productivos. En este sentido, la vida de los niños de San Antonio es similar a la de muchos otros niños

en las comunidades rurales del Perú. La literatura sobre la socialización infantil en los Andes (Ames, 2013) ha mostrado que los niños son parte de unidades productivas (sus hogares) y están involucrados en actividades productivas y domésticas desde una edad muy temprana, como en otras partes del continente (Padawer; Enriz, 2009).

¿Cuáles son las actividades que los niños llevan a cabo? Las niñas y los niños ayudan casi igualmente en los deberes domésticos acarreando agua del río y leña para la cocina, cuidando y alimentando pequeños animales domésticos (pollos, gallinas, cerdos), lavando platos, haciendo recados y pequeñas compras, barriendo la casa, llevando cosas de y hacia el puerto y cuidando a sus hermanos menores. También participan en la agricultura (deshierbe, apoyo en actividades de cosecha y siembra) y en la pesca (cargando el pescado, las redes y las herramientas; revisando las redes y pescando). Después de los 12 años, las actividades entre los niños y niñas se diferencian claramente de acuerdo a los patrones de género del trabajo entre adultos. Las niñas están más ocupadas con las actividades domésticas y la huerta, mientras que los niños pasan más tiempo en la agricultura y la pesca o haciendo y reparando herramientas para actividades productivas. A los 12 años, un niño usualmente conoce la mayor parte de las técnicas de pesca y agricultura (aunque la práctica de algunas de ellas esperará aún hasta que se vuelva lo suficientemente fuerte para llevarlas a cabo). Lo mismo pasa con las niñas, que son hábiles en muchas tareas domésticas y agrícolas llevadas a cabo por las mujeres.

Los padres y madres promueven el sentido de responsabilidad de los niños sobre sus tareas a través de estímulos verbales, pero también a través del castigo ante la irresponsabilidad. Los niños se dan cuenta desde una edad temprana que cada miembro de la familia juega un rol y tratan de satisfacer las expectativas de sus padres y las necesidades familiares. Tienen mucho tiempo libre para disfrutar cuando terminan de cumplir con sus responsabilidades y tareas. Durante su tiempo libre, pero también incluso al hacer estas tareas, los niños disfrutaban de gran libertad de movimiento dentro del caserío. También van fuera del pueblo a las áreas de cultivo al acompañar a los adultos o a sus hermanos mayores.

Estas responsabilidades y libertad de movimiento indican una gran autonomía en los niños y niñas, ya que no siempre están bajo la supervisión de sus padres u otros adultos, pero se cuidan entre ellos y se involucran en sus propias actividades, frecuentemente fuera del hogar. Esta autonomía y libertad de movimiento se ha señalado también para el caso de diversos pueblos en la amazonia brasilera y peruana (Tassinari; Codonho, 2015; Cohn, 2000; Anderson, 2015).

El movimiento libre o acompañado dentro o fuera del caserío también es importante como una forma de aprendizaje. Les permite a los niños observar su ambiente y conocerlo con gran precisión. Aprenden de los adultos o de otros niños no solo los nombres, usos y características de los árboles, plantas y animales, sino también la ubicación de las áreas de cultivo, a quién pertenecen, lo que ha sido cultivado el año anterior y el año actual, y algunas nociones de administración de los cultivos. Cada visita a las áreas de cultivo (chacras) implica que los niños y niñas trabajarán ayudando a sus

padres y aprendiendo de ellos cómo hacer diferentes tareas. Los niños mayores a veces acompañan a sus padres cuando van de pesca y aprenden de ellos diversas técnicas. En su relación con su ambiente y al ayudar a sus padres, los niños y niñas desarrollan un sentido muy profundo de observación. Siempre están comentando si el nivel del río está alto o bajo, si lloverá, cuánto han crecido los cultivos etc. La observación ambiental es promovida por los adultos que siempre están preocupados por (y hablando de) diversos indicadores ambientales relevantes para sus actividades productivas y diarias.

La observación es también una manera directa de aprendizaje al interactuar con otros y se complementa con la práctica. Por ejemplo, cuando los niños se explican juegos entre sí, más que explicar los pasos verbalmente, un niño muestra cada paso al otro, que trata de repetirlo después de observarlo. La observación también parece ser una estrategia de aprendizaje central cuando los padres enseñan a sus hijos:

Un grupo de niños trata de ayudar a Oddy a desenredar el hilo utilizado para reparar las redes. Edu (9) lo hace mejor, y le pregunto:

Patricia: ¿Quién te enseñó?

Edu: Nadie, (aprendí) solo mirando como lo hace mi papá.

(Notas de campo, casa de Rosa)

La observación, entonces, se vuelve una manera fundamental de aprender. Cuando fui aprendiz en diversas situaciones, los adultos y los niños me enseñaron más con ejemplos prácticos que con explicación explícita. El adulto o el niño más experimentado lleva a cabo toda la actividad y el aprendiz debe observar y practicar los pasos demostrados por el instructor. Los adultos y los niños pueden hacer el recuento de los pasos para algunos procedimientos (por ejemplo, preparar una medicina con hierbas, plantar maíz) cuando se les pide hacerlo. Sin embargo, en el proceso de enseñanza, hay más énfasis en practicar los distintos pasos, y las instrucciones verbales específicas se brindan en relación con cada paso solo cuando es necesario (como “haz esto” o “hazlo así”, seguido por ejemplos prácticos), en vez de una explicación del procedimiento completo. El instructor puede corregir al aprendiz mostrándole la manera correcta de hacer la tarea, pero sin sancionar errores.

Se espera que los niños aprendan progresivamente, y se les encarga labores más difíciles cuando dominan los pasos previos. Esto sugiere una estrategia de andamiaje para impulsar el aprendizaje. Los niños se sienten orgullosos cuando se vuelven competentes en las actividades que se les requieren y construyen un fuerte sentido de logro y competencia en estas destrezas (una experiencia más elusiva en la escuela). Esto a su vez impulsa su sentido de autonomía como aprendices.

El aprendizaje a través de la práctica también se ejemplifica por el uso común de hacer pequeñas herramientas para los niños, siguiendo el modelo de las verdaderas herramientas de trabajo, con las que pueden jugar y trabajar: se hacen pequeños remos para los niños, por ejemplo, para que puedan aprender y practicar en una canoa, una destreza que muchos niños ya han adquirido a los 6 años. Aunque no hay pequeños machetes, una herramienta central para casi todas las actividades, los niños de 6 años también pueden manejarlos con soltura.

Las formas de aprender en el hogar entonces aparecen guiadas por la observación, la práctica y un sentido de responsabilidad y autonomía al llevar a cabo actividades domésticas y productivas. Una cuarta característica se desarrolla a continuación, especialmente importante por sus beneficios potenciales para aulas multigrado.

Grupos de edades mixtas: cuidado, juego y aprendizaje

Un rasgo importante del hogar rural como ambiente de aprendizaje es su naturaleza multi-edad. Esto es observable no solo al interior de los hogares, sino también en los grupos que los niños establecen fuera del hogar como parte de sus actividades diarias.

De hecho, los ambientes domésticos de los niños se caracterizan por la interacción con varias personas, adultos y niños. Esto se debe al tamaño (74% de las familias tienen entre cuatro y ocho miembros) y el tipo de familias en San Antonio – predominantemente familias nucleares (26), pero con un alto número de familias extendidas (24). También se debe al tipo de asentamiento, donde las familias emparentadas tienden a agruparse en viviendas contiguas o cercanas de modo que interactúan con frecuencia entre ellas. El tamaño de la familia tiene varias implicaciones para el contexto educativo de los niños: una familia grande puede implicar una intensa interacción entre varios miembros de diferentes edades; aunque también puede implicar menos atención directa de los adultos, pues sus padres deben responder a las necesidades de varios niños a la vez.

En contraste, en las familias pequeñas los padres tienen más tiempo para atender a los niños. Las familias grandes, no obstante, implican la presencia de hermanos mayores que pueden estar a cargo de los niños más pequeños, dándoles atención y apoyo. La interacción con miembros de diferentes grupos de edad también es estimulada por las familias interrelacionadas que viven en el caserío (abuelos, tíos, tías etc.). La mayor parte del tiempo, entonces, niños y niñas interactúan con parientes de diferentes edades.

En las diversas actividades de aprendizaje que pudieron observarse en el hogar, hay que resaltar que estas se caracterizaban por brindar un propósito claro para la actividad y que esta tenía un sentido para los niños. Si bien los niños solían realizar sólo una acción en medio de varias otras, recibían el apoyo necesario de los adultos en las otras acciones requeridas o para guiarlos hasta que su aprendizaje se complete.

Niños y niñas, sin embargo, no pasan todo su tiempo dentro del hogar y en compañía de adultos. Gran parte de su tiempo están fuera del hogar en compañía de otros niños. Los hermanos y los grupos de pares son un importante agente socializador en las comunidades rurales de América Latina (Maynard; Tovote, 2010). Los niños de San Antonio comparten su tiempo con sus hermanos, pero también con otros niños que son parientes y/o vecinos.

Así, pasan varias horas al día en grupos donde las edades van desde 3 a 12 años, ya que los mayores usualmente acompañan a sus hermanos menores. Los grupos de edades y géneros mixtos, entonces, son parte de la experiencia diaria de los niños y niñas de San Antonio. Las relaciones entre niños y niñas de un rango amplio de edad son usualmente muy buenas. Los niños y niñas mayores son muy pacientes y afectivos con los menores,

adaptando sus juegos a las diversas edades presentes en el grupo, aunque también son voces de autoridad. Pueden dar órdenes e instrucciones a los niños más pequeños, que tienden a ser obedientes con sus hermanos mayores. Niños y niñas juegan una variedad de juegos juntos, desde deportes (voley, fútbol) a juegos locales (tapitas, saltar liga, palmadas, hilos), juegos que imitan la vida (la tiendecita, la escuela) y juegos inventados; y se muestran muy imaginativos, siempre se inventan nuevas maneras de jugar y usan cualquier objeto para el juego (troncos, botellas, canoas, barro etc.).

El juego es una actividad común y frecuente entre los niños, no la llevan a cabo sólo en momentos particulares, sino también en medio de sus labores. Cuando van de pesca o a cargar agua, debido a que lo hacen con otros niños, aprovechan para jugar un poco o hacer el trabajo mientras juegan. Los adultos son permisivos con el juego de los niños y lo consideran una actividad natural para ellos.

Aunque importante, el juego no es la única actividad en la que los grupos de edades mixtas participan. Entre hermanos y parientes, cuidarse es una actividad regular (por ejemplo, vestir a una niña, bañar a un niño, alimentar a un hermano menor). A través del juego y el cuidado, los niños también aprenden de ellos mismos. Al bañarse en el río, por ejemplo, observaba como Sandy (6 años) le enseñaba a nadar a Melina (4). En otra ocasión, un grupo de niños varones pescaban en el lago y se enseñaban lo que sabían sobre pesca mientras estaban juntos. Al ayudar a su madre con la cocina, un niño mayor le muestra a uno menor cómo hacer ciertas tareas. Los niños también disfrutan enseñarles a los bebés nuevas palabras e identifican los progresos en el desarrollo de su lenguaje oral. Los niños mayores a veces juegan con los menores a la escuela, como Paula (10) hace con sus hermanas menores (6 y 4). Al hacer la tarea escolar, los niños reciben ayuda no solo de sus madres, sino también de sus hermanos mayores.

Los niños y niñas de San Antonio, entonces, tienen muchas experiencias de juego, aprendizaje y trabajo en lo que llamo grupos de edades mixtas. En relación ya sea con adultos o con otros niños, la naturaleza multi-edad de la interacción parece ser esencial para el proceso de aprendizaje. Un tipo de estrategia de andamiaje, en la cual la persona mayor ayuda al niño progresivamente a dominar la actividad, es usada no solo por padres, sino también por niños mayores en grupos multi-edad. Los niños también aprenden cómo interactuar entre sí a pesar de las diferencias de edad y no solo con niños de la misma edad, ya que pasan una gran cantidad de tiempo en grupos de edades mixtas y desarrollan capacidades socioafectivas para relacionarse con niños de diversas edades. Al hacer esto, desarrollan un fuerte sentido de la responsabilidad y el cuidado del otro; comparten su conocimiento y sus actividades, y aprenden del otro. Esta puede resultar una experiencia valiosa cuando los niños asisten a un aula multigrado, como es el caso en San Antonio.

Discusión: implicancias para el aprendizaje en aulas multigrado

En el aula multigrado, los niños de diferentes edades y grados estudian juntos. Sostengo que su experiencia previa en grupos de edades mixtos podría ser un recurso para ellos mismos y para sus maestros.

En el hogar y la escuela, el aprendizaje es progresivo. En el hogar, no obstante, no hay separación física estricta entre grupos de edad, como la hay en la escuela. Por el contrario, la interacción entre grupos de edad (adultos-niños o niños mayores-menores) es lo que hace posible el aprendizaje.

De hecho, los niños y niñas de San Antonio usaban su experiencia en grupos de edades mixtas espontáneamente para lidiar con los requerimientos del trabajo escolar, trayendo a la escuela sus propios saberes organizativos y estrategias de aprendizaje. En el aula, los niños interactuaban entre sí, sin importar los grados y las edades, para recibir apoyo en las tareas escolares de sus primos y hermanos o simplemente para observar como se hacían. Algunos docentes controlaban de modo más estricto los movimientos y la conversación de los niños, lo cual limitaba la interacción entre ellos y su posibilidad de recibir ayuda de otros niños. Otros docentes, sin embargo, eran más flexibles y permitían a los niños moverse por el aula y obtener ayuda.

La experiencia de la interacción multi-edad que los niños traen a la escuela, así como las habilidades que desarrollan en ella, son de especial importancia para las aulas multigrado. Los maestros podrían usarlas en actividades comunes en grupos multi-edad: organizar por ejemplo a los estudiantes para realizar actividades sin el apoyo directo del maestro, pero con su involucramiento cercano en algún punto. Los niños mayores o más hábiles podrían ayudar a los niños menores en su aprendizaje, reforzando su propio aprendizaje en el proceso. La literatura sobre estrategias de enseñanza multigrado ha mostrado que el aprendizaje entre pares es una herramienta exitosa para las aulas multigrado (Collingwood, 1991; Thomas; Shaw, 1992; Boix 2011). Incluso en el contexto de aulas monogrado, diversos paradigmas de aprendizaje (como el constructivismo social) han enfatizado que el aprendizaje no es una actividad aislada, sino un proceso social en el que la interacción con otros niños, así como con el maestro, ayuda al aprendizaje individual.

Observar el aprendizaje extraescolar muestra que algunas destrezas pueden ser aprendidas a través de una relación más interactiva entre los niños. Es más, como hemos visto, estos modos alternativos de enseñanza extra-escolares brindan recursos para que los niños cumplan los requerimientos escolares. Esto merece ser tomado en cuenta en la escuela, especialmente si hay un grupo multi-edad en la misma aula. Asimismo, nos recuerda que el aprendizaje tiene lugar de diversas maneras y no sólo en la diada adulto-niño, sino, con mucha frecuencia, en las interacciones entre los propios niños, como se ha documentado alrededor del mundo (Maynard; Tovote, 2010; Szulc, 2013).

Conclusión

La evidencia que se ha producido a lo largo del estudio nos muestra que el aprendizaje de los niños y niñas de San Antonio se basa en un acercamiento participativo y contextualizado, en el cual los niños aprenden a través de la práctica, la observación y la participación en la propia actividad. Asimismo, vemos que los grupos de edades mixtas son parte de la experiencia infantil cotidiana, involucrando juego, trabajo y aprendizaje entre los miembros del grupo.

Hemos señalado también que niños y niñas llevan sus variadas formas de aprender al aula y sacan provecho de ellas para enfrentar el trabajo escolar: en su tránsito de un espacio a otro, niños y niñas usan todas sus estrategias para desarrollar sus aprendizajes, mostrando las fronteras porosas entre los mundos de la escuela y la vida cotidiana. La respuesta flexible de algunos maestros facilita este proceso mientras que, en otros casos, prima la idea del trabajo individual y se interrumpen estas estrategias. En ambos casos, sin embargo, son los niños quienes hacen uso de sus recursos, pero estos pasan desapercibidos en gran medida para los docentes.

Sin embargo, la experiencia previa en grupos de edades mixtas podría ser un recurso para los maestros y para las experiencias formativas en estas aulas, ya que permite implementar estrategias como grupos de estudiantes a cargo de un monitor (estudiante más experimentado), actividades sin apoyo directo del docente, estrategias de aprendizaje entre pares etc.

Los niños y niñas se revelan así, como fuente y agentes de aprendizaje para otros niños y niñas. Y el contexto rural aparece como fuente de estrategias y formas de aprendizaje que pueden enriquecer el trabajo escolar, rompiendo así con la frecuente imagen que insiste en sus carencias. Observar más de cerca el contexto educativo extra-escolar puede brindar más y mejores pistas para continuar mejorando el aprendizaje escolar y reconocer el rol activo que juegan los niños en él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J. **Las infancias diversas**. Estudio fenomenológico de la niñez de cero a tres años en cuatro pueblos indígenas de la Amazonía. Lima: UNICEF, 2016.

AMES, P. Niños y niñas andinos quechuas: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. **Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos**, v.42, n.3, p. 389-409, 2013.

BOIX, R. ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 15, n. 2, p. 13-23, 2011.

COLLINGWOOD, I. **Multiclass teaching in primary schools: a handbook for teachers in the Pacific**. Apia, Western Samoa: UNESCO Office for the Pacific States, 1991.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropología**, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

DEFENSORIA DEL PUEBLO. **Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado de ámbitos rurales**: Recomendaciones para su fortalecimiento. Informe 016-2016 DP/AAE. Lima: Defensoría del Pueblo.

GASKINS, S.; PARADISE, R. Learning through observation in daily life. In: LANCY, D. F.; GASKINS, S.; BOCK, J. (Eds.). **The anthropology of learning in childhood**. Lanham: Alta-Mira Press, 2010, p. 85-117.

LAVE, J.; WEGNER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LITTLE, A. **Education for all and multigrade teaching:** Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer, 2006.

MAYNARD, A.; TOVOTE, K. Learning from other children. In: LANCY, D. F.; GASKINS, S.; BOCK, J. (Eds.). **The anthropology of learning in childhood.** Lanham: Alta-Mira Press, 2010, p. 181-205.

PADAWER, A.; ENRIZ, N. Experiencias formativas en la infancia rural Mbyá-Guaraní. **Avá**, n.15, p. 315-332, 2009.

PARADISE, R.; B. ROGOFF. Side by side: Learning by observing and pitching in. **Ethos**, v. 37, n. 1, p. 102-138, 2009.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking:** Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press, 1990.

TASSINARI, A.; CODONHO, C. G. Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. **Anthropologica, Departamento de Ciencias Sociales**, v. 33, n. 35, p.175-203, 2015.

THOMAS, C.; SHAW, C. **Issues in the development of multigrade schools.** World Bank Technical Paper Number 172. Washington DC: World Bank, 1992.

SZULC, A. “Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. **Boletín de Antropología y Educación**, n. 6, p. 37-43, 2013.

RESUMEN

A partir de un estudio etnográfico en la Amazonia peruana, que observa en detalle un conjunto de familias rurales con niños de diversas edades, se identifican cuatro características centrales del aprendizaje en el hogar: el desarrollo de un sentido de autonomía y responsabilidad, la importancia de la observación, la práctica como un medio de desarrollo de destrezas, y la naturaleza multi-edad del proceso de aprendizaje. Se resalta en particular la experiencia de niños y niñas rurales en grupos de edades mixtos, donde estos se revelan como fuente y agentes de aprendizaje para otros niños y niñas. El artículo discute cómo esta experiencia constituye un recurso para la situación escolar más frecuente en zonas rurales: la escuela multigrado, donde niños de diversos grados comparten el aula a cargo de un solo maestro.

Palabras clave: educación rural, multiedad, multigrado, Amazonia.

FECHA DE RECEPCIÓN: 06/02/2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: 05/04/2018



Patricia Ames Ramello

Doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres. Es profesora investigadora de la especialidad de Antropología, en el Departamento de Ciencias Sociales, de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) e investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos. Coordinadora del grupo EVE – Edades de la Vida y Educación, de la PUCP.

E-mail: pames@pucp.edu.pe



IMAGEN: PxHere

Invertiendo el orden generacional: la relación de los niños de la zona rural de Orobó (PE) con las nuevas TIC

Patrícia Oliveira S. dos Santos

Maria de Assunção Lima de Paulo

Introducción

En este trabajo, que es un desdoblamiento de una investigación realizada con los niños rurales de Orobó (PE), en el Nordeste Brasileño, tenemos como propósito verificar qué elementos se presentan como marcadores sociales de la niñez rural hoy. A través de la investigación percibimos cómo la expansión de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se ha constituido en un fenómeno creciente entre las personas que viven en ese medio. Vimos en ese contexto un aumento significativo del número de familias que poseen *smartphones*, computadoras, tabletas y que hacen uso de internet, tanto por los datos móviles del aparato celular, como por instalación propia en sus residencias. Esto nos muestra que el medio rural, a pesar de ser considerado por muchos como un lugar de atraso, de lo rústico, de lo no tecnológico, es un espacio de una gran “diversidad de dinámicas y actores sociales” (Carneiro, 2012), un espacio en constante construcción y transformación. Por eso, para Ribeiro et al. (2015, p. 16) las “personas de la ciudad, en general, tienen una vaga idea de lo que es vivir en el campo”.

A pesar de considerar este fenómeno relativamente nuevo en ese contexto, destacamos su crecimiento en todo Brasil (Secom, 2015; Dantas; Godoy, 2015), como muestra la Pesquisa Nacional por Muestra de Domicílio (Pnad 2014) divulgada por el Instituto Brasileño de Geografía Estadística (IBGE). En Brasil, el uso del celular para acceso a internet superó el del ordenador y más de la mitad de la población, el 54,9%, pasó a acceder a internet. Un dato importante para lo que se viene aquí abordando es que, aunque la mayoría de las personas que poseen celulares están en áreas urbanas, desde 2014 más de la mitad de la población rural del país, el 52,4%, pasó a contar con la posesión de aparatos celulares, lo que equivale a un aumento del 4,6%, contribuyendo a una disminución en la proporción del uso del celular entre las áreas urbanas y rurales. Este crecimiento tecnológico no ha sido ajeno a la zona rural, ni a sus niños, que están creciendo en un medio cada vez más tecnológico. Además, el mundo rural se ha diversificado cada vez más en varios aspectos, edad, potencial cultural y también en relación a la inclusión digital (Bernardes et al., 2015).

Livingstone et al. (2008) afirman que las familias que poseen hijos son aquellas que más rápidamente acceden a las nuevas tecnologías, siendo común en sus hogares. Pero lo que nos llama la atención es la existencia de una relación intergeneracional, donde los niños asumen papel de agente e invierten el orden generacional familiar, tradicionalmente existente en el medio rural, donde el adulto es también el “dueño del saber” (Woortmann, 1990). Aquí, son los niños¹ los que enseñan a los adultos cómo hacer uso de las nuevas TIC. Esta relación nos muestra, entre otras cosas, “que las infancias del campo son múltiples porque también son múltiples los campos que componen el medio rural brasileño” (Silva; Pasuch; Silva, 2012). Como dice Silva (2017) sobre el *sertão*, creemos que tampoco podemos pensar ni la niñez, ni lo rural como aquella imagen estancada en el tiempo. Pues, tanto la infancia como lo rural son dinámicos y están en constante proceso de transformación.

1 Los niños que observamos haciendo uso de las nuevas TIC tenían entre 7 y 11 años de edad.

El medio rural se está conectando cada vez más. Cuando comparamos las redes sociales, *youtube* es a la que más acceden los niños y al *whatsapp* los adultos. Este último tiene un profundo significado en ese contexto, pues acorta, aunque simbólicamente, la distancia física y geográfica existente entre los que “salieron hacia fuera” (emigraron) y los que quedaron, sobre todo por la posibilidad de las llamadas de audio, videos y el compartir en tiempo real de imágenes. Así, mostraremos cómo las nuevas TIC han sido un elemento transformador del mundo rural a través de un proceso más fácil de comunicación e información. Defenderemos que, en ese proceso, los niños asumen un papel categórico, explorando, descubriendo y también enseñando los usos y las ventajas de estar conectados.

Para facilitar la lectura, además de esta introducción, dividimos el trabajo en varias partes. A continuación, destacaremos el camino metodológico seguido. Luego, contextualizaremos el locus de investigación que lo sustenta. Después, destacaremos la relación de las personas en ese contexto con Internet, presentando la relación de los niños con las TIC, y cómo ellos invierten el orden generacional enseñando a los adultos. Concluiremos enfatizando que el uso no mediado de internet puede acarrear no sólo ventajas sino también, problemas. Por eso, llamamos la atención sobre la necesidad de elaboración de políticas educativas que involucren el tema en cuestión.

Cuestiones Metodológicas

La investigación² de la que se deriva trabajo está pautada metodológicamente por el método etnográfico, donde la observación participante se presenta como metodología básica, pero no exclusiva. Hemos empleado la etnografía porque consideramos que se presenta como uno de los medios más eficaces para acceder a las experiencias vividas por los niños en su cotidiano (Sousa, 2015; Martins; Barbosa, 2010; Carvalho; Nunes, 2007). Creemos, así como Sousa (2015, p. 152), que la etnografía:

[...] es una relación entre los objetos, personas, situaciones y sensaciones provocadas en el propio investigador, se vuelve, pues, mucho más que captura de lo visible; la descripción etnográfica es a su vez la elaboración lingüística de esta experiencia.

Utilizamos también técnicas como conversaciones informales, confirmando que ellas “han sido grandes aliadas del investigador que investiga la infancia por poder desarrollarse mientras se juega con los niños, se trabaja o se aprende, en cualquier ambiente y sin formalismos” (Sousa, 2014, p. 53). Utilizamos fotografías, dibujos temáticos, redacciones, dinámicas y chistes con niños. Todo ello nos permitió un mejor

² La investigación que originó ese trabajo se inició en el año 2017 y se encuentra en fase de finalización, pero algunas cuestiones como las que se presentan aquí ya pudieron ser analizadas por las autoras. En ese proceso las idas a campo ocurrieron mensualmente, y la permanencia en campo tenía duración de 10 a 15 días, los cuales la investigadora se quedaba residiendo en el local.

entendimiento con los sujetos de la investigación, además de una visión más ampliada de la vida cotidiana de los niños.

Desde el punto de vista metodológico, recordamos un hecho ocurrido en el campo con una de las autoras, que nos mostraba cómo el uso de las nuevas TIC en la zona rural de Orobó era algo merecedor de atención.

Desde la primera vez, mi celular había sido objeto de observación por algunas personas de la comunidad. Era un modelo Samsung Galaxy S III Mini. Estaba también un poco estropeado, lo que era visible a todos. Por eso, me regaló una persona cercana a mi convivencia un aparato más moderno. En mi regreso al campo mi nuevo celular no pasó desapercibido, y también fue pronto reconocido como un J7. Hasta me felicitaron por tener ahora un celular que valía la pena. El reconocimiento de mi nuevo celular fue percibido y comentado tanto por algunos adultos como por algunos niños.

Era un martes del mes de julio, el año 2017. Me invitaron a una fiesta en la casa de la suegra de la persona que me estaba ayudando en el campo. La conmemoración no tenía otro motivo que el mes de festejos juninos. Hacía mucho frío, lo que es común en esa época del año en esa área del municipio, a pesar de ser un clima atípico en el Nordeste. En la casa había mucha comida, bebida, un trío de *forró* y algunos niños. Aproveché la oportunidad para conocer y hacer amistad con los niños que estaban allí. Intenté iniciar la conversación entre ellos, el diálogo surgía, pero tímido aún, hasta que uno de ellos cogió mi celular y preguntó: “¿Graba?” Le respondí: “¿Quieres que encienda la cámara para grabar?” Conecté la cámara del celular y en segundos nuestra interacción ya había cambiado. Fui aceptada en el grupo por la intermediación de un aparato *smartphone*. Nos quedamos jugando a grabar y revisar las imágenes durante buena parte de la noche (Diario de Campo, 18/07/2017).

Destacamos este episodio porque fue metodológicamente importante en la investigación, ya que el *smartphone* se convirtió en un medio de acercamiento y aceptación entre una de las investigadoras y los niños. Éstos, a su vez, además de grabar cosas también demostraron interés en ser grabados, así como de verse en el vídeo. Aquí lo que nos llama la atención es el hecho de que más que una broma, los niños demostraron el deseo de ser vistos y oídos. Es así como los consideramos en nuestra investigación, tomándoles en serio, tomándoles como participantes, como informantes cualificados. Creemos que

No hay algo en el discurso de los niños que sea excepcional o diferente (a pesar de que pueda, casualmente, darse el caso de que lo halla), pero los niños al hablar, hacen una inversión jerárquica discursiva que hace hablar a aquellos cuyas palabras no se toman en cuenta [...] (Abramowicz, 2011, p.24).

Enfatizar que, incluso tomando a los niños como sujetos principales de la investigación, críticos y detentores de agencia, no constituyéndose en meros reproductores de la vida social, nuestro emprendimiento académico no excluye a los demás sujetos sociales. De esta forma, aunque hemos puesto nuestra mirada más atentamente sobre el niño, no dejamos de dialogar también con jóvenes y adultos.

Lócus de investigación

La ciudad Orobó se localiza en la región del Agreste Septentrional del Estado de Pernambuco, distanciándose a unos 120 km de la capital, de Recife. Se encuentra en la microrregión del Medio Capibaribe, haciendo divisa al Norte con el Estado de Paraíba, al Sur con la ciudad de Bom Jardim (PE), al Este con Machados (PE) y São Vicente Ferrer (PE) y al Oeste con Casinhas (PE).

Según datos del último censo (2010), el municipio cuenta con una población de 23.878 habitantes. Todos estos habitantes están distribuidos en un área territorial de 138.662 km². El 75,1% de la población vive en áreas rurales, lo que hace de Orobó un municipio predominantemente rural. Sin embargo, las personas que viven en la zona rural de Orobó no viven “aisladas en sus pequeñas comunidades” (Paulo; Wanderley, 2006, p. 263). En Orobó las personas circulan, siendo común trasladarse de los sitios a la sede municipal o incluso a las ciudades vecinas, como Umbuzeiro (PB), en días de mercado.

La investigación se ha desarrollado en la zona rural, más específicamente en la villa Feira Nova y su entorno. Feira Nova es una villa rural, referenciada por sus habitantes como comunidad. Ella abarca aproximadamente a 200 familias. Muchos de sus habitantes son agricultores familiares campesinos, parte de ellos jubilados rurales, pero que aún desarrollan actividades en la agricultura, sobre todo para la subsistencia, negociando, siempre que sea posible, aquello que plantan. La comunidad tiene algunos pocos comerciantes, que en general poseen su comercio en la extensión de alguna parte de su casa (habitación, salón, terraza). Sus habitantes, así como la mayor parte de la población rural de Orobó, son pluriactivos, apañándose como pueden, algunos con empleo por el ayuntamiento, otros desarrollando los llamados *bicos* (trabajo informal). Algunos hombres son conductores de Toyotas, transportan a los pasajeros de sus hogares a la sede municipal y a las ciudades vecinas. Las mujeres que no poseen ningún tipo de comercio en su casa, venden cosméticos, productos de revistas, hacen servicios de manicura, cortan el pelo, hacen la barba, desarrollan servicios de corte y costura. Otro hecho que contribuye a la economía de las familias es que muchas de ellas reciben las llamadas becas de gobierno, el beneficio del Programa Bolsa Familia y en algunos casos también el Beneficio de Prestación Continuada.

Aunque rural, la comunidad posee aspectos híbridos, siendo comúnmente referenciada por sus habitantes como “calle”. Ella dispone de un puesto de salud de la familia (PSF) y una escuela municipal con clases que van desde la guardería hasta el noveno año de la enseñanza fundamental. Esto hace que varios alumnos de los sitios vecinos vengan a estudiar en la comunidad. Así como la escuela, el PSF también termina siendo usado por muchos habitantes del entorno local. El hecho de que Feira Nova sea tomada como calle ya representa un factor de diferenciación entre sus habitantes, sobre todo en oposición a los habitantes de los sitios, aunque muchos de sus habitantes tienen origen *sitiante*.

Varias son las dificultades enfrentadas por los habitantes de la zona rural. Una de ellas se refiere al sistema de comunicación. Esto porque, hace algunas décadas el sistema de comunicación más común entre los habitantes de la zona rural de Orobó y las personas

que vivían en otras ciudades se daba exclusivamente a través de cartas. Cuando las cartas llegaban a la sede municipal podían ser llevadas por cualquier persona de la comunidad y ésta iba distribuyéndolas entre los destinatarios sin mayores burocracias. La red de telefonía móvil llegó en las comunidades más o menos alrededor de 2000/2001, con una pésima señal, se diga de paso, que perdura hasta los días actuales. En esa época, no todas las familias conseguían adquirir un aparato celular, debido a su alto costo. Sólo alrededor de 2002³, según los residentes locales, es que en Feira Nova comenzó a instalarse una cabina telefónica. Esta instalación fue de responsabilidad de la entonces gestión municipal en asociación con la TELPE (empresa de telecomunicación del estado). Quien deseara hacer uso de ese tipo de comunicación pagaría un valor x por cada minuto utilizado. El valor cobrado era alto, sobre todo, considerando las condiciones financieras de los habitantes locales, por lo que no todos podían hacer uso de la cabina telefónica. En 2003 la comunidad comenzó a recibir instalaciones de telefonía pública, popularmente conocida como *orelhões*⁴. A través de ellos, se realizaban llamadas telefónicas y se recibían llamadas.

Hoy, con la expansión y el abaratamiento de los celulares, ellos se propagaron por la zona rural de Orobó. Raramente encontraremos una casa que no tiene celular. La operadora más utilizada por los habitantes es la Vivo, por tener la mejor señal local. Las demás no siempre funcionan, o bien, solo en lugares específicos, como en un determinado cuarto de la casa, algún área del patio trasero, etc. Esto no llega a ser un problema, aunque ya lo ha sido, pues, dado el avance tecnológico, los aparatos celulares hoy poseen varias utilidades.

El Internet conectado a las redes de comunicación ha sido cada vez más utilizado por los habitantes de la zona rural, al punto de oír de las personas: “antiguamente no existía eso y todo el mundo vivía sin él, ahora la gente ya no puede vivir sin él” (S., 53 años - en relación al *whatsapp*). Los *smartphones* son los aparatos más comunes entre los habitantes de esa región. Niños, jóvenes, adultos y ancianos hacen uso de ellos, obteniendo las ventajas que ellos les pueden proporcionar.

El uso de internet: la comunicación facilitada

Hace pocos años en ese contexto Internet y las nuevas TIC se daban de forma poco manifiesta. Hace cuatro años, por ejemplo, eran muy pocas las casas que contaban con instalaciones de internet, si alguien de la comunidad o del sitio deseaba acceder, tendría que ir a alguna de los pocos *cyber* de la región. Hoy, ya podemos encontrar en varias casas de la comunidad y de los sitios instalaciones de internet a través de antenas de una empresa que tiene sede en la comunidad vecina de Machados. Estas instalaciones facilitan el acceso a Internet a través del *wifi* que por lo tanto facilita la comunicación a los residentes locales.

3 En 1992, se instaló en la comunidad de Matinadas una cabina telefónica de la TELPE, pero tardó una década para que ese sistema de comunicación llegase a Vila Feira Nova y a los sitios.

4 En un esfuerzo de acercamiento con el español sería algo como “cabina telefónica”.

El *whatsapp* es una de las redes sociales más utilizadas por los habitantes de la región y frases como “Yo paso un zap⁵ para ti” / “Pasa un zap para mí” es común de oír. El uso del *whatsapp* como herramienta de comunicación proporciona a los residentes rurales otra realidad. A través de él ya no es difícil hablar con aquel hijo o pariente que emigró a Río de Janeiro, o incluso a otras ciudades. Más que eso, el avance de esta nueva TIC permite hacer, además de la llamada de voz, una llamada de vídeo, donde además de conversar es posible también ver a la persona, enviar fotos en tiempo real e hablar infinitas veces con el que está cerca o distante sin un alto coste.

Creemos que las ventajas de esta aplicación, ligada a la dificultad de comunicación muy común en el pasado de ese contexto local, hizo que su uso se propagara por la región. Sabemos que el *whatsapp* es muy utilizado en otras coyunturas, pero en ese contexto, las personas, sobre todo aquellas más ancianas poseen una serie de limitaciones en lo que se refiere al manejo de las nuevas TIC. A pesar de eso, vienen superando esas limitaciones y aprendiendo cada vez más a usarlas.

Los televisores de plasma también están presentes en la mayoría de las residencias. En las villas o en los sitios es común encontrar hoy casas con TVs de LED dejándose atrás la antigua TV de tubo. Prácticamente todas las casas ya poseen instalaciones para TV digital, mostrándose así cómo la zona rural se ha ido sumando al avance tecnológico. Algunas casas, por ejemplo, poseen incluso un modelo de TV que posibilita el acceso a internet.

Invertiendo el orden geracional: los niños enseñan a los adultos como usar las TIC

Lo que en otro tiempo afirmó Prensky (2001) en relación al uso de internet por niños y adultos, refiriéndose respectivamente a esos grupos como “nativos digitales” e “inmigrantes digitales”, destacando la aptitud del primer grupo en relación a la inhabilidad del segundo, aunque sea cuestionable, se confirma con nuestras observaciones de campo. Estamos de acuerdo con Almeida, Alves y Delicado (2011, p. 9) cuando afirman que “niños y jóvenes ocupan, de hecho, lugares destacados en el proceso de innovación tecnológica”. Son ellos los que en este contexto de investigación enseñan a sus padres y abuelos cómo hacer uso de Internet a través de las conversaciones por *whatsapp*, accediendo a facebook, compartiendo y enviando archivos, realizando llamadas de vídeo, enviando mensajes, como guardar un número en el aparato celular o aún como utilizar los términos comunes a las redes sociales (guardar, enviar, acceder).

Cuando preguntamos a alguna persona adulta, en general por encima de los cincuenta años de edad, como ella aprendió a usar su aparato *smartphone* e internet, recibimos como respuesta “mi hijo(a)”, “mi nieto(a)”, o incluso, el niño con el que se tiene una relación más cercana, como un ahijado.

5 Forma coloquial para referirse a la aplicación *whatsapp* en Brasil.

Son los niños quienes comúnmente inician a los adultos en el uso de las nuevas TIC. Ellos, a su vez, afirmaron casi siempre haber aprendido solos. “La entrada masiva de equipamiento tecnológico en casa vino a reavivar en la familia un estatuto de lugar de producción y transmisión de saberes entre generaciones - digitales, en este caso” (Almeida et al., 2013, p. 354). De hecho, los niños poseen una relación muy cercana con Internet, hasta una de las investigadoras fue enseñada por uno de los niños a encontrar los llamados GIF que existen en la aplicación del *whatsapp*. Y aun después de que se le enseñó, cuando intentó encontrarlos por sí sola no tuvo la misma facilidad que el niño. Pensamos que esa relación pone en evidencia una de las varias formas de manifestación del niño en el medio social en que se encuentra inserto, pues, “los niños constituyen, justamente, cohortes que permanentemente entran y reciclan la vida social (Almeida et al., 2013, p. 343).

Creemos en la capacidad de agencia de los niños, que ellos actúan tanto como creadores de culturas propias, como también como co-productores de su proceso de socialización. No podemos negar que en una relación generacional como la de niños y adultos, exista siempre un contenido de dominio de los niños por los adultos, considerando la relación tutelada del niño por sus limitaciones. Sin embargo, lo que hemos observado es que son ellos quienes más detienen el conocimiento y manejo sobre las nuevas TIC, enseñando a los adultos y también insertándolos en ese mundo más tecnológico. Esto se presenta como un cambio importante en el medio rural, dada la relación tradicional de transmisión del conocimiento que es pasada del adulto a los niños. En este sentido, hay una clara inversión generacional de transmisión de conocimiento y también de poder, ya que son los niños quienes tienen el mayor dominio en relación a las nuevas TIC.

Almeida et al. (2013, p. 342) cuando busca entre los niños de Portugal nos muestran que son ellos los que

Conducen a la propiedad y el uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, revelando intensidades de uso y aptitud de niveles más altos que los adultos y mostrando capacidades notables de navegación y comunicación en el ciberespacio.

A pesar de encontrar semejanzas, no tenemos la intención de generalizar esa relación para los niños de otros contextos sociales. Sería necesaria nuevas investigaciones para averiguar esa relación, pero es posible que en contextos sociales donde halla un mayor nivel socioeconómico y educativo los adultos ya estén insertados en ese medio, y probablemente sean los padres que inicien los niños en ese mundo tecnológico. Tal vez, en estos contextos los adultos ya posean un dominio adecuado sobre el uso de las nuevas TIC y los niños tengan acceso más temprano a diferentes tipos de aparatos.

Enfatizamos esta relación en nuestro contexto de investigación porque creemos que “analizar el contexto, admitir que él cuenta, puede justamente aportar nuevas contribuciones a la discusión teórica sobre la relación generacional en la contemporaneidad, a partir del impacto de las nuevas tic” (Almeida et al, 2013, p. 248).

En la zona rural de Orobo el uso más común es de los *smartphones* y en algunos pocos casos de aparatos portátiles y *tablets*. Casi siempre el *smartphone* es del padre, de la

madre o de otra persona adulta cercana al niño. Raramente encontramos a niños que son poseedores de este tipo de aparatos, aunque hemos visto unos pocos casos, pero eso no es obstáculo para que tengan relación con el aparato. Generalmente el uso se negocia, los niños piden utilizar el teléfono móvil y los adultos consienten. Esta relación también se comparte entre pares, los niños comparten el contenido consumido entre ellos.

Un hecho interesante es que incluso aquel niño que forma parte de una familia cuya situación económica no permite aún la adquisición de tales aparatos no queda sin consumir lo que Internet proporciona. Es así que vimos a dos niños en la acera viendo por el móvil un video del comediante Tirulipa por el canal del *youtube*. Uno de ellos sabíamos que no tenía acceso al aparato *smartphone* porque ya conocemos las condiciones socioeconómicas de su familia. Pero incluso, en casos como éste, los niños no dejan de tener acceso al contenido disponible en Internet, ellos lo consiguen a través de la relación de generosidad que hay entre sus pares. Por eso, creemos que:

Internet funciona también como un vehículo de comunicación entre individuos y las nuevas tecnologías constituyen actualmente uno de los instrumentos estructurantes de la cultura de pares entre niños, por lo que es determinante tener acceso a ellas en la construcción del sentimiento de pertenencia e identidad (Buckingham, 2008 apud Almeida; Alves; Delicado, 2011, p. 21).

Otro hecho interesante en esta escena donde un niño compartía el vídeo con otro, es que lo ayudaron en la acera, porque estaban utilizando el *wifi* de una tercera persona. Esta relación de generosidad nos parece interesante, pues ese compartir permite el acceso a internet sin que la contraseña sea suministrada directamente. Esto ocurre de la siguiente manera, la propietaria de la red coloca, ella misma, la contraseña en el aparato de la persona que pidió usar su *wifi*. De cualquier modo, sí comparte el acceso a Internet, pero la contraseña que permite el acceso a ella no. Esta es mantenida en el más absoluto secreto.

A pesar de eso, las nuevas TIC son compartidas y consumidas entre las personas, que las usan en las aceras, en la plaza, en la calle o incluso en casa. Esto nos muestra que Internet es para el niño de la zona rural un medio de sociabilidad, sin que ocurra en ese contexto lo que Cardoso (2012) llamó “cultura de cuarto”, donde los niños se encierran en sus habitaciones, viviendo cada vez más conectadas y aisladas debido al uso excesivo de internet.

En el medio rural, se comparte más que el acceso a internet, se comparte la vida. Lo rural nunca es individual. Parafraseando a Guimarães Rosa decimos que en el mundo rural “vivir es plural”. Los niños desde temprano aprenden eso.

El uso de internet por los niños: las redes más accesadas

El mundo se está volviendo cada vez más tecnológico, y los niños “están utilizando cada vez más las tecnologías digitales” (Cabello; Claro; Cabello-Hutt, 2015). “En 2014, más del 70% de los niños y adolescentes brasileños entre 10 y 17 años de edad fueron considerados

usuarios de Internet” (CGI.br, 2015). Este crecimiento también ocurriéndose ha dado con los niños de la zona rural.

El título de este trabajo muestra cuál es la red social más utilizada por los niños de la zona rural de Orobó, *youtube*. Tal vez por la diversidad que esta red proporciona, donde se pueden encontrar diversos videos sobre música, películas, dibujos, videos de comedias, tutoriales sobre variados temas. Se percibe entonces que el uso de la red social para los niños se presenta mucho más como un entretenimiento. A partir del momento en que se conectan, una gama de informaciones culturales pasa a formar parte del universo del niño, ellos conocen otros lugares, otras culturas, otras prácticas y costumbres. Esta conexión hace que los niños vivan en universos multiculturales (Friedmann 2012).

A pesar de que *youtube* es la red más accesada por los niños, hay una distinción entre lo que es visto por niñas y niños, y todavía hay otras redes a las que se accede con menor frecuencia. Las chicas generalmente asisten videos de canciones, dibujos, tutoriales de maquillaje. Uno de los canales también bastante mencionados fue el “Bela bagunça”⁶, un canal donde una niña de aproximadamente 10 años de edad junto a su hermano menor produce vídeos sobre varios temas. Los niños, en su mayoría asisten películas, videos de comedias y juegos.

La expresión “hola gente de *youtube*” fue reverberada por algunos niños cuando en una conversación con una de las investigadoras descubrieron su aparato celular y luego preguntaron si grababa. Cuando la cámara fue activada, los niños dijeron “hola gente de *youtube*”, hecho que nos llamó la atención. Entre los adolescentes *youtube* también es una red muy accesada, pero las redes sociales como *facebook* ya empiezan a hacerse presentes, lo que no ocurre entre los niños.

Pocos son los niños que usan Internet para fines educativos como buscar algún trabajo de la escuela. En general su uso se encuentra mucho más relacionado con la socialización y la sociabilidad que con cuestiones educativas.

Otro factor importante es que, aunque este avance tecnológico venga ganando espacio en la zona rural, sobre todo entre los niños, ellos no están dirigidos exclusivamente a la relación con la tecnología. Los niños continúan jugando en las calles, en las plazas, y los nuevos elementos que van surgiendo como la introducción de las nuevas TIC se van incorporando e integrando en la práctica ya establecida. Es como si hubiera una fusión entre elementos nuevos y tradicionales.

Consideraciones Finales

Nuestro objetivo con este trabajo fue demostrar cómo la zona rural se ha vuelto cada vez más conectada a las nuevas TIC, acompañando aunque no al mismo ritmo los

6 El Bela Bagunça es un canal en *youtube* que posee actualmente 3 millones y 900 mil inscritos, en *instagram* la página Bela Bagunça cuenta con 275 mil seguidores, la mayoría niños. Algunos de los vídeos tienen más de 4 millones de visualizaciones.

avances tecnológicos en el mundo y cómo los niños son piezas fundamentales para que esa propagación se de en ese contexto. Son ellos quienes, con la curiosidad propia de la infancia, descubren y dominan más fácilmente ese mundo. También enseñan a los adultos a conectarse, a usar el *smartphone* para hablar con un pariente que vive en otra ciudad, facilitándoles el proceso de comunicación. Esta relación de inversión funcional generacional nos muestra que “no hay una edad única para el aprendizaje cultural: no sólo los niños aprenden, sino que los adultos no dejan de aprender; los niños aprenden tanto como enseñan, de los y a sus pares y de los y a los adultos” (Pires, 2010, p. 148).

Reafirmamos que, en ese contexto, el uso de las nuevas TIC por los niños no contribuye al individualismo produciendo la llamada “cultura de cuarto”, sino lo contrario, los niños además de hacer, incluso, un uso colectivo de las nuevas TIC en lugares públicos como plaza y aceras, siguen jugando en las calles. Los juegos con pelota y el andar en bicicleta son los más comunes, pero otros tipos también se pueden ver, como jugar en el columpio, jugar a la rueda, agarrarse e, incluso, jugar con algunos animales pequeños como, por ejemplo, el pollo, también son bromas comunes y presentes. El uso lúdico de las nuevas TIC no excluye en ese contexto las bromas más tradicionales como parece ocurrir en la visión de algunos autores que afirman que tales juegos parecen ser cada vez más raros teniendo en cuenta el aumento del uso de las nuevas TIC (Paiva; Costa, 2015).

Aunque la democratización del acceso a Internet es un factor evidente en la zona rural de Orobó, la escuela, incluso equipada con ordenadores y con acceso a Internet, aún no explota esa capacidad de sus alumnos, lo que no contribuye al uso de las TIC para fines educativo.

Por último, alertamos sobre la necesidad de producir políticas educativas que enseñen e incentiven a los niños a usar Internet de forma educativa, que alerte a los niños sobre los posibles peligros de un mal uso. Y eso, ciertamente, puede contribuir positivamente a la continuidad de los cambios y avances en el mundo rural. Finalizamos, afirmando que, las limitaciones presentes en este trabajo pueden ser en el futuro completadas en trabajos venideros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ALMEIDA, N. A.; ALVES, N. de A.; DELICADO, A. As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 65, p.9-30, 2011.
- ALMEIDA, N. A. et al. Crianças e internet: a ordem geracional revisitada. **Análise Social**, 207, XLVIII (2.º), 2013.
- BERNARDES, J. C.; VIEIRA, S. C.; BOMFIM, E. B.; SANT'ANA, R. C. G. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na agricultura familiar: um caminho para a sustentabilidade**. Fórum Ambiental da Alta Paulista, 11, 2015, p. 113-127.

CABELLO, P.; CLARO, M.; CABELLO-HUTT, T. Mediação parental no uso de tic segundo a percepção de crianças e adolescentes brasileiros: reflexões com base na pesquisa tic kids online brasil 2014. In: **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

CARDOSO, D. S. A cultura do quarto e o uso excessivo da internet. Resultados nacionais do inquérito Eu kids online. In: PONTE, C.; JORGE, A.; SIMÕES, J. A.; CARDOSO, D. S. (Org.). **Crianças e internet em Portugal**. Acessos, usos, riscos, mediações: resultado do inquérito Europeu Eu kids online. Coimbra: Ed. Minerva, 2012.

CARNEIRO, M. J. (Org.). **Modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

CARVALHO, M. R.; NUNES, A. **Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância**. Anais do 31º Encontro da ANPOCS, Caxambu, 2007.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios e Empresas do Brasil – TIC Domicílios 2014**. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2015.

DANTAS, T.; GODOY, R. Youtubers mirins: mera expressão artística ou trabalho infantil? In: **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observações, adequações e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

LIVINGSTONE, S. et al. (Org.). **UE Kids on Line**. Comparing Children's Online Opportunities and Risks across Europe [relatório]. Londres: LSE, 2008.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez, 2010.

PAIVA, N. M. N. de; COSTA, J. da S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. **Psicologia.pt: o portal dos psicólogos**, 2015.

PAULO, L. A. M.; WANDERLEY, B. N. M. Jovens rurais de Orobó: a realidade do presente e os sonhos para o futuro – pesquisa exploratória. In: SCOTT, P.; CORDEIRO, R. **Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

PIRES, F. F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez.2010.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing>>.

RIBEIRO, E. M. et al. Rural e urbano, crianças e agricultores: os encontros no sítio de Saluzinho. **Revista Agrícolas: experiências em agroecologia**, v.12, n.2, p. 15-22, 2015.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – SECOM. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**.

SILVA, L. A. O sertão para além da estética da boniteza da dor: reflexões a partir de Catingueira – PB. **Inter Espaço**, Grajaú, v. 3, n. 9, p. 66-87, mai./ago. 2017.

_____. As Crianças e a Etnografia: Criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.140-164, jan./jul. 2015.

SOUSA, L. E. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2014.

WOORTMANN, K. **Com parente não se 'neguceia'**. O campesinato como ordem moral. Brasília: Editora Universitária de Brasília/Tempo Brasileiro, 1990.

RESUMEN

El presente trabajo, proveniente de investigaciones sobre la infancia rural en la ciudad de Orobó (PE), tiene como objetivo discutir un fenómeno relativamente reciente en la región y que nos ha llamado la atención, el creciente uso del acceso a Internet por los niños de la zona rural y una inversión del orden generacional donde los niños enseñan a los adultos a cómo hacer uso de las nuevas TIC, contribuyendo a un proceso de subversión del orden del proceso de transmisión del conocimiento en el mundo rural. En este escenario, si destacamos, sobre todo, el acceso a internet a través del *smartphone*, destáquese hace significativa la relación con las redes sociales del *whatsapp* y el *youtube*. Metodológicamente el trabajo se encuadra en una perspectiva cualitativa, donde la etnografía fue la base para el desarrollo de la investigación vinculada al uso de la observación participante.

Palabras clave: niños, generación, zona rural, nuevas TIC.

FECHA DE RECEPCIÓN: 28/02/2018

FECHA DE APROBACIÓN: 09/06/2018



Patrícia Oliveira S. dos Santos

Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Brasil. Máster en Antropología y Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Es integrante del grupo Crias: niño, sociedad y cultura de la UFPB y trabaja temas relacionados al niño y la infancia, con énfasis actualmente en la infancia rural.

E-mail: patriciaoss1288@yahoo.com.br



Maria de Assunção Lima de Paulo

Doctora en Sociología. Profesora de la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Brasil, desarrolla investigaciones en el campo de la sociología rural con énfasis en cultura, identidades, juventud rural y educación.

E-mail: assuncaolp@yahoo.com.br



IMAGEN: PxHere

Ser niño en movimiento: ontologías y alteridad en la investigación con niños

*Gustavo Belisário d'Araújo Couto
Antonádia Monteiro Borges*

Chico Bento es un famoso personaje creado por el dibujante Mauricio de Sousa. El personaje fue inspirado en el tío-abuelo de caricaturista, que vivía en una zona rural del interior de São Paulo¹. En los cómics, Chico lleva una vida que sería “típica” de un niño *caipira*, término ligeramente derogatorio para referirse a quien es del campo, de la tierra: camina de pies descalzos, cría gallinas y cerdos, saca malas notas en la escuela, roba las guayabas del vecino. Las historias de Chico Bento traen de manera lúdica algunos lugares comunes tematizados por las Ciencias Sociales en lo que se refiere a las infancias experimentadas en el campo: el trabajo infantil, el desfase escolar y otras precariedades de la vida rural.

No es el propósito de este artículo hacer una taxonomía de una infancia típica de los contextos rurales, una etnografía de Chico Bento. Siguiendo el movimiento de la tira cómica, este artículo se propone narrar tránsitos entre lo rural y lo urbano, entre niños y adultos, cuestionando algunas de las fronteras usadas por nosotros, los científicos sociales. Por un lado, nuestra propuesta tiene por bases reflexiones sobre infancia en los lugares donde hacemos investigación. Por otro lado, estamos fuertemente inspirados por las contribuciones epistemológicas del antropólogo sudafricano Archie Mafeje, quien apuesta por el concepto de formación social para romper con el concepto de alteridad y otras distinciones taxonómicas que separan diferentes formas de vida con el fin de hacerlas cognoscibles.

Mafeje y la crítica a las taxonomías de la antropología

¿De qué forma la antropología se ocupa de las diferentes formas de ser niño y de ser adulto? Desde su constitución, la antropología del niño ha cuestionado concepciones de niño e infancia que son supuestamente universales. Cohn (2005) discute la concepción de la infancia entre los indígenas Xikrin, donde los niños participan legítimamente en las relaciones sociales como agentes, alejándose de la idea de seres incompletos que necesitan pasar por una socialización para integrarse a la sociedad. Tassinari (2009) también defiende que existen múltiples posibilidades de vivir y de definir la infancia, discutiendo la relativa autonomía que los niños poseen al poder transitar entre casas, lugares y familias en sociedades indígenas. Schuch (2005) plantea cómo la universalización de la infancia, después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tiene impacto en la constitución del sistema socioeducativo para adolescentes en conflicto con la ley y las tensiones de ese ideal universalista en su discrepancia con la experiencia concreta de los adolescentes internados en el sistema. Esas y muchas otras investigaciones plantean la importancia de mirar las peculiaridades de las diversas formas existentes de ser niños y que no es aplicable a todos los contextos la idea de una infancia como fase de la vida en que se da el desarrollo, la socialización, la educación, la inocencia y no se permite el trabajo.

¹ <https://super.abril.com.br/cultura/turma-do-mauricio/>

Sin embargo, poco fue pensado en la disciplina sobre lo que es ser adulto y las diferentes formas de experimentar ser adulto. La sociología de la infancia tematizó el par niño-adulto, oponiendo radicalmente a los dos polos. Un conjunto de sociólogos apuesta por una alteridad entre niños y adultos para abogar por las “culturas infantiles” como un objeto. El sentido de esta agencia no siempre acompaña un rompimiento con la naturalización de una alteridad fundamental entre niños y adultos. El enfoque de estos estudios es “la reproducción interpretativa entre pares” (Corsaro, 2002), o el “reconocimiento de la autonomía de las formas culturales, el inventario de los principios generadores y de las reglas de las culturas de la infancia” (Sarmiento, 2005, p. 374). Se reconoce a los niños como actores sociales relevantes, reificando la alteridad entre niños y adultos. Ariès (1981) argumenta que la infancia moderna fue fruto de un proceso histórico particular ocurrido en Europa occidental. Con mucha perspicacia, el autor va mostrando cómo la concepción de la infancia ha ido cambiando a lo largo de los siglos en Francia, hasta llegar a ser una fase separada del mundo de los adultos. La investigación de Ariès fortalece a la antropología del niño que refuta una concepción universal de la infancia. Sin embargo, un sesgo poco explorado en la lectura del historiador se refiere a las transformaciones que la concepción de adulto también sufrió en Europa en el mismo período. Ariès no sólo dice que la escuela se ha convertido en el locus de la educación de los niños por excelencia, sino que también habla de que los adultos han dejado de frecuentarla a lo largo de estos siglos. El autor no sólo dice que los juegos se han considerado cada vez más en el mundo de los niños; también dice que los juegos de los adultos se diferenciaron de los juegos infantiles.

En este artículo, la elección por no tratar de infancias rurales no viene de un rechazo en dialogar con niñas y niños que caigan en el cajón del rural, oriundo de las clasificaciones de la sociología rural o de las etnografías sobre el campesinado. La intención es escapar de un marco del problema sostenido doblemente en una noción de alteridad – entre niños y adultos, entre rurales y urbanos –, que reduce la plasticidad de las formaciones sociales a una taxonomía basada en un universalismo civilizatorio. Si hay diferencias entre el campo y la ciudad, o entre un niño y un adulto, éstas deben ser demostradas analíticamente, a partir de una interlocución auténtica entre las partes. No debe asumirse una diferencia *a priori* que nos impida desconfiar de una artimaña muy común en las ciencias sociales: la de ocupar simultáneamente un lugar en la relación con el otro y un lugar que le es exterior, es decir, un punto de vista que garantiza a nuestras limitadas consideraciones el poder de la totalidad. Nuestra experiencia de investigación indica que tratar de “infancias rurales” como un *objeto a priori* puede incurrir en un error de circunscribir nuestra atención a recortes supuestamente universales (cierta edad, cierta ubicación geográfica no urbana), dejando intactos problemas desafiantes para la lógica científica eurocéntrica con pretensión universalista.

Nuestra preocupación se remonta a la producción teórica de Archie Mafeje, en especial a su discusión sobre la ideología del tribalismo (Mafeje, 1971). Mafeje desarrolla una crítica profunda a las búsquedas por rasgos y formas universales, a partir de sistemas clasificatorios exógenos a las realidades africanas. Para el autor, el intento de la sociología rural de encuadrar los modos de vida africanos retomando conceptos forjados en el

continente europeo presuponía una división taxonómica de las sociedades africanas a la luz de la clave de la alteridad producida a partir de un vector único, el colonial, capitalista. Sin proponer abandonar el debate con las teorías clásicas, Mafeje nos desafía a ver la producción de diferencias de las formaciones sociales sin caer en los dualismos.

Las diferencias entre urbano y rural, moderno y tradicional, por ejemplo, pueden ser así relacionadas con lo que Mafeje llamó ideología del tribalismo, es decir, un modo de producción de conocimiento que impone la concatenación de partes que compondrían la sociedad, en vez de un mirar hacia atrás a lo que llama la formación social para su superposición dinámica y, por tanto, plástica, móvil, nada acostumbrados a modelos analíticos ajustados y enfoques, condicionada a priori. (Borges et al, 2015)

Esta propuesta teórica de Mafeje inspira la escritura de este artículo por dos sesgos. Primero, el argumento que pretendemos aquí desarrollar es que la experiencia de ser niño aquí descrita no se restringe al límite de lo rural, en oposición a lo urbano. A partir de la investigación en un contexto rural, pretendemos trazar reflexiones sobre diferentes maneras de concebir ser niño sin hacer de ésta un tipo ideal rural. El concepto de formación social de Mafeje también contribuye a pensar ser niño como una producción de diferencias que conviven, sin necesariamente crear distinciones de clases etarias o una contraposición necesaria entre adultos y niños.

La guerra de las palomitas: la infancia como sustancia

Una parte importante de una de nuestras investigaciones se dio en la escuela de la localidad conocida como *Rodeador* y en el trayecto del Campamento sin tierra *Canaã* hasta ella. Diariamente, los niños de las chacras, campamentos y asentamientos cercanos a *Rodeador* hacían el trayecto en bus. Los autobuses que los transportaban eran diferentes, de acuerdo con clasificaciones de edad. El autobús de los menores – para niños de 4 a 7 años – pasaba más temprano. El autobús de los mayores – más de ocho años – pasaba un poco después. Y los adultos tomaban el autobús de línea para ir a sus clases en la noche.

Abriendo una excepción al investigador, el autobús de los menores transportó el antropólogo junto con los niños en su trayecto a la escuela. Después de entrar, el autobús pasaba por otros campamentos, asentamientos y chacras recogiendo a otros niños. En una de las idas a la escuela, acompañé y fui acompañado por Caetano, de 5 años, hijo de Doña Rita, quien me acogió en su casa durante tres semanas de investigación. Caetano estaba sentado a mi lado y me pidió usar el cinturón de seguridad. Le expliqué que el cinturón era muy pequeño para mí. Fue entonces cuando una niña de la clase de él, Bianca, me preguntó:

Bianca: ¿Vas a estudiar? ¿Por qué estás en los autobuses de los menores?

Gustavo: Sí. Soy un niño – dije en tono de broma, curioso para ver adónde ella llegaría.

Bianca: ¿Niño? ¿Dónde está tu mochila de ir a la escuela?

Gustavo: Mira aquí mi cuaderno – Apuntando al diario de campo.

El niño de enfrente entró en la conversación también.

Niño: ¡Nunca vi un niño con bigote!

Bianca: Usted tiene cartera – dijo ella apuntando hacia mi bolsillo. – Usted no es niño.

Al llegar a la escuela, en la salida del autobús, Bianca volvió a tomar en serio lo que yo había dicho. “¡Usted se queda en la fila de los niños!”, Indicándome que, para ser niño, tendría que actuar como uno: deshacerme de la cartera, del bigote, usar mochila y entrar en la fila. En el autobús de los menores, yo debería usar el cinturón.

Más que una clasificación que permite identificar niños y adultos basada en una concepción cultural, Bianca sugirió que ser niño dependía de un flujo que la relacionaba a un conjunto de objetos, de características. La mochila, el cinturón y el autobús cargaban consigo una sustancia infantil. La cartera y el bigote contenían el ser adulto en su composición. Los atributos de adultos y de niños no implicaban para Bianca una consecuente clasificación estancada en una taxonomía. Yo podría ser adulto y estar en el autobús de los menores, y posiblemente un niño que tuviera una cartera no sería menos niño. El flujo entre cosas de niño y de adultos transpone la barrera de lo concebido como ser niño y ser adulto.

Esta idea de que un conjunto de cosas tiene propiedades “de niño” también apareció en una de las visitas que hice a Laura, una de las moradoras de *Canaã*. En la ocasión, su madre, que vive en el interior de Piauí, estaba visitando a su hija y nietos en el campamento y aprovechando la estancia en la capital para hacer consultas en el hospital. La madre de Laura tenía alrededor de 60 años. Laura me la presentó:

Laura: Ella está enferma. Vino a un médico

Madre de Laura: Sí. De aquí a poco estaré como un niño... ¿Sabías, hijo mío, que la gente vieja se vuelve niña? Yo no seré niña, todavía no. Faltan unos años aún. Pero gente muy vieja tiene que usar pañales, tiene que comer en la mano de los demás. Se queda dependiendo de los demás, ¿sabes? Necesita de otros para bañarse, cambiarse de ropa.

Como para Bianca, para la madre de Laura, ser niño es una propiedad que emerge en la relación que se tiene con objetos, con necesidades, en suma, con otras cosas aparte de sí mismo. Los pañales comportan algo de niño. La necesidad específica de cuidados también es característica de los niños. Sin embargo, ni el pañal ni la ayuda de los demás para bañarse o cambiarse de ropa son exclusivos de los niños. Los viejos también disfrutan de ese flujo de cuidados similar a los que se destinan a los niños. “Ser niño”, por lo tanto, no sería una característica exclusiva de los niños.

La noción fluida de ser niño, como sustancia transformadora de quien la comparte, se hizo notar vividamente en uno de los fines de semana en que fui a proyectar películas en el campamento. En aquella ocasión, dos moradoras de *Canaã* – Rosa y Eliana – mostraron que las fronteras entre niños y adultos no eran pensadas o vividas de forma rígida. En aquel domingo, con el proyector del Departamento de Antropología de la UnB, el DVD de la película, tres refrescos y algunas bolsas con maíz para hacer palomitas, regresé a *Canaã*. Pasé por la casa de Doña Rita e invité a Caetano y su

hermanita Verónica a ir a la iglesia, donde yo proyectaría la película. También llamé a los niños de la casa de Eliana. Cuando fui a la casa de Rosa para avisar a André, Kethlen y Felipe, del evento, ella me preguntó:

Rosa: ¿Y es sólo para niños? ¿Puedo ir también?

Gustavo: ¡Puede!

Rosa: Yo también soy niña, ¿sabía?

La afirmación de Rosa me dejó un poco desconcertado. No estaba preparado para oír “Yo también soy niña “ de una mujer con tres hijos y más de treinta años. Le dije Rosa que ella podría ver la película también. Ella se animó y dijo que llamaría a Eliana para verla juntas. En el camino hacia la iglesia, sin entender el punto de Rosa, me pregunté si la madre sólo quería ver la película. ¿Creyó que le negaría la posibilidad de ver la película? ¿”Pasar por” niño sería una “estrategia” para conseguir comer palomitas y ver un dibujo animado?

Cuando llegamos a la iglesia, estaban todos sentados. Rosa y Eliana estaban allí. Mientras fui a montar el proyector, Eliana dijo que iba a preparar las palomitas. Algunos minutos después, Eliana volvió con dos cuencas de palomitas y las colocó en el suelo, entre las sillas y la imagen proyectada de la película. Una vez que ella regresó, puse la película para empezar. La animación del día era *O Menino e o Mundo*, una producción brasileña de 2014. La película cuenta la historia de un niño que deja la aldea donde vive para encontrar a su padre, que fue intentar ganarse la vida en la ciudad. Algunos niños acompañaron atentamente la película, reaccionando a las acciones del niño y riendo. Víctor, en todo momento, se levantaba para coger las palomitas de la cuenca en el medio y parecía interesarse poco por la animación. Leonardo y Caetano quedaron interesados en la película.

Cuando terminó la proyección, pregunté “¿Qué les pareció?”, Con el propósito de conocer las impresiones sobre la animación. Mi postura, naturalizada por los vicios académicos y pedagógicos, revelaba una ansiedad para promover una encuesta con tonos dialógicos, a fin de evaluar si la actividad había sido productiva o no. La respuesta a mi creencia desarrollista vino con el grito de Lucas, de doce años: “¡Guerra de palomitas!”. Lucas llenó la mano con las palomitas de la cuenca y se las tiró a Cleonice, de 11 años. La niña respondió con el mismo gesto. Los otros niños entraron rápidamente en la broma. Las palomitas eran lanzadas a todas las esquinas. Los niños se reían. En medio de las nubes de palomitas que entrecruzaban la iglesia, miré a Eliana y Rosa con la expectativa de que interrumpieran la broma. Todavía no me había dado por vencido, en mi afán de educador popular de fin de semana. Las dos madres, sin titubear, llenaron la mano con palomitas de la cuenca y participaron de la guerra como *los otros niños*. Las palomitas del cuenco se extendieron por el suelo de la iglesia. Eliana, Rosa, Verónica (16 años) y yo barrimos el suelo después de la guerra mientras *los demás niños* jugaban fútbol afuera en el campamento.

La conversación con Rosa y su participación en la guerra de palomitas me continuó desestabilizando después de aquel domingo. Las acciones de Rosa no formaban parte

de lo que yo – y cualquiera como yo – esperaba de un adulto. En mis expectativas, el adulto en aquella ocasión sería serio, interrumpiría la guerra de palomitas por hacer suciedad, por dar mucho trabajo. Un adulto llamaría la atención de los niños para participar del debate, para expresar sus opiniones sobre la película. Rosa y Eliana tomaron otro camino. No imitaban un niño. Ellas entraron en la broma de la misma forma que los niños. Esto no se entendía como algo de lo que debían sentir vergüenza, algo que las disminuyera. En otra ocasión, ella volvió a afirmar ser niño. “Usted estudia niños, ¿no? Entonces tendrá que estudiarme a mí también.”

Así como Bianca y la madre de Laura, para Rosa, ser niño no tiene que ver con una clasificación estática que parte de un concepto al que la experiencia debe reverencia. En parte, porque pasa lejos de ser medible – no es una diferencia de edad y ni de tamaño –. Además, la broma del niño puede impregnar al adulto. Mover al niño que puede ser. Tiene que ver con un flujo que conecta personas, cosas, juegos y dibujos animados. Ser niño viene acompañado de los movimientos de la guerra de palomitas, de la quema, del pique-cola. Dejarse afectar por canciones y dibujos animados también forma parte del flujo. Se convierten en niños por tomar el autobús de los menores y usar la mochila, como Bianca. Eliana se hace niña cantando las canciones del MST y tirando palomitas a otros niños. Rosa es una niña también. Este flujo-niño – o devenir, en el sentido de Deleuze y Guatari (1997/1980) – no excluye a adultos o ancianos en su movimiento.

El flujo-niño, sin embargo, no borra las diferencias que se establecen entre ser adulto y ser niño, pues, así como el ser niño, el ser adulto tampoco corresponde a una categoría taxonómica rígida. El ser adulto también es un flujo. En vez de conectar a las personas con dibujos animados y chistes, el adulto se hace con cartera, con bigote, con bebida alcohólica, tal vez con trabajo. Hay un movimiento en sentido diverso del ser niño que es el movimiento de ser adulto. Y este movimiento de hacerse adulto tampoco es exclusivo de las personas adultas, una vez que los niños también trabajan, también beben bebidas alcohólicas², también pueden tener cartera. En resumen, hay un devenir adulto que también puede atravesar a los niños. Entre las concepciones estáticas de lo que es niño y de lo que es adulto caben muchas figuras: el niño trabajador, el adulto analfabeto, el niño madre, la adolescente en conflicto con la ley, el liderazgo *sem terrinha* (sin territa), la madre en la guerra de palomitas o el vecino adulto en el juego de quemada, divirtiéndose con los niños pequeños.

La guerra de palomitas en la que Rosa y Eliana se meten no debería reducirse a un recuerdo del niño que ellas fueron³. No es una regresión a una etapa anterior de su vida. Rosa y Eliana se hicieron niño en el presente, simultáneamente al movimiento de la guerra de palomitas. Así como el niño que trabaja en la campiña no necesariamente preconiza o anticipa su futuro como adulto. Él se hace adulto en el presente, en el movimiento de su trabajo. Niño y adulto conviven y se suceden en un tiempo que no es lineal, independientemente de su tamaño o edad. Lo que normalmente llamamos

2 Doña Rita dijo una vez que cachaza no era bebida para niños.

3 Sobre la distinción entre el devenir-niño y el niño como memoria, ver Deleuze e Guatari, 1997, p.81.

pasado, presente y futuro, conforman tiempos coexistentes, o mejor, una amalgama indivisible, haciendo imposible separar la infancia de la fase adulta en una línea ascendente y sin vuelta.

Consideraciones finales

La experiencia en *Canaã* enseña no sólo sobre la importancia de incorporar a los adultos en las investigaciones con niños, sino también sobre la importancia de investigar las diferentes concepciones y formas de ser adulto. Los adultos y los niños son producidos uno a partir del otro como demuestran las investigaciones que incorporaron a los adultos en sus investigaciones con niños. Pires (2007), por ejemplo, relata la fricción que tuvo con una vecina durante su investigación en *Catingueira*. Cuando los niños la visitaban, la investigadora les permitía hacer cosas que, en general, un adulto no debería admitir. En su casa, los niños podían saltar en el sofá, hacer ruido y jugar de una forma que en sus propias casas no sería permitida. La “irresponsabilidad” de la investigadora por no poner límites en los niños llegó al punto de que una vecina puso quejas e hizo reclamos (Pires, 2007).

Al plantear que comportarse demasiado como niño la ponía en una situación de desconfianza frente a los demás por no corresponder con las expectativas del comportamiento adulto, Pires presenta que existían en *Catingueira* nociones de adulto relacionadas a las nociones de niños, y que reflexionar sobre las concepciones de la infancia tiene relación con lo que se espera de los adultos. Es verdad que la postura de los adultos encontrada por Pires en *Catingueira* fue muy diferente de la que encontré en el *Canaã*. No es común que compartan las mismas conversaciones o debatan opiniones. En su experiencia de investigación, niños y adultos formaban ontologías completamente distintas, lo que arrojaba desafíos para Pires, que no encajaba en la perspectiva corriente de ser adulta (Pires, 2007). La autora hablando solamente de *Catingueira* es muy cautelosa y no universaliza la fuerte distinción entre niños y adultos. El hecho de que los adultos y los niños sean concebidos de manera distinta en *Catingueira* es un aspecto importante para la investigación con niños allí. Así como Pires, muchos adultos en *Canaã* no cabrían en lo que se espera de un adulto en *Catingueira*. ¿Qué es ser adulto en determinado lugar no debería ser una cuestión? ¿Qué es igualmente obliterado en las investigaciones que toman esta concepción de adulto como universal?

La investigación de las concepciones de adulto puede afectar otras investigaciones más allá de la antropología del niño. No separar los fenómenos considerados como parte del “mundo de los niños” de fenómenos del “mundo de las adultas” implica no separar las investigaciones con niños de las investigaciones sobre el Estado, religión, economía o los movimientos sociales. Sin abandonar la atención hacia las voces de los niños en las investigaciones, la discusión sobre las influencias de diferentes concepciones de adulto y de niño puede ser relevante para muchos otros contextos de investigación.

En vez de concebir niños y adultos solamente en términos anatómicos o de edad, la distinción entre niños y adultos podría ser considerada a partir de una atención a sus

movimientos, o sea, hacia el hecho de que el ser niño sería un flujo que se plantea y, se dirige a todos, no sólo a los niños. De ello se deriva una convivencia entre niños y adultos en el trabajo, en casa, en las actividades políticas y en la vida. El niño no es el pasado del adulto aquí. Esta cinestesia no es pensada como la sinestesia en el psicoanálisis – un recuerdo individual del niño interior de cada uno –. El devenir niño es pulsante en los niños y adultos del presente como lo fue en los niños y en las adultas anteriormente. Los niños y los adultos son el pasado. Ser niño atraviesa las generaciones, manteniendo los juegos vivos. El pasado y el niño no son interiores, privados. Ambos son compartidos. Los adultos y los niños son inseparables en cualquier línea de tiempo.

Buena parte de las ciencias sociales – y de la antropología en particular – también sostiene la separación entre niños y adultos en el desarrollo de sus investigaciones. Los niños son simplemente ignorados en parte considerable de las etnografías, artículos y proyectos de investigación, sugiriendo que solamente los adultos habitan las formaciones sociales estudiadas. Las voces de los niños son casi restringidas a los campos de la antropología del niño y la sociología de la infancia.

Aplastada en la idea de alteridad, la organización de la antropología ocurrió a partir de la concepción de que los niños constituían un objeto aparte. Esta separación entre objetos de investigación – niños y adultos – contribuyó muy poco a reflexionar sobre la diversidad de maneras de ser adulta en las etnografías. Los énfasis en las voces de los adultos en las pesquisas no rindieron mayores reflexiones sobre esta categoría. En esta división, quedó a las investigaciones con niños hacer este tipo de reflexión, una vez que investigar a niños prescinde de una negociación con las expectativas que involucran ser adulta (Pires, 2007). Estas investigaciones abren camino para el rompimiento epistemológico con la división ontológica entre niños y adultos, cuestionando la propia manera como estas divisiones científicas – y antropológicas – están constituidas. Si, como Rosa, adultas pueden ser niñas también, tenemos en manos reflexiones que pueden afectar investigaciones en múltiples lugares y contextos que van mucho más allá de las investigaciones con niños, pues ponen en jaque a la demandante equiparación entre ontología y alteridad.

El rechazo a una clasificación estancada en las categorías de niños y adultos plantea un desafío para la antropología. Se vuelve incompatible tomar en serio ese rechazo y al mismo tiempo partir de una pre-noción de infancia en el diseño de la investigación. La propia separación de una antropología del niño de las demás áreas perdería su sentido. En lugar de intentar encontrar Chico Bento, la infancia típica del campo, tal vez nuestro desafío sea abrazar esos rechazos clasificatorios y observar concretamente por donde pasan los flujos y tránsitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIES, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A, 1981.
- BELISÁRIO, G. *Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST – DF)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília 2016.

- _____. Entre Representantes e Fofoqueiros. **POLÍTICA & TRABALHO** (UFPB. IMPRESSO), v. 45, p. 359-372, 2017.
- _____. Sem pai, sem mãe. **Cadernos de Campo**, (USP), v. 24, p. 140, 2016.
- BORGES, A. et al. Pós-Antropologia: as críticas de Archie Mafeje ao conceito de alteridade e sua proposta de uma ontologia combativa. **Sociedade e Estado**, (UnB), v. 30. n. 4., 2015.
- BORGES, A.; KAEZER, V. O Recanto dos Meninos. In: MILSTEIN, D. et al. **Encuentros etnográficos con niños y adolescentes**. Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, v.10, n.20, jul., 2009.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**. Porto Alegre, v. 13., n. 2., 2013.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia** (Vol. 4 e 5). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997 (Original de 1980).
- DELEUZE, G. O que as crianças dizem? In: Deleuze (Org.), **Crítica e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1997. p. 73-79.
- _____. **Bergsonismo**. Tradução Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34 Letras, 1999.
- MAFEJE, A. The ideology of “Tribalism”. **The Journal of Modern African Studies**. v. 9, n. 2, p. 253-261, 1971.
- _____. **The theory and ethnography of african social formations**. The case of the interlacustrine kingdoms. London: Codesria book Series, 1991.
- PIRES, F. Crescendo em Catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana**, v.18, p. 539-561, 2012.
- _____. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**. v. 50, n. 1, 2007.
- SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, 2005.
- SCHUCH, P. **Práticas de Justiça: Uma etnografia do “Campo de atenção ao adolescente infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005
- TASSINARI, A. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou a sociedade contra a escola**. Encontro Anual da Anpocs, 33. Caxambu, 2009. Disponível em <<https://anpocs.com/index.php/papers-33-encontro/gt-28/gt16-24/1935-antonellatassinari-multiplas/file>>

RESUMEN

En este artículo, invitamos a los lectores a rechazar clasificaciones apriorísticas de lo que es ser niño y ser adulto, rural y urbano. Para algunos sujetos con quienes hicimos investigación, ser niño es entendido como una sustancia que atraviesa no sólo a los niños, sino también a los adultos. Tomando en serio esa negación de una alteridad fundamental entre niños y adultos, lanzamos cuestiones epistémicas sobre investigar con niños para dar cuenta de sus múltiples ontologías. Nos inspiramos por la propuesta epistemológica y teórica del autor sudafricano Archie Mafeje y en su crítica a las taxonomizaciones realizadas por la Antropología.

Palabras clave: niño, movimiento, rural, taxonomía.

FECHA DE RECEPCIÓN: 02/02/2018

FECHA DE APROBACIÓN: 25/07/2018



Gustavo Belisário d'Araújo Couto

Doctorado en Antropología por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Maestro por el Programa de Postgrado de Antropología Social de la Universidad de Brasilia (PPGAS / UnB), Brasil. Graduado en Ciencia Política por la Universidad de Brasilia (UnB), Brasil, en 2013. Tengo experiencia de investigación con niños, educación, movimientos sociales, política y teoría antropológica.

E-mail: pp.belisario@gmail.com



Antonádia Monteiro Borges

Doctora en Antropología por la Universidad de Brasilia (UnB), Brasil (2003). Actualmente es Profesora en el Departamento de Antropología de la UnB, Brasil. Se dedica a la investigación en teoría antropológica, con trabajo de campo en Brasil y Sudáfrica.

E-mail: antonadia@gmail.com

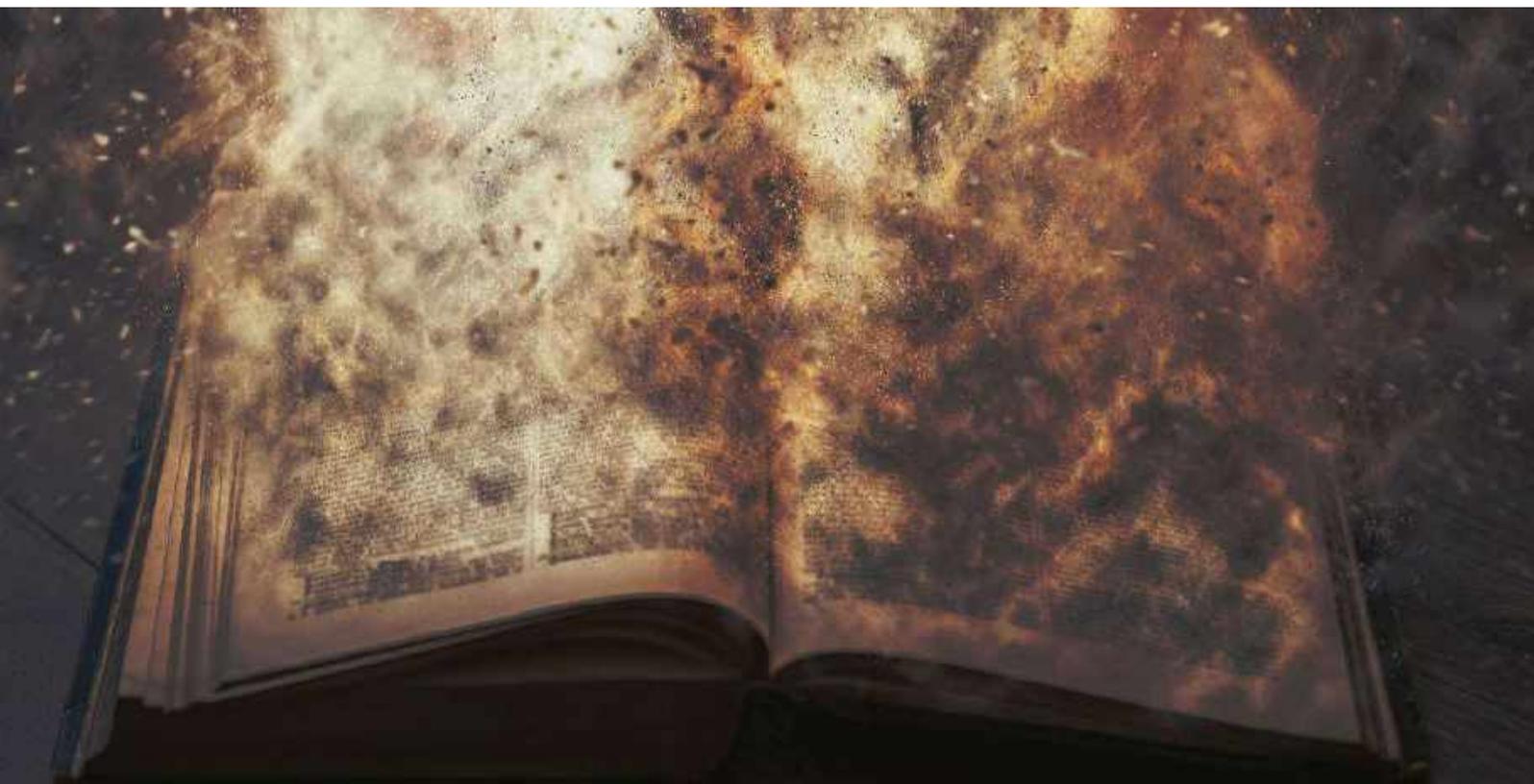


IMAGEN: PxHere

Educación democrática, sin miedo y sin mordaza

ENTREVISTA DE *Andréa Martello Y Jane Santos da Silva*
CON *Gaudêncio Frigotto*

Andréa Martello Profesor Gaudêncio, agradezco su disponibilidad para esta entrevista y le voy a pedir que hable un poco de su trayectoria y por qué se volvió relevante el abordaje de este movimiento de la Escuela sin Partido en sus investigaciones.

Gaudêncio Frigotto En el plano más remoto, creo que la génesis de esto está en mi propia formación. Soy graduado en Filosofía y Pedagogía. Hice la Maestría en la Fundação Getúlio Vargas (FGV), Brasil, en pleno período de dictadura, 1974. Paradojalmente, la dictadura se acomodó en el Instituto de Estudos Avançados de Educação de la FGV, que fue creado para acomodar personas no gratas a la dictadura, pero que no podían ser simplemente apresadas o expulsadas del país. Cito al ex ministro de Educación del Gobierno Castelo Branco, Raimundo Muniz de Aragão, Anísio Teixeira y Durmeval Trigueiro. Allí, hice mi Maestría y debatía mucho con el profesor Claudio de Moura Castro que, desde aquella época (1974) y hasta la actualidad, es uno de los profesionales más consultados en las reformas y contrarreformas de educación, dentro de una posición conservadora. Él fue mi orientador de disertación de Maestría. Hice la disertación sobre la pedagogía del Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Brasil, cuya filosofía, desde aquella época, es la de una educación que sirve a los industriales. Tuve la oportunidad de conocer los fundamentos de ese pensamiento liberal conservador y de la visión meritócrata de la educación. Mi tesis de Doctorado fue una crítica a ese pensamiento. Desde ahí, vamos percibiendo el ideario liberal centrado en el individualismo, sin analizar las relaciones sociales, y, por lo tanto, imaginar que el individuo fuera de estas relaciones puede escoger lo que quiere. Una visión, al mismo tiempo, que ignora nuestra especificidad como sociedad de capitalismo dependiente y súper autoritaria. Los colonizadores vinieron aquí imponiendo su cultura y su religión. Los dioses de los pueblos primitivos no valían, tenía que ser el Dios único de los colonizadores. Después vino la esclavitud, donde los esclavos eran considerados animales que hablaban y no podían, tampoco, tener su culto. Se suman cultura colonizadora y esclavista al fundamentalismo religioso autoritario y pensamiento liberal conservador desde nuestro origen como sociedad colonizada.

El interés para abordar la Escuela sin Partido viene, del punto de vista inmediato, de las investigaciones que hemos desarrollado sobre la mercantilización creciente de la educación. De un lado, el control ideológico, con la idea de que la escuela tiene que ser neutra y, por otro, cada vez más relacionándose con dimensiones de la *privataria*¹ empresarial del mundo laico, pero que es, también, actualmente de las empresas-iglesias. Sólo que las empresas-iglesias, hoy, unen el fundamentalismo de interés económico – por lo tanto, esta cuestión de la neutralidad – agregado del creacionismo, y eso da una amalgama compleja.

Y el Escuela sin Partido une las dos cosas. Surge en 2004, tan pronto como el presidente Lula da Silva había asumido la presidencia de la república y, enseguida, en 2005,

¹ Neologismo que combina los términos “privatización” y “piratería”, utilizado para describir el proceso de privatización de empresas estatales.

se creó el Movimiento Todos Por la Educación². No son movimientos de la misma naturaleza, pero se relacionan, se superponen y se refuerzan. Y al fundamentalismo religioso, se juntaron las tesis – que también están presentes en el pensamiento empresarial – de que la educación es una instancia que pertenece a los padres. Confunden el mundo privado de la familia, que obviamente tiene la elección de sus valores, con el mundo complejo, plural, diverso y laico de la sociedad. Y, por lo tanto, como indica uno de los fundadores de la Sociología de la Educación, Émile Durkheim – que es un liberal conservador –, tenemos que arrancar al niño de particularismo de la familia, para que en la escuela conviva con todas las religiones, con todas las visiones de mundo, porque tendrá que vivir en sociedad. Si no estaremos formando gente autoritaria e insoportable.

Otra idea que viene del creacionismo y no de la ciencia es la de que nacemos hombre y mujer. *No nacemos hombre y mujer, solamente nacemos y nos tornamos hombre o mujer.* No existe una naturaleza fuera de la historia. No podemos mezclar creacionismo con ciencia. Y el hecho de que existan homosexuales o transexuales y la identidad de género es un hecho histórico desde los inicios de la humanidad. Y, por lo tanto, a la ciencia no le compete juzgar moralmente. Ella tiene que juzgar científicamente y explicar lo que es determinado por la naturaleza o biológicamente y/o por la relación dialéctica naturaleza-cultura o cultura-naturaleza. Pero no hay ninguna razón plausible para discriminar o incitar odio por la diversidad de género o por la elección sexual. Entonces, este movimiento Escuela sin Partido junta teorías muy peligrosas y nefastas para la convivencia humana. Porque la historia ya conoce esto, desde el punto de vista de la Inquisición, que mandó mucha gente al sacrificio y a la muerte por estos fundamentalismos.

Jane Santos da Silva Dentro de estas cuestiones que usted viene señalando, prácticamente ya fueron presentados los argumentos de lo que fuera el Escuela sin Partido. Pero en relación al Proyecto de Ley que hoy viene fortaleciéndose de nuevo y entrando en discusión, ¿cómo ve los argumentos que son utilizados en defensa de este proyecto? Porque en este caso ya no es más un movimiento, quiere convertirse en una política pública educacional.

Gaudêncio Frigotto El proyecto de ley surge, diría, de un cínico oportunismo político. No por acaso, quien lo inicia es exactamente uno de los hijos del actual presidente de la república. Y si miramos quién lo presenta en los estados y municipios, son concejales o grupos de poca expresión social y política, pero que utilizan la explotación de la buena fe de una población enormemente iletrada, – para la cual fue negada la posibilidad de tener aquello que yo denomino ciudadanía política, o aquello con que Paulo Freire tanto insistía: capaces de hacer efectiva una lectura autónoma y crítica del mundo. Por un lado, eso. Entonces estas fuerzas – que aún son bastante oscuras – se juntan con los intereses empresariales, inclusive, de este pensamiento conservador.

² Organización no gubernamental creada en 2005 por un grupo de líderes empresariales y compuesta por diversos sectores de la sociedad brasileña, cuyo objetivo declarado es el de asegurar el derecho a la Educación Básica de calidad para todos los ciudadanos para el año 2022.

Se miramos quién está a favor en el parlamento de este Proyecto de Ley, veremos que son grupos, con más o menos miembros, de las cinco Bs: *bíblia*, *bala*, *balón*, *bula* (en portugués, *prospecto*) y *buey*. Son estos grupos que pautan este proyecto y, por caminos diferentes, forman una amalgama de prejuicios mediante los cuales revelan una profunda ignorancia y estupidez humana. Gran parte de ellos vota por el poder, no imaginando que eso puede volverse contra ellos mismos. Entonces es un proyecto oportunista, que por suerte fue archivado en esta legislatura por confrontaciones en la sociedad, en el parlamento y en el poder judicial. Pero el efecto en la sociedad ya es real. Se trata de acabar con los “*petralhas*”, los comunistas y frenar a los “*mortadelas*”³. Estas son señales: “*petralha*” es todo el pensamiento divergente. Y “*mortadelas*” son aquellos que no tenían derecho a ascender a la universidad, a los cupos, etc.

Lo que está por detrás del Proyecto de Ley es algo extremadamente violento porque autoriza el poder juzgar como crimen, o con la posibilidad de suspender contratos, por ejemplo. Esto, que en la práctica ya viene siendo hecho, pero aún no con efecto de ley. Ellos mismo saben y dicen que, aunque la ley no sea aprobada, su objetivo está siendo alcanzado. Se trata de negar la pedagogía de la esperanza, la pedagogía del diálogo, la pedagogía de la autonomía sobre las que Paulo Freire tanto insistió. No por casualidad, él es considerado enemigo a ser desterrado de las escuelas. En su lugar, tendremos la pedagogía de la desconfianza, del delator y la pedagogía del miedo. Por eso también oímos hasta al propio presidente diciendo – después de ser elegido – que Paulo Freire no va a tener lugar en las escuelas. Entonces no podemos imaginar que este proyecto vuelva en la próxima legislatura y sea aprobado.

Andréa Martello

En su trayectoria, entonces, ¿cree que este movimiento es un movimiento que se repite en Brasil? ¿Es un abordaje con una nueva cara?

Gaudêncio Frigotto

Pienso que tiene una reiteración con dosis de letalidad diferentes de aquello que referí antes de la cultura colonizadora y esclavista y el fundamentalismo religioso. Utilizo una categoría de Raymond Williams para entender lo que vivimos actualmente en Brasil. Él señala que la dominación se hace siempre por el poder si es necesario. Poder de la ley, poder de las armas. Él se está refiriendo a eso. Y siempre, necesariamente, para defender la propiedad privada. Pero, también se hace por la *cultura de lo vivido*, aquello que es reiterado de generación en generación⁴. Tenemos en nuestra cultura el ADN esclavista y colonizador. Ambos son autoritarios, ambos son violentos. Tenemos una cultura autoritaria y tuvimos poquísimos momentos de democracia relativa. Y, cada vez que existe una ascensión de intereses amplios de la población, viene un golpe o una dictadura. Francisco de Oliveira dice que estuvimos

3 Petralhas y mortadelas son nombres peyorativos con los que se define a algunos grupos de izquierda ligados al Partido de los Trabajadores (PT). *Petralha* deriva de la unión de PT con los ‘*Irmãos Metralha*’, personajes de ficción de Disney que representaban una banda de ladrones. ‘Mortadelas’ hace referencia al ‘pan con mortadela’ con el que supuestamente se retribuye a quien participa de manifestaciones favorables al PT.

4 WILLIAMS, Raymon. **Palavras-chave** – um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

un tercio del siglo XX bajo dictaduras. Porque fue desde 1937 a 1945, son siete años. Y después 21 años de dictadura empresarial militar de 1964. Pero también golpes institucionales seguidos.

Jane Santos da Silva Sin contar los períodos dentro de la Primera República.

Gaudêncio Frigotto Sin duda. Y el carácter autoritario también se expresa de otra forma, por el campo jurídico. El jurista Fábio Konder Comparato dice que, desde el Imperio, tuvimos siempre dos constituciones. Una que incorpora en la letra de la ley siempre aspectos progresistas, aspectos de las demandas populares. Pero, a continuación, existe una constitución subliminal, que es manipulada por las oligarquías, y es esa la que vale. Él da ejemplos que están en la Constitución del '88: 1) El Marco Regulatorio de los Medios; 2) el impuesto a grandes fortunas; y 3) el uso del plebiscito y del referéndum. Los parlamentares y aún los sectores del poder judicial nunca movieron nada para que los medios empresariales fueran regulados ni sobre el impuesto a las grandes fortunas, reforma tributaria, jurídica, política. No es de su interés porque directa o indirectamente ellos están implicados en esto que debería ser regulado. Entonces, esa marca – tienes razón: hay una reiteración.

Entretanto, como afirmó el sociólogo Roberto Dutra⁵, ni bien hubo la elección: por primera vez, tenemos fuerzas de extrema derecha legalizadas por voto. Y yo diría lo siguiente: el fundamentalismo religioso crece con aquello que el propio Raymond Williams dice en otro libro⁶: él analiza que toda vez que existe un momento de poca visibilidad, de inseguridad en relación al futuro, surgen los más diferentes nuevos profetas, nuevas sectas etc. Y, si miras, las iglesias neo pentecostales, esas que no tienen cuerpo teológico, son mercaderes del templo, son – como decía el ex-gobernador Leonel de Moura Brizola – adoradores de becerros de oro que quieren una radio o una televisión para poder ganar dinero. Entonces, eso – recordando los teólogos de la muerte de Dios, los protestantes de la muerte de Dios de los años 70, 80 – son sectas contra el cristianismo, contra exactamente quien de hecho tiene una fe. Manipulan sobre las categorías de exorcismo, prosperidad y milagro la buena fe del pueblo. La llamada *teología de la prosperidad*, que no tiene nada de teología, es “mercado de la prosperidad”. Esto no lo conocíamos y está relacionado a las propias crisis, cada vez más agudas, las crisis del propio sistema capitalista, las cuales se resuelven hoy a través de la violencia: violencia simbólica, violencia de guerras, violencia de genocidios, como vivimos aquí en Brasil, especialmente contra los jóvenes pobres y negros.

Jane Santos da Silva Profesor, desde el punto de vista internacional – para que pensemos fuera de Brasil -, en este tiempo histórico en el que estamos, ¿estamos viendo también situaciones iguales o semejantes? ¿Cómo se están dando?

5 Disponible en <<http://www.ihu.unisinos.br/584206-a-maior-vitoria-da-direita-na-historia-politica-brasileira-entrevista-especial-com-roberto-dutra>>. Visitado el: 30 out. 2018.

6 WILLIAMS, Raymond. **Towards 2000**. London: Chatto & Windus, 1983.

Gaudêncio Frigotto Sí, desde el punto de vista de aquello que Boaventura de Sousa Santos denomina como un clima de fascismo societario. Se trata de un fenómeno que se esparce en el mundo con el crecimiento de fuerzas sociales y partidos de extrema derecha. La hipótesis que desarrollo dentro de las lecturas que hago es la de que esto está relacionado a formas cada vez menos viables, dentro de la democracia real, de resolver la crisis del capitalismo. Esto es abordado en mi propia tesis de doctorado, que trabaja la idea del capital humano. Los economistas, que comenzaron a pensar en la educación como capital, como una gallina de los huevos de oro, para resolver el problema de los países subdesarrollados y de la pobreza por la movilidad social, no eran maquiavélicos, ellos creían que, por la educación, se incluye a todos. Como ellos no analizan las relaciones sociales, entienden que los esclavos, días después de la abolición de la esclavitud, tenían igualdad de condiciones respecto de sus señores. Evidentemente la educación no va a funcionar, no porque no sea importante, sino porque las personas no consiguen una buena educación.

Jane Santos da Silva El acceso.

Gaudêncio Frigotto Sí, también, pero no solamente el acceso. Hay determinantes más profundos. A partir del fin del socialismo real y con la apropiación privada de un salto tecnológico que cambia la forma de relacionarse con la materia, en fin, el capitalismo ya no cree que sea posible integrar a todos. Entonces, existen partes del mundo que el capitalismo ya abandonó: parte de África, por ejemplo. Pero también abandonó a su propia suerte a millones de refugiados y a los que viven debajo del nivel de la pobreza absoluta. Por eso, el vocabulario pedagógico cambió. Queríamos una educación de calidad, ahora, queremos *calidad total*. Queríamos gente calificada, ahora, queremos un *individuo competente*. Discutíamos empleo, ahora, hablamos de *empleabilidad*. En este contexto, con la crisis de los pueblos migrantes, de la pobreza – no solo de África, sino también de Medio Oriente etc. – hay un oportunismo de fuerzas de extrema derecha diciendo que el problema son los pobres. Y, por lo tanto, en Alemania, ahora, hace pocos días, hubo una gran manifestación antinazi. Pero la cuestión del creacionismo no está puesta en estos países, aunque la Iglesia Universal, que es marca brasileña, esté en varios países del mundo, exactamente junto a los pobres. Entiendo que el fenómeno es mundial y que la forma de enfrentar la crisis del capital y del capitalismo es cada vez más violenta y cada vez más excluyente y, por lo tanto, las teorías de extrema derecha ganan fuerza. En Brasil, estas teorías se manifestaron en forma creciente a partir de 2013.

Jane Santos da Silva Y esta fuerza ¿afecta también a la educación?

Gaudêncio Frigotto Absolutamente. Y esta cuestión del capital humano fue aplicada, sobre todo, en los países más pobres, pero no solamente. Ella nació en los países centrales, Estados Unidos, Inglaterra etc., pero con vistas a los países de la periferia. Con la propia crisis del capitalismo, resurgieron. Hay un grupo de investigadores de una universidad alemana que elige cada año una no-palabra para decir algo que degrada al ser humano. Es la creación de una palabra que tenga las características de degradar la vida humana. En 2004, se no me equivoco, fue elegida la palabra *capital humano*. Existe entonces

un componente de mercantilización de la educación. Aquí en Brasil, ahora con las contrarreformas del golpe de estado de 2016, la mercantilización es total.

En la Constitución [brasileña] de 1988, el ideario iluminista de la escuela pública, universal, gratuita y laica fue incorporado. Esto quiere decir que la educación básica se constituye en un derecho social y subjetivo. Esto significa que los pueblos originarios (indígenas, quilombolas) tienen derecho no solamente a ser incluidos, sino de reconocer su idioma, sus dioses, su cultura. Del mismo modo, para los portadores de necesidades especiales, que tienen derecho a la escuela pública de igual calidad. Por lo tanto, allí aún hay una perspectiva de derecho universal a una escuela de calidad para todos, aun cuando estemos en una sociedad de clases. Las oligarquías pusieron en práctica, y de forma creciente, sus intereses privatistas. Ahora, no hay lugar para todos para una educación de calidad. Aquello que en la década del '40 se decía de la formación para el SENAI (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial), después del Sistema S⁷, que tenía que ser una educación que sirva al industrial, por lo tanto al mundo privado, hoy las contrarreformas en la educación generalizaron para lo que sirve al mercado. Los mayores grupos empresariales del mundo están aquí. Y es también un control privado, por lo tanto ideológico, del contenido y de la forma de educar. Ahí es que entra la junción del Escuela sin Partido con la *privataria* en la educación. El control ideológico de la escuela es un movimiento que tiene sus raíces en las relaciones sociales. En la disputa, por lo tanto, del proyecto de sociedad y de educación.

Andréa Martello

Estoy aquí pensando en este movimiento de mercantilización del saber, que es algo de nuestra era tecnológica. Usted está hablando de una forma como si la educación tuviese un propósito emancipador, de crear sujetos de derecho, ciudadanos y la educación pasa a ser algo de un saber reducido, un saber que va a ser solamente operacional.

Gaudêncio Frigotto

Sí, es un saber pragmático, un saber trabajado de forma diversa de acuerdo a los grupos sociales. O sea, volvemos a una especie de visión malthusiana de la sociedad. Malthus⁸ decía que era necesario controlar la natalidad de los pobres o entonces estimular a las plagas para facilitar el aumento de su mortalidad, y así los hijos de la clase de él podrían casarse pronto y tener hijos y, aun así, pocos morirían de hambre. O como decía Destutt de Tracy⁹, en el final del siglo XVIII, que todo sistema educacional bien administrado debería tener dos sistemas: uno restricto, práctico y

7 Conjunto de nueve instituciones de enseñanza profesionalizante, o sea, de interés de categorías profesionales, establecidas por la Constitución brasileña: Servicio Nacional de Aprendizaje Rural (SENAR); Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC); Servicio Social del Comercio (SESC); Servicio Nacional de Aprendizaje del Cooperativismo (SESCOOP); Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI); Servicio Social de la Industria (SESI); Servicio Nacional del Transporte (SEST); Servicio Nacional de Aprendizaje del Transporte (SENAT); y Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas (SEBRAE).

8 MALTHUS, Thomas Robert. *Essay on the Principle of Population*. Vol. 2. Nova York, 1961, p. 179-80. In: HUNT & SHERMAN. *História do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

9 DESTUTT de TRACY, Antoine. *Éléments d'idéologie*. Paris: Coutecier Imprimeurs Librairie.

rápido, para aquellos que deberían aprender pronto el duro oficio del trabajo y que estaban destinados a la dureza del trabajo. Y otro amplio y demorado, para el que tenía tiempo de estudiar y que estaba destinado a ser dirigente.

Vemos, entonces, que la estructura dual de la educación es inherente a la sociedad de clases, bajo el capitalismo. Aun en Francia, que fue la más republicana de la modernidad, fue allá que comenzaron los estudios de la dualidad, con Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu etc. Pero, hoy, tenemos una diferenciación dentro de la dualidad. En el fondo, los organismos internacionales sugieren que los sistemas educacionales deben ofrecer modalidades tan diferentes en la medida en que son diferentes los grupos sociales. Hace muchos años investigo la educación secundaria. Pero la pregunta pertinente es: ¿que educación secundaria? La Educación Secundaria de las escuelas particulares, pero dentro de las escuelas particulares, las escuelas que de hecho están al top; la secundaria de la Escuela Alemana o la Americana, la secundaria de los Institutos Federales del Colegio Pedro II, la secundaria, en fin, estadual, Programa de Integración de la Educación Profesional a la Secundaria (Proeja), concomitante, subsecuente, en fin, es una infinidad. El mensaje que los organismos que representan el capital y el mercado mandan es: no hay un lugar para todos. En el fondo, esta también es una estrategia política. Que es decir: “bueno, tuviste la chance, ahora el problema es tuyo”. En el fondo, es una cosa realmente cínica.

Jane Santos da Silva ¿Y cómo ve usted los impactos de esta situación, de este modelo, no solo del proyecto? Ya afirmó que incluso si el proyecto no es considerado válido como ley, ya está causando algunos impactos. ¿Cuáles serían estos impactos en la vida de la comunidad escolar y, principalmente, en la figura del docente, del profesor?

Gaudêncio Frigotto Este impacto, así como colocaba en la pregunta anterior, viene creciendo bajo diferentes aspectos. Hasta la década de 1950, como Florestan Fernandes mostraba, incluso los profesores que venían de clase popular eran considerados funcionarios de la burguesía. O sea, tenías una escuela pública para pocos, pero era una escuela de calidad para esos grupos. En la medida en que la escuela se universalizó o tendió a universalizarse – especialmente en la enseñanza de los cuatro primeros años, después la Educación Primaria – también cambió el perfil del profesor. El profesor es cada vez más oriundo de clase media baja y de clase popular. Nosotros que trabajamos en las licenciaturas sabemos de eso. Entonces, desde el punto de vista de la sociedad, este es un trabajador menor. Tanto que si miras la curva de salarios hasta los años '40, '50, un profesor ganaba lo mismo que un economista, un contador, un profesional liberal. Hoy, el salario está allá abajo. Y la justificación es que son muchos. Pero esto generó un problema. En la medida en que esos profesores provenientes de las clases populares fueron formándose, haciendo especialización, haciendo Maestría y Doctorado, fueron teniendo otra lectura de la realidad política, social y económica de nuestro país. Esto se refleja en la emergencia de sindicatos docentes, y asociaciones científicas y culturales donde se disputa la visión de mundo dominante.

La década del '80 fue fecunda tanto desde el punto de vista de visiones críticas, como de organización del magisterio de la escuela pública. Fueron retomadas las ideas

de Paulo Freire y, en los estudios de posgrado, especialmente las contribuciones de Antonio Gramsci, Karl Marx y pedagogos rusos como Pistrak. Ya en la década de los '90, cuando entra el ideario del neoliberalismo, ¿cuál es el reclamo? Que la formación de los profesores tenía demasiada teoría, cosas inútiles, demasiada sociología, demasiada filosofía, demasiada historia. Lo que el pensamiento neoliberal postulaba es que el profesor tiene que aprender a enseñar y, por lo tanto, lo que importa son las técnicas del bien enseñar. ¿No era eso lo que se decía? Pues bien. Pero no consiguieron retirar las disciplinas de sociología, filosofía, geografía, arte etc. La supresión o dilución de estas disciplinas no fue posible porque existía una presión en la sociedad. Entonces ¿cuándo fue esto posible? A partir del Golpe de Estado de 2016, con la contrarreforma de la secundaria, que liquidó a la sociología, educación física, historia, filosofía y arte.

De lo que tenemos que tomar consciencia es que la burguesía brasileña o clase dominante nunca se importó de hecho en construir una nación autónoma, lo que exigiría fuerte inversión en ciencia, tecnología y universalización de la educación básica de calidad. Nuestra burguesía es anti-nación, anti-pueblo, anti-ciencia y por eso niega sistemáticamente el derecho a la educación pública. Esto se hace evidente cuando el poderoso Ministro de Educación del Gobierno Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, afirmaba que no necesitábamos tener muchas universidades, pues podríamos comprar. Podemos comprar allá afuera la ciencia y la técnica. Y eso, decía él, resulta más barato.

Ahora, lo que postula el movimiento Escuela sin Partido es control ideológico y moral: “¡cállese la boca, profesor! No tiene el derecho de tener autonomía para hablar”. Lo que da alguna esperanza es que, cuando se avanza al nivel irracional, hay reacción en la sociedad. Un ejemplo de eso es la reacción hecha por el poder judicial y por los grandes medios frente a la actitud de grupos a favor de Bolsonaro, en la víspera de la segunda vuelta de la elección presidencial, que decían que si no ganaban era porque sería fraude. Y, como manifestación de la fuerza irracional y orquestada, entraron en veinte o treinta instituciones universitarias amenazando dirigentes y profesores para crear en la opinión pública que allí estaba el antro de la conspiración. Nunca aparecemos como universidades públicas así defendidos por los grandes medios empresariales. La TV Globo hizo extensas publicaciones en los principales noticieros en defensa de la libre expresión y de la universidad. Pensadores y periodistas ultraconservadores defendiendo la libertad de expresión – incluso porque futuramente podría pesar para ellos también. Entonces, hubo ahí una marcha atrás. Eso nos da un aliento por lo menos. Eso muestra el tenor de lo que se quiere: convertir al profesor en un robot y eso corresponde a lo que es la fábrica.

Una ilustración de lo que podrá venir en el desguace de la escuela pública y de la función docente si la contrarreforma de la secundaria se aplica fue atestiguada por mí recientemente. Fui invitado para una conferencia en la Central Única dos Trabalhadores (CUT) – Sur, antes de la elección, ya con la contrarreforma de la escuela secundaria aprobada. Durante la mañana, tenía un taller con sindicalistas y, de tarde, una conferencia abierta. Ahí, vinieron muchos profesores del estado y

un profesor dijo lo siguiente: “mira, yo salí de una reunión de mañana de la primera escuela que aplica la contrarreforma de la escuela secundaria en Florianópolis. ¿Quién va a dirigir el proyecto pedagógico, contenido, forma y método, con todo lo que viene pasando?”. La directora va a ser la conserje y el profesor va a ser un robot. Ahora, ¿cuál es el impacto? El impacto es esa pedagogía del miedo. Yo anduve mucho, de 2016 para acá, en por lo menos 20 estados, debatiendo con los sindicalistas y con profesores, de la enseñanza básica, sobre todo. Están apavorados, con miedo de perder el empleo y muchos están absolutamente por fuera de lo que está sucediendo. ¡Esto es dramático!

Andréa Martello

Le iba a preguntar eso, profesor. ¿Hasta qué punto estos profesores se ven, no digo seducidos, pero siendo partícipes de esta visión que viene de la mercantilización del saber? Esto a veces me preocupa más que el profesor que sabe lo que está sucediendo y está acorralado, pero está buscando formas de resistir, de defenderse. Pero hay aquellos que a veces actúan de otra forma, como si estuvieran defendiendo otro lado, defendiendo posturas de la eliminación de la filosofía y de la sociología, por ejemplo.

Gaudêncio Frigotto

Sí, pienso que eso varía mucho de región en región y yo diría que tiene que ver con una sociedad ultraconservadora. La cuestión de la religión pesa mucho. Determinada forma de religión, no la religión en sí. Religión es una elección privada y legítima, así como el hecho de ser agnóstico o ateo. Pero percibo, por un lado, el conservadorismo y, de otro, poca cultura política. No en sentido de partido, sino en el sentido sociológico. Como dice Rancière, política es la lucha, es la conciencia de que estás siendo vulnerado en un derecho y, por lo tanto, te organizas para poner en la agenda la conquista de ese derecho. Creo que deberíamos hacer una profunda revisión, en las universidades, en la forma como estamos formando ese profesor. Tal vez hayamos dado poca base, tal vez sea aún una formación en la que falta aquello que Florestan Fernandes dice, sobre dar los instrumentos para que ese profesor analice la realidad donde él está. Tal vez, nuestro discurso sea progresista, pero los instrumentos para leer la realidad aún no. La cuestión colectiva que tal vez tengamos que tener presente es: ¿qué tiene que dominar el profesor, desde el punto de vista de su formación, para tener una lectura crítica de la realidad? Entiendo que los sindicatos también deben tener un papel importante en relación al profesor. Por ejemplo, no por casualidad, Paraná es uno de los estados que más avanzó y donde también las tomas de las escuelas fueron extensivas. ¿Por qué? Porque allá el sindicato tiene un importante papel político en todo el estado, tienen amplio material de formación política.

El profesor está desprotegido de las herramientas de análisis y bajo un fuerte peso conservador, exactamente por falta de este análisis político. Tengo una percepción a partir de una investigación en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Son más de seiscientos *campi*, y, de estos, la mayoría en el interior. Una política de interiorización de la enseñanza pública de nivel medio y superior sin precedentes. Los profesores son jóvenes preparados en las universidades en todas las áreas de conocimiento y la mayoría con maestría o doctorado, ganando un salario digno. La visión de sociedad y la cultura política son sufribles. Pagarán

un precio alto en el futuro próximo por esta alienación política. Lo mismo se puede decir de gran parte de los profesores universitarios. Nuestra frágil democracia y cultura autoritaria sabotean la cultura política no solo de las masas, sino de los grupos sociales cultos. La visión política y social más mediocre es de la clase media, sobre todo en sus segmentos más ricos. Loros de noticiero.¹⁰

Andréa Martello

Aun teniendo todos los recursos disponibles.

Gaudêncio Frigotto

Recientemente fui a Mato Grosso a dar una conferencia post elección. El tema era sobre escuela secundaria integrada, pero, de inmediato, mostré que las contrarreformas en la educación y lo que señalan las fuerzas sociales electas para gobernar el país a partir de 2019 tiene dos focos fundamentales: acabar con la integrada y acabar con ese juego de mucha gente investigando en las universidades y en los Institutos Federales. La teoría conservadora en boga es: los institutos van a tener que hacer la formación profesional ¡y punto! ¡Les va a dar en la médula! Y muchos apoyaron abiertamente estas fuerzas sociales.

Acabo de divulgar la publicación del libro por mi organizado a partir de una investigación a lo largo de cinco años – *Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. El libro muestra, como señale arriba, que se trata de la más amplia política pública que hubo en Brasil de interiorización de la secundaria para arriba. ¿Qué significa terminar con eso, desde el punto de vista del derecho de millares de personas? En Roraima, existen 20 comunidades de pueblos originarios dentro del Instituto Federal, hablando dialectos diferentes. ¿Vas a terminar con eso? Quieren terminar, ¡y lo harán si los dejamos! Entonces, el daño está hecho, porque es la pedagogía de la exclusión y del miedo que quieren imponer. Pero no será sin embate, sin lucha, sin resistencia.

Noam Chomsky, en una conferencia en La Habana, en 2006, dijo que el mundo hoy está gobernado por la violencia y por el miedo. Y Antônio Cândido tiene un texto, de 1972¹¹, “*O caráter da repressão*”, que fue reeditado ahora en el contexto del golpe, donde cita al final al pensador Alfred de Vigny que, en la prisión, decía: “No tenga miedo de la pobreza, ni del exilio, ni de la prisión, ni de la muerte. Pero tenga miedo del miedo”. Es interesante que Mia Couto escribe un pequeño texto, “*Murar o medo*”, donde cita a Eduardo Galeano al final, que dice “los civiles tienen miedo de los militares, los militares de los civiles, los militares tienen miedo de que faltan armas, las armas tienen miedo de la falta de guerras, quien tiene empleo tiene miedo de perder el empleo. Y si convenir, en buen portugués, están aquellos que tienen miedo de que el miedo acabe”¹². En mis conferencias, siempre me acuerdo

10 “Papagaios de telejornal”, parte de la letra de la canción “Classe Média”, del cantante brasileño Max Gonzaga.

11 CÂNDIDO, Antônio. **O caráter da repressão**. Disponible en <<http://www.outraspalavras.net/Brasil>>. Visitado el: 13 abr. 2017. Texto originalmente publicado en 1972, en el *Jornal Opinião*.

12 Disponible en <<https://papodehomem.com.br>>. Visitado el: 7 feb. 2017.

que individualmente tenemos miedo y, por eso, tenemos que reforzar el colectivo, las instituciones. Eso que la filósofa Marilena Chauí dijo en la USP recientemente: “no podemos caer en la trampa de ahora salir a la calle a gritar. ¡No es el momento! Es momento de recogernos y protegernos en la institucionalidad”¹³. Los sindicatos tienen que tener fuerza jurídica, las instituciones tienen que tener fuerza jurídica.

Andréa Martello

Profesor, siempre me pregunto: ¿Qué efectos tendrá esto para la infancia y para la juventud? Dado que vendrá este nuevo gobierno, habrá un apoyo político más fuerte a estas ideas. ¿Cómo ve esta cultura del miedo? ¿Es una cultura del miedo que se va a propagar? ¿Qué efectos en términos psíquicos o subjetivos tiene esto para la infancia y para la juventud?

Gaudêncio Frigotto

Este es un asunto que tenemos que tomar en serio. Veo dudas, en especial para la juventud, pero que ya alcanzan a la infancia. La cultura de la prepotencia ha surgido más que el miedo entre los jóvenes, según mi visión. ¡Y eso es un crimen! Tengo algunos relatos sobre eso. Una profesora de una CAP (Colegio de Aplicación Pedagógica) me contó sobre un grupo de seis o siete alumnos, de quinto año de la secundaria, que, al día siguiente (de las elecciones presidenciales) aparecieron con *pins* y una agresividad con los otros alumnos. Hasta que una alumna dijo “¡chicos, somos compañeros! ¿Qué pasa!” Entonces, esa profesora fantástica les dijo lo siguiente: “¿qué saben ustedes sobre comunismo? ¿Qué es una esvástica?” Y les fue explicando. Esos chicos se quedaron en silencio y se dieron cuenta de que algo errado estaba sucediendo con ellos. O entonces, en el caso en que un joven entra a un Instituto Federal, al día siguiente, con la bandera de Brasil, con las medallas. Y, al final de la clase, le pregunta al profesor de historia: “profesor, pero, ¿por qué no habló del presidente electo? Usted es marxista, es comunista...” Y el profesor preguntó “a ver, ¿qué es el comunismo para vos? ¿Y por qué debería hablar del presidente si la materia es otra?” ¡Pero él no sabía nada! Entonces, es una mutilación de la juventud y de la infancia en aquello que es más fundamental. Se crea un sentimiento de odio, un sentimiento de eliminar, de no debatir, no aceptar la pluralidad, que es sana. Se creó un odio al otro, al diferente. Y se comienza a eliminar personas por el hecho de ser diferentes.

En las vísperas de la elección presidencial de 2018, el clima en las calles estaba complicadísimo. Al punto de un tipo acercarse a un gay y decirle “¡tus días están contados!”. O el caso de una muchacha que un día estaba aquí en la universidad, temblando, pues había sido amenazada en la calle por su tipo de cabello y por el color de su piel. Es impresionante, porque esto no se acabó. No se acabó inclusive por autoridades recién electas. Vale la pena ver los dichos que están en YouTube del evento organizado por psicólogos y artistas: “¡es necesario hablar sobre el fascismo!”. En este debate, hice un pequeño análisis sobre este tema. Lo perverso es que se están formando actitudes neofascistas en la infancia y la juventud.

13 Disponible en <<https://www.fflch.usp.br/1034>>. Visitado el: 20 oct. 2018.

- Jane Santos da Silva** ¿Eso recuerda mucho el modelo de Hitler!
- Gaudêncio Frigotto** Esos son huevos de serpiente. Mark Bray¹⁴, historiador norteamericano, escribió cinco lecciones para los antifascistas. Creo inclusive que investiga en el área de educación. Él dijo que es necesario ver, en los signos menos evidentes, el fascismo. ¿Nuestro racismo que está presente ya es un elemento estructural! Pero también el desprecio y odio a los grupos LGBT, a los pobres y a las opciones políticas de comunistas, socialistas o al pensamiento crítico en general.
- Jane Santos da Silva** Tendríamos tres elementos que son muy fuertes en el fascismo: primero el racismo, el segundo es la cuestión del machismo y la persecución a la mujer, y el tercero es la homofobia. Estos tres parece que se convirtieron en tres pilares para el fascismo.
- Gaudêncio Frigotto** Un elemento, que también estaba en Hitler, era el odio al inmigrante. Comenzó por ahí. Podemos pensar, en el caso de Brasil, que esto se presenta en relación al nordestino, en relación a los venezolanos y a los cubanos. La “expulsión” o retiro forzoso de los médicos cubanos y ahora la no-invitación a los gobiernos de Venezuela y Cuba para la asunción presidencial son signos preocupantes.
- Andréa Martello** Sí, estamos creando pilares para el fascismo. Profesor, y si el Proyecto de Ley fuera aprobado, ¿cuál sería el papel del Supremo Tribunal Federal, considerando sus recientes decisiones sobre la autonomía universitaria? ¿Podemos entrar en un proceso de judicialización de la vida educacional y de grandes discusiones en el tribunal sobre esta forma de ver la educación?
- Gaudêncio Frigotto** ¿Sin duda! No creo que el Supremo pueda cometer esta indecencia y esa insensatez en el caso de que un día este proyecto sea aprobado. Ahora fue suspendido. Inclusive por la prerrogativa, por el posicionamiento de Luis Roberto Barroso, no lo creo. Pero, como escuchamos a Eduardo Villas Boas decir al periódico el Estado de São Paulo que hubo una interferencia militar para que el Supremo Tribunal Federal no concediese la libertad a Lula da Silva, pues sería el caos, todo es posible. ¿Y el presidente del Supremo “colocó” un militar general como asesor! Este general será, por lo que se informó, ministro de defensa. Pero fue substituido por otro para estar junto al presidente del Supremo. También una tutela peligrosa para la sociedad y para la institución militar. Hay, en esto, una inversión del Estado democrático de derecho.
- Pero como dije arriba, también hay una reacción fuerte de la sociedad. La editorial de *O Globo* del domingo, por ejemplo, es sorprendente en este sentido, defendiendo el pluralismo. Por eso, no creo que esto prospere indefinidamente. El Supremo se va a pronunciar en breve, desde el punto de vista de la interpretación de la Constitución. Evidentemente, en este caso, tendría que cambiar la Constitución y decir que no existe libertad de expresión en Brasil.

14 BRAY, Mark. **Cinco lições para antifascistas**. Disponible en <<https://revistaserrrote.com.br/2018/03/cinco-licoes-de-historia-para-antifascistas-por-mark-bray>>. Visitado el: 20 oct. 2018.

De todos modos, me parece también que se está creando una concientización. Existe un movimiento de la escuela democrática con una página web organizada por el profesor de la Universidade Federal Fluminense Fernando Penna. Este profesor, Felipe Queiroz y yo organizamos un libro: *Educación democrática: antídoto para la Escuela sin Partido*. La violencia del lado de allá despertó y encendió una señal en el lado de acá. La no aprobación del Proyecto de Ley que legalizaba la Escuela sin Partido en la actual legislatura prueba el vigor de esa resistencia. Tenemos que continuar y ampliar el trabajo con los alumnos y los padres y la sociedad. Aquí en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, hemos hecho eso. Mostrar cuan peligroso es esto para la sociedad.

Andréa Martello Profesor, nos dirigimos al final de la entrevista, pero me gustaría presentar algunas preguntas más. Como estamos en la carrera de Pedagogía de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, la UNIRIO, Brasil, todo el tiempo estamos debatiendo ciertas cuestiones. ¿Cómo queda para usted la formación del profesor? O aún, ¿cuál es el papel de los movimientos sociales en este proceso? Por fin, ¿cuáles trabajos e investigaciones indica, que ayuden y puedan contribuir para entender este fenómeno?

Jane Santos da Silva Inclusive, cuando Andrea señala aquí la cuestión dentro de las carreras, principalmente de la formación de profesores, una cosa que me incomoda mucho es que parece que la cuestión de las subjetividades ganó más evidencia.

Gaudêncio Frigotto Esto está asociado a aquello que hablábamos en relación a como esa masa de profesores que formamos – hoy, gran parte a distancia – percibe su formación y cómo ésta los prepara para una lectura crítica de la realidad. Los movimientos sociales siempre tuvieron un importante papel en las luchas pro-derechos, pero en el momento, me parece que hay una especie de parálisis que revela que todavía no nos damos cuenta de la gravedad del momento que vivimos en relación al retroceso en todas las áreas que dicen respecto a derechos, y, por lo tanto, a la vida digna. Entiendo que el gran desafío es el de buscar una agenda de tareas, luchas y formas como pauta permanente. Una de esas es exactamente de cómo está siendo liquidado el espacio público, el trabajador público y el espacio público, de tal forma que todo aquello que es derecho universal, desaparece. El historiador Eric Hobsbawm subraya que ni la iglesia, ni las empresas, o ninguna organización no gubernamental puede garantizar derechos universales. Solo el Estado puede hacer eso, aun si no es este Estado, pues tenemos que democratizarlo más para que efectivamente garantice esos derechos. Entonces, esa es una agenda de los movimientos sociales, de las organizaciones docentes, de las instituciones científicas y culturales por el rescate del espacio público, de los derechos universales y la garantía de satisfacer las necesidades básicas.

Otro punto incide exactamente sobre aquello que es fundamental en la sociedad: la libertad de pensamientos, contra cualquier forma de adoctrinamiento, sea religioso u otro. Entonces, tendríamos que discutir lo que está pasando en los medios empresariales, la manipulación psicosocial, política y cultural. En fin,

tenemos que crear mecanismos, barreras y resistencia activa. La educación, la salud, la cultura no pueden ser mercadería, pues son derechos universales. Para eso, entiendo, también, que en el plano político hay un gran papel del campo de izquierda brasileño. El campo de izquierda tiene hoy que hacer una profunda reflexión sobre su diversidad. No vamos a querer unidad forzada, sino una unidad bajo puntos que convergen y que son la mayoría. O sea, ¿cuál es la pauta que une las fuerzas democráticas, inclusive si algunos grupos no pertenecen a la izquierda? Que no sean socialistas, que no sean, en fin, marxistas. El punto en el que estamos tiene que partir de esa unidad. Porque el campo conservador y de derecha construyó esa unidad nacional en su diversidad. El Movimiento Todos por la Educación y el Escuela sin Partido son expresiones no solo de educación, sino de la educación en la sociedad. Porque en ese punto es fundamental el control de las cabezas. Le preguntaron al profesor Leandro Konder (in memoriam), cuando volvió del exilio, cómo veía él la derecha brasileña. Él decía que la derecha brasileña tiene una profunda unidad, sustancial e inquebrantable, sea científicista o no, sea agnóstica o religiosa. Tiene una unidad sustancial, profunda e inquebrantable para que el pueblo no se organice y construya una democracia. Siempre recorro a eso en mis charlas: ¿cuál es nuestra unidad, profunda, sustancial e inquebrantable?

En relación a esa agenda, veo hoy algunos caminos. En el campo más amplio, creo que el Frente Brasil Popular tiene esa característica, pues congrega, aproximadamente, 60 organizaciones políticas, sindicales, movimientos sociales, movimientos populares, sindicatos etc. Los campos específicos tienen que confluir hacia una fuerza que sería un arco democrático, sería un arco en defensa de la democracia, de la esfera pública y de los derechos básicos, sociales y subjetivos. Percibo que ese es el desafío y nuestro papel fundamental. ¿Y por qué? Porque si el electo fuese, digamos, Fernando Haddad, tendríamos otra agenda, que sería derogar las contrarreformas. Esas que liquidan la esfera pública y al trabajador público. En este momento, tenemos que pensar que el daño sea el menos. No veo, a corto plazo, a no ser que los errores brutales que están siendo cometidos se amplíen y muestren a la sociedad que fue una elección ganada con noticias falsas, calumnias y negación del debate público. Pero ellos verán que no todo es color de rosa, porque las contradicciones son profundas, externas e internas y que ya están siendo vistas. Con la fuerza del Estado, violencia de las leyes y de las armas, puedes contener esas contradicciones, pero no indefinidamente.

Y en nuestras instituciones, en la línea que señalé antes, tenemos que organizar un currículo que viabilice la formación de generaciones de profesores que tengan el dominio para entender, en la expresión de Antonio Gramsci, cómo funciona la sociedad de las cosas (mundo físico, biológico, etc.), pero también cómo funciona la sociedad de los seres humanos. En este particular, el estudio de la sociología, economía, psicología, filosofía, literatura, arte etc., son imprescindibles. El capitalismo está destruyendo las dos bases de la vida: la naturaleza y el trabajo. Sí, es un diálogo muchas veces difícil, porque la academia también formó iglesias que casi no se hablan. Entonces es esta cuestión de aislar la subjetividad de la

objetividad. Hay un texto que me gusta mucho, de Karel Kosik¹⁵, en el que dice: ¿cómo se constituye el ser social? El ser social se constituye primero, necesariamente, produciendo su existencia para el trabajo. Es por el trabajo que el ser humano produce los bienes y produce las instituciones. Y es en estas relaciones sociales de producir su subsistencia y las instituciones, dependiendo de las relaciones sociales, que estás puesto ahí, si son esclavistas, si son capitalistas, etc., vas construyendo la subjetividad. Entonces, él va a decir que no tienen sentido los sujetos sin las cosas, pero tampoco tienen sentido las cosas sin el sujeto. ¿Entonces qué es la realidad humana? ¡Es la unidad de lo objetivo con lo subjetivo! Percibo que este es el gran problema de determinadas posturas llamadas posmodernas, o del posmodernismo. Para mí, la línea para profundizar esto está dada por Fredric Jameson, cuando indica que el problema no es condenar o celebrar el posmodernismo, sino de entender el porqué de su surgimiento y lo que significa política, social, económica y culturalmente.

Entiendo que lo que se presenta hoy en la sociedad brasileña tiene que colocarnos no en nocaut, paralizados, sino en una profunda reflexión en el campo académico, en el campo político, en el campo de nuestras creencias, etc. Y no abandonar el horizonte de aquello que es fundamental: luchar para que se construyan relaciones sociales donde haya efectivamente oportunidades para que las personas desarrollen sus capacidades y darles el derecho al conocimiento históricamente producido, a la cultura, al arte, al ocio. Hoy, la ciencia podría liberar al ser humano para trabajar cinco o seis horas como máximo, por día, para tener tiempo de cultivar lo humano. Esa es la gran lucha hoy, entre la forma que el capitalismo asume destruyendo, o dar un salto más allá del capitalismo, se llame “sociedad del bien común”, “sociedad del sol”, o “sociedad del bien vivir”, como otros dicen. Es que el capitalismo no tiene nada más para ofrecer. Solo está destruyendo derechos y a la naturaleza. Y las fuerzas sobre las que ustedes estaban llamando la atención, que están avanzando en el mundo y en Brasil, actualmente, son las que profundizan el carácter destructivo del capitalismo. Los seres humanos no fueron creados para eso, como recuerda el historiador Erick Hobsbawm. No pueden ser sacrificados. Esta es la consciencia que tenemos que crear. Todo lo contrario al ideario del odio, de la eliminación de los que así piensan, protagonizado por los defensores del movimiento Escuela sin Partido. Nuestra lucha es otra, no es del odio ni de la eliminación del otro, sino de la lucha por la justicia.

Andréa Martello Profesor, ¡muchas gracias!

Jane Santos da Silva Nos quedaríamos aquí conversando muchas horas.

Gaudêncio Frigotto ¡De nada!

15 KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

RESUMEN

En esta entrevista se aborda el Proyecto de Ley “Escuela sin Partido” en cuanto a diversos aspectos, por ejemplo, se analizan los efectos de la llamada pedagogía del miedo. La reflexión se desdobra en discusiones sobre la corrosión que la educación, los partidos, la sociedad y el pueblo brasileño han sufrido ante las embestidas neoliberales y el avance del ultraconservadurismo en el Brasil contemporáneo. La exploración tan pertinente de este tema no huye de la complejidad de las encrucijadas ético-morales y teóricas que en ocasiones paralizan y en otras revitalizan a los educadores en este contexto. Así, la entrevista presenta contundentes reflexiones sobre la propagación del discurso de odio entre niños y adolescentes en la escuela, la creciente reducción de la educación ante los intereses del mercado privado y el fundamentalismo religioso.

Palabras clave: escuela sin partido, control ideológico, educación democrática.

FECHA DE RECEPCIÓN: 21/11/18

FECHA DE ACEPTACIÓN: 22/12/18



Andréa Martello

Doctora en Teoría Psicoanalítica por la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Profesora Adjunta del Departamento de Fundamentos de la Educación, en la Escola de Educação de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil. Realiza investigación y proyectos de extensión en el área de infancia, juventud y formación de profesores.

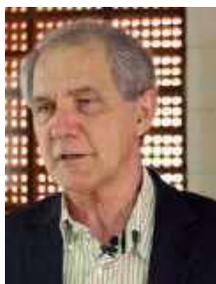
E-mail: deamartello@gmail.com



Jane Santos da Silva

Bachiller y licenciada en Historia y en Ciencias Sociales. Magister en Política Social y Trabajo y doctora en Servicio Social. Actualmente es docente de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil, en el Departamento de Fundamentos da Educação de la Escola de Educação. Su investigación se concentra en el área de historia de las políticas educacionales.

E-mail: jane64santos@gmail.com



Gaudêncio Frigotto

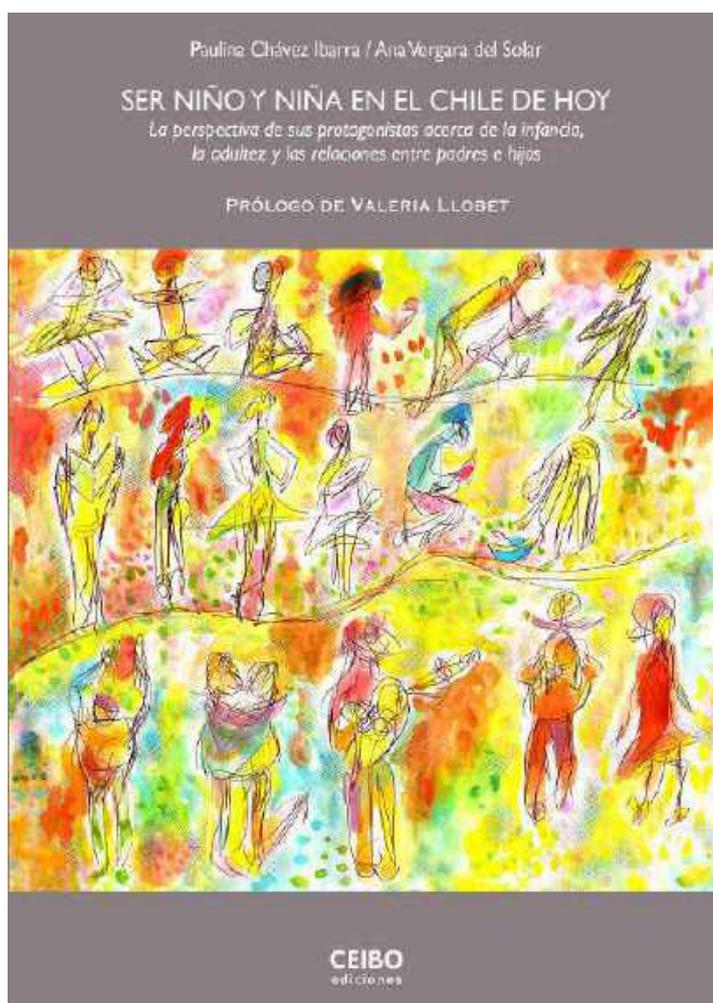
Graduado e Bachiller en Filosofía y graduado en Pedagogía por la UNIJUI, Brasil, magíster en Administración de Sistemas Educativos por la Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, Brasil, y doctor en Educación: Historia, Política, Sociedad, por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Profesor asociado en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil y profesor Titular (retirado) en Economía Política de la Educación de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

E-mail: gfrigotto@globo.com

Ser niño y niña en el Chile de hoy: la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos, de Paulina Chavez Ibarra y Ana Vergara

RESEÑA POR

Monique Voltarelli



La perspectiva de los niños sobre la infancia en Chile

El libro se inscribe en el campo de estudios sociales sobre la infancia como punto de partida para el diálogo sobre la infancia en Chile a partir de la perspectiva de los niños. Considerar la infancia como construcción social y los niños como actores sociales, requiere revisar las transformaciones históricas, culturales y sociales sobre el papel de los niños en el interior de las familias y de las instituciones, considerando las relaciones de poder y control como elementos a ser analizados.

Según apuntan las autoras, el campo de estudios sociales de la infancia estableció, al final de la década de 1980, nuevas formas de realizarse las investigaciones científicas sobre los niños y la infancia, instituyendo un

“nuevo” paradigma¹. Ese abordaje resalta el derecho de estudiar estas temáticas con los propios niños, considerando sus puntos de vista y buscando avanzar en metodologías para escucharlos a través de sus diversos lenguajes, trayendo visibilidad y valorizando sus voces en el medio científico y social.

Este movimiento en busca de la comprensión del papel de los niños y de la infancia en el mundo contemporáneo se inicia con las producciones europeas y norteamericanas, que han influenciado significativamente la realización de investigaciones científicas en los países suramericanos, los que vienen estructurando caminos para las producciones y teorizaciones de la infancia en el hemisferio sur (Voltarelli, 2017).

Según Moss (Moss, 2011, p. 4), es necesario prestar más atención a las construcciones de la infancia y localizar los estudios y los análisis de las sociedades en que viven los niños para comprender lo que significa vivir la infancia en cada una de ellas. En otras palabras, el autor afirma que “precisamos explorar la relación entre la infancia y el espacio histórico y contextual que vive cada niño” (p.4)

La gran diversidad de América Latina, con sus diversos países y diversas historias, está sumida en una variedad de contextos en que se mezclan lenguas, trayectorias políticas, económicas, sociales y composiciones étnicas que afectan la vida de los niños. Esta característica, ciertamente, ha exigido un esfuerzo de los investigadores que enfocan a los niños como agentes sociales y como productores de cultura, considerando la comprensión de estos conceptos dentro de una compleja y diversa realidad sociocultural.

Es en esta perspectiva que se inscribe la obra “Ser niño en Chile hoy”, de las autoras Ibarra y Vergara del Solar, en la cual retratan las transformaciones de la pos-dictadura y la legitimidad del pos-neoliberalismo en Chile como influencias significativas para el sistema educativo, lo que se refleja en la hiper-escolarización y productivización del tiempo de la infancia, enclaustrando a los niños e invisibilizándolos cada vez más.

Las autoras señalan que la visión de incompletitud relacionada a los niños, reforzó los comportamientos paternalistas y proteccionistas por parte de los adultos, lo que hace más difícil que sea legitimada la participación de los niños en los diversos ámbitos sociales en que están inmersos. Mientras, la investigación realizada con niños y niñas de Chile demostró, a partir de sus discursos sociales, elementos que superan la percepción históricamente construida sobre la incapacidad y fragilidad de los niños.

1 El nuevo paradigma para los estudios sociales de la infancia fue propuesto por James y Prout, en 1990, y propone que: 1. La infancia es una construcción social. 2. La infancia es variable y no puede ser enteramente separada de otras variables como la clase social, el sexo o la pertenencia étnica. 3. Las relaciones sociales de los niños y sus culturas deben ser estudiadas en sí. 4. Los niños son y deben ser estudiados como actores en la construcción de su vida social y de la vida de aquellos que les rodean. 5. Los métodos etnográficos son particularmente útiles para el estudio de la infancia. 6. La infancia es un fenómeno en el cual se expresa la dupla hermenéutica de las ciencias sociales evidenciada por Giddens, o sea, proclamar un nuevo paradigma en el estudio sociológico de la infancia y comprometerse con un proceso de reconstrucción del niño y de la sociedad (p. 8-9).

El libro expone las transformaciones más significativas que han venido aconteciendo en Chile en relación a la infancia, profundiza la discusión sobre la investigación del discurso de los niños y presenta resultados sobre las relaciones generacionales (padres y hijos(as)), así como los espacios que modifican e interfieren en la experiencia de la infancia.

Al estudiar la manera como los niños de diferentes clases sociales están comprendiendo la infancia, las autoras señalan cómo las desigualdades económicas de la sociedad chilena impactan la vida cotidiana de las diferentes generaciones. En otras palabras, al comprender la infancia como categoría generacional en la estructura social, al lado de la adultez o la vejez, Ibarra y Vergara del Solar reflexionan sobre cómo el neoliberalismo atraviesa a las generaciones y se instaura en los discursos de los niños.

El estudio asume un enfoque relacional al considerar que las relaciones entre adultos y niños se desarrollan tanto en sus dimensiones macro como microsociales. Se destaca que la investigación fue hecha con niños de diversos estratos económicos (medio alto, medio y bajo) en una etapa etaria entre diez y once años, entre el periodo de 2010 a 2014, y fueron seleccionados a partir de escuelas mixtas y laicas de tres barrios distintos en la ciudad de Santiago, Chile.

El proceso metodológico comprendió en un primer momento, entrevistas grupales de carácter no directivo y, posteriormente, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas, con el fin de esclarecer algunos significados de las conversaciones de los niños y profundizar en la comprensión de los contextos de uso de los términos empleados por ellos. En la segunda etapa, los niños fueron subdivididos por género, para que pudiesen ser analizadas posibles diferencias entre los discursos de las niñas y de los niños. Los datos fueron interpretados a partir del análisis crítico del discurso para que pudiesen ser comprendidas las relaciones intergeneracionales y la percepción sobre la infancia y la adultez en la perspectiva de los niños.

Como parte de una reflexión sobre la elección metodológica, las autoras apuntan que esta ha sido fruto de estudios sobre el campo de los estudios sociales de la infancia, o “los nuevos estudios sociales de la infancia”², campo en el cual se han investigado modos para producir conocimiento a partir de la perspectiva de los niños, considerando sus especificidades y singularidades. Sobre este aspecto, las autoras destacan la importancia de considerar las diversas estrategias participantes en la investigación científica, las dificultades para la realización de la investigación, el ejercicio de salir del paradigma adultocéntrico, que siempre desconsideró a los niños como interlocutores válidos (Vergara et al., 2015), y la búsqueda de la participación de los niños también en la organización y producción de los conocimientos.

2 Término utilizado por las autoras para referirse al campo de los estudios sociales de la infancia. Este campo es considerado interdisciplinar, se inició con las contribuciones de la sociología de la infancia, la cual inauguró un nuevo paradigma en los estudios de los niños y de la infancia, y demandó la articulación de un campo mayor de disciplinas, no solo de la sociología, sino también de otras disciplinas dedicadas al estudio de la infancia, como la antropología de la infancia, la psicología crítica, la educación, la geografía de la infancia, la historia de la infancia, entre otras. El campo también es conocido por “Estudios de la Infancia”, “Estudios sociales de la infancia” y *Childhood Studies*.

Así, una de las grandes contribuciones del libro se refiere a la investigación de los discursos de los niños, lo que implica cuestionar “los modos como ellos articulan la posición de sujeto niño, pero también, cómo ellos vinculan esas posiciones con otras personas”. En palabras de las autoras, las reflexiones estuvieron encaminadas, por un lado, a “explorar formas de investigación no directivas, flexibles y abiertas, con el fin de restringir lo menos posible el espacio de expresión y los universos de significación de los niños” y, por otro, a “pensar en la posición del investigador como un aprendiz del mundo de la infancia, posibilitando la apertura a la competencia moral, social y lingüística de los niños” (Ibarra; Vergara-del Solar, 2017, p. 33-34) con la intención de ampliar espacios y herramientas para que los niños se expresen.

Cabe resaltar que el aspecto ético en la investigación con los niños fue respetado, y las investigadoras trabajaron sólo con los que estaban interesados en participar de la investigación, así como solicitaron la autorización de los padres y/o adultos responsables.

El proceso de análisis de los datos implicó la transcripción del discurso literal de los niños en dos fases: preliminar y final. La primera fase indagó sobre cómo los niños comprendían la infancia como noción abstracta; los niños como sujetos concretos; la adultez como noción abstracta; los adultos como sujetos concretos y las relaciones entre adultos y niños. La segunda fase consistió en analizar el material de forma integrada, localizando los aspectos comunes y divergentes en los discursos de los niños. También se consideraron las categorías de clase social y género atravesando los aspectos investigados y vinculándolos a la discusión teórica sobre la construcción de la infancia.

La perspectiva teórica estuvo referida al reconocimiento y la valorización social de la infancia a partir de la legitimación de la participación y de la competencia de los niños, considerando las particularidades de los contextos latinoamericanos y las trayectorias de los niños de estratos socioeconómicos diversos. A través de esta perspectiva se destaca cómo las transiciones políticas influyeron en la comprensión del papel de los niños en la sociedad, los cuáles transitaron por ser concebidos según el enfoque estatal jurídico tutelar de “situación irregular”, luego según el enfoque de la protección integral y actualmente son comprendidos como sujetos de derecho.

Esa reorientación política, que está siempre en transformación, junto con las modificaciones en la legislación sobre la infancia en América Latina, trajo como resultado reformas educacionales e iniciativas para considerar la “visibilidad de los niños en los espacios públicos y privados” (Mieles; Acosta, 2012, p. 215). Mientras, las autoras llaman la atención sobre el hecho de que las prácticas institucionales relacionadas con la promoción de la participación aún permanecen vinculadas a un punto de vista adultocéntrico y a las relaciones de poder establecidas entre las generaciones, lo que se configura como impedimento para el tratamiento igualitario entre los niños y los adolescentes.

Además de eso, existen dos factores relacionados con la infancia en Chile que deben ser considerados, el primero está referido a la escolarización de la infancia, que ha sido una tendencia frecuente en el país, por medio del aumento de jornadas escolares y deberes enviados para la casa, y que, “acompañada de la creciente privatización de

la vida cotidiana, ha reducido los tiempos de ocio y transformado sustancialmente los espacios de jugar, principalmente en las grandes ciudades” (Ibarra; Vergara-del Solar, 2017, p. 23). El segundo se refiere a las transformaciones en la relación entre padres e hijos como un espacio que forma parte de la infancia contemporánea y que muestra las tensiones, concepciones y prácticas en la organización familiar. Por parte de los niños hay que tomar en cuenta el cuestionamiento de los “principios de legitimidad de la autoridad adulta” (Gallo, 2010), así como las diferencias en la relación al considerarse el factor género.

Entre las pistas que el libro ofrece para comprender la perspectiva de los niños sobre la infancia, están aspectos como: a) el valor del juego como experiencia de libertad y felicidad; b) la infancia como momento intemporal; c) la escuela como trabajo en oposición al juego y como pérdida de la condición infantil; d) la infancia como dolor o como memoria del dolor.

Las autoras también retratan cómo la (re)configuración familiar chilena ha cambiado las relaciones intergeneracionales, una vez que la diversificación, las formas de organización familiar, el divorcio, las dificultades económicas y las jornadas de trabajo se conforman como elementos que modifican el tiempo, los espacios y los roles de niños y adultos. Estos elementos han demandado una autoridad relacional más democrática, basada en la autonomía y la interdependencia entre los miembros de la familia.

Los niños configuran sus discursos en un “marco de fuerzas estructurales (políticas, económicas y jurídicas) determinado, a partir de imperativos culturales y morales respecto a la infancia y la paternidad” (Ibarra; Vergara-del Solar, 2017, p. 136).

La percepción de los niños sobre la adultez apunta hacia factores como: las desigualdades de género en la distribución de tareas domésticas; las relaciones jerárquicas y autoritarias; el peso de la responsabilidad financiera; la percepción y valorización de acciones como cuidado y educación; y, la sobrecarga de trabajo de las madres, temas que son profundizados en la discusión del libro. De estos factores, también se derivan indicativos sobre la condición adulta, y las autoras informan sobre este modo de percibir la adultez en la siguiente frase: “la adultez implica, sobre todo, coerción, subordinación y sobrecarga (...) y con el paso del tiempo se es menos libre y feliz. En este sentido crecer es un retroceso” (p. 79).

De esta forma, se percibe que los discursos de los niños abordan perspectivas negativas de la escuela, del trabajo asalariado, del trabajo doméstico y de cuidado a partir de lo que vivencian y observan en las experiencias cotidianas con sus familias. Como resaltan las autoras, estas formas de concebir la infancia y la adultez deben ser entendidas a partir de los procesos neoliberales en auge en la sociedad chilena, que terminan impactando cotidianamente la vida de los niños.

Considerar niños y niñas como agentes sociales, protagonistas de sus vidas, exige releer las concepciones sobre niños e infancia, así como la comprensión sobre las relaciones generacionales, ejercicio teórico-metodológico que la obra se propuso realizar. Conforme indican las autoras, el desafío está en la construcción de contextos

institucionales que no prioricen la autoridad y el poder vertical de los adultos sobre los niños, sino que desarrolle un trabajo de escucha, negociaciones, a fin de comprender la interdependencia en las relaciones entre generaciones.

La obra es una invitación para que repensemos esos aspectos, más allá de colocarse como un estudio pionero en el país, a partir de un punto de vista político, reflexivo, a favor de las transformaciones sociales que consideren a los niños como sujetos de derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALLO, P. Mutaciones en las relaciones de autoridad parental y escolar: Un apunte sobre la 'crisis' de la autoridad en la escuela (Provincia de Buenos Aires-Argentina, 1940-1980). **Cuadernos Interculturales**, v. 8, n. 14, p. 55-72, 2010.

IBARRA, P. C.; VERGARA-DEL SOLAR, A. Ser niño y niña en el Chile de hoy: la perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos. Santiago: CeiboEdiciones, 2017.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer, 1990.

MIELES, M. D.; ACOSTA, A. Calidad de vida y derechos de la infancia: Un desafío presente. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 10, n. 1, p. 205-217, 2012.

MOSS, P. **Beyond Early Childhood Education and Care**. Early Childhood Education and Care. Stockholm, 2011.

VERGARA, A.; PEÑA, M.; CHÁVEZ, P.; VERGARA, E. Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. **Psicoperspectivas**, v. 14, n. 1, p. 55-65, 2015.

VOLTARELLI, M. A. **Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Palabras clave: infancia chilena, relaciones intergeneracionales, investigación con niños.

FECHA DE RECEPCIÓN: 18/09/2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: 25/09/2018

Monique Aparecida Voltarelli

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidade de Brasília (UNB), Brasil. Pedagoga por la Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil, máster en educación por la Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Brasil, y doctora en educación por la Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

E-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br

Educación y transformación social en/de Haití a la luz (de la pedagogía obrera) de Frantz Fanon, de Renel Prospere e Arnaldo Nogaró

RESEÑA POR

Alfredo Guillermo Martín

Educación anti-colonial y pedagogía desde los movimientos sociales. Una propuesta transdisciplinar, transcultural y política desde la primera revolución antiesclavista latinoamericana

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN/DE HAITÍ A LA LUZ (DE LA PEDAGOGÍA OBRERA) DE FRANTZ FANON

**RENEL PROSPERE
ARNALDO NOGARÓ**

¿Cómo se relacionan la educación y los movimientos sociales anti-coloniales? ¿Cuáles vinculaciones se pueden pensar y, sobre todo, hacer entre la cultura, la pedagogía y la historia latinoamericana? ¿Existen puentes entre los pensamientos y las obras de estos dos gigantes sin fronteras: Frantz Fanon y Paulo Freire? En este libro escrito a dos manos y muchas voces (Senghor, Cabral...), encontramos pistas concretas de trabajo, herramientas conceptuales, desafíos éticos, horizontes abiertos que permiten construir nuevas perspectivas epistemológicas y políticas.

Desde el comienzo se reclama para el negro colonizado (y todos estamos encarnados en ese devenir...) otro estatuto: el de ser SUJETO antropológico. Grito haitiano proclamado desde 1804, cuando los esclavos negros combatieron por su libertad y, derrotando al ejército bonapartista, proclamaron la primera victoria anti-colonial de nuestra América.

Ese grito negro antillano tiene un eco insospechado en ese otro negro martiniqués y psiquiatra, que luchó y denunció y analizó muy profundamente el colonialismo francés en Argelia. Y el eco sigue y sigue y llega al corazón de otro negro actual, haitiano y educador ambiental, que co-escribe esta obra junto con un brasilero y educador solidario.

Es un grito ensordecedor que nos dice, en estas páginas, que la pedagogía puede y tiene que ir mucho más allá de las técnicas y los currículos, que necesita arraigarse en los combates de una nueva sociedad, justa y solidaria, inspirarse en los movimientos sociales, alimentarse de responsabilidad y respeto a las alteridades, superar para siempre la colonialidad del otro. Son gritos que nos vienen desde el fondo de nuestra historia africana, de nuestro común origen humano en nuestra Madre África.

Tanta es nuestra sordera instituida por la *educación bancaria* denunciada por Paulo Freire, por los colonialismos de ayer y de hoy (Malvinas...) que nuestras raíces y rizomas continentales tienen que gritar, sangrar, estallar, para ser oídos. Si Fanon es todavía poco conocido en nuestra pobre América aún colonizada, ésta es una oportunidad para conocerlo y reconocerlo; Fanon estudia psiquiatría y se especializa en Psicoterapia Institucional como alumno de Tosquelles en Francia, en los años de posguerra, siendo nombrado director del hospital psiquiátrico en Blida; allí continúa sus análisis de la conciencia colonizada que había comenzado en su tesis, inventando nuevos dispositivos de cura que incluían las dimensiones socio-culturales. Analiza a los resistentes, víctimas de tortura, y también algunos torturadores.

Una faceta desconocida de Fanon es la de autor de piezas de teatro, así como de escritos clínicos y políticos de relieve (recientemente publicados en francés¹). Si sus profundos análisis de la conciencia del colonizado que sueña con volverse perseguidor (pero no nuevo colonizador), de las grandezas y debilidades del espontaneísmo o la problemática de la conciencia nacional son cada día más válidos; si los aportes de Paulo Freire a la pedagogía del oprimido y sus propuestas metodológicas para resolver el analfabetismo son cada vez más empleadas e imprescindibles tanto en América latina cuanto en África, entonces un estudio como el presente es una valiosa contribución transdisciplinar que puede ayudarnos a mejor comprender las relaciones entre miseria e inhibición cultural, entre la escuela como lugar de resistencia y las luchas íntimas en esos campos de batalla que la psicología de la liberación, junto con las historias escondidas de los pueblos ayudan a revelar.

¡Cuán poco sabemos de Haití, su historia y su cultura, su gente y sus sueños... y cuánto tenemos que aprender de ese pueblo hermano y maestro, de sus luchas, de sus tragedias, de sus seculares resistencias! Aquí encontraremos algunos hechos importantes en los cuales inspirarnos. Desde la gesta revolucionaria hasta la deuda re-colonial externa eterna, impuesta por Francia como un primer bloqueo a la expansión de esa primera revolución por el resto de América, desde la catástrofe del terremoto de 2010, con sus

1 FANON, F. *Écrits sur l'aliénation et la liberté*. Textes reunis, introduits et présentés par Jean Khalifa et Robert Young. Paris: La Découverte, 2015.

secuelas de militarización permanente del país y un desvío institucionalizado del 80% de la ayuda externa hacia las ONG, hasta la problemática educativa en todos sus niveles: analfabetismo crónico, deserción escolar, falta de profesores en todos los niveles, baja formación del plantel docente, presupuesto exiguo etc. que compartimos en muchos otros países de ambos continentes.

Haití como un espejo en el cual podemos reconocernos...su cultura ¿está al servicio de quién? ¿De qué? En ese pequeño país crece la corrupción de las clases políticas, sometidas a décadas de sangrientas dictaduras y falsas democracias, situación sintetizada en su dictado popular: “la Constitución es de papel, las bayonetas son de acero”, que nos recuerdan los autores.

¿Cómo resolver ese dilema? En primer lugar, también recordando que ese, como todos los dilemas, es falso: siempre hay otras posibilidades escondidas, otras vías a inventar. Si recordamos aquel juego infantil al que todos/as hemos jugado alguna vez, tal vez podamos encontrar una salida. Papel, piedra, tijera...sí! Lo que puede enfrentar y quebrar la bayoneta es la piedra, una dura y ancestral piedra hecha de esa resistencia mineral de los pueblos colonizados, de todos(as) los(as) negros e indios cimarrones, obreros(as) y campesinos(as), que entre favelas y quilombos, huelgas y reivindicaciones sociales, hacen crecer la inconformidad cultural que nos lleva a las tentativas de descolonización educativa, a las resistencias de todos(as) pese a todo.

Esa piedra continental y multicolor solo podrá ser envuelta con el papel de una educación liberadora, irrigada por pedagogías alternativas que le dará las palabras para decir y gritar, los conceptos para pensar por sí misma, la organización autónoma necesaria para construir más allá del espontaneísmo, los caudillismos populistas, las pseudovanguardias pseudoesclarecidas, los mesianismos alienantes de los cuales desconfiaba, con razón, Fanon.

A los que creen que la cultura es más débil que las bayonetas, preguntamos cuántos Francos serán necesarios para enfrentar el pincel inmortal del Guernica de Picasso...y todas las fuerzas del Arte están siempre presentes irrigando con su sangre nueva las venas abiertas que supo gritar Eduardo Galeano. Nunca olvidar que fue y es el sudor de los negros lo que construyó la riqueza del primer mundo, martillaba Fanon; nadie libera a nadie, nadie se libera solo, sólo podemos liberarnos entre todos, remartillaba Freire en su siempre presente llamado a la creación de los Círculos Culturales.

Nuestro querido pedagogo brasileño enfatizaba: tenemos que aprender a leer el mundo, no sólo las letras del alfabeto. Ésa es la base, la perspectiva, de toda educación liberadora de las opresiones. Resuenan en estas páginas estos golpes de conciencia y lucidez, para recordarnos (reparar por el corazón) que los movimientos sociales – muchas veces por fuera de los partidismos políticos- fueron, en Argelia, en Haití, en tantos otros lugares, los artesanos educativos del anticolonialismo que sacudió los aparatos estatales y derrumbó dictaduras.

¿De quién aprender qué? ¿Qué necesitamos saber y para qué, para quiénes? Estas y otras cuestiones son tratadas en este libro, en el cual no encontraremos recetas, sino

señales, huellas; como decía el gran poeta y resistente contra el nazismo René Char: “solo los signos nos hacen soñar”.

Ya fueron puestos en práctica diversos dispositivos pedagógicos con una inspiración alternativa: Freinet y la Educación Nueva, con sus alumnos creando y publicando sus propios libros de lectura en la sala de clase de su escuela rural, con su propia imprenta; Raymond Fonvieille creando la Pedagogía Institucional autogestionaria con alumnos de clases populares en la periferia parisina, organizando la vida cotidiana de la clase, las actividades de cada materia, las auto-evaluaciones, las salidas de campo etc., sin olvidar las experiencias de la guerra de España que inspiraran la escuela de Félix Carrasquer en los campos de Aragón y también a Francesc Tosquelles en el campo de la salud mental.

Nada de cabezas vacías a ser llenadas con contenidos hechos desde afuera y desde arriba, con la mirada aislada y el espíritu de competición ascendente; bien al contrario, el involucramiento comunitario y sus movimientos históricos, sus necesidades sociales y su creatividad cultural, es el fuego que enciende los aprendizajes cotidianos, desde una horizontalidad constructiva permanente y con una mirada virgen de manipulaciones.

Crear otras pedagogías desde esos movimientos, con una mirada grávida de equidad, de solidaridad participativa, activa y consciente de la comunidad educativa, es no sólo posible sino indispensable. Este libro es un ladrillo sólido en ese edificio que construimos codo a codo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NOGARO, A.; PROSPERE, R. Educación y transformación social en/de Haití a la luz (de la pedagogía obrera) de Frantz Fanon. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Pablo: Mercado de Lestras, 2018.

Palabras clave: anti-colonialismo, movimientos sociales, pedagogía, Haití, educación.

FECHA DE RECEPCIÓN: 23/08/2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27/08/2018

Alfredo Guillermo Martin

Psicólogo, analista institucional, doctor en Ciencias de la Educación por la Université Paris VIII, Francia. Profesor de Psicología Transcultural en la Faculdade de Psicologia e Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil.

E-mail: alguimargen2@gmail.com

Relevamiento bibliográfico

En esta sección, presentamos el relevamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre Septiembre y Diciembre de 2018 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 A Influência Psicológica na Participação e no Desempenho de Crianças no Esporte (ISBN 978-85-99738-73-3)**
Autor: Daniel Andrade Geraldi
Editora: Metodista, São Bernardo do Campo, 120 páginas.
- 2 Adole-Ser. Transiciones en desarrollo (ISBN 978-952-982-549-7)**
Autor: Daniel Duek
Editora: Lugar Editorial, Buenos Aires, 142 páginas.
- 3 Análisis a nivel internacional del derecho de participación de niños, niñas y adolescentes en los procedimientos de familia cláusula estándar: edad y capacidad, obstáculos para su participación (ISBN 9788491778196)**
Autora: Esther Susin Carrasco
Editora: Marcial Pons, Buenos Aires, 140 páginas.
- 4 De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares (ISBN 978-987-538-589-4)**
Autor: Gonzalo Assusa
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 176 páginas.
- 5 Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI (ISBN 978-987-3805-30-1)**
Autoras: Alejandra Birgin, Florencia Finnegan, Rafael Gagliano, Marcelo Krichesky, Graciela Misirlis y Myriam Southwell
Editora: UNIPE: Editorial Universitario, Buenos Aires, 104 páginas.
- 6 Derechos y políticas en infancias y juventudes. Diversidades, prácticas y perspectivas (ISBN 978-958-8045-83-2)**
Organizadores: Pablo A. Vommaro, Alejandra Barcala y Lucía Rangel
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 263 páginas.
- 7 Educación Inclusiva. Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias (ISBN 978-950-892-562-6)**
Autor: José María Tomé
Editora: Lugar Editorial, Buenos Aires, 174 páginas.

- 8 Educación sexual integral. una oportunidad para la ternura reflexiones y propuestas para abordar en las salas de nivel inicial y compartir con las familias (ISBN 978-987-538-594-8)**
Autora: Liliana Maltz
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 128 páginas.
- 9 En carne viva. Abuso sexual infanto-juvenil (ISBN 9789874025210)**
Autora: Susana Toporosi
Editora: Topía, Buenos Aires, 208 páginas.
- 10 Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans *+ y de genero creativo (ISBN 978-956-357-136-3)**
Autora: SJ Miller
Editora: Universidad Umberto Hurtado, Santiago, 406 páginas.
- 11 Enséñale a pensar diferente. Guía de la educación alternativa (ISBN 978-84-15943-61-7)**
Autoras: María Del Carmen Cardoso Parra y María García-Torralba Iglesias
Editora: Toro Mítico, Córdoba, 144 páginas.
- 12 Experiencias y proyectos didácticos en nuevos escenarios. Concepciones y prácticas educativas en el nivel inicial y en la formación docente (ISBN 978-987-538-584-9)**
Organizadoras: Silvia N. Itkin y Gabriela Ortega
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 192 páginas.
- 13 Fenomenología y psicología del desarrollo: la búsqueda de una articulación (ISBN 9789587833287)**
Autores: Daniel Chaves Peña y Jaime Yáñez-Canal
Editora: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 238 páginas.
- 14 Humor y teoría de la mente en niños menores de cinco años (ISBN 978-958-760-109-1)**
Autora: Jacqueline Benavides Delgado
Editora: Editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín.
- 15 Ideas Para La Universidad (ISBN 978-956-357-164-6)**
Autores: Jorge Costadoat SJ y Juan Manuel Garrido
Editora: Editorial de la Universidad Umberto Hurtado, Santiago, 174 páginas.
- 16 Infancias y adolescencias patologizadas. La clínica psicoanalítica frente al arrasamiento de la subjetivade (ISBN 978-987-538-592-4)**
Autora: Beatriz Janin
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 244 páginas.
- 17 La inolvidable edad. Jóvenes en la Costa Rica del siglo XX (ISBN 978-9977-65-489-8)**
Editores: Iván Molina Jiménez y David Díaz Arias.
Editora: Editorial de la Universidad Nacional, Heredia, 236 páginas.

- 18 La música para niños no es cosa de niños. Una madeja entre infancia, escuela, Estado, tecnología y mercado (ISBN 978-987-691-670-7)**
Autora: Zulema Noli
Editora: Biblos, Buenos Aires, 152 páginas.
- 19 Las TIC en la escuela secundaria bonaerense. Usos y representaciones en la actividad pedagógica (ISBN 978-987-3805-26-4)**
Organizadora: Alejandra Birgín
Editora: UNIPE Editorial Universitaria, Buenos Aires, 164 páginas.
- 20 La violencia contra los niños y las niñas en el ámbito familiar (ISBN 9788491697930)**
Autor: Malin Hellmér
Editora: Marcial Pons, Buenos Aires, 423 páginas.
- 21 Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica (ISBN 9788497848169)**
Autores: Miguel Ángel y Olivo Pérez
Editora: Marcial Pons, Buenos Aires, 217 páginas.
- 22 Millennials en América Latina y el Caribe: ¿Trabajar o estudiar? (ISBN 978-1-59782-338-8)**
Organizadores: Rafael Novella, Andrea Repetto, Carolina Robino y Graciana Rucci
Editora: Banco Interamericano de Desarrollo, 490 páginas.
- 23 Niñas, niños y jóvenes en dis-capacidad habitando el mundo común: derecho a ser con las acciones de jugar (9789587834512)**
Autoras: Dora Inés Munévar y Margarita María Fernanda Sierra Gil
Editora: Editorial de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 144 páginas.
- 24 Niños desconectados. Cómo pueden crecer nuestros hijos sanos y felices en la era digital? (ISBN 978-84-414-3843-9)**
Autora: Elizabeth Kilbey
Editora: EDAF, Buenos Aires, 256 páginas.
- 25 Nos trajeron miedo. Los rostros del daño: valoración, dimensiones, tipologías y actores del daño. Adolescentes y jóvenes en territorios de conflicto (ISBN 978-99967-776-6-0)**
Organizador: Rodolfo J. Elías Acosta
Editora: Serpaj, Asunción, 127 páginas.
- 26 Nuevos espacios alfabetizadores. Encuentros con el arte y los medios audiovisuales (ISBN 978-987-538-571-9)**
Organizadora: Liliana Waidler
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 184 páginas.
- 27 Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad (ISBN 978-987-538-585-6)**
Organizador: Francisco Leal Soto
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 328 páginas.

- 28 Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad (ISBN 978-987-538-586-3)**
Autor: Francisco Leal Soto
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 256 páginas.
- 29 ¿Puede la educación cambiar la sociedad? (ISBN 978-956-00-1035-3)**
Autor: Michael W. Apple
Editora: LOM Ediciones, Santiago, 280 páginas.
- 30 Queremos seguir otro camino. Memorias del conflicto armado en niños y niñas en situación de desplazamiento en popayán (ISBN 9789587322590)**
Autores: Deiber Renè Hurtado Herrera, María Andrea Simmonds Tabbert y Pedro Anibal Yanza Mera
Editora: Editorial Universidad del Cauca, Popayán, 174 páginas.
- 31 Redes de cooperação em creches: sete histórias sobre a integralidade do cuidado na infância e intersetorialidade em ação (ISBN 978-85-7600-506-3)**
Organizadoras: Claudia Maria Simões y Carla Regina Silva
Editora: EdUFScar, São Carlos, 135 páginas.
- 32 Trajetórias de desenvolvimento socioemocional de crianças. Experiência grupal na escola (ISBN 978-85-7814-374-9)**
Autores: Camila Tarif F. Folquitto y Manuel Morgado Rezende
Editora: Metodista, São Bernardo do Campo, 88 páginas.

Normas para todas las secciones

1. Los artículos, entrevistas, o reseñas serán sometidos, en portugués o español al Consejo Editorial, el cual se responsabiliza con el proceso editorial de los textos. El envío es hecho a través del [sitio de DESIDADES](#), en el portal de periódicos de la UFRJ, siguiendo las orientaciones allí disponibles.
2. El Consejo hará uso de los consultores ad hoc externos al cuerpo editorial, que, de forma ciega, evaluarán los artículos y realizarán recomendaciones relacionadas con su publicación o no. En casos de controversias entre los dos evaluadores, un tercero será consultado. El Consejo Editorial se reserva el derecho de proponer cambios que contribuyan con la claridad del texto.
3. Serán aceptados solamente artículos, entrevistas y reseñas inéditos.
4. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, su versión en español o en portugués, según sea el caso, será solicitada a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarla.
5. Todos los artículos, entrevistas o reseñas enviados para sumisión deberán ser remitidos en documento Word (“*.doc*” ou “*.docx*”) y en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.
6. Autoras y autores deberán enviar junto al manuscrito informaciones curriculares de no más de 3 líneas, incluyendo titulación y afiliación institucional. En el caso del envío de una entrevista, deben ser enviadas las informaciones curriculares del (la) entrevistador (a) y del (la) entrevistado (a).
7. Las referencias bibliográficas deben ser presentadas en orden alfabético al final del texto y seguir las normas ABNT (NBR 6023, 2002).

Ejemplos de casos más comunes:

LIBRO CON UN AUTOR

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

En las referencias de hasta tres autores, todos son citados, separados por punto y coma. En caso de ser más de tres autores, se cita solamente el primero, seguido de la expresión et al. (sin uso de cursivas)

ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO DE LIBRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

TESIS Y DISERTACIONES

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil**. Disponible em: <http://www.observanciaeadolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

8. Citas y notas.

- Las citas indirectas de autores, en el cuerpo del texto, deben seguir la forma: Autor (fecha) o (Autor, fecha). Ejemplos:

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- Las citas literales de hasta tres líneas son integradas al texto, entre comillas dobles, seguidas de paréntesis con el apellido del Autor, año de publicación y página (Ej. Lima, 1999, p. 27).
- Citas con más de tres líneas deben ser destacadas en el texto con margen de 1,25, en tamaño 10, con la indicación: (Autor, año, p.).
- Las remisiones sin citas literales son incorporadas al texto. Ej.: Segundo Cordeiro (2008).
- Las notas al pie de página, referidas a observaciones, comentarios y aclaraciones hechas por los autores, deben ir al final de la página, con números arábigos, en numeración única y consecutiva a lo largo del texto.

9. En los casos en que se desee destacar palabras en el cuerpo del texto (por ejemplo, palabras extranjeras), deberá ser utilizada letra cursiva.

Normas específicas para la sección

TEMAS SOBRESALIENTES

Los artículos de esa sección deben abordar de manera crítica algún tema o problema relacionado a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. Están diseñados para un público no experto, y en este sentido, serán privilegiadas la claridad y la sencillez de la escritura.

1. Los artículos deben fluctuar entre las dos mil quinientas a cinco mil palabras (incluyendo referencias y resumen).
2. Un resumen de aproximadamente 150 palabras deberá ser insertado al final del artículo, seguido de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras claves, separadas por coma.
3. Los gráficos, tablas y figuras: deberán ser enviados por separado, señalizados y numerados consecutivamente. Debe ser indicado en el archivo de texto el local aproximado donde deben ser insertados. Con respecto a las imágenes hay que tener en cuenta el derecho del autor, cuyo comprobante de autorización debe ser enviado a la revista.

Normas específicas para las Reseñas

(sección de Informaciones Bibliográficas)

Esta sección está destinada a evaluaciones de publicaciones recientes en el área de la infancia y la juventud que llevan registrados el número estándar de identificación internacional del libro (ISBN).

1. Las reseñas deben fluctuar entre mil quinientas y dos mil palabras.
2. Se enviará, por separado, una imagen de la tapa del libro reseñado, en formato .jpg o .tiff con una resolución mínima de 300 dpi.
3. Deben insertarse al final del texto de la reseña de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras-claves, separadas por coma.
4. La reseña debe contener la ficha técnica especificando los datos de la publicación: título, autor, editorial, ciudad, año, número de páginas, ISBN.
5. El título de la reseña debe ser original y distinto al título del libro reseñado.
6. Las citas y referencias siguen las reglas generales, expuestas anteriormente. La referencia del libro reseñado debe ser destacada en negrito.

Normas específicas para la Sección

ESPACIO ABIERTO

Sección a la que se destina la publicación de las entrevistas escritas o en video que traten sobre un tema actual y/o controvertido en el área de la infancia y juventud. Las entrevistas deben tener muy claro el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, así como analizar, junto a él, la complejidad del debate sobre la cuestión. Están destinadas, principalmente, a obtener declaraciones que puedan analizar tanto los aspectos favorables como desfavorables del tema planteado.

1. La parte inicial de la entrevista debe contener una presentación breve del entrevistado. El entrevistador debe ser consciente de las razones por las que ha sido elegido su entrevistado y también buscar la igualdad de posiciones entre los dos así como su interés sobre el asunto.
2. Para sondeo de temas de interés y posibles entrevistados, el entrevistador puede contactar al Consejo Editorial.
3. La extensión de las entrevistas debe fluctuar entre dos y tres mil palabras o duración entre 10 y 25 minutos si son hechas en audio o en video.
4. Si las envían en video, almacenarlas en DVD de datos (archivo de alta resolución SD ou HD, formato .mov ou .avi) y remitirlas con la transcripción a word. El DVD deberá estar sellado y en la parte externa se debe poner el nombre del entrevistado y del entrevistador.
5. Deben ser insertadas en el encuadre del texto o video de la entrevista de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras-claves, separadas por coma.

Envío de material

Los artículos, entrevistas y reseñas deben ser enviados al sitio de DESIDADES, en el portal de revistas UFRJ. Los autores serán notificados del recibimiento del material enviado.

En el caso del envío de entrevistas grabadas en formato de video, la transcripción debe ser enviada por el mismo sistema de envíos y la grabación en DVD encaminada vía correo a la siguiente dirección:

NIPIAC, Instituto de Psicología - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

En caso de cualquier material publicado, sus derechos autorales, serán inmediatamente cedidos a la revista Desidades sin ningún tipo de gravamen. Sin embargo, el autor podrá publicar posteriormente el material, total o parcialmente. Los autores son los únicos responsables del contenido de sus artículos publicados.

Contatos

DESIDADES

Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud

**Instituto de Psicología/NIPIAC
Universidad Federal do Rio de Janeiro**

**Av. Pasteur 250
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil
55 21 22953208 55 21 39385328
www.desidades.ufrj.br**

DESIDADES

*Revista Eletrónica de Divulgação Científica
de la Infancia y la Juventud*

Instituto de Psicologia / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil
55 21. 2295-3208 55 21. 3938-5328
www.desidades.ufrj.br

