

desidades



REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE
REVISTA CIENTÍFICA DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

36

ISSN 2318-9282 (suporte online)

número 36

ano/año 11

mai/may - ago 2023

desidades

REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE
REVISTA CIENTÍFICA DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

REALIZAÇÃO/REALIZACIÓN



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO
UFRJ



NIPIAC

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

APOIO/APOYO



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

PARCEIROS/INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



equipe editorial/equipo editorial

EDITORA CHEFE/EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

CO-EDITORA

Sonia Borges Cardoso de Oliveira – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

EDITORES ASSOCIADOS/EDITORES ASOCIADOS

Andrea Martello – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil

Andrea Szulc – Universidad de Buenos Aires, UBA, Argentina

Beatriz Corsino Pérez – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Felipe Salvador Grisolia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

Juliana Siqueira de Lara – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Lucia Isabel da Conceição Silva – Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil

Renata Alves Monteiro – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Renata Tomaz – Fundação Getúlio Vargas, FGV, Brasil

Roseane Amorim da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, Brasil

Sabrina Dal Ongaro Savegnago – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial é composto pela Editora, Co-Editora e Editores Associados.

EDITORES ASSISTENTES/EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Erica dos Santos Vieira – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Karima Oliva Bello – Universidad Veracruzana, UV, México

Paula Pimentel Tumolo – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Renata Tavares da Silva Guimarães – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Sofia Hengen – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

EQUIPE TÉCNICA/EQUIPO TÉCNICO

Beatriz dos Reis Ramos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Gabriela Fernandes Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Julia Oliveira Moraes – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Luan Gall Gagliardi – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Luisa Vieira – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Maria Clara Caiaffa – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Maria Coutinho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Marília Garcia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Michael Santana da Paz – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

ASSESSORIA EM BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO

Leonardo de Souza Melo

REVISORA

Danúbia de Paula Oliveira

TRADUTORAS/TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Karima Oliva Bello – Universidad Veracruzana, UV, México

Sofia Hengen – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

apresentação/presentación

DESIDADES é uma revista científica eletrônica na área da infância, adolescência e juventude latino-americanas, com periodicidade quadrimestral. Publica textos em português ou espanhol. É uma publicação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida em divulgar a pesquisa científica para além dos muros da Universidade estabelecendo um diálogo com pesquisadores, profissionais, estudantes e demais interessados na área de infância, adolescência e juventude. A revista publica originais inéditos de artigos, entrevistas e resenhas desde uma abordagem multidisciplinar da infância, adolescência e juventude.

O título desta revista - **DESIDADES** - foi cunhado para significar a perspectiva teórica, ética e política que sustenta sua práxis editorial. Assume-se que as idades, como critérios fixos que naturalizam comportamentos, habilidades e modos de existência de acordo com uma temporalização biográfica linear, precisam ser problematizadas de modo a permitir novas abordagens e conceitos sobre as relações entre os grupos geracionais.

DESIDADES es una revista científica electrónica en el área de la infancia, adolescencia y juventude latinoamericanas, con periodicidad cuatrimestral. Publica textos en portugués o español. Es una publicación del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida en divulgar la investigación científica mas allá de los muros de la Universidad estableciendo un diálogo con investigadores, profesionales, estudiantes, y demás interesados en el área de la infancia, adolescencia y juventud. La Revista publica originales inéditos de artículos, entrevistas y reseñas desde un abordaje multidisciplinario de la infancia, adolescencia y juventud.

El título de esta revista - **DESIDADES** - fue acuñado para significar la perspectiva teórica, ética y política que sustenta su praxis editorial. Se asume que las edades, con criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y modos de existencia de acuerdo con una temporalización biográfica linear, necesitan ser problematizados de modo que permitan nuevos abordajes y conceptos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará, Brasil
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília, Brasil
Anna Paula Uziel	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Heloísa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará, Brasil
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia, Brasil
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo, Brasil Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí, Brasil
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Maria Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília, Brasil
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Nair Teles	Universidade Eduardo Mondlane, Brasil
Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau, Brasil
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil
Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Veronica Salgueiro do Nascimento	Universidade Federal do Ceará, Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay, Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
Ana Vergara del Solar	Universidad de Santiago, Chile
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo, Uruguay
Germán Muñoz González	Corporación Universitaria Uniminuto, Bogotá, Colombia
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, México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Manuel Valenzuela Arce	Colégio de la Frontera Norte (El COLEF), México
Juan Carlos Amador Baquiro	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Lucía Lionetti	Universidad Nacional del Centro, Argentina
María Celeste Hernández	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macri	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mariana Chaves	CONICET y Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	CONICET y Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Maritza Urteaga Pozo	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Olga Grijalva Martínez	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México
Pablo De Grande	CONICET y Universidad del Salvador, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
Patricia Guerrero Morales	Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Metropolitana, Chile
Pedro Nuñez	CONICET y Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), FLACSO, Argentina
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Ricardo Fletes Corona	Universidad de Guadalajara, México
Robin Cavagnoud	Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
Rosa María Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México, México
Silvina Brussino	CONICET y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Suzana Sosenski	Universidad Nacional Autónoma, UNAM, México
Valeria Llobet	CONICET y Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Índice

EDITORIAL	8
TEMAS EM DESTAQUE / TEMAS SOBRESALIENTES	
Una etnografía interescalar sobre políticas para la primera infancia Florença Paz Landeira	12
Juventudes e políticas públicas: ensaiaando reflexões sobre os desafios e potencialidades da atuação psicossocial Lígia Tlajja Leipnitz e Luiz Fernando Alvarenga	29
Educación indígena en Costa Rica: Infancia, juventud y aulas hacia el siglo XXI Juan Antonio Gutiérrez Slon	47
Difracción, trabajo de campo y voz infantil Rocío Fatyass	63
El columpio del tiempo y algunas reflexiones para explorar las memorias de infancia Fira Chmiel	80
O uso de narrativas literárias na prática de avaliação psicológica infantil Raquel Donegá de Oliveira; Nayara Mesquita Ribeiro; Laura Ximenes Macedo; Juliana Alves Garcia da Roza; Larissa Heckert da Silva e Mara Sizino da Victoria	95
Niños y regalos: aprender a dar y a recibir en el contexto doméstico Diana Marcela Aristizábal García	113
Castigo como prática de cuidado? Reflexões a partir de uma etnografia com crianças cabo-verdianas André Omisilê Justino	130
Violência no namoro para jovens universitários à luz do Paradigma da Complexidade Rosana Alves de Melo; Marianna Amaral Alencar Monteiro; Flávia Emília Cavalcante Valença Fernandes; Adriele Souza Pires e Karina Perrelli Randau	147
INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS / INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS	
Um fazer coletivo em tempos de pandemia: o espírito do Crias num webinar que virou livro Fernanda Bittencourt Ribeiro	165

Editorial

Parece ousado afirmar que sem as contribuições das ciências humanas e sociais a contratualidade que garante nossa convivência social não seria suficiente para fazer frente à ganância tanatofílica da sociedade atual que, não apenas tornou insustentável a vida no planeta, mas promoveu a mais abissal desigualdade social e econômica entre grupos sociais da história humana. Portanto, é preciso, cada vez mais, reiterar que somente mediante a permanente reflexão que essas áreas promovem -a respeito do que somos, para onde vamos, e como compreender nossos impasses de fazer vínculos e sociedade- é que conseguimos estabelecer os pactos que têm nos permitido viver, amar os outros, trabalhar e, sobretudo, valorizar a vida. Isso se reflete, por exemplo, no campo das discussões sobre a infância e a juventude. A mentalidade economicista do nosso tempo disseminou concepções da infância como um “custo” para a sociedade dos adultos que conseguem, no máximo, considerá-la como um “investimento”. No final, as crianças e suas demandas representam “gasto” que, nesta veia, é sempre assumido como uma benevolência da sociedade adulta. Pois bem: os cientistas humanos e sociais cujo interesse é a infância e a juventude, por exemplo, apostam que não é possível humanizar-se sem a presença real e fantasmática da infância. E essa é sempre um campo tanto de interrogação como de deciframento. Será porque tal presença evoca uma ontologia do “entre” – dos vivos e dos mortos, simultaneamente – como nos ensinam as cosmologias indígenas (TASSINARI, 2007), ou por outra, uma ontologia que se situa entre o nada e a vida, ao ser anunciada justamente como o começo, o nascimento, como indaga Lyotard (1991) se inspirando em Hannah Arendt? Interrogar sobre, e buscar decifrar a infância propõe articular essa mesma condição paradoxal à adultidade. Assim, vale questionar, somos o que dizemos ser, como adultos? Somos o que queremos ser?

Nesta 36ª edição da DESIDADES, apresentamos sete artigos com foco específico na infância, um com foco na juventude, e outro que abrange tanto a infância como a juventude. Neste conjunto de trabalhos, os/as autoras discutem não somente como a presença das crianças e dos jovens modela e transforma as formas adultas de habitar e produzir o mundo humano, como também resulta em desmentidos sobre os ideais e valores que se professam como orientadores das ações no presente. Se, por exemplo, a constituição do campo das políticas para a infância e a juventude expressa a vontade hesitante de cuidado de uma sociedade adulta em relação aos seus outros, crianças e jovens, faz-se necessário acercar-se de como os discursos sociais operam e fazem produzir – ou não – essa realidade de cuidado. Em três artigos, *Una etnografía interescalar sobre políticas de la primera infancia, Juventudes e Políticas Públicas: ensaiando reflexões sobre os desafios e potencialidades da atuação psicossocial* e *Educación indígena en Costa Rica. Infancia, juventude y aulas hacia el siglo XXI*, os/as autoras exploram a análise das práticas e políticas de intergeracionalidade, seja de cuidado ou de educação formal, problematizando as metodologias que permitem o acesso e a leitura dessas realidades intergeracionais. Assim, de importância fundamental para compreender como a presença das crianças se inscreve no mundo social, constitui a conceitualização *metodológica* da pesquisa que dá forma e corpo ao que se quer pesquisar demandando o escrutínio sobre a reflexividade na pesquisa. Esse aspecto é focado e discutido nos artigos *Difracción, trabajo de campo y voz infantil*, *El columpio del tempo y algunas reflexiones para explorar las memorias de infancia* e *O uso de narrativas literárias na prática de avaliação psicológica infantil*.

Podemos conhecer mais que adultos somos, e qual sociedade adulta ensejamos construir, mediante pesquisas que tomam por foco as crianças e os jovens? Pergunta que demanda pesquisas sobre como crianças e jovens aprendem e apreendem o que os adultos valorizam – tanto explicitamente como mediante a análise dos não-ditos. Os últimos, frequentemente, desmentem o que se professa como valor e norma. Nos artigos, *Niños y regalos: aprender a dar y a recibir en el contexto doméstico*, *Castigo como prática de cuidado? Reflexões a partir de uma etnografia com crianças cabo-verdianas*, como também na própria resenha apresentada nesta edição, *Um fazer coletivo em tempos de pandemia*, os modos de se fazer adulto concomitantemente aos modos de se fazer criança são colocados em análise frente a questões fundamentais da nossa sociedade como a dádiva, a violência e as epidemias. E, convergentemente, a questão da violência é também analisada no contexto amoroso de jovens no artigo *Violência no namoro para jovens universitários à luz do Paradigma da Complexidade*.

Na Seção de Levantamento Bibliográfico, além da resenha já mencionada, trazemos para o público leitor as informações sobre 24 obras encontradas nas áreas das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância, adolescência e juventude. O levantamento contemplou livros publicados no período de dezembro de 2022 a agosto de 2023, cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

Desejamos boa e proveitosa leitura a todos e todas!

Lucia Rabello de Castro
Editora Chefe

REFERÊNCIAS

LYOTARD, J-F. **Lectures d'enfance**. Paris: Galilée, 1991.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

Editorial

Parece osado afirmar que sin las contribuciones de las ciencias humanas y sociales la contractualidad que garantiza nuestra convivencia social no será suficiente para hacer frente a la ganancia tanatofílica de la sociedad actual que, no solamente volvió insostenible la vida en el planeta, sino que promovió la más abismal desigualdad social y económica entre grupo sociales de la historia humana. Por lo tanto, es necesario, cada vez más, reiterar que solamente mediante la permanente reflexión que estas áreas promueven – acerca de lo que somos, hacia donde vamos, y cómo comprender nuestros impases al hacer vínculos y sociedad – podemos establecer los pactos que nos han permitido vivir, amar a los otros, trabajar y, sobre todo, valorar la vida. Esto se refleja, por ejemplo, en el campo de las discusiones sobre la familia y la juventud. La mentalidad economicista de nuestro tiempo diseminó concepciones de la infancia como un “costo” para la sociedad de los adultos que pueden, como máximo, considerarla como una “inversión”. Al final, los niños y sus demandas representan un “gasto” que, en esta línea, es siempre asumido como una benevolencia de la sociedad adulta. Pues bien: los científicos humanos y sociales cuyo interés es la infancia y la juventud, por ejemplo, apuestan que no es posible humanizarse sin la presencia real y fantasmática de la infancia. Y ésta es siempre un campo tanto de interrogación como de desciframiento. ¿Será porque tal presencia evoca una ontología del “entre” – de los vivos y de los muertos, simultáneamente – como nos enseñan las cosmologías indígenas (TASSINARI, 2007), o por otra, una ontología que se sitúa entre la nada y la vida, al ser anunciada justamente desde el inicio, el nacimiento, como indaga Lyotard (1991) inspirándose en Hannah Arendt? Interrogar y buscar descifrar la infancia propone articular esta misma condición paradójica a la adultez. Así, vale cuestionar, ¿somos lo que decimos ser, como adultos? ¿Somos lo que queremos ser?

En esta 36ª edición de DESIDADES, presentamos siete artículos con enfoque específico en la infancia, uno con enfoque en la juventud, y otro que abarca tanto a la infancia como a la juventud. En este conjunto de trabajos, los/as autoras discuten no solamente cómo la presencia de los niños, niñas y jóvenes modela y transforma las formas adultas de habitar y producir el mundo humano, como también resulta en desmentidas sobre los ideales y valores que se profesan como orientadores de nuestra acción en el presente. Si, por ejemplo, la constitución del campo de las políticas para la infancia y la juventud expresa la voluntad vacilante del cuidado de una sociedad adulta en relación a sus otros, niños y jóvenes, se hace necesario aproximarse a cómo los discursos sociales operan y hacen producir – o no- esa realidad de cuidado. En tres artículos, *Una etnografía interescalar sobre políticas de la primera infancia*, *Juventudes e Políticas Públicas: ensaiando reflexões sobre os desafios e potencialidades da atuação psicossocial y Educación indígena en Costa Rica*, *Infancia, juventud y aulas hacia el siglo XXI*, los autores y autoras exploran el análisis de las prácticas y políticas de intergeneracionalidad, sea del cuidado o de la educación formal, problematizando las metodologías que permiten el acceso y la lectura de estas realidades intergeneracionales. Así, de importancia fundamental para comprender cómo presencia de los niños y niñas se inscribe en el mundo social, constituye la conceptualización metodológica de la investigación que da forma y cuerpo al que se quiere investigar demandando el análisis sobre la reflexividad en la investigación. Este aspecto es enfocado y discutido en los artículos *Difracción, trabajo de campo y voz infantil*, *El cumpio del tempo y algunas reflexiones para explorar las memorias de infancia* y *O uso de narrativas literárias na prática de avaliação psicológica infantil*.

¿Podemos conocer mejor qué adultos somos, y cuál es la sociedad adulta que permitimos construir, mediante investigaciones que toman como interés a los niños, niñas y jóvenes? Pregunta que demanda investigaciones sobre cómo los niños, niñas y jóvenes aprenden y aprehenden lo que los adultos valorizan – tanto explícitamente como mediante el análisis de los no dichos. Los últimos, frecuentemente, desmienten lo que se profesa como valor y norma. En los artículos *Niños y regalos: aprender a dar y a recibir en el contexto doméstico*, *Castigo como práctica de cuidado? Reflexões a partir de uma etnografia com crianças cabo-verdianas*, como también en la propia reseña presentada en esta edición, *Um fazer coletivo em tempos de pandemia*, los modos de hacerse adulto concomitantemente a los modos de hacerse niño son colocados en análisis frente a las cuestiones fundamentales de nuestra sociedad como la dádiva, la violencia y las epidemias. Y, convergentemente, la cuestión de la violencia también es analizada en el contexto amoroso de jóvenes en el artículo *Violência no namoro para jovens universitários à luz do Paradigma da Complexidade*.

En la Sección de Relevamiento Bibliográfico, además de la reseña ya mencionada, traemos para el público lector información sobre 24 obras encontradas en las áreas de las ciencias humanas y sociales de los países de América Latina sobre infancia, adolescencia y juventud. El relevamiento contempló libros publicados en el período de diciembre de 2022 a agosto de 2023, cuyas informaciones pudieron ser obtenidas en los sitios web de sus respectivas editoriales.

¡Deseamos buena y provechosa lectura a todos y todas!

Lucia Rabello de Castro

Jefa de Edición

REFERENCIAS

LYOTARD, J-F. **Lectures d'enfance**. Paris: Galilée, 1991.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.



Una etnografía interescalar sobre políticas para la primera infancia

Florencia Paz Landeira

Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-9877-3930>

Introducción

En este artículo, presento una serie de reflexiones metodológicas emergentes de mi investigación doctoral sobre políticas para la primera infancia en Argentina. A partir de identificar la creciente centralidad de la primera infancia como un eje de la protección social y la lucha contra la transmisión intergeneracional de la pobreza, indago en cómo abordar discursos institucionales y expertos que moldean los contornos de una agenda pública, cristalizando evidencias y buenas prácticas para la gestión de políticas y, de fondo, sedimentando y legitimando nociones acerca de lo infantil, su cuidado y sus necesidades.

A los fines de abordar las instituciones, los actores, las razones, los lugares y los momentos involucrados en la elaboración y reestructuración de estas políticas e identificar los caminos y las prácticas a través de los que se producen, circulan y se reencuadran los discursos que las subyacen, opté por lo que denomino una etnografía interescalar. En esta opción metodológica y epistemológica, el Plan Nacional de Primera Infancia funcionó como un prisma complejo de indagación a la vez que como organizador de la estrategia narrativa, cuyo análisis requirió un abordaje desde distintas escalas contextuales.

En este texto, comparto algunos ejes teórico-metodológicos que en el proceso de mi investigación se revelaron centrales. En primer lugar, reconstruyo los momentos y motivos claves que plantearon giros o dilemas durante mi trabajo de campo y a partir de los que reelaboré la estrategia metodológica. En segundo lugar, realizo una breve recapitulación acerca de las pesquisas precedentes sobre la infancia como campo de expertise. En tercer lugar, en el apartado de mayor desarrollo analítico, me centro en cómo abordé en mi propia investigación los discursos expertos e institucionales, desde un análisis interescalar, relacional y procesual. El artículo cierra con un apartado de reflexiones finales.

Hacia la re-construcción del problema en sus múltiples escalas

En 2017, inicié una investigación antropológica de doctorado¹ con interés por la regulación de las relaciones familiares y la mater-paternidad implicada en las políticas hacia la infancia pobre y sus familias en Argentina. Consideraba como punto de partida una serie de trabajos que han señalado que, si bien las intervenciones sobre la infancia siempre han implicado la regulación de los espacios familiares y de los sujetos adultos que los constituyen, los modos contemporáneos de “gestión de la infancia pobre” suponen una reconfiguración de las relaciones entre organismos estatales y unidades domésticas, motivada por el imperativo de la co-gestión, que producen un incremento en la responsabilidad de los arreglos familiares (BARNA, 2015; CIORDIA, VILLALTA, 2011; GRINBERG, 2013; SANTILLÁN, 2013; VIANNA, 2002; VILLALTA, LLOBET, 2015). Este conjunto de trabajos en los que mi investigación abrevó ha abordado a la administración estatal de la infancia, partiendo del supuesto de que ésta es un territorio de disputa política (CARLI, 2002) y enfocando en las formas de regulación y gestión de la infancia y sus familias, con interés por los procedimientos burocráticos y ritualizados y las heterogéneas racionalidades políticas que las constituyen (BARNA, 2012; FONSECA, 2002; LLOBET, 2015; MAGISTRIS, 2016; MEDAN, 2017; VILLALTA, 2013).

1 El producto de esta investigación fue la tesis “Desarrollo infantil, parentalidad y horizontes de bienestar: etnografía sobre políticas y saberes para la primera infancia en Argentina (2015-2019)” (PAZ LANDEIRA, 2021a).

Desde estas primeras preguntas y orientaciones, en abril de ese año comencé a participar del Consejo Local de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA)² del municipio de San Martín, en el noroeste del aglomerado urbano del Gran Buenos Aires. Esta participación se inscribía en un proyecto de extensión del Programa de Estudios Sociales en Género, Infancia y Juventud de la Universidad Nacional de San Martín, cuyo propósito se orientaba a fortalecer la participación de la universidad como actor territorial en el diagnóstico e intervención de la situación de las infancias y adolescencias del municipio, como también a estrechar lazos de comprensión y aprendizajes mutuos entre espacios académicos y agencias estatales.

Así, a lo largo de 2017 y 2018 participé de las asambleas mensuales y las reuniones de comisiones temáticas de este Consejo, como también de los encuentros regionales entre consejos locales de distintos municipios. De estos espacios de reflexión y debate compartidos por actores institucionales y socio-comunitarios involucrados en las políticas hacia la infancia, llamaron mi atención dos emergentes recurrentes que condensaban preocupaciones y propuestas de intervención. En primer lugar, la centralidad atribuida a los comportamientos de madres y padres y sus (in)capacidades para hacerse responsables de la crianza de sus hijos/as, frente a lo que se proponía desarrollar talleres de crianza y otras estrategias pensadas para fortalecer los vínculos parentales y familiares. En las reflexiones de distintos agentes, el vínculo parecía erigirse como la expresión visible y externa de los sentimientos y aptitudes que la mater-paternidad debía emanar de forma primordial o que, de no ser así, debían adquirirse y aprenderse. En segundo lugar, advertí la creciente focalización en la primera infancia como figura central para las intervenciones estatales, materializada en la creación de una dirección municipal rectora en la temática, en convenios con organismos internacionales para desarrollar acciones para esta franja etaria y en la multiplicación de espacios destinados a la educación y cuidado en los primeros años.

A su vez, noté que esta expansión de iniciativas e intervenciones en torno a la primera infancia se estaba dando en simultáneo en varios municipios de la Provincia de Buenos Aires y que también se constituía como una agenda que motivaba conferencias, encuentros y congresos de políticas públicas. De allí que comencé a preguntarme por las condiciones de posibilidad para esta concurrencia, lo que a su vez me llevó a hacer un seguimiento periódico y exhaustivo de las noticias periodísticas e institucionales alrededor de la primera infancia. Entre estos eventos, por su notoriedad, destaco los I y II Congreso Internacional de Primera Infancia, organizados en 2016 y 2018 por el municipio de San Miguel con panelistas de gobiernos municipales, provinciales, del Ejecutivo nacional y de otros países, como también invitados/as de fundaciones, organizaciones internacionales y no gubernamentales, centros de expertos y académicos/as. En ambas ediciones, el evento contó con la participación de las principales autoridades políticas del momento, como la ministra de Desarrollo Social, Carolina Stanley, y la Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal³, quien abrió el Congreso de 2016 con estas palabras:

2 Este Consejo fue creado mediante una ordenanza municipal en el año 2012, en consonancia con lo establecido en la ley nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de NNyA y la respectiva ley provincial 13.298 – ambas inspiradas en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada por Argentina en 1990.

3 Ambas funcionarias pertenecían a la Alianza Cambiemos, una coalición política nacional, conformada por Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR), la Coalición Cívica ARI y otras fuerzas políticas de centro-derecha y derecha que ganaron las elecciones de gobierno tanto a nacionales como bonaerenses.

Es muy alentador ver que hay tanta gente en este salón, comprometida con este tema, que es el verdadero camino, el camino de fondo para quebrar la pobreza como herencia, la verdadera igualdad de oportunidades no empieza en primer grado, cuando llegan los chicos a la escuela, ahí ya llegamos tarde.

La primera infancia como eje para la lucha contra la transmisión intergeneracional de la pobreza aparecía teñida de un halo de urgencia y de sentidos de prevención y anticipación para la intervención. Junto a la gobernadora, estaba sentado Facundo Manes, neurólogo y político que recientemente se había incorporado al Consejo Consultivo Científico de la flamante Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental, que preveía acciones específicas para la primera infancia. En estos y otros eventos a los que asistí, llamó rápidamente mi atención la consideración de los/as niños/as pequeños/as como capital humano y la reiteración de referencias a su desarrollo cognitivo y cerebral, no solo por parte de neurocientíficos, sino como parte de un lenguaje compartido. Así, en estos particulares escenarios de interacción que constituyen estos eventos públicos y políticos, comencé a advertir la recurrencia de categorías, saberes y actores que parecían conformar una red en torno a la primera infancia y el desarrollo infantil. Categorías, saberes y actores que se cristalizaban en regulaciones estatales, como el Plan Nacional de Primera Infancia (2016) y la posterior Estrategia Nacional Primera Infancia Primero (2019), en convenios con organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y fundaciones como la Cooperadora para la Nutrición Infantil (CONIN) y en una amplia variedad de documentos institucionales de agencias estatales, internacionales y centros de expertos. Sin pretender adjudicarles coherencia y unicidad, advertí una densidad de iniciativas, saberes, agentes y recursos orientados a la construcción de la primera infancia y al desarrollo infantil temprano como un problema público, definiendo de modos variables las necesidades infantiles, en ensamblajes narrativos que conjugaban discursos sobre los derechos de NNyA, la vulnerabilidad social, el desarrollo cognitivo y humano y el desarrollo económico de los países.

Así, comencé a analizar esta expansión discursiva como expresión de procesos mediante los que la primera infancia y el desarrollo infantil temprano se han constituido en categorías de intervención nodales en agencias, proyectos y narrativas vinculados al desarrollo y la modernización dirigidos al Sur global, que en América Latina a su vez se condensan en el objetivo de combatir la denominada transmisión intergeneracional de la pobreza. De esta forma, las necesidades y el bienestar infantil – ligados a determinadas nociones e indicadores acerca del cuerpo, el crecimiento y el desarrollo – parecen sustentar una serie de programas e iniciativas de gobierno que buscan intervenir sobre (y mejorar) las prácticas de crianza dirigidas hacia los/as niños/as más pequeños/as en el núcleo familiar.

A partir de estos emergentes, se me planteó la pregunta teórico-metodológica en torno a cómo abordar estos discursos institucionales y expertos que estaban moldeando los contornos de una agenda pública, cristalizando evidencias y buenas prácticas para la gestión de políticas y, de fondo, sedimentando y legitimando nociones acerca de lo infantil, su cuidado y sus necesidades y de cómo deslindar responsabilidades y atribuciones entre distintas fuentes de autoridad y de regulación en relación a ello. Como estrategia metodológica, opté por tomar al Plan Nacional de Primera Infancia (Decreto 574/16), lanzado por el gobierno de la Alianza Cambiemos tras asumir la gestión del gobierno nacional en 2015, como prisma de indagación. Esta elección se sustentó en que este Plan condensaba la vernacularización (MERRY, 2006) de lo que yo identificaba como una agenda transnacional y que se inscribía en una coyuntura política singular. A partir de ello, me pregunté: ¿qué discursos expertos eran invocados y referidos; producidos dónde y por quiénes? ¿Mediante qué procesos habían sido legitimados, puestos en circulación, traducidos

y apropiados en distintos contextos? ¿Cómo se han incorporados en institucionalidades y entramados burocráticos preexistentes; cómo se han visto afectados por éstos y cómo también los afectaron? ¿Cómo eran variablemente valorados y apropiados en imbricación con disputas políticas y epistémicas?

Estas preguntas están atravesadas por un interés en los discursos expertos e institucionales, sus formas de producción, circulación, legitimación y vernacularización. Interés que reconoce como antecedente el trabajo de Nancy Fraser (1991), quien propone un enfoque para analizar cómo grupos atravesados por relaciones asimétricas de poder compiten por establecer como hegemónicas sus interpretaciones respectivas sobre lo que serán consideradas necesidades sociales legítimas. Fraser ha insistido en que estas disputas implican la propia definición de los límites de aquello que es considerado político y problema público. A su vez, la autora analiza al discurso experto como uno de los discursos legítimos de interpretación de necesidades en el actual contexto histórico-cultural, a través de la articulación y ensamblaje de lenguajes, vocabularios, narrativas y paradigmas argumentativos. Para las preguntas planteadas, es también relevante la categoría de “frente discursivo”, elaborada por Claudia Fonseca y Andrea Cardarelo (2009), entendida como el producto – siempre contingente – de negociaciones entre diversos grupos de interés que confluyen sobre un tema en común, de forma de dar cuenta de los procesos de construcción de sentido en donde convergen acciones estatales, organizaciones no gubernamentales, organismos transnacionales y medios de comunicación. Para las autoras, la conformación de frentes discursivos – como el de los derechos de NNyA – tienen la eficacia simbólica de movilizar apoyo político sobre cuestiones que despiertan la sensibilidad social, pero por otro tienden a cosificar y reificar al sujeto social objeto de la preocupación, generando imágenes estrechas y normativas. Recupero también la intención de analizar las formas de producción y reproducción de discursos expertos e institucionales, pero también los momentos de tensión, contradicción y fisura (AGUILAR *et al.*, 2009). Estos autores proponen una aproximación a discursos social e históricamente construidos en condiciones particulares de enunciación y circulación, entendiendo a los discursos como configuraciones espacio-temporales de sentido.

En el próximo apartado, reviso de forma sucinta los principales antecedentes que abordaron a la infancia y su relación con distintos campos y discursos de experticia; una agenda en la que mi investigación se inscribe.

La infancia como territorio de expertise e intervención

Este trabajo reconoce como antecedentes fundamentales investigaciones previas que han abordado la constitución de saberes y discursos expertos en tensión en busca de definir las formas idóneas de normativizar y regular las prácticas de cuidado y crianza infantil. Como argumenta Adelaida Colángelo (2014), la definición de las formas socialmente adecuadas de cuidar y criar a un/a niño/a constituye un punto crucial en las disputas materiales y simbólicas por la reproducción o transformación de toda sociedad.

Investigaciones provenientes de la historia y la sociología de la niñez han aportado a pensar en ésta como categoría social específica resultante de procesos históricos ligados al desarrollo de la modernidad occidental y han evidenciado cómo la infancia y los saberes expertos que disputan valor de verdad sobre ella se han constituido mutuamente (ARIÈS, 1981; GÉLIS, 1987; PERROT, 1987). En particular, el trabajo de Chris Jenks (1996) resulta fundamental para problematizar las concepciones sobre el cuerpo y la naturaleza infantil que subyacen a la infancia como categoría social moderna.

Como ha sido analizado por Valeria Llobet (2013), recuperando la obra de Viviana Zelizer (2009), tanto desde el punto de vista moral y sentimental, como desde el ángulo de la construcción del “individuo moderno” o de la dotación de valor social y simbólico, la construcción de la infancia como una categoría social, una edad diferenciada de otras, implicó un proceso de institucionalización asociado a la transformación de las instancias y los modos socialmente asignados para lidiar con la inclusión de las nuevas generaciones. En este sentido, la infancia está constituida por procedimientos legales y formas de poder y expresa y crea sentimientos colectivos, acciones morales, encarna y recrea ciertas sensibilidades (LLOBET, 2013).

Los trabajos de Colángelo (2012; 2018) permiten historizar las preocupaciones e intervenciones sobre la primera infancia a partir de comprender lo que la autora analiza como proceso de medicalización de la crianza en Argentina. Sus investigaciones se inscriben en una estimulante línea de indagación sobre la historia de la medicina, la pediatría, la puericultura y la psicología en su relación con saberes y políticas sobre la infancia (BORINSKY, 2010; DI LISCIA, 2004; RAMACCIOTTI, TESTA, 2014; RUSTOYBURU, 2012). Sobre las nociones de crecimiento y desarrollo y sobre la construcción del/a niño/a como incompleto y a la vez maleable, la pediatría y la puericultura sentaron la especificidad de su saber. Estos trabajos se enmarcan, a su vez, en un análisis sobre la constitución de “saberes de Estado”, en referencia a saberes expertos que forman parte del Estado moderno, al tiempo que son demandados por él (BOHOSLAVSKY, SOPRANO, 2010).

Las nociones de maleabilidad e incompletud se asociaron también con la construcción de una infancia pobre “en riesgo” (LIONETTI, 2009) y sustentaron en buena medida las intervenciones de un Estado social en ciernes con fuerte impronta higienista. A su vez, la preocupación por la salud y el desarrollo de la infancia condujo a la preocupación por la salud de la mujer en cuanto a su papel de futura madre, en especial por el fortalecimiento del discurso eugenésico durante la primera mitad del siglo XX, que estabilizó al binomio madre-hijo como responsable del futuro de la población (BIERNAT; RAMACCIOTTI, 2008). En estos procesos, la concepción de los/as niños/as como futuro de las naciones latinoamericanas (ROJAS NOVOA, 2017), apuntalada por el “paradigma del desarrollo” (DE CASTRO, 2012), sirvió de andamiaje argumentativo en las narrativas de progreso y modernización.

Por otra parte, un eje derivado del área de indagación sobre las formas de gobierno y regulación de la infancia es aquel centrado en los procesos de producción, circulación y reelaboración entre lo global y lo local de conceptos, categorías clasificatorias y modelos de intervención. En particular, aquellos trabajos que han indagado en los procesos de institucionalización de los derechos de NNyA (BARNA, 2012; GRINBERG, 2013; LLOBET, 2009; VILLALTA, 2013, 2019) y han retomado los aportes de Merry (2006)⁴ para atender al trabajo de intermediarios y traductores – activistas, profesionales, académicos y distintas figuras de expertise – que hacen circular ideas transnacionales y las reenmarcan en clave de debates e historias vernáculos.

4 Sally Engle Merry analiza los modos en que las ideas transnacionales en torno al abordaje desde los derechos humanos de la violencia contra las mujeres son adoptadas en escenarios sociales locales. Se pregunta, cómo estas ideas se mueven a través del hueco entre la conciencia cosmopolita de los derechos humanos y las concepciones socioculturales locales de género, familia y justicia. La autora sostiene que la investigación etnográfica muestra que las ideas y prácticas de los derechos humanos desarrolladas en una localidad son adoptadas o impuestas transnacionalmente en una variedad de formas, ni lineales ni coherentes. Así, argumenta que pos de investigaciones que aborden la práctica de los derechos humanos, enfocando en dónde y cómo los conceptos y las instituciones de los derechos humanos son producidos, cómo circulan y cómo moldean acciones y vidas cotidianas.

Para cerrar este apartado, es relevante volver al trabajo de Sandra Carli (2002), quien argumenta que los discursos sobre la infancia desbordan la cuestión de los/as niños/as como sujetos y se proyectan sobre las transformaciones de la sociedad como totalidad. Al respecto, Carla Villalta (2019) señala que hablar de niños y niñas y establecer qué es lo mejor para su desarrollo “es hablar de proyectos políticos en tanto esos discursos proyectados al porvenir se encuentran atravesados por específicas nociones de orden social, de Estado y de familia” (p. 36).

Este sucinto recorrido permite visualizar la centralidad de los discursos expertos e institucionales en la constitución misma de lo infantil, en los modos de comprender la relación parento-filial y las intervenciones y regulaciones sobre ella.

Escalas, contexto y (dis)continuidad

Como señalé anteriormente, la investigación que llevé adelante se inscribió en la disciplina antropológica y, específicamente, estuvo guiada por el enfoque etnográfico (GUBER, 2013). Este abordaje, que implica una inmersión personal en un universo relacional dado, habilita el análisis de prácticas y relaciones sociales, como también de procesos de producción de sentido, en su carácter conflictivo y disputado. El trabajo de campo, así, se constituye en el marco de interpretación de prácticas y discursos imbuidos en una experiencia y relación social.

La tradición etnográfica, con sus transformaciones y reelaboraciones, se remonta a principios del siglo XX. En cierta medida, la carpa clavada en medio de la aldea de Malinowski funciona como un arquetipo, una imagen mental que funda la idea instituida del trabajo de campo, que tanto él como Boas caracterizaron como la práctica de residencia extensiva con “los nativos” por un período prolongado de tiempo. Variadas han sido las críticas que han recibido la autoridad etnográfica y el naturalismo descriptivo de las etnografías clásicas a lo largo del siglo XX; no obstante, lo cual el estar ahí y la experiencia del viaje, el extrañamiento y el propósito de captar la lógica del otro configuraron nodos organizadores de la investigación antropológica y específicamente del enfoque etnográfico.

Sin embargo, al adentrarme en el trabajo de campo para analizar los discursos sobre el desarrollo infantil y las regulaciones de la crianza que atravesaban al Plan Nacional para la Primera Infancia y las intervenciones estatales que de él se desprendían, pronto me enfrenté a la cuestión de que éste no tenía un espacio recortado a priori. Esto no apunta necesariamente a la hipótesis acerca de la desterritorialización, puesto que esta política se producía efectivamente en territorios sociales singulares; el problema era, en todo caso, identificar sus porosas e inestables fronteras y dar cuenta de las interconexiones, ni lineales ni continuas, entre escalas y escenarios relacionales variados, configurados a su vez por lógicas particulares. Con interés en interrogar la política de las políticas – es decir las pugnas, negociaciones y concesiones que configuran un objeto de saber e intervención – me encontré, en el transcurrir de la investigación, concurriendo a un comedor comunitario ubicado en un asentamiento del conurbano del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y a una conferencia de expertos de agencias estatales e internacionales en una prestigiosa universidad privada en la misma semana. Normativas y planes nacionales se cruzaban con la singular historia de un barrio, pero también con recomendaciones y modelos “basados en evidencia” de organismos internacionales, reensambladas por parte de expertos y burocracias en una suerte de trabajo de mediación, traducción y apropiación. Actores e instituciones que las clasificaciones jurídico-administrativas ubican discretamente en un nivel u otro de la política, se encontraban en estos eventos a los que aludía previamente, negociaban compromisos y acuerdos, producían y reproducían lenguajes compartidos, no sin disputas

epistémicas y simbólicas. Pero, entonces, ¿dónde estaba el campo?, ¿en cuál de estas aldeas debía clavar mi carpa?, ¿cómo pensar las relaciones y jerarquías entre estos espacios disímiles en función de mi pregunta de investigación?

En principio, advertí que la creciente focalización en la primera infancia y en la parentalidad como ejes de las agendas de protección social contemporáneas tenía un carácter transnacional. Dominique Pestre señala los desplazamientos que implica pensar lo transnacional como objeto: “descentra la mirada de las cuestiones simplemente internacionales para ir hacia los flujos en sí mismos, hacia las circulaciones, los intermediarios, las historias entremezcladas y cruzadas” (2018, p. 24). En particular, desde la historia, se ha advertido que la atención a lo transnacional implica una metodología, pero también un modo de construir los problemas, que supone un interés por los procesos de constitución, importación, legitimación y choque de saberes especializados (BOHOSLAVSKY, 2018; ZIMMERMAN, 2017).

Luego, comprendí que lo transnacional no resultaba una variable explicativa, sino una dimensión constitutiva del objeto. Así, pronto me enfrenté a la cuestión de las múltiples escalas que configuraban el problema de investigación que me proponía estudiar. Como señala Jacques Revel (2005), la elección de una escala no resulta neutra, ni aparece como dada o determinada de antemano, sino que se trata de una decisión teórica resultante de la ponderación de las problemáticas, lógicas, relaciones y causalidades que cada escala nos ayuda a visualizar (JENSEN, LASTRA, 2015). En sintonía con esto, en su investigación sobre activismos de derechos humanos y burocracias penales estatales a través del caso Walter Bulacio, Sofía Tiscornia (2014) propone atender a cómo los diferentes espacios y escalas en los que se procesa un acontecimiento producen diferentes relaciones sociales y cómo interactúan dándole forma, imprimiendo variables lógicas y tipos de legitimidades.

En relación a esto, Elena Achilli (2015), reelabora la noción de contexto, desde una perspectiva crítica frente a las tendencias que des-historizan procesos socioculturales y/o superponen aspectos sin jerarquizarlos y también frente a aquellas que reducen las problemáticas a sus dimensiones simbólicas/subjetivas sin sus anclajes históricos. Achilli propone pensar al contexto en términos de una determinada configuración temporo-espacial que recortamos a los fines de un proceso de investigación, que resulta constituida y constitutiva de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporo-espaciales. Para esta autora, el contexto no supone un mero contorno “externo”, sino que implica pensar relacionadamente la interacción entre distintas escalas contextuales, que se van configurando y configuran condiciones y límites de procesos y relaciones que nos interesan. Esto, a su vez, supone comprender, en cada escala contextual, las propias dinámicas, lógicas, racionalidades y sujetos.

Desde estas premisas, me incliné por un análisis de lo que Ananya Roy (2012) define como etnografía de escala incómoda, a los fines de abordar las instituciones, los actores, las razones, los lugares y los momentos involucrados en la elaboración y reestructuración de las políticas de desarrollo infantil temprano e identificar los caminos y las prácticas a través de los que se producen, circulan y se reencuadran los discursos que las subyacen. En esta opción metodológica y epistemológica, el Plan Nacional de Primera Infancia funcionó como un prisma complejo de indagación a la vez que como organizador de la estrategia narrativa. Para comprender esta iniciativa de gobierno era necesario abordarla desde distintas escalas contextuales.

En primer lugar, era necesario inscribir a este Plan Nacional en tendencias transnacionales de formulación de políticas que comparten lenguajes, categorías y enfoques en su fundamentación. En función de ello, se reveló pertinente analizar los discursos producidos y movilizados por organismos internacionales. Del análisis de los documentos producidos por estas agencias, argumenté que la primera infancia emerge como figura central de la agenda de

protección social, a la vez que las intervenciones sobre los comportamientos parentales y la crianza son postuladas como estrategia para interrumpir la transmisión intergeneracional de la pobreza y como vía para producir la sociedad futura a partir de la optimización de sus integrantes (PAZ LANDEIRA, 2022a). De ello emergen continuidades – la maleabilidad y futuridad atribuida a la infancia, como también la moralización de las relaciones familiares –, pero también rupturas y nuevos sentidos; principalmente, la neurobiologización del desarrollo infantil y su ensamblaje con el enfoque de la inversión social y el capital humano y aquellos implicados en la categoría de parentalidad como modo de nominar la relación primordial entre adultos/as y niños/as en lo que refiere a la crianza. En particular, los llamados programas de *parenting* o de crianza promueven estrategias de intervención temprana que se presentan como “basadas en evidencia”, y son apuntaladas por teorías de determinismo infantil y usos de las neurociencias, a la vez que son investidas del lenguaje de derechos. A partir de estos argumentos se legitima un foco explícito y sostenido en la minucia de las prácticas parentales cotidianas como vinculadas con el bien de la sociedad en su conjunto.

De esta primera escala contextual, emergió la ubicuidad de las neurociencias como discurso legitimador de prácticas de gobierno, con la fuerza seductora de las neuroimágenes, la pretensión de verdad científica y una renovada fe en el progreso. Pero si no cualquier saber es considerado evidencia, era necesario desplazarse hacia otra escala contextual para comprender las formas de producción, circulación y apropiación de estos argumentos basados en el cerebro. Y así, lejos del carácter taxativo y concluyente del que se los pretende dotar en las iniciativas para la primera infancia revisadas, a partir del diálogo con investigadores de las neurociencias⁵, se evidenció el carácter provisorio, contingente, en revisión y dilemático de sus producciones científicas. En estos diálogos, los usos de conocimientos basados en el cerebro que hoy abundan en las políticas de primera infancia y desarrollo infantil fueron en su gran mayoría matizados, cuando no abiertamente discutidos (PAZ LANDEIRA, 2022b). En este sentido, se analizó el modo en que se usan excesiva e instrumentalmente hallazgos científicos para justificar la existencia de determinantes únicos tempranos para la vida adulta y productiva; retórica que, lejos de provenir de las neurociencias, se enraíza en la teoría del capital humano.

En mi indagación acerca del Plan Nacional de Primera Infancia, una escala contextual ineludible estaba constituida por la coyuntura sociopolítica en que dicho Plan fue lanzado en Argentina. Fue necesario, entonces, situarlo en la victoria de Cambiemos⁶ en las elecciones nacionales de 2015, que, a su vez, se inscribió en el marco del llamado “giro a la derecha” en la región, por lo que se trataba de un cambio de gestión, pero también de signo político del partido gobernante. El Plan Nacional, entonces, se enmarcaba y debía comprenderse en una coyuntura de debates sobre el rol del Estado y otros actores en la definición de lo público, por el pretendido carácter fundacional que Cambiemos pretendió darle a su agenda de gobierno para la primera infancia y por la retórica jerarquizante de la técnica y la expertise en el diseño de políticas. Atendiendo a estos procesos, analicé de forma situada cómo las interpretaciones y usos estratégicos de los discursos sobre el desarrollo infantil, así como su eficacia política para conformar una agenda y constituir una institucionalidad en torno a ella, están atravesadas por nociones en tensión sobre la infancia, por las tradiciones institucionales, como también por contiendas políticas más amplias en torno al Estado y la política social en la que se inscriben.

5 Si bien asistí a numerosos eventos en los que participaron investigadores/as de las neurociencias, aquí me refiero en particular a la serie de entrevistas en profundidad que realicé con Alejandra Carboni (CIBPsi/UdelaR), Michael Thomas (CEN/UCL) y Sebastián Lipina (UNA, CEMIC/CONICET).

6 Cambiemos fue una coalición política nacional, conformada por Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR), la Coalición Cívica ARI y otras fuerzas políticas de centro-derecha y derecha.

En este sentido, en un trabajo previo (PAZ LANDEIRA, 2021b), analicé el entrelazamiento de las narrativas en juego considerando los valores asociados a ellas – la racionalidad económica de la teoría del capital humano, el valor de verdad y neutralidad de argumentos neurocientíficos sobre el desarrollo cognitivo y la fuerza moral del enfoque de derechos –, y mostrando cómo son apropiadas y/o discutidas por las organizaciones e instituciones a las que pertenecen los actores entrevistados. Entre decisores políticos, trabajadores estatales y expertos, analicé cómo estos discursos eran institucionalizados y cristalizados en normas, políticas y programas concretos. Comprender estos procesos de apropiación y negociación de sentidos implicó la necesidad de recuperar la perspectiva de los actores, pero también la historicidad y politicidad de las instituciones.

Por último, para aprehender la gestión cotidiana de las políticas que se desprendieron del Plan Nacional, una cuarta escala contextual estuvo dada por los propios barrios en los que se implementa, a los fines de iluminar cómo, una vez más, la política es hecha y rehecha a través de saberes, relaciones y experiencias históricamente situadas. Esto reveló nuevas aristas acerca de los sentidos que lo familiar y lo comunitario asumen en relación a la crianza de niños/as. Al tomar en cuenta a los barrios como escenarios relacionales y como producto contingente de las prácticas de cuidado y de creación de compromisos y de identidades antes que como base física de grupos sociales considerados presuntamente homogéneos, fue posible iluminar los modos situados de reescribir y hacer la política, como también complejizar los discursos acerca del cuidado infantil, la crianza y la maternidad, pero también de lo comunitario y lo familiar, del barrio y las casas. Advertí, también, que por el espacio intersticial que, en las políticas de primera infancia, ocupan las mujeres de sectores populares, se cuelean otras lógicas y temporalidades de la política, que suponen un desplazamiento respecto de los sentidos y objetivos planteados en su diseño.

El ya comentado trabajo de Achilli (2015) parte de la pregunta de Carlo Ginzburg (1994): “¿Es posible comunicar una relación de escala a través de una descripción?”. De esta forma, recupera la dimensión narrativa de la investigación. En mi propio proceso, en la escritura, el Plan Nacional de Primera Infancia se me presentó como una suerte de maraña de cuyas puntas fui tirando para comprender, desde las distintas escalas contextuales, sus condiciones de posibilidad, las controversias que alberga y aquello que produjo al intersectarse con institucionalidades previas. Esta estrategia narrativa también estuvo guiada también por el supuesto de que el abordaje relacional desde abajo y micro político es justamente una mirada y perspectiva analítica antes que un recorte empírico. Fue por este análisis interescalar que pude identificar tendencias hegemónicas⁷ en la regulación del desarrollo infantil y las competencias parentales, pero también contradicciones, conflictos y heterogeneidades; con la potencia de explorar las rupturas y los parches en los paisajes empíricos producidos por políticas de gran alcance (TSING, MATHEWS, BUBANDT, 2019).

7 Recupero el trabajo de Raymond Williams (1980), quien propone, desde una mirada procesual, pensar a la hegemonía como un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. No existe de modo pasivo como forma de dominación, sino que debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. A los fines de enfatizar el carácter activo y nunca cristalizado de la hegemonía, el autor propone hablar de “lo hegemónico”.

Reflexiones finales

En este trabajo presenté una serie de reflexiones teórico-metodológicas acerca de cómo abordar etnográficamente discursos expertos e institucionales. A partir de reconocer la constitución histórica de la infancia como un territorio de expertise e intervención – tal como la literatura lo ha trabajado –, aquí me centro principalmente en el problema de las múltiples escalas que configuran el contexto de indagación en una investigación sobre políticas para la primera infancia en Argentina. Atendiendo a las continuidades, las distancias, los parches y las fisuras entre las distintas escalas contextuales de producción de las políticas.

A partir de un análisis interesalar que procuró identificar los múltiples sitios, actores y discursos a través y en los que se producen una política para la primera infancia, busqué aportar a la comprensión de los procesos de emergencia del desarrollo infantil y la parentalidad como locus de intervención y de proyección de horizontes políticos y de desarrollo, en el marco de una reflexión más amplia sobre el cambiante y persistente lugar de las familias – y las sensibilidades y economías morales ligadas a ellas – como espacio privilegiado de gobierno. A su vez, procuré iluminar los modos en que la conformación de la primera infancia y el desarrollo infantil integral como una agenda pública y un área de intervención prioritaria en el país supuso la activa producción de un “frente discursivo” (FONSECA, CARDARELLO, 2009) que implica disputas, solapamientos y consensos ambiguos entre distintos saberes, actores políticos y sentidos de bienestar y de justicia, entre lo global y lo local.

Esto fue posibilitado por una mirada atenta a la interdependencia, con foco en los caminos por los que se mueve la política y los discursos que articulan su legitimidad y que condensan visiones acerca del Estado y el bienestar. Supuso analizar estos procesos epistémicos y simbólicos en cuanto inscriptos en escenarios relacionales concretos, de modo de considerar las asimetrías de poder entre los agentes intervinientes, como también la historicidad de las instituciones en y a través de las cuales las políticas se realizan. Si las políticas se producen en múltiples sitios, espacios y escalas, la estrategia debe seguir a los discursos que circulan en y entre éstos sin perder de vista que estos espacios y escalas están constituidos por relaciones, jerarquías, normas y valores, en su historicidad y politicidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E. Hacer antropología: los desafíos del análisis a distintas escalas. **Boletín de Antropología y Educación**, Buenos Aires, v. 6, n. 9, p. 103-107, 2015.
- AGUILAR, P. et al. El análisis de los discursos sociales: más allá y más acá de la crítica a la referencialidad. **Question/Cuestión**, La Plata, v. 1, n. 22, p. 1-12, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BARNA, A. Convención Internacional de los Derechos del Niño: hacia un abordaje desacralizador. **KAIROS**. Revista de Temas Sociales, San Luis, v. 16, n. 29, 2012.
- BARNA, A. **La gestión de la infancia entre lo local y lo global**: una etnografía sobre intervenciones destinadas a “restituir derechos de niños” en dispositivos estatales en el marco de las Leyes de Protección Integral. 2015. Tesis (Doctorado en Antropología) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2015.
- BIERNAT, C.; RAMACCIOTTI, K. La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955). **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 331-351, abr./jun. 2008.
- BOHOSLAVSKY, E.; SOPRANO, G. Soprano. **Un Estado con rostro humano**: funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo Libros, 2010.
- BOHOSLAVSKY, E. La historia transnacional de las derechas argentinas en el siglo XX: ¿qué sabemos y qué podríamos saber? **Páginas (UNR)**, Rosario, v. 10, n. 24, p. 10-33, sept./dic. 2018.
- BORINSKY, M. **Historia de las prácticas terapéuticas con niños**: psicología y cultura (1940-1970). La construcción de la infancia como objeto de intervención psicológica. Tesis (Doctorado en Psicología) – Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2010.
- CARLI, S. **Niñez, pedagogía y política**: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2002.
- CIORDIA, C.; VILLALTA, C. Administrando soluciones posibles: medidas judiciales de protección de la niñez. **Avá** Revista de Antropología [online], n. 18, 2011.
- COLÁNGELO, M. A. **La crianza en disputa**: medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930. 2012. Tesis (Doctorado en Ciencias Naturales) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2012.
- COLÁNGELO, M. A. La crianza como proceso sociocultural: posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. **Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez**. Hospital El Dique, Ensenada, Buenos Aires. 2014.
- COLÁNGELO, M. A. Construcción de la infancia y de un saber médico especializado: los comienzos de la pediatría en Buenos Aires, 1890-1920. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.25, n.4, p. 1219-1237, out./dez. 2018.
- DE CASTRO, L. The idea of development and the study of children in Brazil as a developing society. **Psychology and developing societies**, Berkeley, v. 24, n. 2, p. 181-204, 2012.

DI LISCIA, M. S. Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia en la primera mitad del siglo xx en Argentina. In: DI LISCIA, M.; BOHOSLAVSKY, E. (comps.). **Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940**. Buenos Aires: EdulPam, 2004, p. 93-113.

FONSECA, C. Inequality near and far: adoption as seen from the Brazilian favelas. **Law & Society Review**, Malden, v. 36, n. 2, p. 236-253, 2002.

FONSECA, C.; CARDARELLO, A. Direitos dos mais e menos humanos. In: FONSECA, C.; SCHUCH, P. (comp.), **Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 219-252.

FRASER, N. La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío. **Revista Debate Feminista**, Ciudad de México, v. 3, p. 3-40, 1991.

GÉLIS, J. La individualización del niño. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **Historia de la vida privada**, Tomo 4. Madrid: Taurus. 1987, p. 293-307.

GINZBURG, C. Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. **Manuscrits: revista d'història moderna**, n. 12, p. 13-42, 1994.

GRINBERG, J. La gestión de las “negligencias”: interpretaciones y dilemas en los organismos de protección de la infancia. **Avá**, Revista de Antropología, Posadas, n. 22, p. 11-31, 2013.

GUBER, R. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.

JENKS, C. **Childhood**. Londres y Nueva York: Routledge, 1996.

JENSEN, S.; LASTRA, S. El problema de las escalas en el campo de estudio de los exilios políticos argentinos recientes. **Avances del César**, v. 12, n. 12, p. 91-115, primer semestre 2015.

LIONETTI, L. Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en la Argentina (1900-1940). **Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”**, Córdoba (Argentina), v. 9, n. 9, p. 97-116, 2009.

LLOBET, V. ¿Fábricas de niños?: las instituciones en la era de la infancia. Buenos Aires: Novedades educativas, 2009.

LLOBET, V. **Sentidos de la exclusión social**. Buenos Aires: Biblos, 2013.

LLOBET, V. La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. **Política e Trabalho**, João Pessoa, v. 43, n. 12, p. 37-48, 2015.

MAGISTRIS, G. **El gobierno de la infancia en la era de los derechos**. Prácticas locales de “protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes” en dos municipios del conurbano bonaerense. 2016. (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

MEDAN, M. **Prevención social y delito juvenil: el gobierno de la juventud en riesgo en el AMBA: entre la seguridad y la inclusión**. Buenos Aires: Teseo, 2017.

MERRY, S. E. Transnational human rights and local activism: mapping the middle. **American Anthropologist**, Nueva Jersey, v. 108, n. 1, p. 38-51, 2006.

- PAZ LANDEIRA, F. **Desarrollo infantil, parentalidad y horizontes de bienestar**: etnografía sobre políticas y saberes para la primera infancia en Argentina (2015-2019). 2021. Tesis (Doctorado en Antropología Social). Universidad Nacional de San Martín, Repositorio Institucional UNSAM, 2021a.
- PAZ LANDEIRA, F. Narrativas sobre el desarrollo en la primera infancia. **Cuadernos de antropología social**, Buenos Aires, v. 53, p. 85-101, 2021b.
- PAZ LANDEIRA, F. A regulação da parentalidade na produção transnacional de conhecimentos e políticas para a primeira infância. **Civitas**: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 22, p.1-12, 2022a.
- PAZ LANDEIRA, F. Neurociencias y desarrollo infantil: diálogos entre éticas y saberes en torno a un campo minado. **La Zaranda de Ideas**, Buenos Aires, v. 19, n. 2, p. 40-58, 2022b.
- PERROT, M. Figuras y funciones. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **Historia de la vida privada**, Tomo 4. Madrid: Taurus. 1987, p. 184-191.
- PESTRE, D. Epistemología y política de los Science and Transnational Studies, **Etnografías Contemporáneas**, Buenos Aires, v. 4, n. 6, p. 19-44, 2018.
- RAMACCIOTTI, K.; TESTA, D. La niñez ‘anormal’. Discurso médico sobre la infancia 1900-1950, **Revista Inclusiones**, Santiago de Chile, vol. 1, p. 226-248. 2014.
- REVEL, J. **Un momento historiográfico**: trece ensayos de historia social. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- ROJAS NOVOA, S. **La protección de la infancia en América**: una problematización histórica del presente. El caso del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (1916-19899). 2017. Tesis (Doctorado en Antropología) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, en cotutela con la Université PARIS DIDEROT - PARIS 7, Buenos Aires-París, 2017.
- ROY, A. Ethnographic Circulations: space-time Relations in the Worlds of Poverty Management. **Environment and Planning**, v. 44, n. 1, p. 31-41. 2012.
- RUSTOYBURU, C. **Infancia, maternidad y paternidad en los discursos de la Nueva Pediatría**. Buenos Aires, 1940-1976. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2012.
- SANTILLÁN, L. Entre la ayuda y el “desligamiento”. Prácticas y regulaciones cotidianas sobre las familias y el cuidado infantil en barrios populares del Gran Buenos Aires – aportes desde la etnografía. **Civitas**, Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 316-335, 2013.
- TISCORNIA, S. Activismo de los Derechos Humanos y burocracias estatales. **Arace**. Direitos Humanos em Revista, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 24-33, jun. 2014.
- TSING, A. L.; MATHEWS, A.; BUBANDT, N. Patchy Anthropocene: landscape structure, multispecies history, and the retooling of anthropology. **Current Anthropology**, [s. l.], v. 60, supl. 20, p. S186-S197, ago. 2019.
- VIANNA, A. Quem deve guardar as crianças? Dimensões tutelares de gestão da infância. In: SOUSA LIMA, A. C. **Gestar e gerir**: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil. Relume-Dumaré, Rio de Janeiro: 2002, p. 271- 312.

VILLALTA, C. Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. **Civitas**, Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 245-268, 2013.

VILLALTA, C.; LLOBET, V. Resignificando la protección: nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en Argentina. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Bogotá, v. 13, n. 1, p. 167-180, 2015.

VILLALTA, C. La administración de la infancia y sus familias: un analizador de lo político y lo estatal. In: BARCALA, A.; POVERENE, L. **Salud Mental y Derechos Humanos en las infancias y adolescencias**: investigaciones actuales en la Argentina. Lanús: EDUNLA. 2019.

WILLIAMS, R. **Marxismo y Literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 1980.

ZELIZER, V. **La negociación de la intimidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

ZIMMERMAN, E. Estudio Introdutorio: una nota sobre nuevos enfoques de historia global y transnacional. **Estudios Sociales del Estado**, v. 3, n. 5, p. 12-30. 2017.

Resumen En este artículo, presento reflexiones metodológicas emergentes de mi investigación doctoral sobre políticas para la primera infancia en Argentina. A partir de identificar la creciente centralidad de la primera infancia como un eje de la protección social, indago en cómo abordar discursos institucionales y expertos que moldean los contornos de una agenda pública, cristalizando evidencias y buenas prácticas para la gestión de políticas y, de fondo, sedimentando y legitimando nociones acerca de lo infantil, su cuidado y sus necesidades. A los fines de abordar los caminos y las prácticas a través de los que se producen, circulan y se reencuadran los discursos que subyacen a las políticas, opté por lo que denomino una etnografía interescalar. En esta opción metodológica, el Plan Nacional de Primera Infancia funcionó como un prisma complejo de indagación y como organizador de la estrategia narrativa, cuyo análisis requirió un abordaje desde distintas escalas contextuales.

Palabras clave: políticas de infancia, discursos expertos, escalas.

Uma etnografia interescalar sobre políticas para a primeira infância

Resumo Neste artigo, apresento reflexões metodológicas resultantes de minha pesquisa de doutorado sobre políticas para a primeira infância na Argentina. Com base na identificação da crescente centralidade da primeira infância como um eixo de proteção social, investigo como abordar os discursos institucionais e de especialistas que moldam os contornos de uma agenda pública, cristalizando evidências e boas práticas para a gestão de políticas e, em segundo plano, sedimentando e legitimando noções sobre crianças, seus cuidados e suas necessidades. Para abordar os caminhos e as práticas por meio dos quais os discursos subjacentes às políticas são produzidos, circulados e reformulados, optei pelo que chamo de etnografia interescalar. Nessa opção metodológica, o Plano Nacional pela Primeira Infância funcionou como um prisma complexo de investigação e como um organizador da estratégia narrativa, cuja análise exigiu uma abordagem de diferentes escalas contextuais.

Palavras-chave: políticas para a infância, discursos de especialistas, escalas.

An interescalar ethnography on early childhood policies

Abstract In this article, I present methodological insights from my doctoral research on early childhood policies in Argentina. Based on identifying the growing centrality of early childhood as an axis of social protection, I consider how to address institutional and expert discourses that shape the contours of a public agenda, crystallizing evidence and good practices for policy management and, in the background, sedimenting and legitimizing notions about children, their care and their needs. In order to address the paths and practices through which the discourses underlying policies are produced, circulated and reframed, I opted for what I call an interescalar ethnography. In this methodological option, the National Early Childhood Plan worked as a complex prism of inquiry and as an organizer of the narrative strategy, whose analysis required an approach from different contextual scales.

Keywords: childhood policies, expert discourses, scales.

FECHA DE RECEPCIÓN: 08/05/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 15/07/2023



Florencia Paz Landeira

Doctora en Antropología Social por la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas de la UNSAM. Integrante del Programa de Estudios Sociales en Género, Infancia y Juventud.

Email: flor.pazlandeira@gmail.com



Juventudes e políticas públicas: ensaaiando reflexões sobre os desafios e potencialidades da atuação psicossocial

Ligia Tlajja Leipnitz

Pesquisadora autônoma

<https://orcid.org/0009-0003-8864-0888>

Luiz Fernando Alvarenga

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8968-0935>

na quebrada do menino
num tem nem ônibus pro centro da capital
isso me parece um sinal
é tipo uma demarcação
de até onde ele pode chegar

e os menino malandrão faz toda a lição
acorda cedo e dorme tarde
é chamado de função
queria casa mas é fundação

tem prestígio, não tem respeito
é sempre o suspeito de qualquer situação

(Menimelímetros, Luz Ribeiro)¹

Introdução: começos ou continuidades?

O tecer deste estudo se abre a partir de experiências e inquietações vividas pela primeira autora durante a graduação em psicologia e foi desenvolvido como trabalho de conclusão do curso de especialização em Saúde Pública, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O encontro com a temática das juventudes e políticas públicas teve início a partir de um projeto de pesquisa em que se discutiam temas transversais à juventude, como Segurança e Direitos Humanos². Ao longo da trajetória profissional, os aprendizados e o interesse neste campo foram ampliados a partir de experiências, tanto com gestão estadual quanto no atendimento de ponta com políticas públicas.

É uma área que exige por completo, às vezes até mais do que se pode oferecer. Tanta demanda da rotina não permitiu a elaboração de um diário de campo de tudo o que foi vivido, aprendido, questionado, conhecido, descoberto; provavelmente, tal prática teria servido de instrumento para qualificar o trabalho, além de se apresentar como brecha para aliviar as tensões que acompanhavam o cotidiano. No entanto, tais vivências são carregadas no corpo e na memória, não tão claras e organizadas, mas muito presentes e vivas, movimentando o pensar sobre o universo das políticas públicas de/para juventudes e se apresentando enquanto matéria-prima para a construção dessa escrita.

Juventudes, jovens, futuro, presente, problema, educação, violência, homicídios, vida, potência, investimento, cultura, música, arte, criatividade, racismo, oportunidades, pobreza, fome, emprego, empreendedorismo, produtividade, saúde mental, drogas,

1 RIBEIRO, Luz. Menimelímetros. **Revista Pixe**, 2019. Disponível em: <<https://www.revistapixe.com.br/luz-ribeiro>>. Acesso em: 16 set. 2020.

2 Projeto de Pesquisa *Observatório de juventudes: direitos humanos, segurança e subjetivação*, desenvolvido através de uma parceria do Centro Universitário Metodista - IPA, com a Secretaria de Segurança Pública do Estado (SSP/RS).

ansiedade, depressão, suicídio, políticas públicas, estado, governo, proteção, controle, direitos, deveres, cidadão, dados, indicadores, estudo, intersectorialidade, assistência social, saúde pública, equipe multiprofissional, psicologia, psiquiatria, pedagogia, diversidade, pluralidade, desigualdade social, entre tantos outros temas que se cruzam. O que se passa na tua cabeça ao ler tudo isso? Para onde teu pensamento te leva? A quais experiências te remete?

Partindo de palavras, ideias ou pistas do percurso que se desenvolve, convidamos o leitor a caminhar conosco e adiantamos que não será uma caminhada sempre tranquila, talvez encontremos desconforto, incômodos, tensões, mas também afeto, sensibilidade, música e cultura e, quem sabe, abertura para novos caminhos. Tal convite, que também é um exercício que busca provocar um salto no pensamento a partir da experiência da escrita, é uma aposta para produzir conhecimento na saúde a partir de experiências. Incomodar não necessariamente tenha a ver com algo ruim, mas se apresenta no sentido de ampliar o âmbito visível e fazer mover o pensamento para a produção de resistências, ou seja, para “a criação de um outro ponto de vista, de uma outra política da subjetividade, onde viver é potência de criação de novos mundos” (GUIMARÃES; MENEGHEL; OLIVEIRA, 2006, p. 641).

Para tanto, apresentamos algumas provocações no sentido de abrir espaço para discutir a temática proposta. Jovem, pobre, negro. Em quantas caixas colocaram esse sujeito? Quantas siglas passaram por essa história? Quantos tiros atravessaram esse corpo? Quantos saberes tentaram explicar e adequar seu comportamento? Quantos diagnósticos medicalizaram suas formas de expressão? Quantas instituições prometeram proteger sua vida?

Manchetes de diversos jornais apontam que a cada 23 minutos um jovem negro morre no Brasil, como destaca a matéria de Escóssia (2016) no site da BBC Brasil³. O índice de violência e mortalidade entre jovens de 15 a 29 anos no país tem crescido desde a década de 80 (CERQUEIRA, 2019). É preocupante a forma com que tais informações passam banalizadas pelo olhar de quem lê, virando apenas números. Se esquece que falamos em vidas, em histórias que morrem na contramão de uma estrutura social racista, injusta e desigual.

Tendo como principais justificativas a garantia de oportunidades e direitos para a diminuição da violência e da letalidade juvenil, surge uma série de ações que visam dar conta de uma juventude nomeada vulnerável. Para tanto, trata-se de agir sobre as juventudes para capturar possíveis “perigos” ou “problemas” para a sociedade. Assim,

[...] é fundamental que se façam investimentos na juventude, por meio de políticas focalizadas nos territórios mais vulneráveis socioeconomicamente, de modo a garantir condições de desenvolvimento infanto-juvenil, acesso à educação, cultura e esportes, além de mecanismos para facilitar o ingresso do jovem no mercado de trabalho. Inúmeros trabalhos científicos internacionais, como os do Prêmio Nobel James Heckman mostram que é muito mais barato investir na primeira infância e juventude para evitar que a criança de hoje se torne o criminoso de amanhã, do que aportar recursos nas infrutíferas e dispendiosas ações de repressão bélica ao crime na ponta e encarceramento (CERQUEIRA, 2019, p. 30).

3 ESCÓSSIA, Fernanda da. **A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI**. BBC Brasil, 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>>. Acesso em: 29 set. 2020.

Ainda que não sejam políticas voltadas diretamente para a área da saúde, esta se apresenta como componente fundamental para pensar a pauta das juventudes. O discurso da produção e promoção de saúde está atrelado à garantia de direitos aos jovens, como prevê o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Psicologia social e saúde coletiva são campos que se encontram e se cruzam. Discussões sobre micropolítica do trabalho e educação permanente em saúde podem compor o trabalho junto às juventudes em um serviço que não é de saúde. Nesse sentido, a construção deste estudo pretende exercitar o pensamento, desnaturalizando conceitos com a aposta de contribuir, potencialmente, para fazer aparecer novas estratégias e práticas ligadas ao tema em questão. Entendemos que toda produção de conhecimento passa por esse movimento, o que permite a composição de novas ideias. Pois,

Admitindo que toda a produção de conhecimento caminha para uma “forma do conhecimento”, seu regime de verdades e seu domínio de visibilidades e enunciados, reconhecemos e destacamos a persistência/insistência de um “fora” permanentemente interrogando, desacomodando, amassando a “forma” (um “fora da forma”) (CECCIM et al., 2016, p. 19).

Sendo assim, entre nós e o passado, o intuito é voltar o olhar ao tempo presente, tomando o processo de escrita como uma experiência que não se encerra em si mesma, que está em permanente metamorfose (LARROSA, 2004). Dessa forma, o objetivo é de tensionar os regimes de verdade que circulam e sustentam a produção e implementação de políticas públicas de/para juventudes, com foco na prevenção social, almejando problematizar os modos de subjetivação que operam a construção de uma subjetividade juvenil vulnerável e problemática e, ao mesmo tempo, funcional e produtiva. Por fim, tendo como analisador⁴ a diversidade, discutiremos os desafios e as potencialidades do trabalho intersetorial e multiprofissional. O filósofo Michel Foucault aponta um importante questionamento a respeito disso. Em suas palavras,

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem movimentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2014, p. 13).

Contudo, para além do que se quer dizer, escrevemos na tentativa de dar o que pensar, sem pretensão de fechar conclusões, mas de ampliar o debate. Tratar a temática das juventudes e políticas públicas é tarefa complexa e, ao mesmo tempo, urgente e necessária. Enquanto uma escrita que se relaciona com um presente repleto de experiência e de tempo consciente de sua fugacidade, encaramos o desafio de transformar em problema a relação entre pensar e escrever, como propõe Larrosa (2003). Portanto, enfrentar o balanço de certezas será inevitável durante o percurso, mas a proposta é mesmo essa, o que permite criar fissuras e abrir espaço para novos caminhos possíveis.

4 Os analisadores são ferramentas analíticas, “aquele ou aquilo que provoca análise, quebra, separação, explicitação dos elementos de dada realidade institucional” (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 174).

Juventude e estratégias de governo: os disparos da discussão

Por onde seguir? Nesta primeira parte do trabalho temos como disparador o questionamento de como a juventude vai se tornando alvo de intervenções e investimentos no campo das políticas públicas. A partir de 1980, ocorreram importantes movimentos sociais no Brasil que se encontravam encerrando o período ditatorial. Dentre as lutas do período, vemos a busca por direitos e proteção da criança e do adolescente com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). Desde então, seguiram importantes avanços no quadro de políticas que consideram a pauta das juventudes. Não cabe à discussão desenvolver especificamente a análise entre os conceitos juventude e adolescência, mas vale ressaltar que o fenômeno da juventude faz transbordar o conceito da adolescência, pois diz respeito a mais do que uma fase da vida. De acordo com pesquisadoras do tema, “a noção de adolescência emerge inteiramente vinculada à lógica desenvolvimentista, sendo uma etapa do desenvolvimento pela qual todos passariam obrigatória e similarmente” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 5).

Referente à legislação, destacamos os seguintes feitos. A partir da Lei N° 11.129, de 30 de junho de 2005, criou-se o Conselho Nacional de Juventude (CNJ), responsável por desenvolver ações voltadas para a promoção de políticas públicas de juventude, bem como a Secretaria Nacional da Juventude, responsável por articular programas e projetos, no âmbito federal, para jovens de 15 a 29 anos (BRASIL, 2005). Nesta mesma legislação foi também instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, mas que só passou a reger-se em 2008, através da Lei N° 11.692, de 10 de junho de 2008, cujo objetivo é promover a reintegração de jovens ao processo educacional, a qualificação profissional e o desenvolvimento humano (BRASIL, 2008).

O Estatuto da Juventude, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, foi instituído no dia 5 de agosto de 2013, a partir da Lei N° 12.852, pelo governo Dilma Rousseff (BRASIL, 2013). O documento tem um texto muito bem escrito, considerando amplos fatores e aspectos referentes à população em questão. Dentre os princípios, destacamos a promoção da autonomia e a valorização da participação dos jovens no desenvolvimento do país, respeito à identidade e à diversidade, individual e coletiva, a promoção da cultura de paz e vida segura. Das diretrizes a serem observadas pelos agentes públicos e privados, bem como a intersetorialidade, enfatizamos o incentivo à ampla participação juvenil na formulação, implementação e avaliação de programas e políticas estruturais e a produção de conhecimento sobre juventude.

Os direitos estão divididos em cidadania, participação social e política e representação juvenil, educação, profissionalização, trabalho e renda, diversidade e igualdade, saúde, cultura, comunicação e liberdade de expressão, desporto e lazer, território e mobilidade, sustentabilidade e meio ambiente, segurança pública e acesso à justiça. A visualização de todos, mesmo que de forma geral, é importante, pois chama atenção para a quantidade de espaços e saberes que visam, de alguma forma, explicar, coordenar e fazer a gestão da população jovem, que como dispõe o Estatuto, compreende a faixa etária de 15 a 29 anos (BRASIL, 2013). Por entre essas políticas passa uma das tecnologias de poder, a qual Foucault (1999) nos ajuda a entender.

Ao fazer uma breve retomada histórica, a partir do século XVII, é marcada a passagem do Estado soberano para o Estado moderno que segue e se instaura em meados do século XVIII e início do século XIX. Foucault (1999) nos chama atenção para uma questão em evidência que marca o deslocamento do poder e das formas como ele se efetua. Segundo o autor,

uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer. O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer (FOUCAULT, 1999, p. 287).

Sob esta lógica, a vida passa a ser alvo de investimento do Estado, que passa a intervir a partir de tecnologias de poder, o que Foucault (1999) chamou de biopoder. Ao apresentar sua teoria, diz que o poder sobre a vida se desenvolve em dois polos, um que se responsabilizará do corpo (individual), enquanto organismo a ser disciplinado, e outro que terá como foco a organização do homem enquanto espécie, na sua dimensão de população. Um que opera na produção de uma anátomo-política do corpo humano e outro que se preocupa em realizar a gestão da vida, que se efetua enquanto biopolítica. Ressalta ainda que essas séries não fazem oposição entre si, mas estão em níveis diferentes, o que as permite articularem-se uma com a outra (FOUCAULT, 1999).

Quando a população se torna um problema político e se estabelecem mecanismos que, a partir de medições globais, visam dar conta dos fenômenos de massa, busca-se fixar um equilíbrio que investe um poder contínuo sobre a vida. Nesse cenário, aparecem as primeiras demografias, as medições estatísticas de processos de natalidade, morbidade, longevidade, elaborando formas de controle em que são definidos campos de intervenção dos processos de saber-poder (FOUCAULT, 1999). Eis que surge um elemento importante, que circula entre o poder disciplinar e de regulamentação, a norma, constituindo um conjunto de saberes e práticas que

constituem formas de governo capazes de classificar segmentos populacionais, diagnosticar os níveis de normalidade ou de desvio dos sujeitos, propor formas não só de tratamento, como também de prevenção, educação ou regulação e até mesmo, como vemos nos dias de hoje, de promoção da vida (GUARESCHI; LARA; ADEGAS, 2010, p. 334).

Importa para a discussão a noção de que a vida passa a ser governada, produzindo uma biopolítica da existência ou uma forma de governamentalidade. Tal lógica se desenvolve e instaura discursos, cujo interesse é fazer a administração da população de forma sutil e detalhada, visando garantir a regulação e a gestão da multiplicidade do homem enquanto espécie (FOUCAULT, 2008). Sob essa perspectiva, é possível entender uma das preocupações da época, pois estamos falando do período da primeira e segunda revolução industrial, em que a vida humana se tornou mão de obra do capitalismo e o poder foi sendo dissolvido por diferentes camadas da população. Dessa forma,

No desenrolar desse esquema jurídico-político, vão sendo construídas prerrogativas fragmentadas sobre os sujeitos. Assim, aparecem particularidades nas legislações, que vão possibilitar o alicerce de várias categorias humanas, dentre as quais vai se encaixar a juventude (e dentro da qual, novas divisões serão produzidas: o jovem infrator, o jovem rural, o jovem protagonista social, entre outros) (HADLER, 2010, p. 87).

Há ainda uma questão emergente que queremos destacar, que o próprio Foucault alerta quando fala no exercício do biopoder. Existe, pois, um paradoxo a ser problematizado: “como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer?” (FOUCAULT, 1999, p. 304). A torção que aparece aqui chama atenção para a existência de um racismo estrutural de Estado que tem como função determinar quem deve viver e quem deve morrer, apontando os perigos externos e internos para a população. E quando se fala em “deixar morrer”, não necessariamente quer dizer matar, mas expor certas vidas à morte, rejeitar e fragmentar grupos populacionais ditos inferiores.

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 1999, p. 304).

Tal questão aparece como ponto fundamental para discussão. Não há como deixar de lado a questão racial quando o assunto é sobre juventudes. Por todos os lados, notícias e dados apontam que a juventude que morre, ou que é “matada”, é em sua maioria composta por jovens negros, não vê quem não quer. Conforme aponta Waiselfisz (2016) em seu estudo sobre o número de Homicídios por Armas de Fogo (HAF),

Entre 2003 e 2014, as taxas de HAF de brancos caem 27,1%, de 14,5, em 2003, para 10,6, em 2014; enquanto a taxa de homicídios de negros aumenta 9,9%: de 24,9 para 27,4. Com esse diferencial, a vitimização negra do país, que em 2003 era de 71,7%, em poucos anos mais que duplica: em 2014, já é de 158,9%, ou seja, morrem 2,6 vezes mais negros que brancos vitimados por arma de fogo (WAISELFISZ, 2016, p. 72).

Enquanto pessoas brancas que usufruem de certos privilégios, mas que defendem a luta contra desigualdade social e pelos direitos sociais, acreditávamos que éramos, por isso, pessoas livres de preconceitos. No entanto, o trabalho junto às juventudes mostra que temos muito a desconstruir e nos leva a um questionamento diário: qual nosso papel nessa luta? Aproveitar o espaço acadêmico para ampliar tal olhar é um dos caminhos possíveis⁵.

Está previsto no Estatuto da Juventude que as políticas de segurança pública para jovens deverão garantir a prevenção e o enfrentamento da violência (BRASIL, 2013). No entanto, muito se ouve dos jovens que a única política de segurança que chega às comunidades é a polícia “metendo o pé na porta”. Os relatos sobre as abordagens policiais violentas são constantes,

5 Ainda é bastante presente a negação do racismo em pessoas brancas. O cantor Nego Max faz uma provocação nesse sentido em uma de suas canções. MAX, Nego. Eu não sou racista. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v2DCHWp2XyA>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

principalmente quando se trata de jovens negros. Portanto, que segurança é essa? Já ouviu aquela expressão que “na prática a teoria é outra”? Pois é, ela se encaixa bem nesse contexto⁶.

Como canta o rapper Criolo “como assim bala perdida se o corpo caiu no chão?”. Enquanto profissionais da saúde, é urgente considerarmos essa realidade ao pensar nossas práticas, ainda mais quando voltadas para área de direitos humanos, em defesa de uma saúde pública integral e de qualidade. Tais dados refletem diretamente no cotidiano do trabalho e, por isso, a urgência de colocarmos em prática uma política antirracista, pois essa luta também é nossa.

Não há como negar que entender o jovem como sujeito de direitos que necessita de atenção e maiores oportunidades permitiu deslocar o olhar frente a esse grupo e ampliar a discussão no campo das políticas públicas. No entanto, são políticas recentes e, sendo assim, ainda há um longo caminho de melhorias pela frente. No próximo tópico, seguimos no sentido de problematizar a insistência em desenhar a trajetória da juventude colando ao sujeito as expectativas de futuro, ao mesmo tempo em que são produzidos discursos que circundam a juventude e criam racionalidades que sustentam e legitimam o sujeito jovem no lugar de problema social.

Juventude problema: já ouviu falar que o jovem é o futuro?

Pensar, discutir, agir com as políticas de juventudes é uma constante inquietação. Em outras palavras, é viver com a sensação de borboletas na barriga. Um questionamento que muito nos move é indagar a serviço de quem tais políticas existem, a quem ou a quem elas se comprometem. Para tanto, buscaremos desenrolar alguns discursos que circundam essas políticas e que acabam por sustentar estigmas, ora como juventude problema e cidadãos úteis para a sociedade, ora como promessas de futuro.

Até aqui transitamos pela ideia de que há um investimento nas formas de vida da população sob a lógica da biopolítica, a qual se encarrega de fazer a gestão e organização do indivíduo enquanto espécie (FOUCAULT, 2008). Entendendo que a juventude é tomada pelas políticas públicas enquanto população a ser governada, atentos a certos discursos sobre este público, nos aproximamos do entendimento de que há certa preocupação em manejar as formas de ser jovem. Desse modo,

A sujeição dos jovens vai ocorrendo nos campos dos saberes da medicina, da educação, da administração e da produção: uma juventude que se vê como conjunto heterogêneo, que deve ser aproveitada no auge de sua saúde, capacidade e aptidão, gerando cidadãos úteis para a sociedade. Os jovens passam a ser instrumentos do progresso, vistos como achados funcionais para a manutenção das práticas de uma sociedade produtiva (SCISLESKI et al., 2012, p. 27).

6 A respeito disso, a realidade mostra-se diferente. A título de confirmação, aqui estão apresentadas algumas matérias. JOVENS pedem uma abordagem policial menos agressiva e mais respeitosa. **Quero discutir o meu Estado**, 2016. Disponível em: <<https://www.querodiscutiromeuestado.rj.gov.br/noticias/4691-jovens-pedem-uma-abordagem-policial-menos-agressiva-e-mais-respeitosa>>. Acesso em: 27 set. 2020.; JOÃO Pedro, 14 anos, morre durante ação policial no Rio, e família fica horas sem saber seu paradeiro. **El País**, 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-19/jovem-de-14-anos-e-morto-durante-acao-policial-no-rio-e-familia-fica-horas-sem-saber-seu-paradeiro.html?rel=listapoyo>>. Acesso em: 27 set. 2020.; JOVEM é agredido com tapa e soco de PM durante abordagem em SP. **G1**, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/jovem-e-agredido-com-tapa-e-soco-de-pm-durante-abordagem-em-sp-veja-video.ghtml>>. Acesso em: 27 set. 2020.; UM adolescente morto por mês. É o resultado das operações policiais no RJ. **El País**, 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-22/um-adolescente-morto-por-mes-e-o-resultado-das-operacoes-policiais-no-rj.html>>. Acesso em: 27 set. 2020.

O grupo de rap gaúcho Rafuagi, em muitas de suas letras, expõe a luta e o anseio de jovens pela construção de um mundo mais justo e livre de preconceitos, bem como faz denúncia às hipocrisias e incoerências da sociedade. Na canção *Mensagem as juventudes*⁷, o grupo lança uma provocação quando canta: “Já ouviu falar que o jovem é o futuro? Pois é, minha mãe também. Mas minha coroa já tem mais de meio século e que Brasil que a gente tem?”. São tantas as apostas e promessas colocadas em cima das juventudes, mas o que criamos com isso?

Com um funcionamento de caráter político, a biopolítica constitui cortes populacionais que se tornam alvo de ação governamental, como é o caso das juventudes pobres. Ou seja, o próprio discurso que adjetiva os jovens pobres como estando em “situação de risco” funciona como dispositivo de controle sobre suas condutas. Dito de outra forma, é um discurso que defende a reinserção das juventudes pobres dentro dos moldes de comportamento socialmente aceitos: condutas consideradas “normais” (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1205).

São infinitos os discursos produzidos, visando garantir uma organização da vida dos jovens. Para Foucault (2014), discurso é o ato de falar, transmitir, manter e articular ideias, tudo que está no campo da comunicação. Em sua obra, o autor discute como o discurso é organizado e o que ele gera. Portanto, quais implicações estão em afirmar que é necessário investir nas juventudes para evitar que o jovem se torne um problema para a sociedade ao mesmo tempo em que se diz que o jovem é o futuro? E quando se fala em futuro, qual o interesse e/ou compromisso em saber o que esse jovem quer para seu futuro? Foucault (2014) se refere à vontade de saber cuja função é validar regimes de verdade e construir conceitos, cujo efeito é a produção de poder. Poder esse que se exerce por uma população, a qual é orientada através de regimes de verdade que criam e sustentam modos de ser sujeito, como, por exemplo, o desenho de uma juventude problema, vítima de violação de direitos, perigosa, ao mesmo tempo que são vistos como sujeitos funcionais que precisam ser aproveitados no auge de sua produtividade (SCISLESKI et al., 2012).

Pensando nisso, notamos que há um jogo de forças que se apresenta e constitui o discurso do tempo. Pois quando se justifica a criação de uma política pública de prevenção social para o público jovem com a afirmação de que é preciso “evitar que a criança de hoje se torne o criminoso de amanhã” (CERQUEIRA, 2019, p. 30), é como se a vida do sujeito fosse traçada entre passado e futuro, deixando poucas opções para o “ser jovem” no presente.

Dessa forma, as intervenções sobre os sujeitos se justificam ao serem legitimadas normalizações sobre a vida, e, embrenhando-se em meio aos mecanismos de poder agenciados para capturar os considerados anormais e infames, as populações jovens tomadas como abjetas vão se constituindo como vida a ser gerenciada (SCISLESKI et al., 2012, p. 27).

Onde há a insistência na vida a ser gerenciada, há o espaço para a vida ser vivida? Com o passado e futuro definidos, o que resta para o jovem ser ou querer ser no hoje? Pensar as práticas e estratégias de intervenção junto às juventudes é fazer o olhar voltar ao presente, para os espaços onde a vida acontece, ou para a micropolítica do trabalho. No entanto, levando em consideração que políticas públicas são pensadas e elaboradas de uma forma vertical,

7 RAFUAGI. **Mensagem as juventudes**. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8cnkMLDRgrg>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

vale destacar que há um longo caminho entre sua elaboração e implementação e que, por vezes, elas deixam a desejar quando entram em confronto com as realidades. O que acontece quando um jovem com traços de esquizofrenia chega a um serviço de portas abertas buscando oportunidades? Como esses casos mobilizam o serviço? Existem protocolos a seguir? Qual a melhor forma de acolher a situação?

Não cabe aqui desenhar quais as melhores formas de atuação, mas imaginar a situação que pode ajudar a ampliar a reflexão em relação à estrutura das estratégias de intervenção nestes cenários. Para além da demanda do jovem, a equipe, por mais plural que seja, precisa corresponder às demandas do serviço e, com isso, acaba por seguir certos protocolos que dizem respeito ao fluxo de funcionamento de determinadas instituições, tais como solicitar diagnóstico e/ou encaminhamento do serviço de saúde mental, para saber se esse jovem já é acompanhado por outro serviço e se há uso de medicação, buscando entender sua rede de referência e contrarreferência, esta última no que diz respeito aos profissionais que o atendem em outro serviço. Mas, se o jovem está sem essas referências, ele deixará de ser atendido? Quais incômodos são provocados nos profissionais e nos serviços? Será que o caminho de intervenção acaba se tornando burocratizado? Quais os entraves do excesso de protocolos?

As discussões que se sobressaem no campo da saúde quanto às juventudes estão bastante voltadas para a questão da drogadição. Tal afirmação pode ser observada ao buscar artigos sobre juventudes e saúde mental, ou lendo a seção que prevê os direitos à saúde dos jovens que compõem o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Na prática, dentro do que foi vivenciado pela autora em um de seus campos de trabalho com jovens em um serviço que oferecia cursos de profissionalização e atividades de lazer e cultura, as cobranças dadas à intervenção da psicologia muitas vezes buscavam convencer um jovem que não estava dentro do comportamento esperado a buscar atendimento de saúde mental e tomar medicação, pois a ideia que se tinha era a de que, se medicado, corresponderia melhor às ordens do serviço e, conseqüentemente, não atrapalharia o fluxo da equipe.

Há uma cena marcada dos cotidianos corridos e intensos do trabalho, na qual um jovem, por estar com uma conduta dispersa que atrapalhava o andamento de algumas atividades, produziu o discurso de que ele estaria causando um adoecimento na equipe, o que levou ao questionamento sobre a continuidade do aluno nos cursos. Mas será que não éramos nós, a equipe, ou o funcionamento da instituição, que não suportava lidar com um jovem “diferente”? Situações como essa são trazidas na lembrança pelo incômodo e impotência que foram disparados naquela ocasião. Pois, nessas situações se criava um dilema entre atender às exigências institucionais e corresponder às expectativas do jovem quando dizia: “mas eu não quero tomar medicação, ela me faz mal, eu não me sinto bem tomando. Além de que eu espero muito para ser atendido no postinho e a doutora não escuta direito o que eu falo”⁸.

Nesse ponto, nosso intuito não é julgar se a equipe estava errada ou certa, mas trazer a reflexão no sentido de produzir tensionamentos e ampliar o olhar frente ao público-alvo em questão, de forma a deslocar a concepção de juventude enquanto um grupo massificado passível de intervenções homogeneizantes e protocolares. Não cabe apenas à psicologia social refletir sobre isso, a saúde pública precisa aproximar-se desse debate⁹.

8 Relato de experiência profissional vivida pela autora deste trabalho, Ligia Tlajia Leipnitz.

9 Em canção recente, Emicida, em parceria com Majur e Pablo Vittar, traz à tona as questões subjetivas que atravessam as vivências de jovens negros e periféricos. EMICIDA; MAJUR; VITTAR, Pablo. AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte). **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>>. Acesso em: 8 dez. 2020.

Ressaltamos a importância de certos incômodos, cujo movimento produzido exige o enfrentamento de certezas dos profissionais e atores que trabalham diretamente com as juventudes, pois, mesmo que uma política pública tenha como fim intervir na segurança com o objetivo da diminuição da violência e da letalidade juvenil, bem como na educação, ampliando as oportunidades para os jovens, fica evidente que a produção de saúde atravessa as estratégias de intervenção dessas políticas, cobrando um outro fazer possível que é da ordem dos afetos ou das dinâmicas das relações, colocando o desafio da produção do cuidado em ato (MERHY, 1997). Quando uma estratégia de intervenção não está funcionando, onde está o problema? A discussão segue no sentido de indagar o que podem essas políticas quando se atualizam na prática e pretendem produzir mudanças.

Explodindo caixinhas, quando o “diferente” cobra: que outras narrativas possíveis?

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia tá aqui
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz?
Alvos passeando por aí
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir
(AmarElo - Emicida)¹⁰

Entendendo que o “ser jovem” é complexo, multideterminado e movediço, trazemos para a cena um dos pontos mais vibrantes deste público: a diversidade, que enquanto para uns vibra incômodo, para outros vibra potência. Considerando outros fatores, como pobreza, más condições de vida e a precariedade na qualidade e no acesso a serviços básicos, como educação, saúde e assistência, a construção de um fazer híbrido de práticas e saberes, promovendo diálogo entre diferentes serviços e setores, surge como a melhor estratégia para atuação junto às juventudes.

Propostas que pretendem atuar no “antes”, ou seja, no sentido de promover saúde e educação, ampliar espaços de convivência e socialização, garantir oportunidades e inclusão no mercado de trabalho, ofertar atividades culturais e de lazer, evidenciam a importância do enfoque multiprofissional e intersetorial como apostas potentes para fazer diferença na vida dos jovens. Um exemplo é o Programa de Oportunidades e Direitos (POD), implementado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e executado pela Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SJCDH).

10 EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uJcJV6g5mV8>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

O Programa mencionado tem como foco a prevenção e seu público-alvo são jovens de 15 a 24 anos que vivem em áreas de grande vulnerabilidade e altos índices de criminalidade. Sua execução acontece por quatro eixos: i) prevenção social e situacional da violência, ii) efetividade policial, iii) modernização do processo de ressocialização e socioeducação e iv) fortalecimento institucional. O primeiro eixo aproxima-se mais da discussão aqui proposta, pois diz respeito à construção e implementação de seis Centros da Juventude (CJ) na cidade de Porto Alegre e região metropolitana, cujo objetivo é a atuação através de ações afirmativas voltadas para formação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho, bem como a oferta de oficinas culturais e atividades esportivas, ampliação de espaços de lazer e convivência, promovendo discussões que pautam a cidadania, direitos humanos, comunicação não violenta, diversidade, empreendedorismo etc.¹¹

Cada CJ é gerido por uma instituição diferente, que executa o trabalho em parceria com o Governo do Estado e funciona como serviço de portas abertas, oferecendo acolhimento e acesso gratuito aos jovens de determinada comunidade, desde 2017. Em uma breve análise, identificamos três instituições que visam intervir na vida dos jovens: o banco internacional que financia o Programa, o Governo do Estado que executa o papel da gestão pública e a instituição privada que faz acontecer a política na prática, além de muitas outras que não estão descritas, mas que perpassam toda a construção do POD.

Ainda que a política seja voltada para, entre outras coisas, oferecer mais oportunidades e garantir direitos para as juventudes, supostamente há um caminho vertical em sua execução, no qual, paradoxalmente, o público-alvo é o fim dessa linha. Sendo um contrato de parceria em que há um órgão financiador e outro prestador de serviços, no meio disso tudo está a prestação de contas que, além do controle e da fiscalização financeira, as entidades prestadoras, seja o governo do estado para o BID, seja as instituições parceiras para o estado, passam pela análise da execução do objeto, que é o dever de apresentar resultados. A questão é que para se chegar aos “resultados” são possíveis diferentes caminhos e pontos de vista. Por um lado, para o órgão financiador, o resultado tem a ver com o número de jovens atendidos, por outro lado, para quem está executando o trabalho na ponta, ou seja, que se relaciona diretamente com os jovens, o entendimento de resultado é fazer diferença, de fato, na vida do sujeito. Um jovem que foi atendido, que conta como mais um número, não necessariamente foi impactado, ou seja, ele pode só ter passado pelo serviço, mas a prestação de contas valoriza mais números. E a visão do Estado quanto a isso, pressupomos, vai depender da perspectiva político-ideológica do governo que estará no poder.

Ao expor tal raciocínio, buscamos conduzir o olhar a fim de perceber quando a vida entra nos cálculos do poder, sendo um exemplo de expressão da biopolítica. São os jogos de poder que se apresentam, se espalham como uma malha entre as instituições e vão construindo modos de fazer e operar, o que faz pensar que a exigência de resultados a partir da expectativa dos números pode acabar por burocratizar o fazer profissional, reforçando a construção de estratégias que visam intervir em um grupo populacional, que desenha “um caminho de construção desse trânsito da multiplicidade das multidões para o uno das populações” (MEHRY; STEFANINI; MARTINO, 2015, p. 103).

Cabe ressaltar que o intuito não é contrapor as políticas como o POD, mas trazê-las para análise no sentido de ir além dos discursos vigentes e questionar o quanto os programas estão realmente comprometidos com a mudança de vida dos jovens e preocupados com a forma com

11 O que é POD? Programa de Oportunidades e Direitos. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://pod.rs.gov.br/quem-somos>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

que os mesmos veem e sentem o mundo. Além disso, refletir de que forma os profissionais e trabalhadores dos serviços da ponta conseguem corresponder às expectativas das instituições, assim como às demandas dos jovens. Quais as implicações desse efeito massivo no fazer profissional e na relação com as juventudes?

Ousamos em dizer que é o excesso de burocracia, e não o comportamento “inadequado” de um jovem, que pode levar ao adoecimento de uma equipe. Não é tarefa simples a composição de um fazer multiprofissional e intersetorial com foco nas juventudes, pois exige um movimento elástico dos profissionais. Além da integração entre saberes e práticas, que também exige uma ampla participação de todos envolvidos e, com isso, diminuir a sobrecarga e possibilitar maior qualificação do trabalho.

Quando falamos da elaboração, implementação e gestão de uma política pública, no caso voltada às juventudes, também nos cabe pensar qual a sua representatividade. Não foi encontrado um dado que expresse exatamente a porcentagem racial e/ou de classe social de quem ocupa cargos políticos atualmente no governo brasileiro, mas é visível que grande parte das pessoas que pensam e elaboram tais políticas não vieram das favelas, periferias e bairros pobres, não são jovens e são em sua maioria homens brancos. Contraditório, não é? Que lógica passa por essa construção se não a de segregar, manejar e controlar a vida de determinados grupos populacionais em detrimento de outros?

Por isso a questão da diversidade surge como um forte analisador na pauta das juventudes, pois é uma característica que faz explodir a forma e mostra que o “ser jovem” não cabe na modelagem, produzindo uma reviravolta que “ao poder sobre a vida responde a potência da vida” (PELBART, 2007, p. 58). Tentar subverter a lógica homogeneizante e protocolar que atravessa nossas práticas, seja pelos saberes a priori, seja pela burocracia institucional, é um grande desafio, mas um caminho possível, nem que por alguns instantes, conforme é salientado no trecho que segue:

Para fins deste debate, destaco que aquilo que deve ser realmente central à Educação Permanente em Saúde é sua porosidade à realidade mutável e mutante das ações e dos serviços de saúde; é sua ligação política com a formação de perfis profissionais e de serviços, a introdução de mecanismos, espaços e temas que geram auto-análise, autogestão, implicação, mudança institucional, enfim, pensamento (disruptura com instituídos, fórmulas ou modelos) e experimentação (em contexto, em afetividade – sendo afetado pela realidade/afecção) (CECCIM, 2005, p. 162).

Considerações finais: um fim que não se encerra

Falar em diversidade também tem a ver com a promoção do protagonismo juvenil, mas, mais do que isso, garantir a ampliação de espaços para que essas vozes ecoem. Qual será o real interesse, dentro de espaços como os Centros da Juventude, para que isso ocorra? Ou, quais as condições que o órgão gestor, nesse caso, o Estado, fornece para que a política de promoção de oportunidades e garantia de direitos se efetive na prática? Dentre algumas falas que marcaram, uma jovem que realizava cursos em um dos Centros da Juventude disse: “a gente não precisa que nos deem voz, a gente precisa que nos deixem falar”. O trabalho junto às juventudes nos ensina muito, mas também, e principalmente, nos leva a colocar em questão as práticas e a bagagem de saberes a priori. Toda vez que essa abertura é permitida, temos a possibilidade de

nos aproximarmos dos jovens, deixá-los falar e aprender a escutar para compreender, e não apenas para responder e orientar condutas.

Programas como o POD, que se constroem a partir do trabalho híbrido, da composição multiprofissional e pelas ações intersetoriais, precisam seguir se expandindo. Deixar que falem as juventudes é a aposta daqui para frente. O avanço talvez não tenha a ver com a criação de novas estratégias, mas com articular a efetivação do que já está previsto, como a ampliação de espaços públicos sociais e políticos, garantindo a inclusão dos jovens com direito a voz e voto, conforme o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

Enquanto linguagem da experiência, a escrita foi se desenvolvendo numa relação entre subjetividade, pensamento e pluralidade em que a única constância foi a metamorfose (LARROSA, 2004). Assim como na prática, a postura inquieta também acompanha o desenrolar das ideias e a produção de conhecimento. Entre idas e vindas, paradas e retomadas, as ideias foram tecidas como quem costura uma colcha de retalhos.

Trabalhar com as juventudes deixa em evidência a necessidade de ampliar o campo de visão, pois, considerando que somos parte daquilo que buscamos analisar e/ou mudar, é preciso colocar em xeque os saberes a priori e assumir uma postura ético-política frente às nossas ações. Tal movimento é capaz de gerar maior engajamento naquilo que se faz e mostra que o aprender não está somente em livros ou em produção de conhecimento teórico. Aprender também acontece no fazer, no encontro com o outro, no movimento de afetar e deixar-se afetar.

Como provocado ao longo do texto, ainda que existam avanços no campo das políticas públicas de/para juventudes, há um longo caminho de melhorias pela frente. Nesse sentido, chegar ao fim desta escrita não significa marcar um ponto final, mas abrir brechas para outros caminhos com vistas a desenhar novos pontos de partida e imaginar outros percursos possíveis. O encontro de saberes da psicologia social e da saúde coletiva permite maior abertura para o fazer multiprofissional, além de proporcionar um olhar atento, cuidadoso e sensível frente às adversidades do cotidiano do trabalho. Ainda que o foco do estudo tenha sido problematizar os discursos que circundam a criação e implementação de políticas públicas de/para juventudes, foram levantados problemas pertinentes a outras áreas ou temáticas, como a discussão do racismo, da representatividade política e da importância de questionarmos nossas práticas de modo a refletir a serviço de que/quem está a criação de tecnologias que visam dar conta e organizar a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.852%2C%20DE%205%20DE%20AGOSTO%20DE%202013.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Juventude,Sistema%20Nacional%20de%20Juventude%20%2D%20SINAJUVE.>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 161-77, set. 2005.

CECCIM, R. B. et al. **Intensidade na atenção básica:** prospecção de experiências ‘informes’ e pesquisa-formação. Porto Alegre: Rede Unida, 2016.

CERQUEIRA, D. R. C. et al. **Atlas da violência 2019:** retrato dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: Instituto de Economia e Pesquisa Aplicada, 2019.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; DO NASCIMENTO, M. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. São Paulo: Loyola, 2014.

GUARESCHI, N. M. F.; LARA, L.; ADEGAS, M. A. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o homo oeconomicus. **Psico:** PUCRS, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 332-339, set. 2010.

GUIMARÃES, C. F.; MENEGHEL, S. N.; OLIVEIRA, C. S. Subjetividade e estratégias de resistência na prisão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 4, p. 632-645, 2006.

HADLER, O. H. **Nas trilhas de João e Maria**: a produção do sujeito jovem. Pelotas: Textos, 2010.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, p. 102-115, 2003.

_____. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 27-43, set. 2004.

MERHY, E. E. Em busca do tempo perdido: a micropolítica do trabalho vivo em saúde. In: MERHY, E. E.; ONOCKO, R. (Org.). **Agir em saúde**: um desafio para o público. São Paulo: HUCITEC, 1997. p. 151-167.

MERHY, E. E.; STEFANINI, A.; MARTINO, A. **Problematizando epistemologias na saúde coletiva**: saberes da cooperação Brasil e Itália. Porto Alegre : Rede UNIDA; Bolonha: CSI-Unibo, 2015.

OLIVEIRA, M. L.; MARQUES, L. R. Políticas de juventudes: histórias de vida, educação e resistência. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1203-1222, 2016.

PELBART, P. P. Biopolítica. **Sala Preta**, v. 7, p. 57-66, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7iop57-66>>. Acesso em: 9 set. 2020.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, v. 5, n. 1, p. 156-181, 2014.

SCISLESKI, A. C. C. et al. Juventude e pobreza: a construção de sujeitos potencialmente perigosos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 64, n. 3, p. 19-34, 2012.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da violência 2016**: Homicídios por Armas de Fogo. Secretaria Nacional de Juventude, 2016.

Resumo Este trabalho aborda os desafios e potencialidades das políticas públicas de/para juventudes. A partir de reflexões e questionamentos vivenciados durante a trajetória acadêmica e profissional, desenha-se o problema de pesquisa que busca tensionar os discursos que circulam e sustentam a produção e implementação de políticas públicas de/para juventudes. O trabalho desenvolve-se enquanto ensaio, que toma a escrita como linguagem da experiência e se preocupa em transformar em problema a relação entre pensar e escrever. O estudo articula conhecimentos advindos da escola pós-estruturalista, da saúde pública e da psicologia social, e tem como objetivo problematizar os modos de subjetivação que circulam entre uma juventude vulnerável e problemática, ao mesmo tempo, funcional e produtiva, no sentido de discutir os efeitos dessa produção. Ao final, a característica da diversidade surge como importante analisador na discussão sobre os desafios e as potencialidades do trabalho intersectorial e multiprofissional com as juventudes.

Palavras-chave: saúde pública, políticas públicas, juventudes, psicologia social, diversidade.

Juventud y Políticas Públicas: ensayando reflexiones sobre los desafíos y potencialidades de prácticas psicosociales

Resumen El presente artículo aborda los desafíos y potencialidades de las Políticas Públicas de/para juventudes. A partir de reflexiones y cuestionamientos vivenciados durante la trayectoria académica y profesional, se dibuja el problema de investigación que busca tensar los discursos que circulan y sostienen la producción e implementación de políticas públicas de/para juventudes. Este trabajo se desarrolla en cuanto ensayo, que toma la escritura como lenguaje de experiencia y se preocupa en transformar en problema la relación entre pensar y escribir. El estudio articula conocimientos surgidos de la escuela post-estructuralista, de salud pública y de psicología social, y tiene como objetivos problematizar los modos de subjetivación que circulan entre una juventud vulnerable y problemática, al mismo tiempo, funcional y productiva, en el sentido de discutir los efectos de esta producción. Por fin la característica de la diversidad surge como importante analizador en la discusión sobre los desafíos y las potencialidades del trabajo intersectorial y multiprofesional con las juventudes.

Palabras clave: salud pública, políticas públicas, juventudes, psicología social, diversidad.

Youth and public policies: rehearsing reflections on the challenges and potential of psychosocial action

Abstract This paper addresses the challenges and potentialities of Public Policies of/for the youth. Based on reflections and questions experienced during the academic and professional trajectory, the research problem is designed to seek for tensions in the discourses that circulate and support the production and implementation of public policies of/for the youth. This work is shaped as an essay, which takes writing as language of experience and is concerned with transforming the relationship between thinking and writing into a problem. This study articulates knowledge arising from the post-structuralist school, public health and social psychology, and aims to problematize the modes of subjectivation that circulate between a vulnerable and problematic youth, at the same time, functional and productive, in order to discuss the effects of this production. In the end, the characteristic of diversity emerges as an important analyzer in the discussion about the challenges and potentialities of the intersectoral and multidisciplinary work with the youth.

Keywords: public health, public policy, youth, social psychology, diversity.

DATA DE RECEBIMENTO: 26/07/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 02/08/2023



Ligia Tlajja Leipnitz

Psicóloga, Especialista em Saúde Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Psicoterapeuta e Focalizadora de Danças Circulares.

E-mail: litlajja@gmail.com



Luiz Fernando Alvarenga

Fisioterapeuta, Doutor em Educação, Professor Adjunto do curso de Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

E-mail: luiz.alvarenga@ufrgs.br



Educación indígena en Costa Rica: Infancia, juventud y aulas hacia el siglo XXI

Juan Antonio Gutiérrez Slon

Universidad Estatal a Distancia (UNED), Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía, San José, Costa Rica

<https://orcid.org/0000-0001-8135-3390>

Introducción

Devenido de un esfuerzo colectivo emprendido por el Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) – que conjuntamente realizó una valoración en el cumplimiento que tiene Costa Rica según los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 que impulsa el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) – académicamente se analizó el ODS #4 sobre *Educación de calidad*; y surgió un estudio pormenorizado en la educación indígena de Costa Rica a la luz del ODS 4.5 que en concreto busca:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (PNUD, 2015)

De esta iniciativa fue que surgió esta valoración de la educación formal para la infancia y juventud de los ocho pueblos indígenas de Costa Rica, y que – desde una lectura sustentada en la bibliografía académica e institucional – aporta en la comprensión de esta histórica problemática y se quiere acercar a conocer el estado actual de esta realidad.

Este artículo examina los sistemas de educación formal para los pueblos indígenas en Costa Rica a partir de una lectura sostenida de la bibliografía académica e institucional, brindando un enfoque histórico que busca comprender la situación y los problemas contemporáneos de la niñez y juventud indígena inserta en los diferentes niveles educativos del país – arrojando una investigación autónoma desde el autor y el centro de investigación universitaria Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la UNED de Costa Rica¹, misma que se guio bajo la pregunta de conocer cuáles son las condiciones en que se realiza una educación de calidad desde todos sus niveles de enseñanza desde el preescolar hasta la universitaria para poblaciones y pueblos indígenas en un trabajo de análisis comprensivo sobre el grado de cumplimiento del ODS #4 de la Agenda 2023 de la ONU para con estas poblaciones de Costa Rica.

La observancia del ODS #4 sobre *Educación de calidad*, fue sometida a una revisión documental especializada para escrudñar su cumplimiento histórico y estado actual en Costa Rica hacia el 2022. De este estudio se resumieron los hallazgos siguiendo la metáfora del “semáforo”, que alcanzó un cotejo analítico según su grado de cumplimiento y concordancia con las metas del ODS, realizado bajo una metodología hermenéutica bibliográfica y documental sobre los estadios de conocimiento en que se lleva a cabo la educación para las y los jóvenes de los pueblos originarios.

Como una expresión analítica de los resultados de investigación, en este “semáforo” se coloca el color rojo cuando hay ausencia o limitada capacidad en el desempeño del ODS; la valoración en color amarillo es sobre el reconocimiento de acciones realizadas pero que deben ser reforzadas y profundizadas; mientras que con color verde se tipifican aquellos trabajos que considerablemente colaboran en el acatamiento del ODS 4.5 para pueblos indígenas. Con base en lo anterior, el cumplimiento del ODS en educación indígena el semáforo se expresa así:

1 Cuyo trabajo se puede conocer desde su sitio web: <https://investiga.uned.ac.cr/agendajoven/>

Tabla 1. “Semáforo” de cumplimiento del ODS 4.5 sobre educación en pueblos y territorios indígenas en Costa Rica

NIVEL EDUCATIVO Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS			
PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSITARIA	NO REGULAR
Cobertura	Cobertura	Cobertura	Cobertura
Acceso	Acceso	Acceso	Acceso
Lengua	Lengua	Lengua	Lengua
Cultura	Cultura	Cultura	Cultura
Maestros/as	Maestros/as	Maestros/as	Maestros/as
Becas	Becas	Becas	Becas
Promoción comunitaria	Promoción comunitaria	Promoción cultural comunitaria	Promoción comunitaria
		Investigación	
		Extensión	

Fuente: elaboración propia, 2022

Los resultados que ejemplifican este semáforo de cumplimiento del ODS 4.5 sobre la educación de infantes y jóvenes indígenas, son una valoración sustentada que se explica en detalle según cada nivel educativo formal del sistema de educación costarricense que regula el Ministerio de Educación Pública (MEP) y que, de la mano con los esfuerzos que realizan las cinco universidades públicas y autónomas de Costa Rica que conforman el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), han venido trazando relaciones históricas en los que su injerencia ha influido en la continuidad o pérdida cultural de cada uno de los ocho pueblos que en 24 territorios, que conforman el 2,4% de población indígena que para el año 2011 se censaron en Costa Rica (INEC, 2013).

De esta manera, desde un acercamiento documental sobre los registros de la asistencia a las aulas por parte de niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas, es que este artículo académico de ciencias sociales se preocupa porque existan las mejores condiciones sociales, económicas y culturales para que las nuevas generaciones de indígenas puedan ser tanto parte de la ciudadanía del siglo XXI como portadores de cultura y saberes desde sus pueblos chorotega, malecu, huetar, cabécar, bribri, ngäbe, brunca y térraba-brörán.

Desarrollo

1. Cumplimiento ODS 4.5 sobre educación a pueblos y territorios indígenas en el nivel de primaria

La educación pública primaria para pueblos indígenas en Costa Rica cuenta con una importante cobertura dentro de los 24 territorios indígenas del país, al existir la suma de 262 escuelas a cargo del Ministerio de Educación Pública (ARÁUZ, 2018). Estas escuelas suelen recibir pocos estudiantes y en un 95% son escuelas unidocentes² (CAMPOS; GONZÁLEZ, 2015). Este importante acceso a la educación de personas indígenas en sus territorios es resultado de un continuo trabajo que desde el Estado se ha procurado brindar a la niñez indígena.

2 Pequeñas escuelas con 30 o menos estudiantes, que son administradas por un único(a) docente que también se encarga de impartir todos los contenidos curriculares. Los centros unidocentes son frecuentes entre los territorios indígenas, y en ocasiones, no se abren todos los días de la semana.

En este punto es importante explicar que de las 104.000 personas indígenas – el 2,4% de la población – de Costa Rica, únicamente el 35% viven en sus territorios, mientras el 65% habita en cantones en los alrededores de estos o en cantones lejanos, según lo señaló el Censo del 2011 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2013).

En este aspecto, han existido momentos de repunte educativo en los años de 1945 (creación Junta de Protección de las Razas Aborígenes de la Nación, JPRAN), 1973 (creación Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, CONAI), 1985 (creación Asesoría Nacional Educación Indígena, ANEIN), 1993 (creación Subsistema de Educación Indígena), 2007 (creación Departamento Educación Indígena), 2011 (Departamento Educación Intercultural) y 2013 (Reforma del Subsistema de Educación Indígena), en los que se han implementado políticas públicas para esta población en materia educativa (GUEVARA; SOLANO, 2017).

Este conjunto de políticas históricas ha generado acceso y cobertura a la educación primaria, sin embargo, dichas acciones no han venido de la mano de una educación intercultural y multilingüe que haya permitido la educación escolar de la niñez indígena con una educación con pertinencia cultural según la tradición de sus pueblos. Esto ha generado la paradoja de que: a mayor inserción de educación escolar nacional menor pervivencia de la cultura originaria (GUEVARA; SOLANO, 2017). Es decir, los territorios que históricamente han tenido mayor instrucción pública escolar son los que han presentado mayores niveles de aculturación y pérdida de sus saberes, tradiciones y prácticas propias. Esta situación se debe a que, hasta la reforma del 2013, las maestras y los maestros eran, en su mayoría, docentes foráneos a los pueblos indígenas y, en muchas ocasiones, reprimían sus idiomas, vestimentas y elementos culturales (RODRÍGUEZ, 2018).

Con lo anterior, y según la metáfora de la valoración mediante el semáforo, es que en los criterios acceso y cobertura se ha logrado una valoración verde (suficiente) al construir escuelas en diferentes comunidades dentro de los territorios indígenas; no obstante, en los criterios de enseñanza de la lengua y cultura hay una valoración amarilla (no-óptima y necesario de mejorar) ya que estas instrucciones son de escasas 3 y 2 lecciones semanales por escuela (GUEVARA; SOLANO, 2017); lo que significa que es poco el aprendizaje que desde las aulas pueden reforzar los saberes ancestrales comunitarios.

Esta situación se agudiza al existir un largo recorrido de educación escolar que por décadas nunca promovió la enseñanza del idioma y cultura maternos. No obstante, se destaca la constitución de los Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI), que desde 2013 se han instalado en cada territorio indígena (GUEVARA; SOLANO, 2017) regulando el nombramiento y seguimiento de las y los maestros que trabajan en las diferentes comunidades indígenas del país.

El trabajo de los CLEI ha permitido reforzar la participación de docentes indígenas al momento que también ha existido controversias sobre el dominio del idioma originario por parte de un sector docente y la calidad con que se imparten estos cursos (GUEVARA; NERCIS; OVARES, 2015); hecho que se suma al poder de injerencia que cada Asociación de Desarrollo Integral Indígena (ADII)³ ha mantenido sobre la aculturación de estas organizaciones impuestas por el Estado desde 1973 y que no responden a las formas propias de gobierno autónomo de los pueblos indígenas.

3 Representación legal-estatal de las Comunidades Indígenas como Asociaciones Desarrollo y como Gobierno Local, según el decreto No. 13568-C-G de 30 de abril de 1982. En lo que se constituye como una figura colegiada de siete integrantes (presidencia, vicepresidencia, tesorería, secretariado, fiscal y vocales) que fue impuesta por el Estado en cada uno de los 24 territorios indígenas de Costa Rica, manteniendo una articulación con el Ministerio de Gobernación, de lo que devendría un proceso de sustitución de organizaciones políticas y de representatividad cultural originarias de cada pueblo indígena.

La injerencia de las ADII (juntas directivas que cada dos años eligen a siete integrantes) ha tenido representantes no-indígenas que ostentan estos cargos, propiciando formas de desplazamiento de las lenguas, costumbres, tierras, cargos y tradiciones originarias, postergando un real ejercicio de autonomía indígena. En este aspecto, la denuncia sobre la designación de docentes carentes de conocimiento del saber ancestral tiende a ser reiterativo. De esta manera, y bajo el criterio de maestros/as, hay una valoración amarilla (no-óptima y necesario de mejorar), pues el control de los docentes en ocasiones pasa por razones políticas o vínculos familiares lo que sigue postergando una real educación con pertinencia cultural en los territorios indígenas.

Importante destacar (y tratar de emular) la creación de la Dirección Regional Sulá que, desde 2009, se encarga de asuntos educativos en 7 territorios bribri y cabécar de Talamanca, donde sobresalen contextualizaciones del currículo y que sus profesionales y personal son indígenas (MONDOL, 2016).

La educación primaria en territorios indígenas mantiene los designios de ser gratuita y costada por el Estado, lo cual les convierte en una especie de “beca” para su acceso. Por ello, es posible considerar que la niñez indígena que acude a la escuela lo hace con afirmaciones positivas del Estado, lo mismo con su acceso al comedor en las escuelas. Esto es destacable, no obstante, el estímulo del comedor no está presente en todas las escuelas dado que hay infraestructuras de los centros unidocentes que carecen de este servicio (UNICEF, 2012).

Lo mismo sucede con la carencia de programas de becas exclusivas para la niñez indígena en primaria por parte del Estado. Si bien hay becas que las niñas y los niños, así como sus familias, podrían solicitar – ejemplo, *Avancemos*⁴ – no así hay en forma positivamente diferenciada por su “condición indígena”, sino por su “condición de vulnerabilidad”, producto de las desigualdades sociales y económicas. En este aspecto, se valora en amarillo (no óptima y necesario de mejorar) el criterio de becas escolares para niñez indígena.

Ligado a los anteriores aspectos, la primaria en territorios indígenas mantiene una desequilibrada relación con la promoción cultural comunitaria de encuentros, juegos, fiestas, juntas o demás formas de ligamen entre las escuelas y los saberes y prácticas comunitarias ancestrales (ARÁUZ, 2018). Formalmente, como programas o bajo alguna normativa directa – y desde la actual la bibliografía jurídica y social existente – no se evidencian programas educativos⁵ que desde las aulas promuevan un acercamiento con las y los portadores de saberes indígenas en material espiritual, medicinal, artística, artesanal, política o cultural (ARÁUZ, 2018); lo cual resta en el compromiso de educación intercultural asumido desde el Ministerio de Educación Pública (MEP).

En este aspecto, lo que sucede en la escuela está desconectado con vida y revitalización cultural comunitaria; alejando el mundo de la vida cotidiana y el buen vivir indígena con los contenidos de aprendizaje escolar. Por ese motivo, el criterio de promoción cultural comunitaria se valora en rojo (deficiente o inexistente).

4 El proyecto *Avancemos* es un programa de transferencias monetarias condicionadas que, iniciando en el 2007, otorga becas de estudio a niños y niñas de familias en condición de pobreza y vulnerabilidad social. Este programa estatal opera en las siete provincias del país y es parte del Viceministerio de Desarrollo Social del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS). Su presupuesto y ejecución se realiza en coordinación con el Ministerio de Educación Pública (MEP), el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) y la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS).

5 Lo que no excluye que, desde los propios territorios indígenas, aún persistan diferentes entornos de promoción cultural mediante juntas culturales y procesos autónomos de enseñanza de artesanía, comida, bailes, historias y memoria étnica, incluyendo la construcción de casas cónicas tradicionales en diferentes territorios de los pueblos bribri, cabécar, malecu, boruca y brörán.

Al final de este apartado sobre educación primaria, es importante acotar que la educación preescolar para pueblos indígenas es impartida de forma obligatoria hasta muy recientemente, debido a la reforma estatal que en el año 2000 hizo de este nivel educativo de cobertura ampliada, gratuidad y obligatoriedad a nivel nacional (UNICEF, 2006, p. 75). Por lo que aún no existe una diversidad de fuentes de documentación que muestre en su complejidad las potencialidades y debilidades de este nivel educativo.

Sin embargo, para el año 2006, Unicef argumentó que “puede decirse que el servicio aún se mantiene deficiente (...) con respecto al promedio de atención y cobertura Preescolar en zonas indígenas llega al 38%” (UNICEF, 2006, p. 76). Este escaso acceso de la niñez indígena a la educación preescolar también fue replicado en un estudio del Ministerio de Educación Pública del 2016, en el que se afirma que fue en ese año que se comenzó a enseñar lenguas indígenas⁶ desde este nivel educativo (ARAUZ, 2016, p. 57). Situación que contrasta con esfuerzos que, desde la década de 1980, fue impulsando acciones que promocionaran una educación bilingüe en los territorios indígenas y que, entre otras acciones, justificó la creación de la Asesoría Nacional de Educación Indígena (ANEIN) en el año de 1985 y que funcionó hasta 1992 (ARAUZ, 2016, p. 29-30).

Devenido de lo anterior es importante reflexionar que, en educación preescolar, el alcance en la matrícula – que no siempre va de la mano de una pertinente educación en su idioma indígena originario – tampoco ha logrado alcanzar las metas ideales debido al sistema de horarios alternos itinerantes de las y los docentes, que deben rotarse entre las comunidades de los territorios y, en ocasiones, combinar a las niñas y los niños de que, por su edad, deberían estar en el nivel de Maternal y de Transición a la primaria.

Al mismo tiempo, este informe de Unicef (2006) señala que, para ese año, solo cerca del 40% del personal docente que atendía este nivel educativo tenía un título profesional universitario que respaldara su actividad educativa, con lo que es presumible considerar que este nivel formativo está apenas iniciando sus prácticas de sostenibilidad en el sistema de educación de Costa Rica y cuyos retos en territorios indígenas aún siguen permaneciendo como una generalidad.

2. Cumplimiento ODS 4.5 sobre educación a pueblos y territorios indígenas en el nivel de secundaria

La educación pública en secundaria para pueblos indígenas conlleva mayores deudas que en su comparación con la primaria. Por un lado, de los 24 territorios indígenas del país únicamente en 8 de éstos hay centros de educación secundaria, sumando apenas 36 colegios (ARÁUZ, 2018), lo que expresa una escasa oferta, al ser muchos de estos, territorios extensos y con dificultosos trayectos, caminos y carreteras internas. Además de una inexistente red de transporte para colegios dentro de los territorios, ya que sólo hay transporte escolar para la asistencia en colegios fuera de los territorios.

Esta situación genera que, bajo el criterio de cobertura, hay una valoración amarilla (no– optima y necesario de mejorar) pues está limitada a las y los estudiantes que viven en las comunidades cercanas a los colegios, dificultando el derecho a la educación secundaria de adolescentes de la mayoría de las comunidades de los territorios indígenas bajo el criterio del acceso. Por poner un ejemplo, en el territorio de bribri de Salitre existen 16 comunidades internas y solo hay 2 colegios.

6 Y que paulatinamente ha venido siendo posible debido también a las figuras de “Maestros Itinerantes de Preescolar” y la integración de “Grupos Heterogéneos” en las edades de los grupos de estudiantes.

En este aspecto, el acceso a secundaria es valorado en color amarillo (no-óptima y necesario de mejorar), debido al proceso casi forzoso de jóvenes indígenas de los pueblos Chorotega y Malecu que deben acudir a Liceos Rurales fuera de sus territorios tal como sucede en el territorio ngäbe de Altos de San Antonio, entre otros.

Esta situación del acceso es material en sus condiciones de movilidad como en el caso de los recursos didácticos – electrónicos o no – que dichos estudiantes requieren. Hecho que implica también un desplazamiento de sus prácticas culturales por las presiones que, desde la cultura juvenil colegial, se da respecto los bienes de consumo simbólicos occidentalizados que se cotizan en secundaria; dicho de otra forma, las y los estudiantes indígenas que acuden a la secundaria fuera de sus territorios ven desconsiderados sus saberes culturales por las presiones de la cultura dominante. Lo que influye en que, para el 2011, solo el 13,2% de población indígena tenía secundaria completa o algún tipo de estudio mayor según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2013).

Esta situación se agudiza al conocerse que no existen cursos formales y regulares de lengua y cultura indígenas en los colegios dentro de los territorios indígenas ni tampoco en los colegios ubicados en los cantones cercanos a estos. En este aspecto, las limitaciones de la educación secundaria para jóvenes indígenas se agudizan por versen inmersos en ambientes educativos que desprestigian las lenguas y cultura indígenas al no-consignárseles en sus mallas curriculares, desprotegiendo cualquier sistema de educación intercultural, incluso dentro de los territorios indígenas (GUEVARA; SOLANO, 2017). Por este motivo, los escasos esfuerzos para el reforzamiento de los saberes indígenas son desplazados por el currículo nacional occidentalizado de educación, lo que lleva a una valoración en rojo (deficiente o inexistente) para lengua y cultura indígena en secundaria.

Esta educación no-intercultural que se imparte en los territorios indígenas y en colegios aledaños afectan la apropiación de la cultura materna indígena como parte de sus capacidades educativas tanto para la población indígena como para la población colegial no-indígena a la que no se le estaría educando desde la interculturalidad. Esta situación continúa siendo una deuda histórica del Estado costarricense y es parte de los distintos matices de racialidad negativa, estigmatización y discriminación que sufren las y los jóvenes indígenas en sus colegios (BORGES, 2012).

Lo anterior evidencia que, a nivel de las profesoras y los profesores que imparten en los colegios comentados, hay escasez de profesionales que provienen de sus mismos pueblos o territorios, no solo desde sus saberes ancestrales, sino desde la incorporación de docentes indígenas en secundaria en sus zonas cercanas y en general en el país.

Esto limita la doble urgencia de la educación secundaria que debiera preparar a sus estudiantes indígenas para los retos del siglo XXI, entre los que se encuentran concientizar sobre el legado cultural de los idiomas y culturas originarias, así como el desafío de interrelacionar la cultura con la tecnología y ésta con el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua originaria (GUEVARA; NERCIS; OVARES, 2015, p. 326), así como el seguir confiando en que la educación es un camino para que muchas familias y jóvenes indígenas logren superar sus condiciones de pobreza material (SÁNCHEZ, 2008), y preparar a sus estudiantes indígenas en respeto y promoción de una educación multilingüe y de una sociedad intercultural.

Importante acotar que, hacia el año 2015, sumaban 1000 docentes distribuidos en los niveles de preescolar, primaria, y secundaria y en cerca de 300 instituciones educativas, con una recurrente participación itinerante de docentes indígenas en diferentes comunidades de los territorios (CAMPOS; GONZÁLEZ, 2015).

La escasa incorporación de docentes indígenas en secundaria es consecuencia de la estructural exclusión educativa de estas poblaciones, trayendo consigo que la valoración en el criterio de profesores/as indígenas en sus colegios sea en color rojo (insuficiente y poco existente), pues las ocasiones en las que hay docentes indígenas aún no permiten un real cumplimiento de la meta que, desde 1994, se planteó con la creación del Departamento de Educación Intercultural (DEI) que buscaba potenciar a profesores/as indígenas y practicar la idea de “difundir los aportes que dan los pueblos indígenas a las culturas no-indígenas de Costa Rica” (SÁNCHEZ, 2008, p. 30), ya que actualmente no existen contenidos curriculares nacionales que se destaquen en materia de interculturalidad, siendo una deuda de las recientes reformas de los planes de estudio del MEP en 2011, 2014 y 2018.

Con lo comentado anteriormente, en secundaria hay mayores brechas educativas e interculturales que potencian un alejamiento en el arraigo cultural por medio de la educación colegial. Hecho que podría equilibrarse con programas de becas para indígenas en colegios, siendo, de nuevo, una inexistencia de diferenciaciones positivas por la condición indígena y limitando a esta población a “competir” por las becas generales de programas como *Avancemos*; así como inexistentes son las agrupaciones representativas de los colegios que puedan participar en concursos o festivales desde las tradiciones artísticas de los pueblos indígenas.

Por esta razón, y tomando en cuenta que los 36 colegios en territorios indígenas, así como los Liceos Rurales que rodean a estos, son públicos y gratuitos (o con muy bajo costo de matrícula), la valoración sobre el criterio de becas es amarilla (no óptima y necesario de mejorar).

Respecto a la vinculación de los colegios con el saber originario de portadores/as de cultura indígena desde las y los Mayores de las comunidades, también es inexistente pues no existen programas educativos, ferias o contenidos curriculares que permitan un acercamiento entre estudiantes indígenas colegiales con las personas y grupos que mantienen viva las tradiciones y saberes ancestrales. Por este motivo, el criterio de promoción cultural comunitaria es de color rojo (insuficiente).

3. Cumplimiento ODS 4.5 sobre educación a pueblos y territorios indígenas en el nivel de educación superior universitaria

La educación superior universitaria estatal de Costa Rica está integrada por las 5 universidades que conforman el Consejo Nacional de Rectores (CONARE): Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica (UNA), Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Universidad Técnica Nacional (UTN).

Cada una de estas autónomas universidades orientan diferentes acciones hacia los pueblos y poblaciones indígenas, siendo quizás el ciclo educativo que más variantes representa en materia de interculturalidad. Sin embargo, adeuda en el criterio de cobertura con un 0,23% (CARVAJAL; CUBILLO; VARGAS, 2017), muy por debajo del promedio que ronda en primaria con un 93% y en

secundaria el 21% (CAMPOS; GONZÁLEZ, 2015). Lo que demuestra altos niveles de expulsión educativa y la interrupción de la trayectoria educativa de jóvenes indígenas en Costa Rica⁷.

Esta baja cobertura se relaciona con las dificultades en el acceso a la universidad, ya que, 99% de las opciones universitarias estatales que existen, implica salir de sus territorios indígenas, exceptuando el Centro Universitario que la UNED inauguró en 2009 en un terreno de la Asociación Finca Educativa, en Shiroles, Brätsj, Talamanca. Esta situación de lejanía de los campus se exceptúa en algunas sedes regionales medianamente cercanas a los territorios indígenas, como lo es el caso de UNED de Buenos Aires o la Sede de la UNA en Pérez Zeledón que estarían a un viaje en bus (de entre 1 y 2 horas) de los territorios de Ujarrás, Salitre, Cabagra, Térraba, Boruca y Curré.

No obstante, en esta región son inexistentes los transportes gratuitos o subvencionados para universitarios/as, provocando que los pasajes para estos trayectos sean costosos. Una situación similar se vive con las sedes de la UNA y la UNED en Ciudad Neily, y la sede de la UCR en Golfito, que vendrían a tener los mismos problemas para estudiantes indígenas de territorios ngäbes.

Por esta razón, es usual que las personas indígenas que entran a las universidades deban de trasladarse a vivir a las urbes o centros de población donde se ubican las universidades públicas, generando un distanciamiento físico-temporal de meses con sus territorios, comunidades, familias y clanes, hecho que desmejora su apropiación cultural originaria y les empuja hacia entornos donde hay mayores posibilidades de aculturación debido al escaso currículo intercultural con el que están constituidas las diferentes carreras universitarias. Situación que tensa “el conflicto entre tradición y modernidad” (ROJAS, 2002) al que, se exponen las y los jóvenes indígenas universitarios; lo que no desmerita la importancia de ingresar a este máximo nivel de educación superior.

En Costa Rica, cuatro de las cinco universidades estatales tienen modalidad presencial, con excepción de la UNED que tiene modelo de educación a distancia – llevando el material educativo hasta sus casas y con posibilidad de entregar exámenes por correspondencia –, modelo se ha convertido en un factor determinante que ha permitido que cientos de jóvenes indígenas logren estudiar en esta universidad. Lo que la ha convertido en la universidad estatal que más población indígena recibe, contabilizando a 956 estudiantes en el período 2013 – 2017 (PARAJELES, 2018).

Debido a su modelo educativo “a distancia”, la UNED logra solventar un poco el problema del acceso y traslado fuera de sus territorios que deben emprender el conjunto de jóvenes estudiantes indígenas universitarios, y pese que todas las otras universidades estatales presenciales – menos la UNED – también cuentan con residencias estudiantiles, que, siendo gratuitas, son una opción posible para las y los jóvenes indígenas universitarios.

Otro elemento a considerar es la brecha que se genera para la entrada a la universidad de población indígena mediante el estandarizado “examen de admisión” que la UCR, la UNA y el ITCR aplican para el primer ingreso. Esta prueba homogeneizadora a nivel nacional carece de

7 Situación que también se ve afectada debido a que no existe ninguna cuota específica que brinde matrícula directa a las y los jóvenes indígenas estudiantes graduados de secundaria, ya que estos/as deben competir su ingreso a las universidades estatales del país mediante la aplicación de los exámenes de admisión que tienen como requisito 3 de las 5 universidades públicas del país. Lo que se suma al necesario desplazamiento que las y los jóvenes indígenas deben realizar desde sus territorios hacia las universidades sin contar con cupos específicos en el sistema de becas, lo que les lleva a competir estas ayudas con el resto de estudiantes que no tienen los recursos económicos para pagar las tarifas de matrícula. Generando que sea en la UNED donde mayor población indígena estudiando y que también se explica porque no hay examen de admisión y es una universidad a distancia, lo que evita el abandono de sus territorios para estudiar.

acciones afirmativas para con las y los estudiantes indígenas evaluando conocimientos desde criterios ajenos a sus tradiciones culturales y sus limitantes condiciones de educación en primaria y secundaria.

Con lo anterior, pero excluyendo a UNED y UTN que no realizan esta prueba de admisión, solo en la Dirección de Educación Rural (DER) de la UNA ha levantado este requisito de ingreso, excluyéndose la aplicación del examen de admisión a estudiantes indígenas que desean ingresar a la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis Educación Rural I y II ciclos, siendo una importante iniciativa, pero de escaso alcance global al tratarse de una única carrera universitaria (CARVAJAL; CUBILLO; VARGAS, 2017).

Con base en lo anterior, y aunado al esfuerzo del Equipo Interuniversitario de Coordinación con Pueblos Indígenas (que se desliga de los departamentos de orientación de las universidades de CONARE), es que la valoración de los criterios de cobertura y acceso universitario es de color amarillo (no-óptimo y necesario de mejorar). Esto a pesar del buen trabajo que desde el 2006 este Equipo ha venido realizando en visitas a los territorios y seguimiento con estudiantes para atender sus matrículas; labor aún por optimizar debido a la presencia de una importante cantidad de jóvenes indígenas que siguen sin acceder a una universidad estatal de Costa Rica.

Por su parte, en materia de incentivos a la lengua y cultura indígenas, son la UCR y la UNA las dos universidades que tienen programas directamente relacionados con la enseñanza, lecto-escritura y revitalización de los idiomas indígenas mediante cursos, programas e investigaciones permanentes que, tanto la Facultad de Letras mediante la Escuela de Filología de la UCR, como la Dirección de Educación Rural de la UNA, han venido realizando desde hace la década de 1990, centralmente en apoyo a la educación de los idiomas bribri y cabécar. Situación que ha sido reforzada mediante la Comisión Interuniversitaria *Siwä Pakö* que se dedica a fortalecer los conocimientos y didáctica de maestros/as indígenas cabécar de Chirripó (CARVAJAL; CUBILLO; VARGAS, 2017).

Las experiencias anteriores no recogen todas las iniciativas universitarias vinculadas al apoyo de la pervivencia de las lenguas y culturas indígenas del país, ampliándose con proyectos que han centrado su atención en creación de silabarios, diccionarios, pictogramas y libros didácticos, también se han reforzado los idiomas ngäbe y malecu, así como los desplazados y casi extintos idiomas bruncaj y brörán (de Terraba).

Con estas iniciativas, más el aporte de instancias de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) como el Técnico en Gestión Local para Pueblos Originarios, el Programa de Promoción de Culturas Indígenas, el Área de Gestión de Pueblos Indígenas y el Centro de Investigaciones en Cultura y Desarrollo (CICDE); así como el proyecto UCREA de la Universidad de Costa Rica (UCR), y algunos/as investigadores/as de esta universidad que tienen proyectos ligados a las problemáticas de los pueblos y territorios indígenas; es que la valoración conjunta que se realiza de los criterios de lengua, cultura, investigación y extensión sean de color amarillo (no óptimo y por mejorar).

Con lo visto, el criterio de becas tiene iniciativas que también deben mejorarse, aunque sí es real que más del 90% de indígenas que estudian con alguna beca o acciones afirmativas proveniente de las universidades públicas, valorándose en color verde (suficiente). Tal es el caso de la Universidad Técnica Nacional (UTN) que realiza “ajustes de notas” en el promedio final de notas de bachillerato según las desigualdades de origen; acción similar a la del Programa de Admisión Restringida del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) que tiene un sistema afirmativo de cuotas por desigualdades socioeconómicas y zonal (CARVAJAL; CUBILLO; VARGAS, 2017).

Sin embargo, son escasos las y los docentes e investigadores indígenas universitarios, con pocas buenas prácticas que existen en algunas instancias de la UCR, UNA y UNED. De esta materia, hay una valoración en rojo (insuficiente) respecto la inclusión de maestros/as indígenas en las universidades; hecho que sí se diferencia de la acción social que dichas universidades promueven bajo el criterio de Promoción Cultural Comunitaria, donde hay valiosos aportes en audiovisuales, materiales educativos y fomento de tradiciones culturales – entre otros – elaborados en y con los territorios indígenas, dotando a este criterio de una valoración amarilla (no óptimo y necesario de mejorar).

Finalmente, sobre este aspecto, es importante acotar de que, pese a que en Costa Rica existen más de 70 universidades privadas, no fue posible localizar ningún estudio ni documento institucional que brindara información sobre las maneras en que la población indígena se vincula, estudia o matricula en las universidades privadas que se registran en el CONESUP (Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada). Lo que denota una preocupante ausencia de acciones de inclusión social por parte del CONESUP.

4. Cumplimiento ODS 4.5 sobre educación a pueblos y territorios indígenas en el nivel de educación no-regular, del INA

En Costa Rica, la institución de educación no-regular por excelencia y la más difundida es el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), que cuenta con un importante despliegue de Centros de Formación, Unidades Regionales y Núcleos de Formación y Servicios Tecnológicos, logrando cubrir las siete provincias y una importante cantidad de cantones del país, consiguiendo con ello acercarse a los territorios indígenas.

Esta institución tiene como meta central generar opciones de formación técnica y profesional para estudiantes en mayor desventaja social, teniendo políticas de ingreso gratuitas, así como la diferenciación positiva de poblaciones especiales y prioritarias como aquellas ligadas a programas de asistencia social del Estado como “Estrategia de Puente al Desarrollo” y mujeres vinculadas con el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU), así también de personas privadas de libertad, personas adultas mayores, personas con discapacidad y población indígena.

Desde esta perspectiva constitutiva del INA, la educación no-regular puede integrar a poblaciones indígenas en sus diferentes modalidades de formación y capacitación de talleres cortos, seminarios virtuales y presenciales, titulación técnica, y diplomaturas que potenciarían habilidades técnicas, tecnológicas y académicas de las y los estudiantes. Sobre las formas de acercamiento que el INA tiene a la población joven indígena, se encuentra el hecho que algunas de sus acciones educativas se dan aprovechando espacios comunitarios como salones comunales, escuelas, bibliotecas o recintos públicos que itinerantemente son utilizados por el INA para la formación que brinda.

En este aspecto, entre enero y marzo del 2020, la página de Facebook de INA reporta haber logrado atender a 531 personas indígenas siendo el tercer grupo más beneficiado de las seis poblaciones prioritarias de esta institución, aunque la población estudiantil indígena sigue siendo minoritaria en porcentaje de la matrícula total de esta institución. Por este motivo, en el criterio de cobertura y acceso de población indígena, al INA se valora en color amarillo (no óptimo y necesario de mejorar).

Lo anterior contrasta negativamente con el reconocimiento, fortalecimiento y promoción de los criterios de lengua y cultura indígenas que, prácticamente, son inexistentes desde la oferta del INA así como desde las y los maestros/as indígenas que imparten conocimientos en esta institución, llevando estos criterios a una valoración en color rojo (inexistente), pues, en caso de existir facilitadores y capacitadores indígenas, no se miran reflejados en los informes o comunicados de la institución.

Lo anterior se asemeja a la realidad desde la que el INA se vincula con la promoción cultural comunitaria donde no fue posible localizar iniciativas que mostraran acciones que pudieran superar el alcance de sus programas de formación y capacitación más allá de sus aulas, valorando este criterio en color rojo (inexistente). De esta manera, y habiendo comentado la concepción gratuita y abierta de educación que promueve el INA, se deben sumar los incentivos monetarios, así como la asistencia en transporte, alimentación y equipo técnico-educativo que brinda esta institución como parte del criterio para valorar las becas en color amarillo (no óptimo y necesario de mejorar).

Asimismo, es importante reflexionar sobre el proyecto educativo que Costa Rica tiene para las poblaciones y pueblos indígenas, ya que la gran mayoría del modelo curricular no contempla la interculturalidad como eje de acción, también hay condiciones de becas, transportes y acceso que interrumpen las trayectorias educativas de jóvenes indígenas que, aspirando a la educación pública superior universitaria, no siempre encuentran las condiciones materiales y de mediación cultural necesarias para su inclusión en la matrícula y para mantener una permanencia activa desde el aprendizaje de sus pueblos.

Situación que no opaca ni desmerita por completo los importantes esfuerzos que, en diferentes instancias de las universidades estatales, se están llevando a cabo para revertir esta excluyente realidad. Con lo cual, la otrora aspiración de la década de 1950 de querer llevar acceso universal de primaria a todo el país- incluyendo los territorios indígenas, lo que es hoy una realidad – es muestra de que los proyectos de inclusión social educativos son posibles si se trabaja de forma constante y consciente. Siendo la educación intercultural con participación activa de los pueblos indígena el nuevo reto por lograr en este siglo XXI.

Conclusiones

Como se ha podido comprender de esta valoración conjunta de la educación formal para niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas de Costa Rica, las tareas por realizar alrededor de una educación intercultural con pertinencia según las tradiciones y saberes de cada uno de los 8 pueblos del país se presenta como el principal reto educativo del país.

Igualmente, es alarmante la distancia que existe entre el nivel de acceso a educación primaria que supera el 90% de la niñez indígena y que ni siquiera llega al 1% cuando se refiere a educación superior universitaria. En estas trayectorias educativas entre ambos niveles se concluye que más del 90% de estudiantes interrumpen o dan por concluidos sus estudios formales antes de ingresar a una universidad. Situación a todas luces crítica.

No obstante, es la educación superior universitaria la que más incentivado tiene el repertorio de acciones educativas que acercan a sus jóvenes estudiantes con la vinculación de las comunidades y personas de sus pueblos. Es desde las universidades donde hay mayores esfuerzos para mediar a las personas no-indígenas sobre su conocimiento y concientización respecto los pueblos originarios de Costa Rica.

Tal situación contrasta con el hecho de que, en el sistema de educación secundaria a nivel nacional (tanto dentro como fuera de los territorios indígenas), no existen contenidos curriculares oficiales que integren el estudio y acercamiento a los pueblos indígenas a la educación de la mayoría no-indígena del país.

En una ausencia de interculturalidad – comprendida ésta como un horizonte que busca una interacción equitativa de diferentes y diversos grupos humanos, pero sin las condiciones de subordinación ni desigualdad (DIETZ, 2017) – es que la educación indígena en Costa Rica se aleja del acercamiento que los pueblos indígenas puedan tener con la identidad del Estado-Nación y, por ello, del cumplimiento pleno de sus derechos colectivos como pueblos y el respeto de sus autoridades de gobierno, lenguas, culturas y territorios que siguen siendo usurpados e invadidos en una perdurable problemática histórica en invasión de las tierras ancestrales de estos pueblos originarios de Costa Rica. Ubicando entonces, otro reto urgente de atender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÁUZ, F. **Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena de Costa Rica (1800 - 2016)**. San José: Departamento de Análisis Estadístico Dirección de Planificación Institucional, Ministerio de Educación Pública, 2018.
- ARAÚZ, A. **Educación Preescolar en Costa Rica: historia y situación actual (1860 - 2015)**. Dirección de Planificación Institucional del Ministerio de Educación Pública, 2016.
- BORGES, C. Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. En **IV Informe Estado de la Educación**. San José: Programa Estado de la Nación, 2012.
- CAMPOS, A.; GONZÁLEZ, M. Costa Rica: Pueblos indígenas y reconquista educativa. **Temas de Educación**, San José, v. 21, n. 2, p. 327-346, 2015.
- CARVAJAL, V.; CUBILLO, K.; VARGAS, M. Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: una alternativa de formación. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 3, n. 21, p. 1-31, sep./dic. 2017.
- DIETZ, G. La interculturalidad: una aproximación antropológica. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 39, n. 156, p. 192-207, abr./jun. 2017.
- GUEVARA, F.; NERCIS, I.; OVARES, S. Los docentes de Lengua y Cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 19, n. 2, p. 317-332, mayo/ago. 2015.
- GUEVARA, F.; SOLANO, J. **La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe**. Heredia: Universidad Nacional. CIDE. División de Educación Rural, 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE COSTA RICA (INEC). **X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Territorios Indígenas: Principales indicadores demográficos y socio-económicos**. San José: INEC, 2013.
- MONDOL, L. **Políticas públicas en educación y su impacto en la población indígena costarricense**. San José: UNED. Área de gestión con Pueblos Indígenas, 2016. Disponible en: <<https://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/articuloeducacion.pdf>>. Acceso: 5 mayo 2022.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA AL DESARROLLO (PNUD). **Objetivos del desarrollo sostenible**. New York: PNUD, 2015. Disponible en: <<https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals#educacion-calidad>> Acceso: 5 mayo 2022.
- PARAJELES, A. **Presencia de la población estudiantil indígena en la UNED 2013– 2017**. San José: Universidad Estatal a Distancia, (Código multimedia PEM: LM 012018), 2018.
- RODRÍGUEZ, E. **La educación en territorio indígena: retos del personal docente y técnico docente**. Artículo especializado (Maestría Profesional en Administración Educativa) – Universidad Internacional San Isidro Labrador, San José, 2018.
- ROJAS, D. El conflicto entre tradición y modernidad: constitución de la identidad cultural indígena Bribri. **Cuadernos de Ciencias Sociales** (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO), San José, n. 126, 2002.
- SÁNCHEZ, E. La educación indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria. **Temas de Nuestra América**, v. 24, n. 46, p. 18- 40, 2008.
- UNICEF. **Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: Su derecho a la salud y a la educación**. San José: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006.
- UNICEF. **Situación de los docentes en territorios indígenas de Costa Rica**. San José: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012.

Resumen Este artículo examina los sistemas de educación formal para los pueblos indígenas en Costa Rica desde una lectura sustentada en bibliografía académica e institucional, haciendo un acercamiento histórico que busca comprender la situación y problemática contemporánea de la infancia y juventud indígena inserta en los distintos niveles de educación en el país. En su metodología se indagó en categorías de: Cobertura; Acceso; Lengua; Cultura; Maestros/as; Becas; Promoción cultural comunitaria; Investigación; Extensión y Mediación cultural hacia personas no-indígenas, lo que permitió realizar una valoración calificativa que, en forma de “semáforo”, analiza los niveles de cumplimiento que el país tiene para con esta población, según el ODS 4.5 de la Agenda 2030.

Palabras clave: educación indígena, educación intercultural, juventud indígena, infancia indígena, política educativa.

Educação Indígena na Costa Rica. Infância, juventude e classes rumo ao século XXI

Resumo Este artigo analisa os sistemas formais de educação para povos indígenas na Costa Rica a partir de uma leitura baseada na literatura acadêmica e institucional, fazendo uma abordagem histórica que procura compreender a situação e os problemas contemporâneos das crianças e jovens indígenas inseridos nos diferentes níveis de educação do país. A metodologia se baseou em categorias de: Cobertura; Acesso; Língua; Cultura; Professores; Bolsas de estudo; Promoção cultural comunitária; Investigação; Extensão e mediação cultural para os povos não indígenas, o que permitiu a realização de uma avaliação que, em forma de “semáforo”, analisa os níveis de conformidade que o país tem para esta população, de acordo com o ODS 4,5 da Agenda 2030.

Palavras-chave: educação indígena, educação intercultural, juventude indígena, infância indígena, política educativa.

Indigenous Education in Costa Rica. Childhood, youth and classes towards the 21st century

Abstract This article examines the formal education systems for indigenous peoples in Costa Rica from a reading supported by academic and institutional literature, making a historical approach that seeks to understand the contemporary situation and problems of indigenous children and youth inserted in the different levels of education in the country. In its methodology, it was investigated in categories of: Coverage; Access; Language; Culture; Teachers; Scholarships; Community cultural promotion; Research; Cultural extension and mediation towards non-indigenous people, which allowed for a qualifying assessment that in the form of a “traffic light” analyzes the levels of compliance that the country has for this population according to SDG 4.5 of the 2030 Agenda.

Keywords: indigenous education, intercultural education, indigenous youth, indigenous childhood, educational policy.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/06/2022

FECHA DE APROBACIÓN: 22/11/2022



Juan Antonio Gutiérrez Slon

Máster en Historia por la Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica. Sociólogo por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Costa Rica. Investigador de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), Costa Rica. Docente en el Sistema de Educación General (SEG), Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. Experiencia nacional e internacional.

E-mail: jgutierrez@uned.ac.cr



Difracción, trabajo de campo y voz infantil

Rocío Fatyass

Universidad Nacional de Villa María-CCONFINES-CONCIET, Córdoba, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0003-1879-5828>

Introducción. Objetividad fuerte

En este artículo exploro mi propia trayectoria de investigación en mis trabajos sobre las experiencias de niñxs¹ de clases populares en contextos familiares e institucionales especialmente educativos, cuyas indagaciones se sitúan en barrios periféricos de las ciudades medias de Villa María y Villa Nueva en la provincia de Córdoba (Argentina). En particular hago foco en los vínculos de confianza, negociaciones y dilemas que emergen en las relaciones con niñxs y otrxs actorxs durante mi trabajo doctoral y posdoctoral.

Mi tesis doctoral tuvo dos referentes empíricos: una escuela primaria localizada en un territorio empobrecido de Villa María y un centro de educación popular llamado Centro de Educación Popular para la Infancia y la Adolescencia (CEPIA) ubicado en otro vecindario de clases populares de la mencionada localidad. Recientemente me encuentro investigando en Villa Nueva (lindante a Villa María) en torno a las prácticas de cuidado que despliegan niñxs de entre 5 y 15 años, desde metodologías etnográficas y participativas.

El objetivo de este trabajo es examinar cómo la ontología relacional del acto de investigar requiere análisis y crítica sobre nuestros procesos, implicancias y preguntas de investigación, y mostrar que este giro ontológico complejiza el entendimiento de la experiencia, la agencia y la voz infantil.

Para ello, retomo los postulados feministas que versan sobre la “objetividad fuerte, pero no neutral”, tal como indica inicialmente Sandra Harding (1996). Desde una episteme feminista la objetividad permanece unida a la reflexividad en la investigación que significa la vuelta del sujeto sobre el proceso de conocimiento y, por ende, sobre sí mismo, con el intento de identificar cómo y bajo qué interacciones y entendimientos se ha producido el trabajo de campo (RILEY; SCHOUTEN; CAHILL, 2003). Asimismo, desde la perspectiva de la objetividad fuerte (HARDING, 1996; HARAWAY, 2020, 2021) resulta central discutir no sólo los supuestos teóricos-metodológicos implicados, sino también nuestras decisiones éticas-políticas. A la par, estos enfoques señalan que nuestras pesquisas involucran un proceso de construcción situado, en este sentido el campo no está en otra parte que allí donde logramos acceder y se crea a partir de las relaciones que establecemos.

En efecto, intento explicitar las posiciones que asumí en el transcurso de mis investigaciones. Como recuerdan Haraway (1995) y Bidaseca (2018), desde diferentes frentes feministas, nuestras adscripciones no son un sistema fijo en el tiempo, no se agotan en un “hándicap”, ni pueden ser comprendidas desde un esquema de asignaciones de ventajas y desventajas en el campo. Nuestras relaciones y tensiones con otrxs provocan negociaciones, saberes, interpretaciones y diversas capas de sentido desde donde vamos redefiniendo nuestras preocupaciones y las actividades de investigación.

En mi caso, puedo mencionar una pluralidad de adscripciones que me desbordan y enlazan con otrxs, entre ellas: mi posición como mujer, blanca, de “clase media” (al menos así autopercebida), joven investigadora, extensionista universitaria y militante por varios años en el centro de educación popular CEPIA desde donde sostuve mis pesquisas.

1 Utilizo lenguaje inclusivo y la primera persona del singular acorde con el marco epistemológico y teórico feminista.

En el transcurso de mis investigaciones muchxs niñxs solían nombrarme como *seño Rocío*² pues en mi trabajo investigativo, extensionista y militante formé parte de la mencionada escuela y de los talleres brindados por el CEPIA, proponiendo con mis compañerxs actividades, permaneciendo en el tiempo y estableciendo lazos de confianza con lxs niñxs. Por su parte algunas de sus familias, sobre todo aquellas que vivían en un barrio llamado Las Playas, solían reconocerme afectuosamente como *la profe de la casita del CEPIA* y en ocasiones movilizaron demandas de recursos materiales hacia la organización en cuyas estrategias de reproducción también se veían comprometidos lxs niñxs. Esta pluralidad de lazos y reciprocidades en el territorio evidencian “la corporeidad de la teoría” en distancia con los supuestos de la neutralidad, y me permitieron acercarme de un modo particular a las experiencias infantiles en contextos populares.

Conecto además estos señalamientos con la concepción feminista del conocimiento como difracción, prisma y articulación (CRUZ; REYES; CORNEJO, 2012; HARAWAY, 2022). En especial, la idea de difracción evidencia que el saber científico incluye múltiples clivajes y puntos de conexión con otrxs sujetxs, con quienes establecemos vínculos semióticos, materiales, políticos, éticos y afectivos; de allí la imposibilidad de sostener la higiénica distinción moderna entre “sujeto-objeto” como sinónimo de imparcialidad y universalidad en la ciencia:

La difracción no produce lo mismo desplazando, como hacen la reflexión y la refracción. La difracción es una cartografía de la indiferencia, no la réplica, la reverberación o la reproducción. Un patrón difractivo no cartografía el lugar en el que surgen las diferencias, sino el lugar donde los efectos de la diferencia hacen su aparición (...) lo primero invita a la ilusión de la posición esencial, fija, mientras que lo segundo nos prepara para una visión más sutil (HARAWAY, 2022, p. 47).

Me pregunto entonces cómo desarrollar conocimiento científico socialmente válido que reconozca la parcialidad y las diferentes diferencias, además de dar cuenta de las desiguales relaciones de poder (RILEY; SCHOUTEN; CAHILL, 2003). Para arrojar algunas respuestas resulta necesario trascender la “objetividad neutral” y sostener una “complicidad en la objetivación” (WALBY, 2007) que haga más transparente nuestros recorridos y textualidades, desde una “reflexividad vivida” y no acabada.

Estos posicionamientos parciales y corporizados, no están libres de controversias. A diferencia de la figura del “testigo modesto” (HARAWAY, 2021) que en nombre de su autoinvisibilidad sostiene su privilegio social y epistemológico y testifica el hecho científico sin comprometer su propia posición en el análisis y en el informe escrito, nuestro lugar feminista de enunciación no niega la posibilidad de producir “una verdad”, pero en tensión con el conocimiento formal y sagradamente secular (a-político), nuestro saber es parcial. No obstante, se mantiene significativamente posible desde una posición fuerte (HARDING, 1996), encarnada, que piensa rigurosamente junto con otrxs y por ello nos afecta y nos moviliza en la investigación y políticamente.

Por tanto, el conocimiento situado demanda visibilizar los nodos de relaciones que sostienen nuestras preguntas, tal como busco recuperar a continuación.

2 Las expresiones en cursiva representan fragmentos de los registros etnográficos.

Pensar con cuidado: vínculos, dilemas y derroteros en el trabajo de campo

Para rastrear y problematizar estas enunciaciones a lo largo de mi trayectoria parece necesario desacelerar el ritmo de la explicación y seguir los pliegues que tuvo mi trabajo de campo. Nada comienza entonces desde un simple origen, por ello, Haraway (2021) enuncia que los objetos son proyectos de frontera muy engañosos. Investigamos desde una posición, ¿pero de qué lugar se trata? Mi lugar es una fisura, el efecto de una serie de desplazamientos: comienza con el diseño de mi tesis de grado; involucra mi trabajo de investigación superpuesto con el militante; se centra en los intercambios con las familias y niñxs; avanza hacia mi pregunta por la agencia infantil; se detiene en el proceso de las entrevistas a niñxs; incluye las controversias con lxs niñxs y el grupo CEPIA; se reconfigura desde los interrogantes por el trabajo y el cuidado infantil; finalmente, se traslada hacia otro territorio, con nuevas formas de hacer y estar con niñxs.

En el año 2011 comencé a formar parte del CEPIA que lleva adelante propuestas político-pedagógicas en clave de educación popular destinadas a niñxs en edad de asistir a la escuela primaria quienes viven en territorios periféricos y empobrecidos en Villa María, Córdoba.

En 2014 me inicié, además, en prácticas de investigación para profundizar mi formación, en ese entonces como estudiante de sociología. Formé parte de un grupo de investigación radicado en Villa María que produce conocimiento en fuerte diálogo con la experiencia de intervención y extensión del CEPIA, para conocer y comprender las estrategias de vida de las familias de clases populares, en particular, de lxs niñxs.

A partir de mi participación en el CEPIA integré diversos proyectos de voluntariado universitario, extensión e investigación que especialmente tuvieron lugar en una escuela primaria situada en un barrio popular llamado La Calera y en el marco de los talleres de educación no formal desarrollados en otro territorio denominado Las Playas; ambos forman parte de la localidad de Villa María. En 2019 el CEPIA comenzó a sostener sus acciones en un sitio nombrado por las propias infancias participantes como *la casita*, que se radica en Las Playas, y se retiró de otros territorios.

En suma, desde el 2011 hasta el 2020, sostuve múltiples acciones vinculadas con la educación popular en diferentes contextos. Asimismo, desarrollé instancias de investigación a partir de registros etnográficos y entrevistas a las docentes de la escuela, a mis propios compañerxs del CEPIA y a lxs niñxs involucrados en estos escenarios.

Mi tesis de grado tuvo lugar en la mencionada escuela primaria y tenía como objetivo conocer las prácticas y representaciones que un grupo de docentes instituían respecto a lxs niñxs en tanto alumnxs. Esta pesquisa fue posible porque entre el 2014 y el 2017 el CEPIA desplegó un proyecto de pedagógico freiriano en este espacio de educación formal desde un trabajo de extensión llamado *Infancias, Escuela y Universidad* en la jornada extendida³ de la escuela en La Calera; de esta manera, pude establecer lazos de cercanía con lxs niñxs y docentes.

Posteriormente, en mi tesis de doctorado me interesó desplazar el foco de los agentes pedagógicos de la escuela o del taller hacia lxs niñxs, aunque sin perder de vista el carácter intergeneracional de las prácticas, para interpretar las experiencias infantiles y las modalidades de agencia que lxs niñxs encontraban en el marco de estas instituciones y por fuera

3 A partir del año 2010, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba establece el programa de Jornada Extendida y extiende la jornada escolar a 6 horas en todas las escuelas primarias (artículo 28).

de las mismas. Desde mi tesis doctoral investigué cómo niñxs de clases populares viven, significan y “resuelven” sus condiciones materiales y simbólicas de existencia, en la escuela, en las organizaciones comunitarias y en el marco de las estrategias familiares. En el trabajo de campo doctoral, desarrollado entre los años 2016 y 2020, recuperé procesos previos y produje nuevos vínculos, lecturas y sistematizaciones sobre la experiencia, la agencia y la voz infantil.

En la tesis hallé que lxs niñxs lidiaban con las desigualdades estructurales de sus territorios e interpelaban las miradas y prácticas adultas en la escuela y en el taller, abriendo un campo de posibilidades para definirse y actuar. Ellxs tenían una injerencia activa en la casa, en la calle, en las instituciones y en la ciudad sosteniendo un complejo trabajo relacional con otrxs (ZELIZER, 2009).

En la escuela, lxs niñxs se apropiaban del espacio y el tiempo escolar; usaban y resignificaban los “roles” de género; disputaban los procesos escolares que los violentaban en su lugar de niñxs y de alumnx; narraban otras identidades sobre sí mismos y sus familias y en ocasiones manifestaban que la escuela era un lugar para aprender, no sólo para “ir a comer”, en contra de los prejuicios de algunos agentes pedagógicos. A la par, soportaban los dispositivos escolares, los validaban y se esforzaban por ingresar a ellos, por ejemplo, deseaban ser elegidos para izar la bandera como parte de un reconocimiento hacia sus trayectorias en la escuela.

En el taller, lxs niñxs jugaban con las normas del espacio y el tiempo del centro vecinal en donde el CEPIA llevaba adelante sus acciones; discutían nuestras intervenciones y moralidades adultas y militantes que en ocasiones ponían en cuestión sus formas de protegerse y relacionarse entre pares, mientras negociaban las reciprocidades y el intercambio de los bienes (como ropas y alimentos) desde un particular capital simbólico y afectivo que se vincula con su posición generacional y de clase (LLOBET, 2019). En este marco, el relato infantil que acentuaba las situaciones de pobreza aparecía de manera significativa en las jornadas de los talleres, como táctica para recibir atenciones especiales, entre otras disposiciones y estrategias hechas cuerpo pre-reflexivamente en las infancias (BOURDIEU, 1994). A la par, lxs niñxs disfrutaban de los lazos contruidos con nosotrxs, lxs talleristas, movilizando otros recursos vinculados a los bienes culturales, por ello solicitaban nuestro acompañamiento en los procesos de conocimiento que también tenían lugar en el taller.

En ambos territorios, en La Calera y en Las Playas, lxs niñxs se diferenciaban entre pares y establecían relaciones de cuidado, a la vez, producían prácticas con relativa autonomía de sus familias, como, por ejemplo, algunos niños pedían eventualmente monedas en la calle para conseguir dinero y comprar, entre otras cosas, la famosa bebida gaseosa llamada “la Coca” que era de su preferencia.

En este marco, me interesa detenerme en las relaciones interpersonales y en las interpretaciones que sostuve (o redefiní) a lo largo de mi proyecto doctoral y posdoctoral. En otras palabras, intento problematizar la relación entre mi posición, los vínculos con lxs niñxs y la posibilidad de conocer sus experiencias y agencias según las modalidades que asumió el trabajo etnográfico y especialmente de acuerdo al proceso de las entrevistas durante la tesis de doctorado.

Mi participación de largo aliento como militante y extensionista en el CEPIA me habían permitido realizar varias notas de campo, acceder a información, nutrir lazos de confianza con las infancias y establecer contactos con sus familias, aspectos que forman parte de las condiciones de producción de la investigación doctoral y enmarcan la formulación inicial de las preguntas. Recién para el año 2018, les explicité a lxs niñxs y a sus grupos familiares que estaba realizando una investigación acerca de sus vivencias en las instituciones educativas y en sus barrios, ya que en ese momento decidí comenzar con las entrevistas. En este sentido, las posiciones de la

militancia y la investigación se entrecruzan a lo largo de mi trabajo. Esto no representa un mero “obstáculo epistemológico” que hay que superar, sino da cuenta de un proceso investigativo específico que en ocasiones se conectaba fuertemente con el proyecto político-pedagógico del CEPIA.

A los registros etnográficos de la tesis doctoral los fui organizando “volando rasante” (GUBER, 2018), entre los interrogantes que me iba haciendo sobre las experiencias y agencias infantiles y el “estar ahí”, implicada, en territorio y a través del tiempo. Estos registros tratan de transmitir textura y detalle sobre las prácticas, narrativas y relaciones sociales que sostienen lxs niñxs en múltiples situaciones. En ellos muestro, por ejemplo, cómo lxs niñxs se esconden debajo de un escritorio para burlar la autoridad escolar adulta; salen a pedir monedas en el barrio o a cuidar de autos en un cementerio próximo a su vecindario a cambio de propina, como estrategias de reproducción social y formas de sociabilidad infantil; niegan su color de piel y afirman que otrxs compañerxs son más “negros” como práctica de distinción racializada y enclasada; sostienen alborotos en el aula y en el taller; producen prácticas de cuidado con pares del mismo género; y protegen y abrigan a otrxs de menor edad.

En el transcurso de mi trabajo de campo, hablé, compartí tiempo, jugué, caminé e hice múltiples actividades con ellxs. Mi interpretación fue activa, provocó reciprocidades y recibió contestaciones de lxs niñxs y de otrxs actorxs. Seguidamente pongo en juego la difracción (o reflexividad activa) en el derrotero de las entrevistas a niñxs para ampliar «todo lo que puede el cuerpo niño» (FATYASS, 2022)⁴ y evidenciar cómo es posible interpretar su voz en el taller y en la jornada extendida de la escuela.

Las entrevistas dirigidas a lxs niñxs las realicé en las plazas del barrio Las Playas y en el centro vecinal donde inicialmente ocurría el taller de educación popular que coordinaba el CEPIA. Además, entrevisté a lxs niñxs que vivían en La Calera en los recreos y en las horas libres de la escuela primaria de ese barrio, donde asistían 60 estudiantes de diferentes edades, si bien indagué sólo en las experiencias de niñxs entre 8 y 12 años. Las mismas fueron individuales y grupales y durante las conversaciones compartimos infusiones y algo para comer, así como improvisamos juegos, es decir, tuvieron un formato flexible, aunque con una guía semiestructurada de preguntas. Más allá del aspecto lúdico de estos encuentros, percibía que lxs niñxs se sentían convocados a participar para poder conversar conmigo. Ellxs esperaban el momento de ser llamados por mí para dar comienzo a las entrevistas. De alguna manera, formar parte de la investigación como entrevistadxs les permitía hacer otras cosas durante su paso por la escuela o el taller.

Lxs niñxs, durante estas conversaciones, contaron otras historias sobre sí mismos y sus barrios, relatos que antes no había registrado, vinculados, por ejemplo, con formas de identidad que ponían en valor el propio territorio. Asimismo, durante las entrevistas realizadas en la escuela, lxs niñxs plantearon inconformidades con algunas prácticas adultas y escolares, sentenciando que *los maestros, como ustedes, no entienden nada*. Este relato, por ejemplo, pone en evidencia lo ambiguo de mi participación en el campo desde la mirada infantil, pues para ellxs era una *seño*, sin embargo, mi inserción en la escuela se sostiene desde mi interés investigativo y como parte de un equipo de extensión liderado por el CEPIA. A la par, lxs niñxs protegieron información

4 Propongo el concepto de cuerpo niño para inscribir las discusiones de la agencia infantil en el marco de condiciones estructurales y coyunturales de las prácticas. Desde este foco la agencia de lxs niñxs puede ser interpretada desde sus disposiciones sociales incorporadas y su actualización desde cierta reflexividad vivida y desigualmente formada, más allá de los presupuestos de la acción racional y centrada en el discurso. Más precisamente, con la noción de cuerpo niño es posible rastrear las transformaciones de la subjetividad infantil localizables en el plano de las experiencias de la vida social, hechas cuerpo y moduladas por procesos sociohistóricos, institucionales y científicos.

sobre su vida personal y familiar, guardaron silencio y preguntaron *quién va escuchar este audio, qué vas a contar después*, cuestionando el posible destino y las interpretaciones. Su preocupación tenía que ver principalmente con que otrxs pares tengan acceso a dicho material; por mi parte les aseguré que el audio original sólo sería escuchado por mí.

Me interesa volver aquí sobre la tesis de la epistemología cyborg (HARAWAY, 1995, 2022) que emerge dentro de los estudios feministas queer. En la investigación ocurrieron entonces negociaciones continuas de cuerpos, sentidos y posiciones, dilemas y vínculos que sólo ingenuamente pueden ser leídos como un proceso de investigación horizontal.

Lxs niñxs buscaron conocer algunas de mis intencionalidades y procedimientos en la investigación. Los lazos construidos movilizaron interrogaciones, como mencioné, ellxs indagaron sobre los motivos de la pesquisa, incluso colocaron otras preguntas e intervenciones sobre las que deseaban conversar referidas, por ejemplo, con la sexualidad y el abuso infantil. Di lugar a estas inquietudes y hablamos sobre ello durante las entrevistas, aunque no abordé esas temáticas en el informe escrito de mi tesis doctoral pues esto hubiera implicado otras decisiones teóricas y éticas de mi parte.

Por tanto, no trato de desarrollar aquí una reflexividad narcisista (BARANGER, 2018), más bien busco asumir mis posiciones (inestables) biográficas, sociales y profesionales y señalar cómo ellas me posibilitaron acércame de un modo más que de otro a las experiencias infantiles. Considero que mi lugar como investigadora y educadora popular se conecta y permite explicar algo del orden de la experiencia y la agencia en niñxs de manera situada (FRASCO ZUKER; FATYASS; LLOBET, 2021).

En las entrevistas desarrolladas en el barrio Las Playas, intenté explicitar a las familias participantes del espacio del CEPIA que entrevistar a lxs niñxs estaba unido a mi interés investigativo por conocer sobre su vida cotidiana, tratando de desmarcarme de mi filiación como educadora popular, como si una pudiera salir y entrar sin más de estas adscripciones que envuelven relaciones, afectos y expectativas.

Para dar inicio a las entrevistas en este marco realicé una nota formal para acceder al consentimiento informado de lxs niñxs, autorización que debía ser firmada por las madres, padres o tutores, sin problematizar esa validación de las relaciones de autoridad intergeneracionales y familiares.

Cuando me dirigí a los hogares de lxs niñxs y conversé con sus familiares advertí que no indagaban en los motivos del desarrollo de las entrevistas. Mi presencia era bien recibida y no exigía explicaciones, al menos formales. En todos los casos las madres como principales interlocutoras para dichas autorizaciones expresaban que no tenían a mano ciertos datos como los documentos de identidad de lxs niñxs, una de ellas no lograba leer y escribir con facilidad, y todas insistían en lo innecesario de este protocolo. En principio esto me permite pensar que este tipo de documento se distancia de las experiencias de clase de las mujeres participantes. A la par, comencé a advertir que este mecanismo invisibilizaba principalmente las decisiones de lxs niñxs, pues en definitiva eran ellxs quienes iban a verse comprometidos en esta actividad. Incluso algunas madres lxs incentivaron a participar para dar cauce a mi pedido desde cierta complicidad y afinidad conmigo, mientras dos niños rechazaron formar parte: uno de ellos mostró desinterés y otro expresó un sentimiento de vergüenza pues no solía compartir tiempo junto a mí en el CEPIA.

Con el tiempo, dejé atrás los consentimientos informados y me centré en los vínculos como condición de posibilidad para las entrevistas, al menos en el taller del CEPIA⁵. No obstante, lo anterior no admite descuidar los términos de mi investigación, es decir, durante todo el proceso no desistí en comunicar a las familias y en especial a lxs niñxs los motivos y los procedimientos en estos instrumentos de indagación. Asimismo, resguardé sus identidades personales pues no cuento con el deseo expreso de lxs niñxs de aparecer en mis informes escritos. Mis reflexiones buscan aportar a un campo de discusión que en parte sobrepasa a lxs niñxs biográficos. Esto demanda de mi parte un ejercicio cuidadoso respecto a qué y cómo escribir sobre las infancias, tratando de mostrar heterogeneidades en sus vidas en conexión con preocupaciones de mayor alcance.

A la par, el proceso de las entrevistas en el taller de educación popular en Las Playas abrió paso a las negociaciones, en este sentido considero que la participación de lxs niñxs en las investigaciones es inherentemente política. En el transcurso de estas conversaciones antes pautadas, las madres e incluso algunxs niñxs reunieron otras demandas desde una suerte de economía moral que organiza lo esperable, las reciprocidades y los lazos (THOMPSON, 1981). Ellxs me reconocían y nombraban como *seño Rocío* o como *la profe de la casita del CEPIA*. Tal como mencioné anteriormente, esta organización situada en el barrio Las Playas suele garantizar ciertos recursos para lxs vecinxs, como alimentos durante la hora de merienda, actividades culturales y lúdicas, apoyo escolar, entre otras actividades. Durante las entrevistas, en especial lxs niñxs me solicitaron mochilas y zapatillas necesarias para el inicio de las clases y en un caso un carrito de bebé para un hermano recién nacido; sólo logré responder a las dos primeras demandas.

Podríamos preguntarnos cómo aquello que queremos conocer se conecta con la experiencia cercana y con las peticiones e intereses de lxs sujetxs. De alguna manera, esto que aparecía como eventual en las interacciones o incluso como un “estorbo” en el trabajo de campo que me generaba cierta incomodidad, era parte fundamental del entendimiento sobre la experiencia y la agencia infantil en este contexto. Mi malestar tenía que ver con “abrir” mucho espacio para las demandas y no contar con los recursos para suplirlas, o entorpecer las reciprocidades y acuerdos que el grupo del CEPIA venía generando con las familias, lo que implicaba en términos generales que lxs niñxs no intervengan en el pedido de recursos, en pos de protegerlos y no exponerlos en estos procesos, desde las evaluaciones (incluso morales) que hacía el equipo. También me preocupaba que dar lugar a estas peticiones desviara la atención de mi investigación.

A distancia, durante el análisis de mi tesis doctoral, descubrí que los lazos y negociaciones con lxs niñxs y sus familias, sumado a mis afectaciones, en parte, configuran la respuesta acerca de qué es la agencia y en particular la voz de la infancia: en las tramas de su vida social lxs niñxs despliegan una serie de prácticas e interpretaciones para actuar contra la falta de recursos, de autoridad o frente aquello que les es negado (SZULC, 2019; FATYASS, 2021, 2023). La agencia infantil complejiza los procesos de desigualdad social aun cuando no los cancela. Representa los espacios de maniobra y las presiones de los deseos, necesidades y moralidades que se enredan entre grupos y generaciones (ORTNER, 2016). Desde este entramado complejo de vínculos materiales, políticos y afectivos, que me comprometen como investigadora, educadora y adulta, puede reconocer la “voz infantil” de manera situada y advertir cómo se integra intergeneracionalmente a las estrategias de reproducción social sin expirar en los relatos de lxs niñxs.

5 Vale aclarar que para el caso de la escuela conté con la autorización de la directora de la institución.

Luego de mi tesis doctoral se me presentaron otros desafíos. Cuando comencé a desarrollar mi proyecto de investigación posdoctoral quise indagar sobre el trabajo infantil a partir de algunos emergentes que mostraban cómo un grupo pequeño de niños que asistían a la escuela y al taller pedían limosna y cuidaban y limpiaban vidrios de autos en las esquinas cercanas a sus barrios. El concepto de trabajo infantil se conectaba con mi preocupación por la agencia en niños, pero en esta oportunidad poniendo el lente por fuera de las instituciones educativas, es decir, quería conocer cómo ellos se veían involucrados en estas prácticas en sus territorios de vida marcados por la desigualdad social.

Ahora bien, este interés investigativo movilizaba moralidades y sensibilidades asociadas a las infancias de clases populares y entraba en tensión con las pretensiones del espacio de militancia del cual yo participaba y desde donde venía sosteniendo mi trabajo de investigación.

De tal modo, la pregunta por el trabajo infantil no pudo encausarse, al menos para el año 2020, desde el proyecto del CEPIA. Mi investigación desde la mirada de algunos de mis compañerxs podía poner de relieve aspectos dolorosos de la cotidianidad de lxs niños sobre los cuales ellos no debían *hacer memoria* en los espacios que compartíamos. Con estos señalamientos no asumo que el equipo de educación popular desconociera las realidades de lxs niños, no obstante, manifiesto que los tiempos e intereses de la investigación y la militancia avanzan de formas diferentes, al menos para este caso: el trabajo militante es más propositivo, en términos del CEPIA, busca *mover los límites de lo posible para la infancia*, en un tiempo presente y a largo plazo. En cambio, el trabajo investigativo presenta una intensidad “más lenta” con la intención de comprender cómo lxs niños producen sus formas de vida. Las intencionalidades y temporalidades de la militancia y de la investigación son heterogéneas, sin afirmar que ambas posiciones en todas las ocasiones sean incompatibles entre sí, de hecho, mi investigación doctoral se sostuvo a lo largo del tiempo en ambos sentidos, antes del punto de quiebre. Como mencioné, en ambas prácticas nos afectamos corporalmente, establecemos relaciones y existen transformaciones.

Seguí formando parte del CEPIA durante un tiempo más y luego reubiqué mi trabajo de investigación. Antes realicé las devoluciones de los resultados de mi tesis doctoral hacia lxs educadorxs populares. No logré comunicar los emergentes de la pesquisa a lxs niños y a sus familias porque no encontré la manera para hacerlo. En ese momento, las actividades del CEPIA se vinculaban con otros intereses y urgencias, por lo cual no puede garantizar una jornada para esos intercambios con las infancias, que hubieran implicado no sólo un espacio y tiempo particular para encontrarnos en *la casita*, sino otro lenguaje menos académico. Asimismo, consideré que no era pertinente llevar adelante dichos procesos por fuera del marco del CEPIA, pues allí se inscribió inicialmente la investigación.

Tomar distancia de mi participación como militante e investigadora en el CEPIA me permitió reflexionar algunas dimensiones en mi proyecto de investigación. Comencé a comprender que las intervenciones, afectaciones y moralidades de lxs adultxs en torno a las experiencias infantiles también las constituyen. El gobierno humanitario de la infancia es un clivaje central en estas discusiones que debe explorarse (FASSIN, 2016; LLOBET, 2014, 2019; FRASCO ZUKER; PAZ LANDEIRA; LLOBET, 2022). Los dilemas que aparecieron entre la investigación y la militancia, que separan puntos de vista adultxs sobre qué preguntas hacer y cómo involucrar a lxs niños, me posibilitan reconocer algunos elementos de la administración de la infancia, los regímenes de sensibilidad y las expectativas disponibles que rigen sobre la vida de lxs niños en situación de pobreza.

Entendí entonces que producir conocimiento situado significa reflexionar sobre las preguntas que nos hacemos, lo que ellas causan en otrxs y lo que descuidan. Nuestras interrogaciones pueden provocar malestar, en este caso para el equipo del CEPIA, y en ocasiones hay que reparar en ello y resituar nuestro trabajo.

Para el 2021 comencé a dar pulso a mi proyecto de investigación posdoctoral en otra ciudad de Córdoba, como es Villa Nueva. En este marco, giré de la categoría de trabajo infantil hacia la de cuidado. Decidí hacer este giro porque hallé que muchos niñxs no se autopercebían como trabajadorxs. Además, en estas ciudades intermedias, eventualmente algunos niños (y no así las niñas) se involucraban en estrategias para la obtención de dinero y me costaba acercarme etnográficamente a estas escenas. Sin embargo, encontré que en contextos de pobreza lxs niñxs se comprometían en vastas prácticas para producir su vida en sentido general y con relativa autonomía de sus familias.

En esta dirección, comencé a investigar desde el prisma analítico y epistemológico que significa el cuidado, poniendo el lente en cómo lxs niñxs cuidan de sí y de otrxs pues no sólo son receptores de cuidado. El cuidado compromete todo lo que hacemos para mantener y reparar nuestro mundo común (TRONTO, 1987). Esta política de mantenimiento y ética vital permite dar cuenta de una participación densa, de una temporalidad compleja y de una serie de reciprocidades e intersecciones en las que también se comprometen lxs niñxs, para explorar cómo ellxs hacen lo “mejor posible” para lograr su reproducción social en lazo con otras generaciones y grupos, sin negar las precariedades y violencias persistentes.

En mi investigación posdoctoral el cuidado me posibilita analizar cómo se procesan y actualizan las desigualdades sociales en las experiencias infantiles. Mis actuales preguntas refieren a cuáles son los sentidos y significados que lxs niñxs otorgan a sus prácticas, redes y relaciones de cuidado dentro y por fuera de los arreglos familiares; cómo estos itinerarios de cuidado son vividos desde el cuerpo, narrados o silenciados por ellxs; y qué sensibilidades y moralidades movilizan desde una perspectiva intergeneracional.

A su vez, la atención en el cuidado significa “pensar con otrxs”. Como recuerda la tesis de Puig de la Bellacasa (2017), el carácter situado del conocimiento involucra pensar-con, disentir-dentro y pensar-para. En efecto, la autora nos llama a preguntarnos: ¿puede una preocupación ético-política afectiva como el cuidar convertirse en un patrón de pensamiento para la ciencia y la tecnología? Conocer “sobre” y “con cuidado” demanda poner atención, hacer tiempo y dejarnos afectar en las relaciones que establecemos con otrxs, además puede significar hacer de nuestras investigaciones procesos más colaborativos y participativos.

Desde estas preocupaciones, a partir del año 2021, empecé a dirigir un proyecto de extensión universitario que actualmente lleva el nombre de *Niñas y Niños Investigadores: experiencias de conocimiento desde enfoque protagónico, de género y multiespecie* a causa de los emergentes del campo.

Este proyecto de extensión se localiza en un barrio periférico conocido como Ex-Matadero en Villa Nueva. El mismo tiene como intencionalidad coproducir experiencias de conocimiento científico (no escolares) con niñxs de clases populares que habitan este territorio para comprender junto con ellxs su vida en el barrio, su relación con la ciudad y orientar futuras políticas públicas territoriales con “perspectiva niña” (MORALES; MAGISTRIS, 2018).

En esta oportunidad, junto con un equipo de docentes, graduadxs y estudiantes en ciencias sociales, nos presentamos desde un inicio como investigadorxs e invitamos a lxs niñxs a formar parte del equipo, si bien las actividades, tareas, preguntas e intereses entre ellxs y nosotrxs son diversas. En efecto, investigamos “sobre” y “con” niñxs, es decir, “en relación con” ellxs.

El hacer transparente desde un punto de partida mi lugar como investigadora se vinculaba con mi deseo de evitar los dilemas que se me habían presentado mientras investigaba y militaba al mismo tiempo. No obstante, la “separación” de las posiciones subjetivas pasadas y presentes no es una tarea sencilla porque en ellas se ven comprometidos los puntos de vista de otrxs. Más allá

de mis intenciones, lxs niñxs participantes del actual proyecto me siguen diciendo, en ocasiones, *seño Rocío* y esperan y disfrutan que las actividades de investigación sean compatibles con la exploración, el juego y la creación.

A la par, algunas familias eventualmente generan ciertas demandas hacia el equipo de investigación con la expectativa de que podamos resolver algunas cuestiones, por ejemplo, relativas a trámites burocráticos de salud de lxs hijxs. Estos grupos evalúan positivamente nuestro capital social y usan los vínculos de confianza construidos entre nosotrxs. En ocasiones hemos dado lugar a estas peticiones porque reconocemos que su resolución favorece el bienestar de las infancias, de igual modo, hemos conversando con las familias que nuestro trabajo es académico, se vincula con la Universidad y se centra en la producción de conocimiento con lxs niñxs por sobre la gestión y distribución de otro tipo de recursos.

En suma, mi actual investigación se inscribe territorialmente y se sostiene de manera colectiva y desde un enfoque protagónico que reconoce la capacidad de agencia de lxs niñxs para producir y resignificar el mundo que habitan cotidianamente y para darlo a conocer.

En la primera etapa del proyecto entre 2021 y 2022, desarrollamos diversas actividades, entre ellas: cartografías sobre el barrio, caminatas y simbolización de espacios; encuestas lúdicas e interactivas; entrevistas a personas vecinas lideradas por las infancias; entre otras tareas de escritura, dibujos y sistematizaciones de los resultados parciales.

A partir de los propios intereses infantiles, el trabajo de investigación asume recientemente una perspectiva multiespecie (KRAFTL, 2020; HORTON; KRAFTL, 2018), es decir, buscamos explorar y comprender las interacciones que niñxs y adultxs mantienen con otras ontologías más que humanas, como las plantas, los animales y las materialidades del barrio (objetuales y no objetuales), a fin de complejizar e interpretar la reproducción de la vida en este contexto, tal como nos recuerda uno de los niños investigadores: *quiero conocerlo todo, las plantas, los animales, el barrio, las cosas que me gustan*. En el proceso de esta investigación fue necesario abrir el mapa de las preguntas y conocer *el mundo entero*, entendiendo que la experiencia infantil no representa un repertorio cultural cerrado sobre sí mismo, sino que involucra relaciones con otros grupos sociales, incluso con otras entidades no humanas.

Hoy estamos investigando sobre materialidades del barrio y hemos realizado registros en bitácoras, un censo de animales, entre otras acciones etnográficas. Si bien les proponemos actividades a lxs niñxs y planificamos previamente, estamos atentos a sus demandas e intereses que surgen desde conversaciones más dirigidas o espontáneas y sobre todo a partir de los vínculos construidos. Así, por ejemplo, escribimos colaborativamente sobre las acciones del proyecto en nuestra red social⁶.

Reflexiones finales. Un camino difractivo, para la voz infantil

A lo largo de este recorrido busqué mostrar que la reflexividad sobre mi trabajo de campo me permitió interrogar cómo y qué conozco sobre las experiencias y la agencia en niñxs de clases populares, y de qué manera me fue posible situar y reinterpretar la voz infantil.

6 En Instagram: @ninasyninosinvestigadores.

A partir de mis propias posiciones, preguntas y desde el encuentro (o desencuentro) con niñxs, sus familias y otrxs agentxs como el propio equipo del CEPIA, pude reconocer cómo lxs niñxs forman intenciones, movilizan demandas, participan de los arreglos familiares e instituciones, y nos interpelan en nuestra posición de adultxs e investigadorxs, por ejemplo, negándose a dar una entrevista, manteniendo silencio ante nuestras preguntas o develando posibles respuestas.

Desde la ontología relacional en la investigación concluyo en, al menos, dos aspectos: afirmo que producir conocimiento “sobre” y “con” niñxs desde una perspectiva feminista significa revisar analítica, ética y situacionalmente las relaciones y efectos que causamos cuando investigamos. En conexión, subrayo que los vínculos y negociaciones que generamos forman parte de aquello que buscamos conocer, es decir, nuestras prácticas científicas tienen efectos materiales sobre lo real.

Por tanto, describí y analicé cómo fue el proceso investigativo y sus desplazamientos: comencé investigando desde una agrupación vinculada con la educación popular; establecí lazos afectivos con lxs niñxs; me relacioné con las familias; participé de un proyecto educativo en una escuela; me movilicé y me incomodé antes las negociaciones e intercambios de recursos con algunos grupos; fui interpelada por las infancias en las entrevistas y en los registros; sostuve una escucha activa; propuse nuevas preguntas que no fueron compatibles en ese momento con las intenciones del grupo de militancia; me retiré hacia otro territorio; traté de explicitar desde un inicio mis intenciones investigativas; volví a estar afectada emocionalmente; lxs niñxs compartieron otras preguntas para investigar el barrio vinculadas con plantas, animales y materias, y participan protagónicamente de los actuales cursos de la investigación. Regreso sobre las cosas que hice y que causé, para hacer de los lazos y los conflictos no un “marco”, no “una declaración de principios”, sino como una forma de dar cuenta de las experiencias y de la voz de lxs niñxs, que nos incluye a nosotrxs mismxs.

Sin embargo, no es posible romantizar que, bajo cualquier circunstancia, lxs niñxs van a estar dispuestos a establecer lazos con nosotrxs y a dar cauce a nuestras expectativas. En los hechos mencionados tuve que permanecer, ser cuestionada, volver a empezar y trazar otras preguntas con ellxs.

En tal sentido, la voz de lxs niñxs se conecta con nuestra productividad política en la investigación, a partir de nuestras presencias en el territorio y de acuerdo a nuestras tecnologías en la investigación como puede ser una entrevista, un registro etnográfico u otras estrategias colaborativas. Dicha voz no permanece *ex nihilo*, a priori, ni sucumbe en el mero relato infantil (verbal, textual y lineal), más bien, se construye en contextos institucionales y relacionales, como los del acto de investigar, que en tanto tales son inherentemente conflictivos y comprometen diversos relatos, prácticas intergeneracionales, tiempos, espacios y agentes (LLOBET, 2021).

Las voces de las infancias, en plural, son heterogéneas y se evidencian, en mi trabajo, en la escuela, en el taller de educación popular y en las plazas del barrio donde desarrollé las entrevistas. Se inscriben en el discurso del niño que dice *¿quién va escuchar este audio?* Permanecen en las narrativas de muchxs niñxs que expresan *seño Rocío ¿qué vamos hacer hoy?* Se multiplican desde el grupo familiar que, a partir de la participación de sus hijxs en ciertas organizaciones comunitarias, logran colocar demandas para acceder a un par de zapatillas o un carrito de bebe, pues la sentimentalización de la infancia en situaciones de pobreza reúne a diversos actorxs que cotidianamente delinear qué necesidades y formas de resolución son legítimas para el grupo infantil, en cuyas definiciones también intervienen lxs niñxs (FRASCO ZUKER; FATYASS; LLOBET, 2021). La voz infantil se complejiza cuando las preguntas de investigación sobre lxs niñxs no son compatibles con los proyectos de la militancia que intervienen en sus espacios cotidianos. La voz infantil se vuelve potente y resitúa nuestras preocupaciones iniciales cuando lxs niñxs proponen

pensar *¿cómo sobreviven los animales?* para explorar acerca de su barrio, abriendo nuevas líneas para indagar la vida cotidiana. En suma, la producción de la voz de lxs niñxs es “más que infantil” y enreda a distintos grupos, instituciones y materialidades.

“Volver difractivamente” (HARAWAY, 2022) sobre estos derroteros significa asumir el carácter relacional en la investigación dentro del campo de la infancia, sin afirmar que la voz infantil expira en el propio discurso de lxs niñxs y excluye a lxs adultxs, o puede ser fácilmente captada. En todo caso, la capacidad de lxs niñxs de dar sentido a la experiencia histórica es aún cuestionada por su supuesta maleabilidad, de allí los desafíos de investigar “sobre” y “en relación con” ellxs, lo que pone en discusión no sólo un régimen de verdad sino de aceptabilidad intergeneracional como valoración ética y política.

En esta dirección, la difracción en la epistemología feminista metaforiza o puede ser descripta como “un lugar de encuentro” discutiendo la clásica división sujeto-objeto, y representa la intersección entre actorxs y narrativas, y el desvío que se produce en el investigar “sobre” y “con” niñxs. Aquí sus relatos y prácticas son tratados relacionamente, en tensión con las teorías representacionales y del reflejo donde la explicación de lo social permanece afuera de nosotrxs mismxs.

Resulta, en conclusión, que la difracción (o la reflexividad activa) en el campo de la infancia es un pensamiento que trata sobre los límites y las posibilidades para el conocimiento de las experiencias de niñxs, y nos invita a discutir sobre la multiplicidad y los nexos entre diversos relatos, prácticas y actorxs (e incluso materias) con sus sensibilidades, moralidades y temporalidades que configuran, no sin tensiones, las voces de las infancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARANGER, D. Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu. In: PIOVANI, J. I.; MUÑIZ TERRA, L. (coords.). *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p.12-288.
- BIDASECA, K. **La revolución será feminista o no será: la piel del arte feminista decolonial**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1994.
- CRUZ, M. A.; REYES, M. J.; CORNEJO, M. Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. **Cinta Moebio**, n. 45, p. 253-274, 2012.
- FASSIN, D. **La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016.
- FATYASS, R. Infancias, desigualdad urbana y agencia: niñas y niños que producen, circulan y juegan. **CONFLUENZE: Revista de estudios iberoamericanos**, Bolonia, v. 13, p. 79-107, 2021.
- _____. *¿Qué puede un cuerpo niño? Experiencia, desigualdad y agencia*. Córdoba: Eduvim, 2022.
- _____. *Agencias infantiles en la escuela*. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 20, n. 3, p. 1-29, 2023.
- FRASCO ZUKER, L.; FATYASS, R.; LLOBET, V. Agencia infantil situada: un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. **Horizontes Antropológicos**, v. 60, n. 27, p. 163-190, 2021.
- FRASCO ZUKER, L.; PAZ LANDEIRA, F.; LLOBET, V. Una aproximación conceptual desde América Latina para el estudio de las infancias contemporáneas. **RAIGAL: Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales**, Villa María, n. 8, p. 29-41, 2022.
- GUBER, R. 'Volando rasantes' etnográficamente hablando: cuando la reflexividad de los sujetos sociales irrumpe en la reflexividad metodológica y narrativa del investigador. In: PIOVANI, J. L.; MUÑIZ TERRA, L. (coords.). *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 52-72.
- HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza**. Valencia: Ediciones Cátedra, 1995.
- _____. **Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra@_Conoce_Oncorata@: feminismo & tecnología**. Buenos Aires: Rara Avis, 2021.
- _____. **La Promesa de los Monstruos: ensayos sobre ciencia, naturaleza y otros inadaptables**. Barcelona: Holobionte Ediciones, 2022.
- HARDING, S. **Ciencia y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- HORTON, J.; KRAFTL, P. Rats, assorted shit and 'racist groundwater': towards extra-sectional understandings of childhoods and social-material processes. *Environment and Planning*. **Society and Space**, Birmingham, v. 36, 926-948, 2018.
- KRAFTL, P. **After Childhood: re-thinking environment, materiality and media in children's lives**. Nueva York: Routledge, 2020.
- LLOBET, V. **Infancias, políticas y derechos**. Clase III, Diploma superior Infancia, educación y pedagogía, Cohorte 1. Argentina: FLACSO Virtual, 2014.

- _____. **El trabajo emocional como trabajo político:** niños/as y jóvenes en los márgenes del Estado. Trabajo presentado en el Congreso Internacional LASA “Nuestra América: Justice and Inclusion” de La Asociación de Estudios Latinoamericanos, Boston, 2019.
- _____. Everyday violence and child care in the Global South. Refusal as useful theoretical and methodological tool. **Reimagining Childhood Studies**. 2021. Disponible en: <<https://reimaginingchildhoodstudies.com/events/>>. Consultado en: 30 nov. 2022.
- MORALES, S.; MAGISTRIS, G. **Niñez en movimiento del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Chirimbote, Ternura Rebelde, El Colectivo, 2018.
- ORTNER, S. **Antropología y Teoría Social:** cultura, poder y agencia. Buenos Aires: Universidad de San Martín Edita, 2016.
- PUIG DE LA BELLACASA, M. **Matters of Care:** speculative Ethics in More than Human Worlds. Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press, 2017.
- RILEY, S.; SCHOUTEN, W.; CAHILL, C. Exploring the Dynamics of Subjectivity and Power Between Researcher and Researched. **Forum Qualitative Research**, Berlín, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2003.
- SZULC, A. Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche”. **Runa:** archivo para las Ciencias del Hombre, Buenos Aires, v. 40, n. 1, p. 53-64, 2019.
- THOMPSON, E. **Miseria de la teoría**. Barcelona: Crítica, 1981.
- TRONTO, J. Más allá de la diferencia de género: hacia una teoría del cuidado. **Signs:** journal of Women in Culture and Society, n. 12, p. 1-17. 1987.
- WALBY, K. On the Social Relations of Research: a critical assessment of institutional ethnograph. **Sage Publications**, Nueva York, v. 13, n. 7, p. 1008-1030, 2007.
- ZELIZER, V. **La negociación de la intimidad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Resumen En este artículo exploro mi trayectoria de investigación sobre las experiencias infantiles en contextos de desigualdad en Villa María y Villa Nueva (Córdoba, Argentina), haciendo foco en los vínculos de confianza, negociaciones y dilemas que emergen en las relaciones con niños y otros actores durante mi trabajo doctoral y posdoctoral. Primero, desde la epistemología feminista, expongo algunos supuestos sobre la reflexividad en la investigación. Posteriormente, me detengo en ciertas articulaciones afectivas, semióticas y materiales establecidas con niños y sus familias, entre otros actores, para señalar cómo a partir de allí fui comprendiendo dimensiones de la experiencia y la agencia infantil. Finalmente, expreso que la voz de la infancia puede ser conocida desde una reflexión activa o difracción sobre las múltiples temporalidades, conflictos y agentes que la configuran.

Palabras clave: reflexividad, campo, experiencia, voz infantil.

Diffraction, field work and children's voice

Abstract In this article I explore my research trajectory on childhood experiences in contexts of inequality in Villa María and Villa Nueva (Córdoba, Argentina), focusing on the bonds of trust, negotiations and dilemmas that emerge in relationships with children and other actors during my doctoral and postdoctoral work. First, from feminist epistemology, I present some assumptions about reflexivity in research. Subsequently, I stop at certain affective, semiotic and material articulations established with children and their families, among other actors, to point out how from there I began to understand dimensions of child experience and agency. Finally, he expressed that the voice of childhood can be known from an active reflection or diffraction on the multiple temporalities, conflicts and agents that configure it.

Keywords: reflexivity, field, experience, child voice.

Difração, trabalho de campo e voz infantil

Resumo Neste artigo exploro minha trajetória de pesquisa sobre experiências infantis em contextos de desigualdade em Villa María e Villa Nueva (Córdoba, Argentina), com foco nos laços de confiança, negociações e dilemas que emergem nas relações com crianças e outros atores durante meu doutorado e trabalho de pós-doutorado. Primeiramente, a partir da epistemologia feminista, apresento alguns pressupostos sobre a reflexividade na pesquisa. Posteriormente, me detenho em certas articulações afetivas, semióticas e materiais estabelecidas com crianças e suas famílias, entre outros atores, para apontar como a partir daí comecei a compreender dimensões da experiência e da agência infantil. Por fim, expresso que a voz da infância pode ser conhecida a partir de uma reflexão ou difração ativa sobre as múltiplas temporalidades, conflitos e agentes que a configuram.

Palavras-chave: reflexividade, campo, experiência, voz infantil.

FECHA DE RECEPCIÓN: 09/05/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 17/07/2023



Rocío Fatyass

Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María. Investigadora Asistente del CONICET, Córdoba, Argentina. Coordinadora del Programa Estudios Sociales en Infancias, Juventudes y Desigualdades (UNVM). Programa Género Infancias y Juventudes (UNSAM)

E-mail: rociofatyass@gmail.com



El columpio del tiempo y algunas reflexiones para explorar las memorias de infancia

Fira Chmiel

Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-3560-4838>

“(…) no es nostalgia,
es el verse rodeado del doble movimiento de las cosas
como si en vez de andar,
fuera una sentada
en una hamaca siempre balanceándose:
el futuro te empuja entre vigas al aire
y otras -también al aire-
te empujan hacia atrás
con un golpe de herrumbre”
(*Cirse Maia, “Movimientos”*)

El trabajo con las memorias de infancia solicita la forma del balanceo. Más que un recorrido, al decir de Cirse Maia, es el vaivén del aire y del tiempo que constituye la experiencia de la rememoración. En este texto procuro reflexionar sobre los contoneos intrínsecos de la actividad de recordar la infancia. El trabajo con estas memorias convoca a visitar los modos no solo en que son producidas las narrativas, sino también los abordajes disponibles para analizarlas.

En el contexto latinoamericano, los trabajos de Carli (2011), Arfuch (2016; 2015), Braunstein (2008), Bjerg (2012) desde la historia cultural, los estudios culturales, el psicoanálisis y los estudios migratorios, respectivamente, han constituido un basamento para la comprensión de la memoria de la infancia como un objeto de estudio en sí mismo. A estos trabajos, les han precedido otras investigaciones cuya mirada sobre las memorias de la infancia se interesa por diversas coyunturas o fenómenos sociohistóricos como son el trabajo infantil (DE MARCO, 2018), las dictaduras del Cono Sur (LLOBET, 2015; 2017; 2018; DUTRÉNIT BIELOUS, 2015; CASTILLO, 2019; COSSE, 2022; CHMIEL, 2022) o los de la vida cotidiana y los consumos culturales infantiles (CÁRDENAS PALERMO, 2018). La indagación sobre la dimensión metodológica del trabajo con las memorias de infancia que aquí se presenta ha sido motivada por las reflexiones y búsquedas que surgieron a lo largo de mi trabajo de tesis doctoral centrada en las memorias de infancia de quienes experimentaron el exilio durante las últimas dictaduras de Argentina y Uruguay. En dicho tránsito, y en lo que me fue posible advertir hasta el momento, el foco en la dimensión metodológica del trabajo con las memorias de infancia ha sido poco explorado.

Este texto se propone aportar a la reflexión sobre un objeto complejo como lo son estas memorias que, mientras se impulsan en su movimiento, vuelven hacia atrás y hacia adelante columpiando las escenas que organizan una narrativa singular sobre el propio pasado infantil.

El trabajo que aquí se presenta se compone de cuatro apartados. El primero de ellos se centra en historizar la preocupación por la memoria infantil y desarrollar sus rasgos específicos junto a los debates que de ellos se desprenden. La segunda sección trabaja sobre los instrumentos metodológicos que permiten ingresar o recuperar la memoria infantil. El tercer apartado problematiza la noción de la voz en el trabajo con memorias de infancia y, por último, la cuarta sección ofrece un cierre abierto en el que se señalan las principales reflexiones metodológicas que recorre el texto.

La memoria infantil como problema y algunas variaciones que la componen

A modo de introducción a este movimiento en el tiempo y la perspectiva que provoca la rememoración de la infancia, se propone aquí una breve historización sobre la preocupación por la memoria de la infancia y la relevancia de comprender la experiencia infantil del pasado, apoyada en los aportes de la historiadora Paula Fass (2010).

La autora propone tres momentos cruciales, en la historia occidental, en los que se ilumina el lazo entre memoria e infancia. El primero de ellos, tiene lugar durante el período del iluminismo, en el siglo XVIII, cuando filósofos, literatos e intelectuales han profundizado sobre la constitución de la memoria humana. La experiencia infantil se propone como fuente y comienzo de la experiencia de la memoria y por ello es necesaria para su constitución, puesto que ofrece coherencia para la confección de la personalidad. La memoria, entonces, es considerada a partir de las huellas que imprime, entendiendo que nuestra singularidad se asienta en nuestros recuerdos. El propósito de la recuperación de la memoria infantil, en este contexto, era, señala Fass (2010), la contribución del niño al adulto.

Un segundo momento cumbre respecto a la atención sobre las memorias de infancia sucede con Freud y su teoría psicoanalítica. Freud refuerza esta idea de la ilustración entendiendo que la memoria de infancia es fundamental para el funcionamiento adulto. Por acentuar el rol de la niñez en la constitución de la personalidad, ahonda en las posibilidades que ofrece el recuerdo de la experiencia infantil, los temores, deseos del sujeto y sus posibilidades de “curar” los padecimientos subjetivos. La rememoración, desde este foco, propone, al decir de Fass (2010, p. 161), “exorcizar al niño para permitir que el adulto funcione”.

Por último, el tercer momento tiene inicio en los años 70 del siglo XX. En este contexto, la autora subraya el lugar destacado de los procesos de memoria en el debate público a raíz de la exposición de procedimientos judiciales, conmemoraciones de acontecimientos históricos, en particular frente a las heridas causadas por experiencias deshumanizantes de la historia del siglo. Durante este segundo tercio de siglo, para otros autores como Saban (2013), la caída del muro de Berlín propició la revisión de los horrores acontecidos a partir de la apertura a la posibilidad de testimoniar. Este auge de la actividad memorial pública ha convocado así una “nueva sensibilidad democrática” al mismo tiempo que un recuerdo de que “lo humano sobrevive incluso al trato más inhumano” (FASS, 2010, p.159). De este modo, el decurso temporal por el que ha transitado la preocupación por la memoria de la infancia, su asentamiento en tanto objeto de estudio relevante para los sujetos, para la investigación histórica, para la comprensión de la infancia y su pasado, no se encuentra libre de objeciones.

El abordaje sobre el recuerdo de la infancia ha movilizó algunas discusiones que señalan al mismo tiempo, las particularidades que la constituyen.

En primer lugar, es relevante señalar que el acercamiento sobre las memorias de infancia encuentra implicado el debate sobre la noción de experiencia. La misma es comprendida aquí en los términos señalados por Walter Benjamin, quien destaca su rasgo performativo: el de la experiencia como acto de discurso, diferente a su concepción como vivencia previa al acto de alocución. La experiencia es entendida, entonces, como un modo de “hacer”. Esto es, no supone ni un tesoro escondido ni algo a alcanzar, sino que “existe en el proceso mismo de la producción de sentido” (BENJAMIN, 1933 *apud* LINK, 2009, p. 106). Así, para la propuesta que aquí se ofrece, la experiencia no se “tiene” sino que se “hace” (BENJAMIN *apud*, LINK, 2009).

En segundo lugar, se presenta el debate en torno a la dificultad de recuperación de las memorias de infancia. Pese a la valoración de escritores, filósofos, historiadores, sobre la memoria infantil que recorre los momentos señalados por Fass (2010), las posiciones respecto a su acceso han asumido diversos matices. A partir de la reflexión sobre las autobiografías de infancia, Martens (2011) identifica que, en principio, los pensadores modernistas abogaban por un acceso diáfano y veraz a las memorias de infancia, estimulando así el trabajo de recuperación especialmente a partir de la labor intensa y estilizada de la escritura¹. La influencia de Freud desestabilizó esta confianza sobre las memorias asegurando el rasgo inconsciente de los recuerdos, su opacidad y la complejidad en su acceso. A partir de allí tanto los recuerdos como sus olvidos no pueden verse exentos de otros sentidos subyacentes (BRAUNSTEIN, 2008, p. 13).

Asimismo, este debate desliza diversas posiciones respecto a la “esperanza” sobre un posible contacto con el pasado infantil. Por un lado, la propuesta de Philo (2003), quien se apoya en la productividad de la ensoñación adulta, a partir de Bachelard, como una forma particular de memoria que intenta salvar la brecha entre la mirada adulta y las de los niños y niñas. Estos “momentos de ensueño” así como los recuerdos involuntarios o los corporales pueden ser productivos para ingresar en el trabajo sobre la memoria de la infancia (JONES, 2003; 2001; CARLI, 2011). Sin embargo, la concepción sobre los “fragmentos de conexión” que formula Philo (2003) invita a considerar la posibilidad de conducirnos de vuelta a los estados anteriores de la infancia. Estas esperanzas por “tocar” la infancia no son abandonadas ni por Treacher (2000) ni por Philo (2003), señala Jones (2003), quien también cuestiona la dimensión ética de dicho objetivo.

En línea con este autor, lo que interesa aquí, más que la pretensión de encontrar vías de acceso directo a la infancia pasada, es la relevancia del proceso de memoria: la mirada desde el presente en torno a las lecturas, los vaivenes temporales conducidos por los afectos, el esfuerzo político, al decir de Llobet (2018), implicado en la rememoración. En este sentido, resulta interesante la apuesta de Probyn (1996 *apud* JONES, 2003, p. 30) para quien en lugar de “volver” al mundo de la infancia, se debe procurar “traer para adelante algo de lo que era ser un niño de vuelta a la vida adulta con el fin de reclamar las singularidades de la experiencia infantil y promulgar el despliegue de la infancia en la vida adulta” (JONES, 2003, p. 30).

Así, explorar las memorias de infancia, de acuerdo con el enfoque que aquí se propone, no debería ir al encuentro de un acceso directo a la infancia pasada o considerar los relatos como retazos transparentes de dicha experiencia. Por el contrario, conviene abordarse las memorias como elaboraciones, lecturas y modulaciones de los adultos del presente que, a través de las oscilaciones de los cursos biográficos, ofrecen (y van modificando) las narrativas biográficas sobre el pasado infantil. En esta línea procuramos desmontar la ilusión de transparencia de las narrativas memoriales que elaboran los sujetos: no se trataría así de traer una “voz del pasado”, señala Schwarzstein (2001, p. 79), ni una “fotografía inmaculada” de los hechos, sino de poner de relieve el carácter constructivo y complejo de las narraciones. En torno a esta discusión se desprenden otras disquisiciones respecto al rasgo ficcional e imaginario que impregna los recuerdos infantiles. En este sentido, la perspectiva sobre los “recuerdos encubridores” que propone la teoría psicoanalítica no hace más que confirmar, por un lado, la falta de exactitud de las memorias de infancia, y por el otro, la productividad para acercarnos a los procesos subjetivos que ofrece su complejidad. La indagación sobre las memorias de infancia debe entonces atender a los sentidos e invenciones imaginarias que también las componen. Y, para

1 Se propone conservar el recuerdo de las memorias en tanto “cosas preciosas” en la creencia de que “lo importante estaba bajo el banco de nubes, mientras luchaban por separarlas” (en los ejemplos que analizan Proust, Rilke, Benjamin)

ingresar en ellas, se debe abandonar toda esperanza de acceso a verdades especulares respecto a los hechos para dar lugar a la historia de sí que los sujetos construyen: “uno se inventa una historia que tiene que ver a veces con hechos reales, a veces no, pero luego uno pasa a ser realmente su propia historia” (ROBIN, 1996, p. 53).

La reflexión sobre este atributo imaginario de la actividad memorial nos conduce a considerar la dimensión visual de la memoria de infancia. La memoria “activada” a partir de su sollicitación posee un carácter doble de imagen-recuerdo (CONDE, 1993). Se reconstruye a partir de un fondo imagético donde interviene la imaginación y en su naturaleza visual se expresan valores y se expone la intensidad de los valores de la intimidad (BACHELARD, 1948 Apud LAPOUJADE, 2007, p.103). A su vez, esta elaboración, no están ausente los “otros”, adultos, narrativas sociales, culturales, históricas, familiares que, en sentido de Bajtín (1999), pueblan también los recuerdos de palabras y discursos. Así, los múltiples ingredientes de diversa naturaleza que la constituyen, así como la propia temporalidad implicada, hacen que, tal como apunta Carli (2011), en los recuerdos infantiles no encontremos una “verdadera huella mnémica pura”, una verdad histórica, sino que se trata, más bien, de una elaboración posterior afín a la imaginación, a la fantasía, a la ficción (CARLI, 2011, p. 26).

Este debate redunda también en señalamientos en torno a la fidelidad de las memorias y en la posibilidad de las memorias de constituirse como evidencias empíricas. Siguiendo a Portelli (1991), no solo se trata de estudiar los “hechos más visibles”, sino que también los que los actores creen, experimentan sobre lo que sucedió se propone como un “hecho histórico (es decir, el hecho de que ellos lo crean) tanto como lo que realmente sucedió” (p. 42). De lo que se trata, entonces, no es de captar la objetividad de los hechos del pasado sino de recuperar las lecturas, percepciones singulares que forman, asimismo, parte de una trama social más amplia que las incluye. La posición que aquí se propone atiende fundamentalmente a la articulación entre lo social y lo singular, al rasgo intersubjetivo. Por ello, la propuesta que aquí presento coloca el foco en aquellas escenas comunes, insistentes que atraviesan todas las historias individuales (MASSERONI et. al., 2006, p. 23).

Un tercer punto controversial que el trabajo con las memorias de infancia moviliza, refiere a los debates vinculados a la agencia infantil histórica (MAYNES, 2008). Por un lado, el uso de esta categoría para pensar en la infancia (así como en el caso de las mujeres) abre a la oportunidad de considerar modos de agencia en actores subalternos. Por el otro, supone una vibrante posibilidad en la comprensión de otros modos de interpretar la propia agencia que proponen los sujetos. De este modo, la mirada infantil que es rememorada habilita a integrar otras perspectivas sobre los acontecimientos, así como otros puntos de vista desde donde considerarlos. Por lo que recobrar esta mirada desliza cuestionamientos sobre algunas nociones sedimentadas, pone sobre relieve tensiones del orden de los afectos, de la cotidianeidad, e incluso desafía los propios sentidos sobre la infancia.

El foco en estas memorias propone observar miradas extrañadas que muchas veces profanan las construcciones establecidas respecto a la infancia, a los acontecimientos históricos y a los mitos en torno a ellos (LEBEL, 2018). Es, en este sentido, que se comprende aquí la dimensión política que asume esta labor del recuerdo que promueve la “convergencia” señalada por Llobet (2015, p. 47) entre el “trabajo subjetivo y el trabajo político” que moviliza el recuerdo de la experiencia infantil. Esta puesta en relato descubre las filigranas que han configurado un clima de terror en determinados periodos de la historia, como puede ser el caso de las dictaduras latinoamericanas. Entonces, y como plantea Carli (2011), la memoria de la infancia se propone como una “vía sutil y densa” que permite identificar la “sensibilidad estética y política de las miradas adultas sobre el pasado” al mismo tiempo que se mueve entre la historia y la literatura (CARLI, 2011, p. 16).

La entrevista oral y algunas claves para merecerse en el intento

Si en el apartado anterior se presentaron algunas claves para merodear en los territorios más bien reverberantes de las memorias de infancia, en la sección que comenzamos expondré posibles instrumentos para su ingreso o recuperación. En algunas investigaciones la memoria de infancia ha sido trabajada a partir de novelas autobiográficas (SOSENSKI y OSORIO, 2012), a través de producciones culturales de géneros biográficos híbridos (ARFUCH, 2018) o también a partir de objetos y producciones propias que estimulan su evocación (CASTILLO, 2019). Para esta instancia retomo la línea que se apoya en el instrumento de la entrevista biográfica (CONDE, 1993) para la emergencia de la narrativa sobre la memoria de la infancia que he trabajado en mi tesis doctoral. En dicha instancia procuré ingresar en la experiencia subjetiva y al diálogo entre lo social y lo singular que se trama en las narrativas memoriales de quienes fueron niños y niñas al momento del exilio de las dictaduras argentina y uruguaya.

En este sentido, la entrevista biográfica se trata de un instrumento inscripto, en este caso, en la perspectiva biográfica: aquella que busca comprender la relación singular que el individuo mantiene, en su actividad biográfica, con el mundo histórico y social, atendiendo además a las formas construidas de su experiencia. Esta mirada intenta así, captar la singularidad de los sujetos, entendiendo que se encuentra atravesada por el sentido social que la enmarca (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

El foco en las narrativas personales supone una potente perspectiva porque permite incluir las lecturas de actores que, por lo general, han sido marginados de los grandes relatos sobre los acontecimientos del pasado. Ofrecen así “contra-narrativas” que permiten cuestionar concepciones o afirmaciones generalizadas (MAYNES et al., 2012). Siguiendo a estos autores, el abordaje respecto a las narrativas personales resulta fructífero para indagar en las memorias de infancia porque permiten articular la agencia individual en relación con los modos de construcción de un “yo” a través de las relaciones sociales, instituciones, que se enmarcan en un contexto histórico y político particular. Las memorias, en tanto narrativas, se ofrecen como superficies en las que es posible leer e interpretar las dinámicas de la agencia de los actores en el pasado, así como de los modelos narrativos disponibles para enlazar en el relato la experiencia y la historia (MAYNES; PIERCE; LASLETT, 2012). Estos son los moldes a través de los cuales los sujetos organizan las escenas (PAIVA, 2006) y elementos de sus historias y de la Historia para tramar una narrativa singular. En suma, las memorias narradas permiten acceder a motivaciones, lecturas, reflexiones de los sujetos agentes, de acuerdo a sus experiencias que se modulan con las dinámicas sociales, institucionales, colectivas en las que tiene lugar dicha elaboración del pasado.

Respecto a la herramienta a retomar, la entrevista se propone como una vía de entrada posible y privilegiada a la memoria infantil. Más que un “artefacto” metodológico, se trata de la posibilitación de un encuentro co-construido, de forma dialógica, como señala Arfuch (2010) recuperando a Bajtín. En este sentido es que resulta preciso atender al rol del investigador en el espacio de la entrevista. De ello dependerá no solamente la riqueza del encuentro, las posibilidades para la emergencia del relato sobre la infancia, sino también el cuidado respetuoso respecto al marco que creamos para quienes exponen sus historias y emociones.

La entrevista es el instrumento empleado por varias disciplinas o perspectivas, interesadas en la cuestión de la subjetividad, como señala Carli (2011, p. 31), como la historia oral y el psicoanálisis. ¿Es posible, entonces, identificar las especificidades que constituyen la entrevista como herramienta para los estudios de memoria? Respecto a ello, Carli (2011) compara y diferencia las entrevistas que se tienen lugar en los dos campos, en los estudios de memoria e historia

oral y las que se enmarcan en un proceso terapéutico. En ambos ámbitos, quien entrevista debe delicadamente, al decir de Arfuch (2010), transitar entre las preguntas posibles y la rememoración del entrevistado.

En este sentido, la entrevista abocada en explorar los recuerdos infantiles debe considerar la relevancia de la asociación libre como estímulo al recuerdo voluntario y, al mismo tiempo, “valorizar el silencio” que, como apunta Carli (2011), también es asociado al espacio analítico. Sin embargo, las escuchas se ofrecen de manera diferente. En la entrevista terapéutica, la escucha apunta a recuperar palabras y frases que “evocan una consciencia de los problemas internos de los pacientes”. Esta es la “atención en suspensión libre” (FRASER, 1990, p. 133).

Para el caso de la entrevista en la historia oral se trata de una escucha “plenamente alerta” en la que “el entrevistador busca coherencias, confusiones en las narraciones sobre los acontecimientos históricos” (FRASER, 1990, p.133). Para el caso de la memoria de infancia, el foco no se encuentra tanto en cotejar el recuerdo con los acontecimientos históricos, sino en comprender las implicancias subjetivas, las lecturas posibles respecto a las experiencias de infancia que emergen en el trabajo de rememoración. Este punto de vista desliza algunos cuidados que conviene tomar al investigador a partir de una actitud reflexiva sobre su escucha.

Para ello, resultan valiosas las reflexiones de Treacher (2000) que retomaré para profundizar sobre la posición del/la investigador/a al momento de indagar sobre las memorias de infancia. El autor subraya tres particularidades. La primera de ellas refiere al hecho de que todos hemos sido niños y niñas y hemos experimentado la propia infancia². Mientras esto crea la potencialidad de una posible empatía, de reconocimiento y de compartir la comprensión de una experiencia, también crea una pantanosa dificultad a atender de encandilarse con el propio recuerdo.

Esto supone incorporar un modo de reflexividad que nos permita identificar qué aspectos de nuestra propia experiencia evocan los encuentros de las entrevistas, para evitar o reconocer las huellas de nuestra propia infancia que afloran durante la exploración. En tanto adultos reflexionando sobre las experiencias de infancia, como segundo punto, Treacher (2000) nos advierte sobre la posibilidad de involucrarnos “en la búsqueda de su propia infancia perdida” y, en ello, el deseo de descubrir la infancia del otro “puede ser el deseo de redescubrir y poseer la propia infancia” (p. 135). En este sentido, se hace necesario reparar en los movimientos emocionales propios que se producen en el encuentro de entrevista, al mismo tiempo que lograr un equilibrio entre la distancia y la identificación respecto al relato de experiencias dolorosas en torno a acontecimientos sociales traumáticos.

Un tercer aspecto al que hace mención tiene que ver con la posición diferente del adulto respecto del punto de vista de la infancia. En este sentido, Treacher (2000) previene sobre la dificultad de malinterpretar, sentimentalizar, desautorizar, idealizar las experiencias infantiles. A su vez, la mirada sobre la infancia puede estar también impregnada de una visión normativa, de una carga emocional y moral respecto a los modos con que son interpretadas las infancias del pasado: sus experiencias, prácticas, reflexiones, participaciones cotidianas.

En lugar de concebir la experiencia infantil como ‘materia prima’ para las memorias adultas, su propuesta considera a los niños y niñas como productores activos de memorias desde edades tempranas (TREACHER, 2000, p. 135). La posibilidad de interpretar estas memorias supone lidiar con las representaciones, discursos y narrativas sociales que circulan sobre la infancia, sus cargas afectivas y morales. Asimismo, desliza el autor un interrogante respecto al riesgo que las interpretaciones adultas suponen a la especificidad de los significados construidos en

2 También señalado por PHILO (2003).

la infancia. Ahora bien, para el caso de las memorias de infancia, ¿hasta dónde es posible o deseable deshojar las narrativas biográficas en busca de una especificidad infantil? En tal caso, la pregunta esconde y sostiene la diferencia mencionada sobre la edad adulta y la infancia a la hora de comprender las memorias. En lugar de ello, proponemos aquí desandar la distinción y atender a la especificidad no de la infancia, sino de las temporalidades entrelazadas en la labor del recuerdo de infancia. Tomando este punto en consideración, me gustaría detenerme, en lo que sigue, en algunas peculiaridades a considerar respecto al análisis que procura explorar experiencias infantiles rememoradas.

Vacilaciones de una memoria en dos tiempos y algunas apreciaciones sobre la voz

De acuerdo con Baker; Sonn; Meyer (2020), la noción de “voz” ha tenido lugar en los estudios sociales principalmente desde una forma simbólica, como puede ser “dar voz” a sectores subalternizados o silenciados de la narrativa social pública. Lejos de las pretensiones de querer iluminar, a través de la recuperación de la voz, una experiencia auténtica u homogeneizada de los actores sociales (tal como exponen Baker; Sonn; Meyer, 2020, a partir de la literatura que retoman), procuro aquí atender a la noción de voz para interrogar sobre quién habla cuando se narra un recuerdo de infancia.

En primer lugar, se trata aquí, como se señaló al comienzo, de un ejercicio memorial que se desplaza entre temporalidades. Para comprender las particularidades de esta voz se hace entonces necesaria una mirada sobre las texturas de esta temporalidad que posibilita este movimiento. En ello, la mirada *queer* sobre la temporalidad resulta útil para pensar en los modos en que se pone de manifiesto la hibridez de la temporalidad en las memorias de quienes fueron niños y niñas y la insistencia de la materia afectiva en la labor memorial.

Esta perspectiva permite profundizar sobre los modos en que el pasado conecta con el presente las formas en que es posible “tocar” el pasado, “colapsar el tiempo a través del contacto afectivo” (DINSHAW et al., 2007, p. 178). De este modo, habilita a desnaturalizar la temporalidad de los procesos de memoria como temporalidades disociadas o dicotomías (presente/pasado). Y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de abordar el trabajo memorial como movimiento inacabado (MACÓN; SOLANA, 2015, p. 24). En este sentido, me interesa retomar la lectura *queer* sobre la temporalidad que integré en mi trabajo doctoral como una perspectiva potente para trabajar las memorias de infancia al permitir desarticular y concebir de otro modo la temporalidad, la historia y la forma en que se encuentran comprendidos los afectos en esa reformulación. Por un lado, sortea la separación entre la “voz infantil” y la “voz adulta”, en tanto pasado/presente. Esta distinción de tiempos que cerca ambas voces, tiene por efecto ubicar a la infancia como por fuera de la voz de quien relata su propio pasado³.

A los fines de la investigación doctoral elaborada, la mirada *queer* posibilita comprender aquello que está en juego en la narrativa biográfica sin segmentar ni las voces de un mismo sujeto, ni los tiempos que asume este devenir. La experiencia pasada resulta entonces indisociable de la presente, y por ello, la propuesta de la tesis doctoral subraya que se trata más de atender a la voz propia en el presente que de restaurar una experiencia pasada. El abordaje sobre la memoria de la experiencia infantil nos convoca, entonces, a considerar el tránsito entre los tiempos a través de los afectos como vectores de contacto, como accesos sensibles a otras dimensiones

3 Agradezco a Leonor Arfuch este señalamiento.

del recuerdo. En esta misma línea, argumenta Jones (2003) que, pese a que podemos recordar la narrativa de algún evento, no podemos de igual modo recordar la lectura de esa narrativa, aunque quizás sí podamos recordar el sentimiento que vino con la lectura de ella. Así, es a través del sentimiento, de la emoción, que se hace posible el recuerdo.

Ya disponemos, entonces, de un apoyo teórico que permite sostener una concepción sobre la rememoración de la infancia, en tanto balanceo entre temporalidades. Al mismo tiempo nos permite sostener que dichos balanceos se encuentran empujados por las dimensiones afectivas que los orientan. Ahora pasaré a ahondar sobre quién enuncia esa voz: quién es el “yo” responsable del decir. Entendemos la noción de enunciador aquí a partir de las consideraciones de Maingueneau (2009 *apud* BONNIN; MARAFIOTI, 2018) para quien el enunciador supone la posición subjetiva desde la que se enuncia. En ella intervienen tanto el sujeto que organiza la deixis (las coordenadas espacio-temporales e interpersonales de la enunciación), como también la modalidad: los modos en que el sujeto se presenta responsable de los puntos de vista reconocibles en el enunciado (MAINGUENEAU, 2009 *apud* BONNIN; MARAFIOTI, 2018, p.115).

Sobre esta pregunta, algunas perspectivas, principalmente desde los estudios culturales o discursivos, reparan en la posibilidad de distinguir los “yo” que participan de la narrativa que rememora la infancia. Esto supondría además recuperar el dilema ético, que señala Jones (2003) implicado en esta distinción: ¿puede el yo adulto hablar en nombre del yo niño? Dicha búsqueda supondría quizás indagar en las particularidades formales que permitirían identificar la voz adulta de la infantil. En este sentido, el problema de la voz se desliza con mayor vivacidad en el área literaria donde tiene lugar la voz infantil como recurso estético, retórico, en tanto posibilidad de “devenir niños para contarse” (BARTALINI, 2017). En tal sentido, Basile (2020) nos señala el modo en que la dirección de la doble temporalidad estructura los relatos que analiza, producidos por las segundas generaciones afectadas por la dictadura argentina, a partir de lo que denomina una “doble enunciación” en donde se cruzan la voz del niño con la del adulto (p. 110). Así también lo observa Laura Alcoba⁴, quien en una entrevista subraya su idea de escribir a partir de la “alternancia de voces” entre la adulta y la infantil, aunque comparte su opción por la primacía de la última (MANNARINO, 2014). Desde esta mirada sería posible observar las marcas enunciativas que ofrecen ambos enunciadores. Sin embargo, para el caso de las memorias de infancia, tal como advierte Pezzolano (2019; 2014) en su análisis de la obra de di Giorgio, esto resulta insuficiente. Más abajo retomaremos este punto.

Otro enfoque posible, desde la perspectiva biográfica que aquí se presenta, considera los desplazamientos temporales que expresa un solo enunciador en la narrativa que rememora la infancia. Este acercamiento pretende acompañar el contoneo particular que aventura la memoria de la infancia para atender los modos disponibles para “hablar desde la infancia y no sobre la infancia” (VIGNALE, 2009, p. 82) desde esa experiencia que se desliza entre tiempos oscilantes.

Podríamos entonces recuperar el enfoque polifónico de Bajtín (1999) para comprender cómo ocurre el movimiento entre las diferentes voces que pueblan la narrativa biográfica. Este foco observa la pluralidad de voces que encarnan diferentes tiempos, conservan su independencia, su autonomía. En un “espacio de posiciones dialógicas encontradas” (PEZZOLANO, 2014, p. 5) que Bajtín estudia en la obra de Dostoievski, algunas voces se privilegian y otras se relativizan. Sin embargo, no se trataría aquí de la polifonía de voces en tanto “mundos separados”. Es, por el contrario, el efecto de diversos tiempos de un mismo mundo biográfico. Para comprender

4 La autora de la trilogía: “La casa de los conejos”, “El azul de las abejas” y “La danza de la araña”.

este fenómeno, Pezzolano (2014, 2019) ofrece una valiosa propuesta para el análisis de la obra de Marosa di Giorgio, que es sumamente útil para comprender los decursos de la voz en las memorias de infancia.

En ello, Pezzolano retoma los planteos fundantes de Bajtin y se distancia del mismo para formular la noción de “polifonía intrasubjetiva”. Este concepto apunta a la “coexistencia de varias voces que corresponden a distintos tiempos de experiencia contenidos en enunciados que describen a un mismo sujeto de la enunciación” (PEZZOLANO, 2014, p. 5). Para el autor, estas voces se manifiestan “metonímicamente” y se acoplan recíprocamente a partir de una instancia enunciativa única: “una policronía cuya implosión se resuelve formalmente a cargo de una misma subjetividad” (PEZZOLANO, 2014, p. 5). Tal como apunta el autor con precisión: “unas y otras voces emergen y se sumergen de continuo” (PEZZOLANO, 2019, p. 37). En este sentido, apuntar al análisis de las marcas lingüísticas de la infancia y la adultez (los tiempos verbales, los repertorios, giros de coloquialidad adultos o infantiles, como advierte el autor) como parte de un efecto léxico que revela una dualidad, resulta al menos limitado para comprender los modos y modulaciones que asume la memoria. Así como sucede en la obra poética analizada, también se puede trasladar esta observación para indagar en las memorias de infancia: “la “posición” infantil es inmediatamente relativizada por procesos de pensamiento, experiencias de la sensibilidad, de la imaginación y del léxico, difícilmente atribuibles a un ser de la niñez” y a la inversa, como subraya Pezzolano (2014, p. 3). La potencia que ofrecen las narrativas que rememoran la infancia supone una concepción de la temporalidad ensamblada, cuya potencia no se expresa en la división o la fragmentación de dichos tiempos “sino en esa extraña convivencia que va de uno a otro” y que “habita al interior de un mismo texto” (PEZZOLANO, 2014, p. 3) poético para el caso de estudio de Pezzolano, biográfico para el que aquí trabajamos.

Así, la propuesta de la “polifonía intrasubjetiva” permite abordar las narrativas sobre la infancia rememorada atendiendo a la particularidad de los tiempos que constituyen dicho relato. En tanto una única instancia enunciativa se compone de una misma voz que enuncia y que se desliza entre temporalidades en la labor de visitar la infancia. Explorar estas memorias supone así atender a las diferentes texturas temporales por las que se balancea un mismo yo, que va y viene en la hamaca que la memoria pone en movimiento.

Un movimiento y algunas reverberancias para el cierre

En este texto intenté recorrer algunas reflexiones metodológicas que se desprenden de mi trabajo con las memorias de infancia. La pretensión de iluminar algunos debates y acercar una posición en torno a ellos buscó animar la discusión teórico-metodológica respecto a la memoria de la infancia como objeto de estudio. A partir de historizar la memoria de infancia como problema, identificamos algunos nudos de tensión respecto a su estudio.

Estos debates permiten dar cuenta de las particularidades de su abordaje, así como los acercamientos e instrumentos disponibles para ello. En tal sentido, el texto permitió poner en común diversas reflexiones y estrategias consideradas en el transcurso de mi trabajo doctoral, tanto en lo relativo a la entrevista en tanto instrumento, como también a las concepciones en torno a la voz y su temporalidad ensamblada.

Niñas y niños como actores sociales, agentes y protagonistas de la historia ofrecen memorias y, con ellas, matices novedosos para comprender la experiencia de los acontecimientos del pasado y los modos en que este titila en el presente. Se trata de recuerdos significativos no solo para ellos mismos, como señala con justeza Fass (2010), sino también para comprender la historia. De este modo, entre empujones, el tiempo columpia la experiencia narrada de la infancia y ofrece un valioso terreno para seguir indagando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARFUCH, L. **La vida narrada: memoria, subjetividad y política**. Villa María: Eduvim, 2018.
- _____. Narrativas en el país de la infancia, **Alea [online]**, v. 18, n. 3, p. 544-560, 2016.
- _____. (Auto) figuraciones de infancia en dictadura. In: MURILLO ARANGO, G. (comp.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.
- _____. **La entrevista: una invención dialógica**. Buenos Aires: Paidós, Estudios de comunicación, 2010.
- BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. Madrid: Siglo XXI Editores, 1999.
- BAKER, A. M.; SONN, C. C.; MEYER, K. Voices of displacement: a methodology of sound portraits exploring identity and belonging. **Qualitative Research**, v. 20, n. 6, p. 892-909, 2020.
- BARTALINI, C. Hacia una lengua de la infancia: experiencia, testimonio y voz en La casa de los conejos de Laura Alcoba y 76 de Félix Bruzzone. **Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos**, Tucumán, n. 19, p. 50-71, 2017.
- BASILE, T. De la ficción traumática a la ficción política en la infancia clandestina. In: WALDEGARAY, M. (ed.). **Anfractuosités de la fiction: inscriptions du politique dans la littérature hispanophone contemporaine**. Reims: ÉPURE - Éditions et presses universitaires de Reims, 2020, p. 107-148.
- BJERG, M. **El viaje de los niños: inmigración, infancia y memoria en la Argentina de la segunda posguerra**. Buenos Aires: Edhasa, 2012.
- BONNIN, J. E.; MARAFIOTI, R. **Voces en conflicto: enunciación y teoría de la argumentación en la audiencia por la ley de medios**. Moreno: UNM, 2018.
- BRAUNSTEIN, N. **La memoria, la inventora**. México DF: Siglo XXI Editores, 2008.
- CÁRDENAS PALERMO, Y. **Experiencias de infancia: niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)**. Bogotá: La Carreta/Universidad Pedagógica Nacional, 2018.
- CARLI, S. **La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2011.
- CASTILLO, P. **Infancia/dictadura: testigos y actores (1973* 1990)**. Santiago de Chile: LOM ediciones, 2019.
- CHMIEL, F. **La memoria, una casa que gira: infancia y exilio en las últimas dictaduras de Argentina y Uruguay**. Buenos Aires: Teseo, 2022.
- CONDE, I. Falar da Vida (I). **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa: n. 14, 1993., p. 199-222.
- COSSE, I. Childhood, Love and Politics: The Montonero 'Nursery' in Cuba during the Cold War. **Journal of Latin American Studies**, Cambridge, v. 55, n. 1, p. 1-26, 2022.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.
- DE MARCO, C. Las (pequeñas) manos que trabajaron la tierra: Vida infantil y recuerdos en el periurbano rural de Buenos Aires (Argentina, 1950-1960). **Universidade Estadual de Campinas, Tematicas**, São Paulo: v. 26, n. 51, p. 215-248, 2018.

- DINSHAW, C. ET AL. Theorizing queer temporalities: a roundtable discussion. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**, v. 13, n. 2, p. 177-195, 2007.
- DUTRÉNIT BIELOUS, S. **Aquellos niños del exilio**: cotidianidades entre el Cono Sur y México. México DF: Editorial Mora, 2015.
- FASS, P. S. Childhood and memory. **The Journal of the History of Childhood and Youth**, Baltimore: v. 3, n. 2, p. 155-164, 2010.
- FRASER, R. La formación de un entrevistador. **Historia y fuente oral**, p. 129-150, 1990.
- JONES, O. 'Endlessly Revisited and Forever Gone': On Memory, Reverie and Emotional Imagination in Doing Children's Geographies. An 'Addendum' to "'To Go Back up the Side Hill': Memories, Imaginations and Reveries of Childhood' by Chris Philo, **Children's Geographies**, Londres: v. 1, n. 1, p. 25-36, 2003.
- _____. 'Before the Dark of Reason': Some Ethical and Epistemological Considerations on the Otherness of Children. **Ethics, Place & Environment: A Journal of Philosophy & Geography**, Londres: v. 4, n. 2, p. 173-178, 2001.
- LAPOUJADE, M. Mito e imaginación a partir de la poética de Gastón Bachelard. **Revista de Filosofía**, Maracanã: v. 25, n. 57, p. 91-111, 2007.
- LEBEL, A. Le récit d'enfance au prisme du génocide et de la violence extrême: le motif du retour vers la terre d'enfance chez Gaël Faye et Scholastique Mukasonga. **Revue critique de fiction française contemporaine**, París: n. 17, p. 100-116. 2018.
- LINK, D. **Fantasmas. Imaginación y sociedad**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009.
- LLOBET, V. Infancias en debate. Las experiencias infantiles durante la última dictadura argentina. In: FONSECA, C.; MEDAETS, C.; RIBEIRO, F. B. (orgs.). **Pesquisas sobre Família e Infância no Mundo Contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018. p.153-169.
- _____. Francisca el 11 de Setiembre: acerca de la producción de la experiencia infantil en el Chile del golpe militar; Universidad Academia de Humanismo Cristiano, **Castalia**, Santiago de Chile, n. 29, p. 6-15, 2017.
- _____. LLOBET, V. "Y yo, ¿dónde estaba entonces?". Infancia, memoria y dictadura. **Horizontes Sociológicos**, Buenos Aires, n. 5, p. 46-57, 2015.
- MACÓN, C.; SOLANA, M. (eds) **Pretérito indefinido**: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Título, 2015.
- MANNARINO, J. M. Entrevista a Laura Alcoba: "El libro se convirtió en motor de otras memorias" – **InfoJus Agencia Nacional de Noticias Jurídicas**. 8 mar. 2014. Disponible en: <<http://www.infojusnoticias.gov.ar/entrevistas/laura-alcoba-el-libro-se-convirtio-en-motor-de-otras-memorias-79.html>>. Consultado: 25 mar. 2023.
- MARTENS, L. **The Promise of Memory**. Massachusetts: Harvard University Press, 2011.
- MASSERONI, S. ET AL. **Experiencia y memoria en la investigación social**. Buenos Aires: Mnemosyne, 2006.
- MAYNES, M. J.; PIERCE, J. L.; LASLETT, B. **Telling stories**: the use of personal narratives in the social sciences and history. Nueva York: Cornell University Press, 2012.
- MAYNES, M. J. Age as a category of historical analysis: History, agency, and narratives of childhood. **The Journal of the History of Childhood and Youth**, Baltimore, v. 1, n. 1, p. 114-124, 2008.

PAIVA, V. Analisando cenas e sexualidades: a promoção de saúde na perspectiva dos direitos humanos. In: CÁCERES, C. F. ET AL. **Sexualidad, estigma y derechos humanos: desafíos para el acceso a la salud en América Latina**. Universidad Cayetano Heredia/Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos, Lima, 2006. p.23-53.

PEZZOLANO, H. B. El flujo de la temporalidad en Los papeles salvajes, de Marosa di Giorgio. **Latin American Literary Review**, Nueva York, v. 46, n. 92, p. 22-27, 2019.

_____. Lugares de infancia en Los papeles salvajes de Marosa di Giorgio. **Cuadernos LIRICO**. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia, París: n. 11, p. 1-11, 2014.

PHILO, C. 'To Go Back up the Side Hill': Memories, Imaginations and Reveries of Childhood. **Children's Geographies**, Londres, v. 1, n. 1, p. 7-23, 2003.

PORTELLI, A. Lo que hace diferente a la Historia Oral, Recuerdos que llevan a teorías. In: SCHWARZSTEIN, D. (comp.) **La Historia Oral**. Bs As, CEAL, 1991. p. 36 -52.

ROBIN, R. **Identidad memoria y relato: la imposible narración de sí mismo**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1996.

SABAN, K. **Imaginar el pasado: nuevas ficciones de la memoria sobre la última dictadura militar argentina (1976-1983)**, Heidelberg, Winter, 2013.

SCHWARZSTEIN, D. Historia oral, memoria e historias traumáticas. **Historia oral**, n. 4, p. 73-83, 2001.

SOSENSKI, S., OSORIO GUMÁ, M. Memorias de infancia. La Revolución mexicana y los niños a través de dos autobiografías. In: SOSENSKI, S.; JACKSON ALBARRÁN, E. (Coords.), **Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones**, México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012, p. 153-175.

TREACHER, A. Children: Memories, Fantasies and Narratives: From Dilemma to Complexity. In: RADSTONE, S. **Memory and Methodology**, Londres: Bloomsbury Publishing Plc, 2000. p. 133-154,

VIGNALE, S. P. Infancia y experiencia en Walter Benjamin: Jugar a ser otro. **Childhood & Philosophy**, Maracanã, v. 5, n. 9, p. 77-101, 2009.

Resumen La siguiente propuesta procura ofrecer una reflexión metodológica sobre el trabajo de investigación con las memorias de las infancias del pasado. Esta reflexión comienza por historizar la memoria infantil como problema, los rasgos particulares y tensiones que surgen de su estudio. Seguido a ello se profundiza en la herramienta de la entrevista oral como modo de ingreso a las memorias de infancia. Más tarde el texto plantea el debate en torno a las características y la identificación de la voz infantil en las memorias de infancia. En esta discusión intentaré esbozar una propuesta que apoyada en la singular temporalidad implicada en la labor memorial. Así, el artículo busca aportar a la exploración de un objeto complejo como lo son las memorias de infancia que, mientras se impulsan en su movimiento, vuelven hacia atrás y hacia adelante columpiando las escenas que organizan una narrativa singular sobre la experiencia infantil del pasado.

Palabras clave: infancia, memoria, metodología, voz.

O balanço do tempo e algumas reflexões sobre a exploração das memórias da infância

Resumo A proposta a seguir procura oferecer uma reflexão metodológica sobre o trabalho de pesquisa com as memórias da infância do passado. Esta reflexão começa pela historialização da memória da infância como um problema, as características particulares e as tensões que surgem de seu estudo. Segue-se um estudo aprofundado da ferramenta da entrevista oral como forma de entrar nas memórias da infância. Posteriormente, o texto levanta o debate em torno das características e identificação da voz da criança nas lembranças infantis. Nesta discussão vou tentar delinear uma proposta que se baseia na temporalidade única envolvida no trabalho memorial. Assim, o artigo procura contribuir para a exploração de um objeto complexo como as memórias de infância que, enquanto se impulsionam em seu movimento, vão para trás e para frente balançando as cenas que organizam uma narrativa singular sobre a experiência da infância do passado.

Palavras-chave: infância, memória, metodologia, voz.

The swing of time and some reflections on exploring childhood memories

Abstract The following proposal seeks to offer a methodological reflection on research work with memories of childhoods of the past. This reflection begins by historicizing childhood memory as a problem, the particular features and tensions that arise from its study. Following this, the tool of the oral interview as a way of entering childhood memories is explored in depth. Later the text raises the debate around the characteristics and identification of the child's voice in childhood memories. In this discussion I will attempt to outline a proposal that draws on the unique temporality involved in memorial work. Thus, the article seeks to contribute to the exploration of a complex object such as childhood memories which while, propelling themselves in their movement, go back and forth swinging the scenes that organize a singular narrative about the childhood experience of the past.

Key words: childhood, memory, methodology, voice.

FECHA DE RECEPCIÓN: 08/05/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 15/08/2023



Fira Chmiel

Socióloga (Universidad de la Republica Uruguay). Magíster en Análisis del Discurso y Doctora en Ciencias Sociales (Universidad Buenos Aires). Integrante del Programa de Estudios en Género, Infancia y Juventud (CEDESI-EH/ UNSAM) Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.

Email: firach@gmail.com



O uso de narrativas literárias na prática de avaliação psicológica infantil

Raquel Donegá de Oliveira

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, Rio das Ostras, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4686-5179>

Nayara Mesquita Ribeiro

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, Rio das Ostras, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6851-4911>

Laura Ximenes Macedo

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, Rio das Ostras, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7208-9249>

Juliana Alves Garcia da Roza

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, Rio das Ostras, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3890-4243>

Larissa Heckert da Silva

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, Rio das Ostras, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9236-3033>

Mara Sizino da Victoria

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, Rio das Ostras, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7382-2529>

Introdução

A avaliação psicológica (AP) é entendida como um processo de investigação das características psicológicas de um indivíduo ou grupo de pessoas, a partir de demandas, contextos e objetivos específicos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018). Nesse sentido, a solicitação desse trabalho pode ser feita pela própria pessoa que deseja ser avaliada ou por um terceiro, como no caso de um encaminhamento vindo de um médico, juiz, psicoterapeuta, especialista de recursos humanos, entre outros (BAPTISTA; HAUCK FILHO; BORGES, 2017). Este segundo cenário é ainda mais comum quando se trata de uma Avaliação Psicológica Infantil (API), que geralmente começa com o pedido de um professor, profissional da saúde ou cuidador, por ter observado alguma dificuldade no desenvolvimento ou comportamento da criança, que foge daquilo que é esperado (GIACOMONI; BANDEIRA, 2016; SILVA; NAVES; LINS, 2018).

À vista disso, para investigar os processos psíquicos do avaliando, sendo ele um adulto ou uma criança, e responder a dúvida que motivou a procura desse serviço, o psicólogo deve se apoiar em técnicas e instrumentos científicos de coleta de informações (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2022). Sobre esses recursos, o Conselho Federal de Psicologia (2018) os separa em duas categorias. Primeiro, têm-se as fontes fundamentais, constituídas por: testes psicológicos que tenham parecer favorável para uso pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) e/ou entrevistas e/ou observação feita pelo profissional durante os atendimentos. Além disso, existem as fontes complementares: ferramentas não psicológicas – mas que possuem respaldo científico e que respeitam o Código de Ética e a legislação da Psicologia – e documentos técnicos produzidos por outros profissionais, como prontuários, relatórios, protocolos etc.

Direcionando o foco para a API, segundo Roza et al. (2022), existem diversos artifícios específicos da clínica infantil, principalmente no tocante às fontes complementares de informação. Quanto a estas, destacam-se as estratégias lúdicas, que se encaixam como ferramentas não psicológicas na avaliação de crianças. O presente artigo tem como objetivo dar visibilidade ao uso de narrativas literárias na prática de API, proporcionando conhecimentos acerca da composição e funções, e das potenciais contribuições à clínica. Estas dizem respeito à leitura de livros e à produção e contação de narrativas, seja pela criança, pelo adulto ou de forma compartilhada, permitindo a investigação de características psicológicas do avaliando.

Além de promover interesse e engajamento da criança e propiciar *rapport* entre ela e o psicólogo, as histórias também funcionam como um projetor, que amplia e reflete nas narrativas o modo como a criança entende o mundo e se coloca nele (ROZA et al., 2022). Nesse sentido, Brito et al. (2020) salientam que o brincar revela processos internos, íntimos, tais como desejos, emoções e problemas, possibilitando ao psicólogo acessar e compreender a realidade da criança. Outrossim, Silva, Naves e Lins (2018) destacam que atividades lúdicas também viabilizam a análise do grau de desenvolvimento da criança, em diversas esferas, como cognitiva, motora, emocional e acadêmica, a depender do recurso escolhido e do objetivo da AP. Compete salientar que a identificação precoce de alterações no desenvolvimento infantil é de suma importância, dado que, além de geralmente causarem sofrimento à criança caso não recebam o tratamento devido, podem desencadear prejuízos funcionais ao longo da vida (PACHECO; CAUDURO, 2021).

Cabe ainda reforçar que, como o próprio termo “complementar” indica, a utilização da literatura como fonte de informação deve ser apenas um instrumento na elaboração de uma API. É imprescindível recorrer às fontes fundamentais elencadas pelo Conselho Federal de Psicologia e, se possível, outras técnicas complementares. Ademais, outro passo crucial é a integração e contextualização dos dados colhidos por meio de todas as técnicas empregadas durante o processo, posto que nenhum resultado deve ser analisado de forma isolada (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2022). Quanto mais ampla for a investigação feita pelo psicólogo, mais rico será o entendimento do psiquismo da criança, facilitando, por consequência, a tomada de decisão ao final do processo.

Os benefícios da literatura infantil

Para além de um mero instrumento de entretenimento, a literatura possui um grande potencial a ser explorado na clínica psicológica, levando em consideração a variedade de benefícios relatada através do arcabouço teórico e prático. De acordo com Parente e Belmino (2017), que analisaram a importância da contação de histórias na prática gestáltica orientada para a infância, as narrativas conectam a realidade objetiva com o mundo simbólico, o que resulta em uma influência mútua. Ou seja, os conteúdos trabalhados nas histórias impactam a criança em suas vivências e conflitos reais, sem que haja confusão entre os dois elos. Por isso, ajudam a criança a explorar e entender o mundo em que se inserem.

A investigação psicanalítica acerca dos contos de fadas efetuada por Bettelheim (2021) corrobora os achados expostos anteriormente, uma vez que, para o autor, tais histórias infantis falam em uma linguagem adequada ao público a que se destinam. Elas não tentam impor um racionalismo adulto, mas oferecem imagens e símbolos capazes de se articular com todas as camadas do psiquismo, seguindo os moldes de pensamento anímico, que diz respeito à personificação de objetos, e dicotômico, atrelado à inaptidão da criança para integrar conteúdos contraditórios. Não obstante, cabe frisar que as crianças não confundem o surrealismo dos contos de fadas com a realidade externa e compreendem que tais narrativas se articulam à realidade psíquica delas, visto que podem estar às voltas com os difíceis problemas edípicos, dos quais, segundo Nasio (2007, p. 131), “nenhuma criança escapa”.

Através do recurso simbólico, as crianças são capazes de experimentar sentimentos e situações difíceis de se lidar no contexto real, como raiva, dor, tristeza, separação, morte e outros temas aversivos (PARENTE; BELMINO, 2017). Assim, um dos maiores benefícios da literatura no manejo infantil é contribuir para a expressão emocional e conflitiva do sujeito, por meio da utilização de sua linguagem natural: brincadeira e imaginação. Isso é especialmente importante, já que, a depender da idade da criança, as habilidades relacionadas à linguagem verbal ainda não estão totalmente desenvolvidas, de modo que ao fornecer um recurso alternativo de expressão, a comunicação é favorecida. Além disso, a criança, ao se engajar na atividade literária, desenvolve sua autonomia e criatividade, bem como fortalece a sensação de pertencimento, ao reconhecer nas histórias problemas e conflitos próximos aos quais ela vive (PARENTE; BELMINO, 2017).

Por si só, o fato de ter um adulto lhe contando histórias aumenta o sentimento de aceitação, por fazê-la perceber que as sensações provocadas pela narrativa são compartilhadas e aprovadas por outras pessoas. Assim, a culpa, inclusive, pode ser minimizada, pois subentende-se que certos desejos e emoções, popularmente tidos como inaceitáveis (como os sádicos), são comuns a todas as pessoas e que há maneiras saudáveis de elaborá-los (BETTELHEIM, 2021). Portanto, é de grande valor transmitir às crianças variados contos infantis, de maneira que elas

ampliem o repertório simbólico e afetivo necessário para lidar com as complicadas questões existenciais. Não à toa, Bettelheim (2021) considera que a fantasia e a imaginação são os modos de a criança elaborar seus principais problemas.

Brockington et al. (2021), ao analisarem os efeitos da contação de histórias por um narrador para crianças internadas em unidades de terapia intensiva, constataram o aumento do nível de oxitocina e a diminuição das taxas de cortisol na saliva das crianças participantes. Em conjunto a isso, as crianças relataram menos dor e suas falas sobre o tempo de internação foram marcadas por expressões mais positivas. Dessa forma, os autores propõem a hipótese de transporte narrativo e simulação mental:

As histórias convidam os leitores ou ouvintes a mergulhar na ação retratada e, assim, se perder durante a narrativa. Durante este processo, o mundo de origem torna-se parcialmente inacessível ao ouvinte [...]. Além disso, as teorias cognitivas sugerem que as histórias facilitam e permitem simulações mentais, facilitando assim os modelos mentais que as pessoas usam para simular realidades sociais (BROCKINGTON et al., 2021, p. 1, tradução nossa).

Com esses recursos, a criança tem a possibilidade de reestruturar suas vivências, enxergar outras possibilidades e perspectivas e desenvolver a capacidade de processamento e regulação das emoções. Em ambientes aversivos, como a UTI, a criança é transportada, por meio da contação de histórias, para um mundo mais agradável e seguro. Assim, as respostas fisiológicas e psicológicas se tornam temporariamente mais positivas. É importante mencionar que achados neurológicos confirmam a hipótese de transporte narrativo: simulações sonoras ativam o córtex auditivo, e descrições de movimento ativam o córtex pré-motor esquerdo e o córtex sensorio-motor secundário esquerdo, por exemplo (BROCKINGTON et al., 2021).

Além disso, Medeiros e Flores (2017) argumentam que a leitura compartilhada na infância auxilia no desenvolvimento da linguagem, evolução do vocabulário e construção de narrativas. Cabe ressaltar que esta modalidade compreende a leitura em voz alta de uma obra literária feita por um adulto para uma criança ou um grupo de crianças, podendo ser conduzida com comentários ou perguntas sobre o conteúdo. Os autores afirmam, ainda, que ler para uma criança amplia sua motivação e interesse pelo mundo literário. Soma-se aos benefícios da leitura compartilhada a indicação de Bettelheim (2021) de que um narrador atento será capaz de adequar a história às modulações afetivas da criança, oferecendo uma contação cada vez mais apropriada ao que a interessa. As crianças são sagazes para identificar as histórias que mais lhes auxiliam no momento e dão dicas disso ao adulto, pedindo-lhe para repetir uma delas em específico, por exemplo. Segundo Bettelheim (2021), os contos de fadas, gênero literário estudado pelo autor, não só fornecem os meios para a construção de ideias personalizadas acerca das narrativas, isto é, integradas a vivências pessoais, como dão a esperança necessária e indispensável de que a criança enfrentará as adversidades, por mais difíceis que pareçam.

No contexto da Terapia Comportamental Infantil, Monteiro e Amaral (2019) consideram as histórias infantis, a utilização de livros, as histórias em quadrinhos, o teatro e os fantoches como tipos de estratégias lúdicas, ao lado de jogos, músicas, pinturas e outros instrumentos. Esses recursos facilitam a construção da aliança terapêutica, podem ser usados para avaliar o desenvolvimento infantil e intervir nos comportamentos do paciente. Para os autores em questão, a escolha de determinado instrumento lúdico, em meio a tantas opções, deve ser feita levando em consideração as informações obtidas pelo profissional sobre o paciente, através da avaliação e investigação do caso. Nesse sentido, a definição deve ser pautada na necessidade terapêutica da criança, bem como nos eventuais sintomas ou queixas que ela apresenta (CALDIN, 2001).

É interessante notar a função terapêutica da literatura, chamada de biblioterapia. Sinteticamente, tal modalidade se define como: “A prescrição de materiais de leitura que auxiliem a desenvolver maturidade e nutram e mantenham a saúde mental. Inclui na biblioterapia; romances, poesias, peças, filosofia, ética, religião, arte, história e livros científicos” (BRYAN, 1939 apud CALDIN, 2001, p. 33).

No manejo com crianças, Caldin (2001) afirma que a biblioterapia:

[...] apresentou como objetivos básicos da função terapêutica da leitura, o proporcionar uma forma de as crianças comunicarem-se, de perderem a timidez, de exporem seus problemas emocionais e quiçá físicos. Entendeu a biblioterapia como catarse, que vale-se da identificação (pela projeção e pela introjeção), da introspecção e do humor. Verificou, na recepção do texto literário para a infância, a validade de tal texto oferecer moderação das emoções às crianças (CALDIN, 2001, p. 36).

A literatura infantil pode ser inserida em vários momentos do processo clínico: desde a avaliação psicológica, passando pela intervenção, até o encerramento. Entretanto, Monteiro e Amaral (2019), em um contexto da terapia comportamental, relataram menor frequência desse tipo de recurso na etapa de avaliação, por priorizarem entrevistas com o paciente e com os pais, além de estratégias não lúdicas.

A literatura e a prática psicológica

As narrativas podem ser utilizadas na clínica em forma de contação de história, marcadas pela oralidade, ou pela leitura direta do livro, que se apoia na materialidade deste recurso. As histórias das quais tratamos aqui estão inseridas dentro do que se chama de literatura infantil. Para tanto, convém compreender a natureza da literatura, partindo da descrição de Candido (2012) para quem a literatura é formada tanto por uma estrutura textual quanto por sua função social.

De acordo com Candido (2012), do ponto de vista estrutural, a literatura configura-se como um objeto concreto a ser analisado de acordo com sua composição e função artística. Do ponto de vista social, o autor destaca que a literatura comporta uma série de noções e processos subjetivos, como a função psicológica, na qual a literatura é capaz de atender às demandas internas do sujeito em relação à fantasia e à ficção. Segundo ele, a literatura está presente abundantemente na sociedade, mesmo em situações cotidianas, de tal modo que a maioria das crianças entra em contato com textos literários muito antes do período de alfabetização e letramento.

Outra função social importante destacada por Candido (2012) diz respeito ao caráter explicativo das narrativas, que acontece ao se partir da realidade (eventos naturais) para a produção de uma narrativa ficcional. Por exemplo, uma mitologia pode explicar a origem da criação do mundo a partir de elementos naturais, como o ovo, as montanhas, as estrelas etc., mesmo sem se orientar por aspectos científicos. O autor ainda destaca que esse aspecto revela uma ampliação da perspectiva dos sujeitos, inserindo-os em universos que avançam sobre a realidade, integrando e transformando elementos internamente ao texto. Como se vê, as obras literárias tanto servem para contar histórias quanto para explicar o mundo, seja científica ou mitologicamente.

Neste contexto, recorremos a Gregorin Filho (2009), que descreve a literatura infantil como um tipo textual que, embora se diferencie da literatura convencional em relação à caracterização dos elementos narrativos, como variação nas características de personagens, tempo e espaço, pouco se distingue em relação aos temas e aos valores humanos que constituem o enredo. Em relação à estrutura textual, no entanto, o autor demonstra que a linguagem não verbal colabora significativamente para a composição das narrativas infantis. Ele destaca que, geralmente, há uma unidade entre os elementos verbais e não verbais que auxilia na interpretação global do texto, mas que as narrativas podem ter apenas pontos de encontro. O texto escrito pode contar uma história, enquanto a ilustração remete a outros elementos além do que está dito. Deste modo, a literatura infantil figura como uma forma de manifestar conteúdos tidos como adultos com uma representação mais adequada ao público infantil.

Considerando tanto os aspectos concretos quanto os abstratos das narrativas, convém avaliar uma obra para além do reconhecimento pelo mercado literário, escolhendo-a principalmente a partir dos objetivos da API. Para Gregorin Filho (2009), tais obras não apenas ensinam conteúdos explícitos, mas colaboram na preparação do sujeito para lidar com o mundo a partir de sua função lúdica, catártica, libertadora, cognitiva e pragmática, apresentando-se, portanto, como um recurso pelo qual se pode avaliar a cognição, assim como avançar para a elaboração e ressignificação de aspectos subjetivos. Destaca-se, no entanto, que nem toda obra infantil alcança esse patamar, pois, para isso, é preciso que ela proponha diálogo reflexivo com os temas e não apenas uma apresentação deles.

Para Bettelheim (2021), é importante que a criança seja exposta a conteúdos considerados adultos, tais como a morte, os conflitos e os diversos afetos e modos de se relacionar. Isso posto, se ela recebe uma variedade de pistas sutis dos problemas que vai enfrentar e sugestões indiretas, mas simples, de como fazê-lo, torna-se mais capaz de acessar as ferramentas de resolução de conflito no momento em que desejar, da forma como preferir. Assim, o processo ultrapassa a decodificação de frases e a decoreba de fórmulas inúteis a seus dilemas.

As contribuições do *Collectivus de Leitura* (2018) coincidem com estas sugestões, indicando que é preciso ainda analisar a elaboração da linguagem, rejeitando obras simplórias demais e sem figuras de linguagem; analisar se as ilustrações são complementares, reflexivas ou meramente espelho do texto e, ainda, se são deslocadas do contexto, como um sol com uma face sorrindo, sem nenhuma conexão com o texto, por exemplo; se a obra explora as capacidades investigativas, a sensibilidade, a criatividade e a imaginação infantil; se há indícios de preconceito ou discriminação e como eles são problematizados. Estes pontos são importantes, uma vez que na API serão investigados aspectos cognitivos, socioemocionais e de personalidade que podem emergir a partir da leitura.

Como se vê, ao tratar da narração e da leitura de histórias, é preciso considerar aspectos relativos ao uso das narrativas e do livro como suporte para a API. Nesse tipo de atividade, podem-se avaliar aspectos objetivos e subjetivos. As histórias proporcionam ao psicólogo uma gama de vantagens para o processo avaliativo, como o favorecimento do vínculo terapêutico, a análise do desenvolvimento infantil e a emergência de questões subjetivas que escapam à linguagem (MONTEIRO; AMARAL, 2019).

Narrativas orais

Para avaliar os aspectos objetivos do desenvolvimento da criança por meio de narrativas, deve-se considerar que a leitura decorre da habilidade de reconhecer primeiro as palavras para depois compreender textos. As palavras podem ser reconhecidas a partir do modelo fonológico, no qual a criança passa a ser capaz de perceber a relação entre letra e som, ou pelo modelo lexical, no qual se lê a palavra por inteiro, e não suas partes. Ainda é possível uma terceira via, na qual o processamento da decodificação e interpretação da linguagem exige que o sujeito seja capaz de compreender padrões representativos nos níveis ortográfico, semântico e fonológico (SALLES; CORSO, 2016). Nesse sentido, depreende-se que a criança precisa ter conhecimentos sobre a linguagem oral para que seja capaz de conectá-la ao que conhecemos como linguagem escrita.

Em relação à observação dos aspectos subjetivos da narrativa, Friedberg e McClure (2007) destacam o importante papel dos elementos utilizados na resolução dos conflitos e daqueles que os impedem de ser solucionados. Segundo eles, “a informação da história pode refletir a percepção de pressões internas e externas das crianças sobre a resolução do problema” (p. 120). Assim, orientam que o psicólogo esteja atento aos personagens, especialmente àqueles que representam figuras parentais e/ou significativas na história; isso porque eles podem representar motivações da criança. Bettelheim (2021) aconselha que não se explicitem à última as interpretações de seu envolvimento com a história, sob o risco de invadir a privacidade do ouvinte e privá-lo tanto do encantamento quanto da possibilidade de desvendar a história por conta própria. Ainda assim, é interessante que o psicólogo, ao contar uma história, tenha compreensão das intenções da narrativa, o que o possibilitará a se apropriar melhor da narração.

Combinando aspectos objetivos e subjetivos, Friedberg e McClure (2007) apresentam o procedimento de Gardner (1972 apud FRIEDBERG; MCCLURE, 2007) que possibilitará a avaliação da fluência verbal, dos aspectos criativos e de demandas subjetivas. Esta forma de avaliação consiste na interlocução entre a contação de uma história realizada pela criança e uma história contada posteriormente pelo psicólogo como forma de enfrentamento dos conflitos apresentados. Neste modelo, a história da criança será a responsável por trazer à tona seu conflito psíquico; portanto, deve ser inédita, criada de modo singular e sem repetir histórias já conhecidas. Sua estrutura narrativa deve ter começo, meio e fim e apresentar uma moral. Em seguida, após reconhecer a demanda infantil, o psicólogo deve narrar outra história, que não precisa ser nem inédita nem autoral, mas que dialogue com o conflito infantil, intencionando uma forma de resolução. Neste ponto, ressalta-se a importância da formação leitora do psicólogo para a escolha desta técnica, uma vez que ele precisa apresentar ativamente uma narrativa, podendo ser, por exemplo, uma fábula, um conto, uma piada etc. As crianças, no entanto, podem ter dificuldades com o fluxo narrativo nesta abordagem. Por isso, Gardner (1972 apud FRIEDBERG; MCCLURE, 2007) orienta narrativas intercaladas do psicólogo e da criança. Nesse sentido, o adulto pode começar a narrativa, estimulando a criança a continuá-la e intervindo apenas quando ela “perde o fio” para trazê-la de volta ao enredo.

É possível, ainda, aderir a instrumentos projetivos de API, como o Teste de Apercepção Infantil (CAT-A), que é capaz de estimular a criação de narrativas orais (BELLAK; ABRAMS, 2010). Nesse método, a orientação se resume em propor à criança um jogo de histórias a partir de dez figuras ao todo. As figuras, impressas em um cartão, são compostas por imagens de animais e mostradas uma por vez. Destaca-se que este teste psicológico tem por objetivo revelar a estrutura da personalidade da criança de cinco a dez anos e sua maneira de lidar com as questões do crescimento. É importante, durante a aplicação e avaliação, não focar somente nas ações dos personagens, mas avançar sobre seus pensamentos e emoções. Sendo um instrumento padronizado, que permite investigar diferenças individuais diante de questões comuns

da infância, a interpretação é baseada em categorias conceituais: autoimagem, concepção do ambiente, relações objetais, necessidades, conflitos, mecanismos de defesa, ansiedades, superego e integração do ego.

A proposição de Regra (1997) destaca que a fantasia é importante para identificar aspectos comportamentais manifestos e encobertos e, ainda, no reconhecimento dos atributos conceituais – crenças, regras e conflitos que regem o comportamento do sujeito. Para tanto, ela instrui a criança a personificar objetos do cotidiano – como lápis, borracha, panela, mesa e bola – que representarão a si mesma, seus pais/responsáveis, irmãos etc. É importante que tais objetos sejam postos em conjunto, como lápis/borracha/papel/caneta, bola/gol/grama/pé etc. A partir disso, o psicólogo orientará a criança a produzir uma narrativa com os personagens criados, possibilitando a identificação da demanda e, posteriormente, a resolução do conflito.

A autora demonstra como as fantasias são capazes de representar emoções antagônicas, fazendo emergir questões encobertas que ocultam o cerne da demanda apresentada e/ou variáveis ambientais que sustentam a manutenção ou emergência de uma emoção disfuncional. Para Regra (1997), ao utilizar a fantasia durante o processo avaliativo, possibilita-se que a criança expresse comportamentos que ainda não é capaz de verbalizar diretamente, aos quais o psicólogo deve estar atento durante a API.

Narrativas escritas

O atendimento a crianças no *setting* terapêutico pode utilizar o livro como suporte para a API. No entanto, é preciso partir da premissa de que a leitura e a escrita não são processos naturais – ao contrário das narrativas orais –, pois dependem de estímulos específicos para serem adquiridas, decorrendo da ressignificação dos processos de linguagem prévios. Ler é, portanto, um processo complexo que exige várias habilidades, como a decodificação de símbolos fonéticos, o reconhecimento de padrões, o processamento de palavras e a interpretação semântica (COSENZA; GUERRA, 2011), mas, principalmente, envolve processos cognitivos relativos à percepção, à memória, à inferência, à dedução e ao processamento estratégico de informações presentes no texto. Desse modo, é possível avaliar aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais durante o processo de leitura e escrita (FERREIRA; DIAS, 2002), fatores que interessam à API.

Nesse sentido, ao se adotar um livro no qual se pretende avaliar elementos relativos ao texto verbal, deve-se, a princípio, observar a prontidão à leitura, como postura, direção de leitura, uso de dedo para acompanhar as palavras e capacidade de folhear o livro. Dando início ao processo, deve-se verificar a habilidade de ligar letras a sons e de atribuir significado ao texto lido, mesmo que se leia uma palavra de cada vez e, ainda, se o avaliando é capaz de inferir significados de metáforas e frases mais complexas (SALLES; CORSO, 2016). Pode-se avaliar também a concentração, observando se a criança é capaz, por exemplo, de finalizar a leitura ou se ela dispersa para outros pontos de atenção. Posteriormente, consideram-se os aspectos subjetivos que perpassam a leitura infantil, como a maior atenção às imagens ou ao texto, interesse no tema, leitura da capa e inferências sobre o livro.

Ao mesmo tempo, segundo Pascoal e Ribeiro (2016), não se deve partir diretamente para a história. Antes, é preciso investigar o material físico que compõe e sustenta a narrativa: a capa, o material do livro – há obras com texturas, cheiros e formatos que podem ser explorados pela criança – e estabelecer como será feita a leitura: o adulto lê para a criança? A criança lê para o adulto? Haverá encenação dos personagens com vozes características? Serão utilizados fantoches ou outros recursos? As autoras recomendam leitura compartilhada entre adulto e criança,

caso esta já seja alfabetizada, e orientam a encenação dos personagens pelo adulto com voz enfática, proporcionando um contexto lúdico. Outro tópico importante é que a história não precisa ser lida ininterruptamente: ela pode ser interrompida por diálogos sobre as emoções que aparecem. Indicam, ainda, que se podem sinalizar para a criança inferências decorrentes da história, mas este é um ponto controverso, já que autores como Bettelheim (2021) acreditam que a criança identifica seus interesses espontaneamente, assim como dá pistas ao adulto a respeito do ritmo de exploração da história.

Sinattolli (2008) elucida os limites entre psicodiagnóstico e intervenção clínica, demonstrando a importância de uma diversidade de recursos investigativos que focam tanto na coleta e manejo de dados como na manutenção do vínculo psicoterapêutico. Assim, a autora propõe utilizar a produção de narrativas na entrevista devolutiva do psicodiagnóstico. Ela parte da premissa de que a AP “conecta inúmeros conhecimentos e técnicas de abordagens e disciplinas diversas” (p. 16). Nesse sentido, além do uso de testes psicológicos, é preciso pensar em outras maneiras de coletar e integrar dados, fazendo-o de modo que a criança seja capaz de compreender este processo e engajar-se nele.

De acordo com Antunes, Martins e Kunz (2021), é preciso que se compreenda que a literatura desempenha papel significativo na constituição do sujeito, estimulando a imaginação, o desenvolvimento de habilidades e o conhecimento de si e do mundo. Outro ponto igualmente relevante diz respeito à linguagem, que contribui para a constituição da sociabilidade, aprendizagem e da subjetividade. Para os autores, a linguagem é fundamental para a criança, uma vez que é por meio dela que se adquire o sentimento de pertencimento social. Assim, literatura e linguagem estão entrelaçadas, atuando na inserção da criança no mundo e avançando sobre a subjetividade e identidade dela. Dessa forma, destaca-se que a leitura pode ser individual ou oferecida pelo outro, mas, quando acompanhada, sempre será compartilhada (ANTUNES; MARTINS; KUNZ, 2021).

Nessa perspectiva, as contribuições de Pereira, Gabriel e Justice (2019) sobre a leitura compartilhada com crianças destacam que ela se constitui na relação estabelecida entre criança, livro e adulto. Trata-se, portanto, de um processo de interação ativa entre os sujeitos que sustentam atenção e interesse nos desdobramentos do livro. Assim, a leitura compartilhada é construída de diversas maneiras, sendo fluida, flexível, atraente e propulsora de aprendizagem. Por permitir expressar, elaborar e ressignificar vivências e demandas afetivas e cognitivas, a literatura atua como uma importante aliada na API. A partir disso, ainda que o adulto leia para a criança, deve-se considerar que se trata de leitura compartilhada, uma vez que, mesmo que a criança não seja capaz de decodificar a língua escrita, ela fará a leitura de imagens, conectará as ilustrações com o texto ouvido e poderá inferir elementos dessa interação. Ao mesmo tempo, o adulto permanece ativo durante a leitura infantil, motivando e mediando com questões e apontamentos.

O adulto tem um papel significativo na leitura compartilhada, uma vez que seu desenvolvimento cognitivo lhe permite formular perguntas que direcionam o olhar infantil para aspectos ocultos na obra. A pesquisa de Pereira, Gabriel e Justice (2019) buscou investigar as questões postas durante a exploração do livro, a frequência com que apareciam e sua importância na vida escolar da criança. Para isso, procuraram descobrir as perguntas mais frequentes, prevalecendo o uso de questões simples sobre “o que”, “onde” e “quem”, em detrimento de formas mais complexas, que se iniciam com “como” e “por que”.

Concomitantemente, Pascoal e Ribeiro (2016) esclarecem que, ao evidenciar um ato narrativo e depois questioná-lo com as supracitadas questões complexas, relacionando o texto à vida da criança, colabora-se para que ela perceba similaridades entre seu comportamento e o dos personagens. As autoras consideram o processo de pós-leitura importante para a expressão de

sentimentos e emoções, de tal modo que se deve retomar a situação-problema, promovendo percepção de alternativas para solucioná-la e, por fim, finaliza-se a abordagem com uma reelaboração da narrativa na qual se inserem elementos e situações do contexto.

A partir disso, é possível observar que a formulação de questões complexas e sofisticadas durante a leitura compartilhada aumenta a participação e o interesse da criança na história, possibilitando a estimulação da linguagem, da cognição e da imaginação. Pereira, Gabriel e Justice (2019) ainda ressaltam que as questões simples não devem ser descartadas, uma vez que auxiliam na aprendizagem, por exemplo, do léxico e de questões que requerem processos cognitivos mais elementares. Dessa forma, é importante compreender que os dois tipos de pergunta – simples e complexas – são essenciais para estimular e beneficiar a construção de um sujeito crítico, analítico e reflexivo.

Segundo Pascoal e Ribeiro (2016), a partir de uma perspectiva analítico-comportamental, a escolha pelo uso de livros na prática terapêutica decorre da possibilidade de aprendizagem e avaliação por meio da ação dos personagens, decorrendo em uma generalização desta para o comportamento da criança. Destarte, é importante estabelecer objetivos terapêuticos, a partir dos quais se escolherá um livro e se estudará seu conteúdo previamente. Ao escolher contos de fadas e histórias tradicionais, por exemplo, o psicólogo deve questionar a criança sobre seu conhecimento acerca da história e, caso seja conhecida, pode-se solicitar um breve relato sobre a narrativa e, só em seguida, convidar a criança para a leitura do livro. Embora os autores trabalhem com uma perspectiva terapêutica, suas proposições podem colaborar para a elaboração de uma API.

A relação do uso de narrativas com as hipóteses diagnósticas na API

Em qualquer uma das abordagens psicológicas, quando a literatura e as narrativas são usadas como recurso avaliativo, é importante que seja feito o planejamento adequado, que se respeitem as diretrizes éticas, analisem-se os aspectos de desenvolvimento característicos da criança e suas possíveis demandas; e, ainda, devem-se avaliar os contextos e preparar o *setting*, compreendendo que o uso deste recurso será apenas uma parte do processo avaliativo e que ele se insere como fonte complementar de informação (ROZA et al., 2022). À vista disso, conhecer os principais transtornos e limitações que acometem o público-alvo é de extrema relevância. Isso porque, com base nos comportamentos de leitura e interação durante a avaliação, é possível levantar hipóteses diagnósticas, escolhendo outros recursos de API para colaborar no fechamento do processo.

Destacamos que na AP as questões orgânicas devem ser consideradas, investigando, inclusive, as possibilidades de prejuízos auditivos, dificuldades oftalmológicas e do aparelho fonador, fazendo-se necessário que a avaliação seja realizada de modo interdisciplinar (PRATES; MARTINS, 2011). É preciso, pois, não confundir esses quadros com fatores comportamentais – como a dificuldade de leitura ou gagueira de desenvolvimento –, já que a observação desses dados pode contribuir no diagnóstico. A partir dessa análise inicial, podem-se investigar, por exemplo, características alusivas ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), observando fatores relativos à atenção, como perda de detalhes importantes; dificuldade de manter a atenção concentrada durante a leitura textual e a interpretação das imagens; dispersão a ponto de não escutar as perguntas que lhe são dirigidas; dificuldade ou impossibilidade de terminar a narrativa; e excesso de movimento corporal. Além disso, devem-se apurar critérios correspondentes à hiperatividade, como bater pernas e mover os braços sem intenção; não conseguir ficar sentado;

incapacidade de se envolver com a leitura, mesmo quando gosta do tema; tentativa de pular páginas do livro; excesso de interrupção por meio de falas de modo a comprometer o fluxo narrativo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Nos quadros em que há suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA), é preciso considerar que são fatores prioritários a percepção de “1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 809), importando avaliar os níveis de comprometimento e a necessidade de apoio. Por conseguinte, podem-se investigar critérios como falta de interação verbal e não verbal; necessidade de uso de recursos concretos, inclusive a falta de interesse em determinados recursos ou hiperfoco em outros; e dificuldade de compreender metáforas ou produzir narrativas. É preciso, ainda, investigar outras condições associadas, sendo indicado descartar a hipótese de Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), que se caracteriza pela dificuldade para manter a pertinência do tema, sustentar a coerência textual e completar as ações apresentadas (BEFI-LOPES; BENTO; PERISSINOTO, 2008), mas que também interfere na comunicação verbal e pode ocasionar dificuldades sociais secundárias (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Por fim, deve-se considerar a multiplicidade de contribuições do uso do livro e das narrativas como aliadas do processo de API, não se limitando a diagnósticos fechados nem a déficits e limitações deles decorrentes. É necessário, portanto, avaliar também as potencialidades na construção e manutenção do vínculo e na formulação de estratégias diagnósticas e terapêuticas.

Considerações finais

O leitor razoavelmente atento terá percebido a multiplicidade teórica das referências utilizadas neste artigo. Isso se deve a dois importantes motivos: primeiro, porque o objeto deste material teórico é ainda incipiente, e a reunião de fontes capazes de embasar tal trabalho demanda, frequentemente, uma atitude exploratória e diversificada das autoras; segundo, porque é um dos principais objetivos do presente texto evidenciar a riqueza que a literatura é capaz de oferecer à API, o que se faz demonstrando o posicionamento unânime de tão variado agrupamento de autores.

Por mais que as linhas teóricas sejam diferentes, todas elas se empenham em enfatizar os múltiplos benefícios que a literatura infantil está apta a proporcionar. Entre eles, destaca-se a expressão de emoções intensas, e frequentemente contraditórias, através de uma linguagem acessível à criança, que perpassa a fantasia, a imaginação e o brincar. Além disso, a sutileza dos respectivos livros não fere o tempo da criança para assimilar novas informações. Pelo contrário, respeita-o. E o respeita de tal forma que, por sua própria natureza, leva a criança a encontrar um ritmo único de leitura. Ritmo este que pode ser compartilhado com os adultos, o que é de suma importância, pois é na leitura compartilhada que a criança descobrirá que seus sentimentos são semelhantes aos de outros sujeitos, propulsionando habilidades de socialização e sensação de pertencimento.

Contudo, compete frisar mais uma vez que, por se tratar de uma fonte complementar, os achados advindos por meio da literatura não bastam para concluir uma API. Afinal, é parte dos princípios fundamentais da AP que se integrem diferentes fontes, a fim de preservar e defender a singularidade do sujeito avaliado, conforme examinado por Roza et al. (2022). Em si, a literatura não possui finalidades diagnósticas e nem terapêuticas, apesar de alguns autores utilizarem-na com esses fins, de tal modo que o uso adequado permitirá que dela se extraiam valiosas

informações. Com narrativas verbais, há um enfoque para habilidades intersubjetivas e comunicacionais, ao lado de um significativo empuxo à autonomia da criança. Com narrativas escritas, por sua vez, é possível investigar analisadores concernentes à alfabetização e ao letramento, além de se debruçar mais atentamente sobre uma série de faculdades cognitivas.

As limitações deste artigo obrigaram as autoras a selecionar métodos de leitura na API e transtornos passíveis de serem nela investigados, visto que uma exposição exaustiva escaparia aos objetivos visados e geraria um prolongamento desnecessário. Entretanto, vale convocar os interessados a produzirem mais pesquisas relativas ao uso da literatura na API, para que as notáveis lacunas teóricas sejam então amenizadas. Assim, recomendam-se produções que abordem maneiras de trabalhar as emoções no referido processo, e estudos que se especializem em estratégias de interpretação de livros junto à criança.

Seria uma grande falta com o leitor se não fossem apresentados os livros infantis que inspiraram e motivaram esta pesquisa. Logo, em honra à excelente qualidade deles, e como subsídio aos entusiastas do tema aqui desenvolvido, eis alguns autores e seus livros indicados para a avaliação de conteúdo socioemocional: Anna Llenas (*O monstro das cores*; e *Vazio*), Stephen Michael King (*O homem que amava caixas*; *Ana, Guto e o gato dançarino*; e *Pedro e Tina*), Emicida (*Amoras*; e *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*), Shel Silverstein (*A parte que falta*; e *A parte que falta encontra o Grande O*), Chico Buarque (*Chapeuzinho Amarelo*), Blandina Franco e José Carlos Lollo (*Ernesto*; e *A raiva*); Francesca Sana (*Eu e meu medo*), Eva Furnari (*Cocô de passarinho*; e *Nós*). Essas, no entanto, são outras histórias... A de hoje já chegou ao fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, J. M.; MARTINS, R. L.; KUNZ, M. A. Eu conto, tu contas, ele conta: a leitura compartilhada para a promoção do protagonismo infantil. **Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 33, p. 342-351, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3978>>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BAPTISTA, M. N.; HAUCK FILHO, N.; BORGES, L. Avaliação em psicologia clínica. In: LINS, M. R. C.; BORSA, J. C. (Org.). **Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 383-396.

BEFI-LOPES, D. M.; BENTO, A. C. P.; PERISSINOTO, J. Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 2, p. 93-98, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000200004>>. Acesso em: 19 mai. 2022.

BELLAK, L.; ABRAMS, D. **Teste de Apercepção Infantil (CAT-A)**: livro de instruções. São Paulo: Vetor, 2010.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BRITO, R. A. C. et al. A Psicoterapia infantil no setting clínico: uma revisão sistemática de literatura. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 2, p. 696-721, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/ctc.2020.132.15/60748148>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BROCKINGTON, G. et al. Storytelling increases oxytocin and positive emotions and decreases cortisol and pain in hospitalized children. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 118, n. 22, p. 1-7, 2021. Disponível em: <<https://www.pnas.org/doi/pdf/10.1073/pnas.2018409118>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CALDIN, C. F. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 6, n. 12, p. 32-44, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n12p32>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária**, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>>. Acesso em: 3 abr. 2022.

COLLECTIVUS DE LEITURA. Como selecionar bons livros de literatura infantil? In: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Mar adentro... uma viagem à mediação de leitura**. 2018. p. 48-51.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP nº 9/2018**. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI e revoga as Resoluções nº 002/2003, nº 006/2004 e nº 005/2012 e Notas Técnicas nº 01/2017 e 02/2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-9-2018-estabelece-diretrizes-para-a-realizacao-de-avaliacao-psicologica-no-exercicio-profissional-da-psicologa-e-do-psicologo-regulamenta-o-sistema-de-avaliacao-de-testes-psicologicos-satepsi-e-revoga-as-resolucoes-no-002-2003-no-006-2004-e-no-005-2012-e-notas-tecnicas-no-01-2017-e-02-2017?origin=instituicao&q=9/2018>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Cartilha Avaliação Psicológica** – 2022. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/08/cartilha_avaliacao_psicologica1.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Da argila ao cristal líquido. In: COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 99-107.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 51-62, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100007>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FRIEDBERG, R. D.; MCCLURE, J. M. **A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIACOMONI, C. H.; BANDEIRA, C. M. Entrevista com pais e demais fontes de informação. In: HUTZ, C. S. et al. (Org.). **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 370-378.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2009.

MEDEIROS, F. H.; FLORES, E. P. Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 5, p. 1-10, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/19386>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MONTEIRO, M. F.; AMARAL, M. Terapia Comportamental Infantil: um panorama sobre o uso de estratégias lúdicas. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 10, n. 2, 2019. p. 243-255. Disponível em: <<https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/626/317>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

NASIO, J. D. **Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

PACHECO, J. T. B.; CAUDURO, G. N. Transtornos mentais comuns no desenvolvimento de crianças e adolescentes. In: MANSUR-ALVES, M. et al. (Org.). **Avaliação Psicológica na infância e adolescência**. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 36-54

PARENTE, A. F. V.; BELMINO, T. L. P. A importância da contação de histórias na clínica gestáltica infantil. **Cadernos de Cultura e Ciência**, v. 16, n. 1, p. 84-99, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/viewFile/1467/1127>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PASCOAL, E. B.; RIBEIRO, M. R. **Era uma vez: um guia para a utilização de livros em psicoterapia infantil**. Brasília: Instituto Walden4, 2016.

PRATES, L. P. C. S.; MARTINS, V. O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 21, n. 4, p. 54-60, 2011. Disponível em: <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/808>>. Acesso em: 19 mai. 2022.

PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R.; JUSTICE, L. M. O. Papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 3, p. 201-221, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

REGRA, J. A. G. Fantasia: instrumento de diagnóstico e tratamento. In: DELITTI, M. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental. São Paulo: Arbytes, 1997. p. 107-114.

ROZA, J. A. G. et al. Avaliação Psicológica Infantil (API). **Revista AMAzônica**, v. 15, n. 2, p. 343-382, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/10265/7547>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SALLES, J. F.; CORSO, H. V. Preditores neuropsicológicos da leitura In: SALLES, J. F.; HAASE, V. G.; MALLOY-DINIZ, L. F. (Org.). **Neuropsicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 173-183.

SILVA, T. C.; NAVES, A. R. C. X.; LINS, M. R. C. Estratégias lúdicas na avaliação psicológica infantil. In: LINS, M.; MUNIZ, M.; CARDOSO, L. (Org.). **Avaliação psicológica infantil**. São Paulo: Hogrefe, 2018. p. 179-202.

SINATTOLLI, S. **Era uma vez... na entrevista devolutiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

Resumo O presente artigo estuda maneiras de integrar a literatura infantil na avaliação psicológica, dada a prerrogativa, prevista em resolução (09/2018), de o psicólogo se utilizar de fontes complementares no referido processo. Mediante as obras consultadas em diferentes perspectivas teóricas, reuniram-se achados interessantes que sugerem a multiplicidade de benefícios proporcionados pelas narrativas orais e escritas à API, cada qual com suas especificidades destacadas. O material aqui exposto é capaz de contribuir em todas as fases da avaliação, desde o estabelecimento do rapport até as etapas conclusivas. No decorrer do processo, o uso da literatura ajuda a identificar o grau de desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais com maior acurácia, visto que ela trabalha diretamente com tais variáveis, ao mesmo passo em que amplia o repertório simbólico da criança, fornecendo-lhe novas formas de expressão. Neste texto, encontram-se instruções práticas ao psicólogo que deseje se aprimorar no trabalho com crianças a partir da ferramenta proposta, tão valiosa ao crescimento intra e interpessoal.

Palavras-chave: avaliação psicológica, psicologia infantil, literatura infantil, leitura, psicodiagnóstico.

El uso de narrativas literarias en la práctica de la evaluación psicológica infantil

Resumen El presente artículo estudia las formas de integrar la literatura infantil en la evaluación psicológica, dada la prerrogativa, proporcionada por la resolución (09/2018), para que el psicólogo utilice fuentes complementarias en ese proceso. A través de los trabajos consultados en diferentes perspectivas teóricas, se recogieron interesantes hallazgos que sugieren la multiplicidad de beneficios que aportan las narraciones orales y escritas a la EPI, cada una con sus especificidades destacadas. El material aquí expuesto es capaz de contribuir a todas las fases de la evaluación, desde el establecimiento del rapport hasta las etapas conclusivas. Durante el proceso, el uso de la literatura ayudará a identificar el grado de desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales con mayor precisión, ya que trabaja directamente con dichas variables, a la vez que amplía el repertorio simbólico del niño, proporcionándole nuevas formas de expresión. En este texto se encontrarán instrucciones prácticas para los psicólogos que deseen mejorar su trabajo con los niños utilizando la herramienta propuesta, tan valiosa para el crecimiento intra e interpersonal.

Palabras clave: evaluación psicológica, psicología infantil, literatura infantil, lectura, psicodiagnóstico.

The use of literary narratives in child psychological assessment practice

Abstract The present article studies ways to integrate children's literature in psychological assessment, given the prerogative, provided by resolution (09/2018), for the psychologist to use complementary sources in that process. Through the consulted works in different theoretical perspectives, interesting findings were gathered that suggest the multiplicity of benefits provided by oral and written narratives to the CPA, each with its highlighted specificities. The material presented here is capable of contributing to all phases of the evaluation, from the establishment of the rapport to the concluding stages. During the process, the use of literature will help identify the degree of development of cognitive and socioemotional skills more accurately, since it works directly with these variables, while expanding the child's symbolic repertoire, providing new ways of expression. In this text, there will be found practical instructions for psychologists who wish to improve their work with children using this tool, so valuable to intra and interpersonal growth.

Keywords: psychological assessment, child psychology, infantile literature, reading, psychodiagnosis.

DATA DE RECEBIMENTO: 08/07/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 08/11/2022



Raquel Donegá de Oliveira

Pedagoga, licenciada em Letras, discente de Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Integra o grupo de pesquisa “A literatura como recurso no processo de avaliação psicológica infantil”. Interessa-se também por competências socioemocionais.

E-mail: rdonega@id.uff.br



Nayara Mesquita Ribeiro

Discente de Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Integra o grupo de pesquisa “A literatura como recurso no processo de avaliação psicológica infantil”. Além da área de avaliação psicológica, pesquisa sobre o tema da infância e medicalização.

E-mail: nayaramesquita@id.uff.br



Laura Ximenes Macedo

Discente de Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Integrou o grupo de pesquisa “A literatura como recurso no processo de avaliação psicológica infantil”. Possui interesse na relação da clínica psicanalítica com as urgências do contemporâneo.

E-mail: lauraxm@id.uff.br



Juliana Alves Garcia da Roza

Psicóloga formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Integra o grupo de pesquisa “A literatura como recurso no processo de avaliação psicológica infantil”. Possui interesse nas áreas de avaliação psicológica, psicometria e neuropsicologia.

E-mail: ajulianaroza@gmail.com



Larissa Heckert da Silva

Discente de Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Integra o grupo de pesquisa “A literatura como recurso no processo de avaliação psicológica infantil”. Interessa-se por avaliação psicológica, terapia cognitivo-comportamental e transtornos alimentares.

E-mail: larissaheckert@id.uff.br



Mara Sizino da Victoria

Docente de Psicologia na Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Psicóloga e doutora em Saúde Mental pelo Instituto de Psiquiatria da UFRJ (IPUB/UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. Coordenadora do grupo de pesquisa “A literatura como recurso no processo de avaliação psicológica infantil”.

E-mail: marasizino@yahoo.com.br



Niños y regalos: aprender a dar y a recibir en el contexto doméstico

Diana Marcela Aristizábal García

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de San Buenaventura, Cali, Valle del Cauca, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0001-7591-4454>

Introducción

El nacimiento de un bebé suele ser motivo de celebración para la gran mayoría de sociedades. Cada familia y comunidad elige diferentes objetos y rituales para dar la bienvenida al nuevo integrante. En países de Sudamérica como Perú, Bolivia y Ecuador los padres tejen los primeros “chullos” o gorritos de colores para proteger a los recién nacidos de las bajas temperaturas; en China se celebra el primer mes de nacimiento con huevos teñidos de color rojo como símbolo de una vida feliz para el bebé, y en Trinidad y Tobago la primera visita al recién nacido se acompaña con dinero que los visitantes ponen en sus pequeñas manos para desearle un futuro próspero. Muchas familias urbanas en diferentes países del mundo, celebran los denominados *Baby Shower*, fiestas organizadas por parientes y amigos de los padres para regalar al aún no nacido(a) ropa, juguetes, productos de aseo y cuidado.

Aunque la idea de rodear tempranamente a los niños' con regalos no es exclusiva de un grupo social o cultural, varios autores (BUCKINGHAM, 2010, 2011; LAYNE, 2000; PUGH, 2009) han reconocido que, en contextos occidentales, esta práctica ha adquirido una mayor relevancia social desde inicios del siglo XX y se ha intensificado en el capitalismo contemporáneo con la consolidación de un mercado específico de productos y servicios diseñados para los niños (ARISTIZÁBAL, 2016; CARLI, 2006; COOK, 2000; SCHEINKMAN, 2022; SOSENSKI, 2012; ZELIZER, 1985). Este ha sido un proceso que está directamente articulado con el creciente interés de los estados por la educación, el desarrollo y la crianza infantil como expresión del progreso político y social.

No parece entonces exagerado el planteamiento de la antropóloga Olga Nieuwenhuys (2006) cuando sostiene que “la recepción de regalos es uno de los elementos constitutivos de la infancia moderna” (NIEUWENHUYS, 2006, p. 147). Es tan así que ambas nociones parecen revestir de una especie de asociación cultural automática, cuestión que luego se expresa en los discursos políticos y las conversaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, cuando se señala que los niños son “un regalo en sí mismos para las familias”, que son lo más “precioso e invaluable” (ZELIZER, 1985) para las naciones, o cuando los niños se convierten en el principal proyecto moral para apelar a la generosidad económica de empresas, gobiernos y personas en favor de diferentes causas sociales como donaciones, voluntariados o inversiones. Los regalos en el contexto de la infancia no se limitan a los otorgados por los parientes, vecinos o amigos más cercanos de los niños, ni tampoco se reducen a las celebraciones infantiles o familiares como navidades o cumpleaños. Si se parte de una visión más amplia y global de la relación entre la infancia y los regalos, estos aparecen en muchos otros escenarios e involucran a personas tanto cercanas, como distantes. Es el caso de los regalos anónimos que son producto de acciones filantrópicas o las contribuciones en dinero y en especie de consumidores persuadidos por campañas publicitarias.

En este artículo se argumenta que el estudio sobre las prácticas de intercambio de regalos en las que participan los niños no solamente se constituye en una ventana fértil para nutrir los debates de la antropología sobre la multiplicidad de funciones económicas, sociales, morales, jurídicas y estéticas de las economías del don en lugares usualmente poco analizados como el doméstico,

1 En el texto se habla diferenciadamente de niños y niñas y en otras ocasiones de niños para hacer referencia a ambos grupos sociales. Desde una perspectiva *émica*, es decir, el respeto por el lenguaje propio de la cultura o grupo social con el que se trabaja, se privilegiaron los modos en que los protagonistas se refieren a sí mismos, a sus grupos de pares y cómo los adultos entrevistados nombran a sus hijos e hijas. Con ello no se desconoce la importancia de pensar el tema en clave de diversidad (género, clase, edad, origen familiar y étnico) y las diversas comprensiones de lo que implica aprender a dar y recibir regalos en el contexto de la infancia.

sino que es la oportunidad para entender cómo las generaciones más jóvenes aprenden e interpretan el significado del dar y el recibir y en estas acciones cómo definen sus roles sociales.

Los datos etnográficos provienen de un proceso de investigación doctoral iniciado en octubre de 2015 y finalizado en diciembre de 2020 en la ciudad de Bogotá, Colombia (ARISTIZÁBAL, 2020)². En este trabajo se indagó desde una perspectiva antropológica por las relaciones de interdependencia de niños y adultos de clase media bogotana en prácticas económicas y de consumo cotidianas. El trabajo de campo se desarrolló a partir de 15 encuentros etnográficos con dos grupos conformados por un total de 21 niños y niñas pertenecientes a la misma institución educativa de la capital colombiana. El Grupo A estaba conformado por 9 niños, que iniciaron el proceso en el 2015 cuando tenían 8 años y culminaron su participación a los 11. En el Grupo B participaron 11 niños de 9 años que estuvieron en la última etapa del trabajo de campo durante el 2018. La metodología de los talleres etnográficos se definió de acuerdo a los temas trabajados, pero en términos generales, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, conversaciones grupales sobre diferentes experiencias y prácticas de consumo en ámbitos como el escolar, el doméstico y el comercial; producción de cartas, material visual y registro de diarios de campo tanto de los niños, como de la investigadora. En el último año (2018) se realizaron entrevistas a veinte de las veintiún familias de los niños y niñas participantes y adicionalmente se hizo registro de observaciones en espacios comerciales y en la institución educativa a la que pertenecían los niños³.

El texto se desarrollará en tres apartados. En el primero, se mostrarán algunos antecedentes conceptuales sobre el lugar de los regalos en el contexto de la infancia occidental. En los dos apartados siguientes se analizarán las experiencias y comprensiones que tienen niños y adultos sobre el lugar de los regalos en la estructuración de las relaciones sociales y la configuración de la experiencia infantil en el contexto doméstico.

Los niños en las economías del don: referentes conceptuales

Aunque muchos niños y niñas desde tempranas edades están inmersos en complejos ciclos de intercambios de regalos con adultos y con otros niños, paradójicamente este ha sido un tema bastante inexplorado por la antropología económica, así como por los estudios sociales de la infancia. Las investigaciones sobre las economías del don se han centrado mayoritariamente en estudiar las prácticas de intercambio de regalos en sociedades preindustriales y de manera particular entre sujetos adultos. Desde el estudio pionero de Marcel Mauss “Ensayo sobre el Don” (1923) se ha desarrollado un conjunto fructífero de trabajos (BOURDIEU, 1972; GODELIER, 1998; GREGORY, 1982; MALINOWSKI, 1922; MILLER, 1998; LEVI-STRAUSS, 1943, entre otros), que ha nutrido de manera crítica la teoría de Mauss sobre “el espíritu del regalo”, la reciprocidad y la obligación moral de retornar los regalos, que constituye lo que denominó como el “sistema de prestaciones totales” (MAUSS, 1923, p. 6).

2 Es importante aclarar que este artículo no hace parte de las reflexiones, ni de los resultados de esta tesis, tampoco coinciden con los analizados en la disertación. Se basa exclusivamente en algunas entrevistas realizadas a los niños y padres participantes en el proyecto durante el año 2018.

3 Una de las niñas participantes cambió de ciudad de residencia en el último año de trabajo de campo, por lo que no fue posible realizar la entrevista final a sus padres. Para más detalles sobre la ruta metodológica de la tesis se puede consultar el repositorio institucional (ARISTIZÁBAL, 2020).

Esta primera etapa de investigaciones se enmarcó, en su gran mayoría, en explorar formas de intercambio en contextos rituales, bélicos y religiosos. A partir de la década de los 80 surgen otras discusiones que se interesaron por comprender las relaciones sociales y las expresiones de la economía moral del don en contextos de consumo masivo y en sociedades industriales y capitalistas. Con ello, las teorías sobre el regalo se han extendido a diversos ámbitos de indagación como las donaciones de sangre, órganos y esperma (TITMUSS, 1971); el mundo de las subastas (SMITH, 1990) o el intercambio de música, libros y material en internet (GIESLER, 2006).

De modo general, las reflexiones académicas sobre los niños como sujetos centrales de las economías del intercambio han sido menos sobresalientes. Mauss (1923) fue uno de los primeros en reconocer que los niños hacían parte de las estructuras de intercambio social. En su investigación en Samoa observó que, después de la fiesta de nacimiento, el niño se convertía para los padres en un medio para obtener bienes de naturaleza extranjera, es decir, hacía posible que los bienes de la familia uterina (materna) se cambiaran con los de la familia paterna (MAUSS, 1923, p. 4). Sin embargo, más que sujetos centrales del intercambio, los niños aparecieron como parte del conjunto de riquezas y gentilezas que se intercambiaban. En este, como en la gran mayoría de los estudios antropológicos clásicos, los niños son vistos como acompañantes de las actividades adultas o como parte de los registros etnográficos para comprender las relaciones de parentesco, filiación, herencia o determinadas ceremonias y fiestas.

A inicios de este siglo, la economista Deborah Levison (2000) y la socióloga Viviana Zelizer (2002) coincidieron en plantear que, al igual que la antropología, también la economía clásica ha desestimado a los niños como sujetos económicos. En parte, esta falta de interés obedece a una mirada muy heredada de los supuestos modernos y occidentales que ubican a los niños exclusivamente como destinatarios de los recursos económicos de los adultos. Se les relaciona más con el ámbito del consumo, que con las actividades de producción, distribución y circulación de mercancías, productos y servicios.

En contraste con esta idea, en las últimas décadas algunos investigadores han descrito cómo los niños tienen un rol sorprendentemente rico, aunque poco explorado en los diferentes circuitos económicos, entre ellos el intercambio y la transferencia de regalos (ZELIZER, 2002, p. 386). Usan una gran variedad de medios de intercambio y de estrategias para otorgar regalos, en los que se incluye el dinero, pero también objetos como juguetes, piedras, canicas, productos de lonchera, cartas, golosinas, cómics, *stickers*, dibujos, flores, animales disecados (CORSARO; EDER, 1990; WEBLEY, 1996; CHIN, 2001; ARISTIZÁBAL, 2020; COOK, 2000). Muchos niños se relacionan tempranamente con varios *escenarios de socialización del don*: celebración de eventos familiares, escolares y conmemoración de fechas comerciales que movilizan el consumo (Día de la madre, del padre, del niño, Navidad etc.). Son activos constructores de sentido, pues aprenden a diferenciar los objetivos del dar y el recibir, según el destinatario y el contexto, crean sus propias reglas para entender cuándo y en qué contextos conviene otorgar un obsequio y cómo a falta de dinero propio pueden acudir a pequeños préstamos familiares o a la elaboración manual de objetos para convertirlos en obsequios.

Lo anterior pone en tensión varias discusiones aún vigentes sobre las economías del don en contextos capitalistas contemporáneos. Una de ellas es la separación artificial entre el intercambio de regalos en las sociedades preindustriales y el intercambio de mercancías en el capitalismo avanzado (GODELIER, 1998; PARRY, 1985). Los niños protagonistas de este artículo muestran que “el intercambio de mercancías y de regalos no solo coexisten en el capitalismo avanzado, sino que se apoyan mutuamente” (DARR, 2017, p. 97). Muy tempranamente reconocen que la economía del regalo hace parte de su vida de muchas formas: como dinero, mercancías u objetos cotidianos y comunes de intercambio. Aunque no son excluyentes, sí adquieren significados y objetivos concretos según el contexto y el destinatario.

Otra de las discusiones teóricas es la distinción entre la función económica de los regalos, asociada a motivaciones utilitarias, racionales y estratégicas, y por otro, la función de corte simbólico, moral y expresivo. Los niños presentan interpretaciones que complejizan esta distinción binaria y muestran que los regalos pueden reunir en sí mismos una mezcla de funciones que lo convierten, tal como sostiene Silber (2018), en un “fenómeno multidimensional e híbrido” (p, 353) que combina diferentes intereses, emociones y objetivos y, por tanto, depende del contexto en que se otorguen y se reciban, del tipo de relaciones en el que se produzcan y de los efectos posteriores que se obtengan. Aprenden que las mercancías y los objetos pueden llegar a ser regalos, pero su trayectoria vital y su “jerarquía de valor” (APPADURAI, 1991), pueden cambiar y transformarse con el tiempo, varían de acuerdo al contexto en el que circulan, el grado de cercanía de las personas, la edad de quien lo otorga o recibe, el lugar que se ocupa en la familia, entre otros.

Comprender a los niños como parte activa de los procesos de intercambio de regalos introduce otras variables analíticas a la discusión como las diferencias generacionales, la edad y el aprendizaje, que usualmente no están en las discusiones sobre las economías del don. De otro lado, para el campo de la antropología de la infancia, esta se convierte en una posibilidad para comprender el lugar de la cultura material y las prácticas de consumo en la definición de las experiencias de infancia en escenarios como el doméstico.

Regalos: la materialización del amor hacia los niños

Una de las formas en que se expresan los afectos en las sociedades capitalistas contemporáneas es la entrega de regalos. El antropólogo Daniel Miller (1998) sostuvo que ir de compras ha sido interpretado por la literatura como una forma hedonista, individualista y egoísta de consumo. Sin embargo, cuando se trata de comprar regalos para la familia, esto trae unas consideraciones emocionales y relacionales que no se pueden ignorar. Para muchos padres y familiares, ir de compras con el objetivo de adquirir regalos para los niños es una “materialización de la cultura del amor” (MILLER, 1998). No significa que sea una práctica desprovista de tensiones, temores y ansiedades para los adultos. Todo lo contrario. Suscita una enorme cantidad de preguntas. ¿Cuándo es lícito y legítimo que las familias demuestren el afecto y los sentimientos hacia sus niños con regalos y cuándo estos son innecesarios, excesivos y perpetúan los caprichos o los comportamientos consumistas?, ¿cómo enseñarles el valor “afectivo” de los regalos y no su carácter estrictamente material y económico?

Estas fueron algunas de las inquietudes que me encontré al entrevistar a las familias de los 21 niños y niñas de la investigación. Los padres constantemente expresaban sus disyuntivas personales y familiares frente a la entrega de regalos que, por un lado, era motivo de permanentes negociaciones al interior de las familias, pero también se convertía en una estrategia de enseñanza moralizante para los niños. Por ejemplo, el padre de Julián (11 años), contaba que en Navidad solían reunirse con toda la familia extensa para entregar los regalos a los sobrinos. De manera consciente, se utilizaba esta celebración para enseñarle a su hijo a entender asuntos como las diferencias económicas de las familias y la importancia del agradecimiento:

Obviamente los regalos que los papás les dan a sus hijos no son iguales y, a veces, hay situaciones cuando se abren los regalos y es importante que mis hijos vean las diferencias porque ellos no son los que tienen los mejores regalos, no porque no podamos, sino porque creemos que también hay otras cosas importantes. Por ejemplo, a mis sobrinos hace dos años se les llevó el Xbox y Julián ya lo venía pidiendo. A él se le dio un cicla y unas zapatillas de fútbol, pero no creas eso también

genera cierta competencia y ellos aprenden que no siempre pueden tener lo que ellos quieren y a pesar de que otros puedan tener mejores cosas, no es que ellos estén castigados, simplemente es lo que hay y tienen que valorarlo y ser felices. Yo les pregunto: ¿y tú cómo te sentiste, te gustó tu regalo? Me encantó, dicen (*Entrevista padre de Julián, Bogotá, diciembre de 2018*).

Entregar regalos se vuelve una ocasión pedagogizante a partir de la cual los padres dan mensajes e instruyen a los niños sobre ciertos valores morales, actitudes y comportamientos que consideran claves conseguir en el ejercicio de la crianza. Ellos esperan que los niños aprendan de la experiencia ritualizada del recibir, pero también de ver lo que otros niños reciben. Con esto, se pretende que los hijos modulen los deseos, sean conscientes de las circunstancias económicas familiares y entiendan que deben valorar los regalos otorgados, sean o no lo que ellos aspiran. La entrega de regalos en el contexto de la crianza familiar se convierte en un “mecanismo de socialización” (KRUUSE et al., 2020, p. 126) moral y emocional importante para educar a los niños respecto a temas que de otra forma sería difícil orientar, pues es justamente en el escenario de las celebraciones (Navidad, cumpleaños, día del niño, entre otras) que se ponen a prueba los consejos verbalizados de los padres y los aprendizajes de los niños.

Además de los objetivos de socialización infantil, la entrega de regalos también es un escenario permanente de regulación parental y autoevaluación sobre las prácticas de crianza y los límites parentales y familiares. Varios padres expresaron las tensiones y contradicciones cuando los regalos infantiles se convertían en motivo de discusión familiar por asuntos de diferente orden: las decisiones sobre lo que deben tener o no los niños, el costo de las inversiones y las decisiones por los objetos más convenientes para la crianza y la educación. Por ejemplo, el padre de Laura (9 años) exponía que su esposa “llega con cosas siempre y yo le digo que no lo haga, porque Laura la saluda diciéndole “mamá qué me trajiste”. Entonces no estoy de acuerdo”. También la madre de Manolo (9 años) y Alanna (6 años) afirmaba que tenía constantes molestias con su hermana, tía de ambos niños, porque siempre que salía con ellos les compraba algo y ponía en entredicho su autoridad como madre:

Una vez peleamos porque Alanna quería un rompecabezas muy costoso y yo no tenía dinero, entonces le busqué uno más económico, pero entonces la niña empezó a votar la caja y a patearla. Yo le dije: “Alanna si tú sigues haciendo eso no lo vamos a comprar” y volvió a hacer lo mismo. Yo le dije: “no lo vamos a llevar”, entonces mi hermana, que también es una figura de autoridad en la familia, le dijo a todo el mundo que yo había engañado a la niña porque le había prometido que le iba a comprar un rompecabezas y no se lo había comprado. Y yo le decía que no se lo podía comprar porque o si no seguía así. Es un tema difícil”. (*Entrevista madre de Manolo (9 años) y Alanna (6 años), Bogotá, noviembre de 2018*).

Las situaciones esbozadas solo se constituyen en algunas de las muchas otras que escuché. Tanto en términos prácticos, como emocionales, las decisiones en torno a los regalos de los niños suponen para las familias un acto de equilibrio complejo entre intereses y responsabilidades en conflicto (DEVAULT, 1991). Sean pequeños detalles como los que recibe Laura (9 años) de su madre o la compra de juguetes que implican mayores inversiones, lo que se pone en juego va más allá del costo económico de los objetos. Se tensionan las relaciones de poder y las expresiones de autoridad, las decisiones sobre los mejores modos de educar y criar a los niños, los roles que les competen a los miembros de las familias y, además, se establecen escalas de valor sobre lo que se considera un regalo materialmente “necesario”, “importante” o “excesivo” para los niños.

Muchas de las decisiones sobre el consumo infantil se establecen a través de criterios subjetivos y fluctuantes amparados en las vivencias familiares, y en valoraciones personales sobre qué es materialmente importante. Cada una de las familias me planteó unos argumentos diferentes sobre cómo tomaban estas decisiones. En ocasiones, los padres llegaban fácilmente a consensos, otras veces, tenían discrepancias sobre los regalos y las compras de sus hijos, y procuraban autorregularse para lograr el difícil equilibrio entre expresar su compromiso parental a través de los regalos al tiempo que buscaban establecer límites a sus hijos y a sí mismos.

Yo me limito a lo que ella necesita, algo que a ella le guste de verdad, en cambio, el papá compra lo que él quiere que ella tenga. No tanto lo que ella quiere, sino lo que él quiere que ella tenga. Yo veo más lo que ella necesita. Siempre hemos tenido dificultades por eso. Él quiere darle cosas y eso es bueno, lo que no me parece es que así se desperdician muchas cosas por no tomar en cuenta la opinión de ella (*Mamá Karen (11 años), Bogotá, noviembre de 2018*).

Papá: el consumo es un tema delicado porque uno se puede reventar financieramente para poder complacer a sus hijos y nosotros hemos procurado darle buenas cosas, pero no hacemos cosas exageradas, así lo podamos hacer. En determinado momento para dar un ejemplo sencillo por ejemplo un juguete de \$100.000 para nosotros es normal, pero un juguete de un \$1.000.000 no tanto, o de ahí para arriba ahí cualquier tipo de regalos. Conocemos personas que tienen menores condiciones que nosotros y les dan a sus hijos ese tipo de regalos, que nosotros decimos no, porque hay prioridades en la vida y uno no debe caer en ese error. La mamá es la más centrada en esa parte y ella me dice no, ahí no está bien. *Mamá:* sí, porque a él le dan tres vueltas. Compran lo que ellos le piden, entonces no. (*Padres de David (11 años), Bogotá, noviembre de 2018*).

No sé si les pasará a todos los papás, pero con un hijo primerizo uno quisiera darle absolutamente de todo. Entonces para Navidad comprábamos muchísimos juguetes y la hermana de mi esposo que es psicóloga nos decía “no lo hagan porque ya no sabe ni siquiera en qué interesarse porque tiene tanto que ya nada le producía emoción”. Uno se emociona porque uno quisiera darles y eso pasa mucho cuando uno es papá. A veces se nos va la mano (*Madre de Julia (11 años), Bogotá, noviembre de 2018*).

Los fragmentos de las entrevistas evidencian que las decisiones y las valoraciones están cargadas de ambigüedades y cuestionamientos de carácter subjetivo. Lejos de pensarse como disposiciones calculadas, racionales, pragmáticas y predecibles, la compra de un regalo, les implica a estos padres constantes disyuntivas entre lo económico y lo emocional; lo necesario y lo excesivo; el compromiso parental y las “parentalidades materialistas” (RICHINS; CHAPLIN, 2015).

El mercado contemporáneo se presenta como investido y “enmarcado por el amor a los seres queridos” (ZUKIN, 2004, p. 30). Por ello, constantemente apela a la emocionalidad como estrategia para persuadir a las familias sobre la importancia de invertir en los niños. La mayoría de las publicidades y anuncios dirigidos a este público intenta convencer a los padres, que comprar regalos no solo es una inversión material, sino, sobre todo, una inversión de carácter emocional, una expresión del amor y del “sacrificio parental” (MILLER, 1998, p. 96). Eso mismo tratan de enseñar los padres a sus hijos. Les muestran que, cuando compran algún regalo,

no solo están pensando en su bienestar material, sino que cada obsequio es una materialización de diferentes expresiones afectivas, pero también implican unas intenciones y unas expectativas sobre ellos. Por ejemplo, el padre de Paulina (11 años) contaba que cada vez que le regalaba algo a su hija le decía: “mira Paulina, para cada cosa que nosotros compramos son horas de sueño, son horas de trabajo que hemos estado nosotros dos aportando para recibir un ingreso y de esa manera invertirlo, entonces esto no es plata, esto es tiempo que no estamos pasando contigo”.

Como en este caso, los niños aprenden de los adultos que los regalos nunca son neutrales, están cargados generalmente de obligaciones y de expectativas morales, sociales y emocionales. Esto los hace entidades culturalmente cargados de significados que contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales. Al ser niños, los adultos (padres y familiares) no necesariamente esperan de ellos una reciprocidad a través de otros regalos materiales, pero sí que sean proveedores afectivos a través de palabras de agradecimiento, gestos de cariño, tiempo de compañía y manifestaciones de alegría y satisfacción. Los niños, a su vez, van comprendiendo a complejizar los significados de los regalos, a diferenciar sus objetivos según el destinatario y el contexto, pero además comienzan a entender las reglas implícitas y los términos simbólicos de los intercambios, lo que incluye evaluar cuándo estos materializan unos falsos efectos, ocultan intereses, o cómo las experiencias ritualizadas del dar y del recibir también les indican su lugar social como niños en el contexto doméstico.

Regalos en el contexto doméstico

Las niñas y los niños participantes mostraron comprensiones ricas y complejas sobre lo que significaban los regalos en sus vidas. Las interpretaciones provenían de sus experiencias previas cuando daban o recibían obsequios en calidad de hijos, hermanos, estudiantes o compañeros de clase. Cada uno de estos roles, en convergencia con algunas personas, espacios y escenarios sociales o de celebración determinados, les permitían reflexionar sobre los sentidos sociales y morales que adquirían los regalos en cada contexto. En el ámbito doméstico, los niños mencionaban que el regalar no era generalmente una enseñanza explícita, sino que se aprendía de observar cómo lo hacían sus padres con ellos, sus familiares y amigos.

Natalia (10 años) sostenía que “cuando uno es chiquito la familia le da muchos regalos a uno y eso se vuelve una costumbre porque es bonito regalar”. Sebastián (10 años) afirmaba que “eso se aprende de los papás, es como algo que nos junta”. Luna (10 años) decía que “a los meses de haber nacido ya me daban regalos, entonces al pasar el tiempo me di cuenta que por afecto uno podía dar regalos”. Karen (10 años), por su parte, señalaba que cuando había un cumpleaños, su padre le compraba un regalo y escribía su nombre: “uno aprende que en una fiesta es casi necesario llevar regalos”. Según estos niños, aprender a regalar se da a partir de la experiencia reiterada de que es un acto socialmente valorado y “necesario” en algunos contextos.

Los niños comprenden que en las sociedades en las que nacieron y están creciendo, los obsequios tienen un papel fundamental para reforzar y reproducir una variedad de relaciones que van desde los lazos de parentesco, la amistad, las relaciones amorosas, la autoridad, entre otros (CHEAL, 2015, p. 19). También notan que es necesario reconocer las reglas implícitas y los términos simbólicos de estos intercambios, que suelen ser complejos y, en ocasiones, contradictorios. Más que un mecanismo cultural simple, eficiente, vinculante y unificador, dar y recibir regalos involucra una serie de orientaciones contradictorias y dinámicas entre las personas que participan del intercambio, lo que lo hace un fenómeno híbrido, sincrético y multidimensional (MAUSS, 1923). Incluso, en muchas experiencias de intercambio, los niños comienzan a reconocer que los “regalos pueden salir mal” (SILBER, 2018, p. 354) como, por ejemplo, cuando son rechazados, no son del agrado de alguna de las partes, se perciben como una obligación, o no logran alcanzar sus objetivos sociales.

En las conversaciones con algunos de ellos, reflexionaban sobre ciertas situaciones familiares en las que estas ambigüedades y contradicciones se ponían en evidencia. Por ejemplo, Catalina (10 años) contaba que para la Navidad del 2017 quería un nuevo celular. Al ser la hija y la hermana menor “mis papás y hermanos me heredan el celular. Todos los celulares son heredados”. Aunque fuera un regalo, la niña comprendía que el hecho de ser el último eslabón de la cadena hereditaria de un celular, la ubicaba en un lugar diferente respecto a sus hermanos mayores y padres. No tener derecho a un nuevo celular, era un recordatorio material de su lugar como “niña menor”. El regalo heredado adquiría un significado particular, pues era una expresión de las jerarquías generacionales y de los derechos diferenciales de los miembros de la familia en términos de consumo. El ser un regalo heredado, es decir, haber circulado previamente por uno o varios miembros de la familia, le enviaba un “mensaje social” (DOUGLAS; ISHERWOOD, 1979, p. 132) a Catalina sobre sus posibilidades de elección, sus restricciones de uso y acceso, pero también reafirmaba ciertas categorías sociales al interior de su familia.

Por su parte, Karen (10 años) y Julián (10 años) reflexionaban sobre la dificultad de ostentar, en calidad de hijos, un lugar de proveedores de regalos materiales en sus familias. Ambos niños argumentaban que, al dedicarse exclusivamente al estudio, eran pocas las oportunidades en las que podían adquirir dinero para comprar regalos a sus padres o hermanos. Julián (10 años) afirmaba que “al ser pequeños no es obligatorio regalar. Yo siempre les digo que perdón por no darles regalos. Ellos me dicen que no importa, que lo que importa es que los acompañe”. La idea moderna de que los niños al no ser sujetos de utilidad económica y productiva, deben ser seres con valor sentimental (ZELIZER, 1985) implica que se les vea especialmente como proveedores afectivos de sus padres y que recaiga sobre ellos una serie de expectativas sobre cómo son los dones inmateriales que pueden otorgar: besos, abrazos, compañía y cuidados.

Esto no implica que, en la práctica, los niños no se sientan en desventaja comparativa con respecto a los términos de la reciprocidad y busquen otras formas de participar más activamente en los rituales de intercambio de regalos, aunque muchas veces esto les pueda causar inconvenientes. Karen (10 años), señalaba que, aunque “no es obligatorio, si uno puede, debe, si no, pues no debes gastar porque eres un niño”. Esta fue una lección que aprendió luego de una experiencia que no resultó tan afortunada:

Yo una vez terminé muy mal porque yo compré, pero me faltaba plata. Mi mamá me dio plata para ir a comprarme algo de comer y yo saqué de ahí. Mi mamá luego me recibe las vueltas. Me dijo: “me falta plata”. Entonces fui a devolver el regalo, pero la señora no me quiso devolver la plata. Le había comprado un anillo de \$5.000, pero la señora no me quiso devolver y ese anillo quedó en el infinito porque mi mamá no lo usa y además porque me gasté una plata de ella. Entonces, yo solamente me quedo en darle cartas y dulces si consigo, pero sola con mi plata. (Entrevista Karen (10 años), Bogotá, noviembre de 2017).

Poco a poco, los niños como Karen van interiorizando las reglas implícitas y los mensajes sociales que se desprenden de otorgar y recibir regalos. Este se constituye en un aprendizaje inminentemente práctico, que les implica hacerse preguntas constantes sobre las posibilidades y limitaciones económicas en su posición como niños, los roles que tienen en la familia y las jerarquías de valor de los objetos según las intenciones, la procedencia y el contexto. La niña comprendió que lo que para ella era un regalo, para su madre representó la compra de un objeto, y una mercancía probablemente innecesaria, que al final rechazó y no usó.

La oposición entre mercancía y regalo ha sido una discusión clásica y controversial en la antropología (GODELIER, 1998; MALINOWSKI, 1922; MAUSS, 1923; PARRY, 1985). Se parte de la idea que en las economías del don se privilegia el espíritu de reciprocidad, la sociabilidad y la espontaneidad, mientras que las mercancías enmarcadas en las sociedades capitalistas e industriales, están orientadas por objetivos calculadores, egoístas, buscan una ganancia económica individual y están libres de limitaciones morales y culturales. Esta falsa separación es cada vez más difícil de sostener en las sociedades contemporáneas, en las que constantemente los objetivos de las mercancías y los regalos confluyen y se mezclan en diferentes escenarios sociales y relacionales.

En el contexto de la infancia, esta oposición también se cuestiona constantemente. Los niños recurren a diferentes objetos para convertirlos en regalos, al tiempo que sus padres y familiares les dan dinero con propósitos de ahorro, educación financiera o como regalo mismo. Varios de los niños mencionaban que, en las celebraciones familiares, solían recibir “sobres de dinero” y discutían sobre el sentido que tenía este tipo de regalo:

Sofía: a mí, en la mayoría de las fiestas me han dado regalos y no lluvia de sobres, pero no es el mismo sentimiento del regalo. Es como si fuera una obligación. No es que uno le nazca, no es que uno diga hoy me nace darle a una persona \$20.000. Es más, como una obligación dar plata y yo creo que es mejor porque, aunque la cosa valga menos o más, te dan plata al menos para que compres otra cosa de tu gusto. *Karen:* yo creo que a veces no tiene el mismo significado porque el final te va a dar un valor total y no puede ser que todos te den lo mismo. Por ejemplo, una persona te da \$20.000, otro te da \$50.000 y otro te da \$20.000. Entonces tú no vas a sentir el regalo de cada persona, sino solamente un total porque tú no te vas a poner a gastar los \$20.000 de fulanito para esto. Entonces tú no vas a sentir el cariño de cada persona. *Julia:* a veces se piensa que los regalos más grandes son los más valiosos, pero, por ejemplo, lo material, sí es muy chévere, pero no siempre la gente tiene la misma plata y para ellos, una carta es un regalo muy especial (*Conversación niñas participantes, Grupo A, Bogotá, agosto de 2018*).

Los objetos “no suelen ser intrínsecamente regalos o mercancías” (JAFJE, 1999, p. 115). Estos adquieren diferentes significados en virtud de las interacciones sociales y el contexto. Los “sobres de dinero” al que se refieren las niñas suelen moverse entre la identidad de ser regalos, pero también pueden ser vistos como un medio de circulación comercial. Las niñas complejizan la discusión, preguntándose por el carácter emocional de este tipo de regalos y por la despersonalización del ritual, pues como dice una de ellas, con el dinero no se siente “el cariño de la otra persona”. En contraste, regalos como cartas, parecen adquirir para ellas un valor emocional superior y esto es precisamente lo que les confiere su capacidad de influencia y en este caso, de diferenciación respecto al dinero. Las emociones se constituyen no solo por las relaciones entre personas, sino entre personas y objetos (ZARAGOZA, 2015, p. 32). El énfasis que hacen las niñas del carácter emocional de los regalos, a diferencia del dinero, muestra cómo están aprendiendo a ordenar las intenciones y objetivos económicos, de los emocionales, aunque en la práctica estos aspectos se mezclen entre sí.

El contexto doméstico se convierte en un escenario de socialización en el que los niños desarrollan una comprensión cotidiana sobre cómo deben desenvolverse con respecto a los consumos y los regalos. Muchas veces, en este proceso, los padres y familiares actúan como guardianes sobre lo que los niños pueden o no consumir y ostentar materialmente. En una conversación con tres niñas de tercer grado (8 años) explicaban que cuando los regalos eran “sobres de dinero”, los padres solían ‘olvidar’ que estos tenían carácter de obsequio y los utilizaban con otros objetivos:

Sofía: En mi cumpleaños pasa algo horrible. Me dieron como \$800.000 mil pesos, que me gané en sobres y lo que pasó es que mi mamá me guardó los sobres. *Mariana:* sí, mi mamá hace lo mismo, me quita todos los sobres. *Sofía:* la mamá de uno abre todos los regalos, y parece un robot porque mira los sobres desde cualquier lejanía, cualquiera. Ahí mismo sabe. Te dice: ¿te ganaste \$800.000? ¿Te los guardo? Uno de chiquito confía en la mamá y uno dice: sí, mami guárdalos porque los pierdo. *Mariana:* una vez el año pasado, y todavía no me la ha devuelto, en mi cumpleaños me gané \$200.000 y mi mamá me dijo: ¿te los guardo? Y yo dije sí y cuando voy y se los pido me dice mañana te los doy y así vamos a llegar hasta que tenga 10 años. *Paula:* mi papá entre comillas me guarda la plata. El año pasado me dieron dinero. Mi papá me dio de eso \$5.000 y él se quedó con el resto. (*Diario de Campo, 16 de agosto de 2018, Bogotá*).

Las preguntas sobre el dinero también pueden tender un puente sobre los mundos de los adultos y los niños (HAUGEN, 2005, p. 521). El tono de reclamo de las niñas sobre el derecho legítimo sobre el dinero-regalo es una muestra de su perplejidad al encontrar que sus padres toman decisiones sobre este tipo de regalos, muchas veces sin consultarles o incluso, desvaneciendo la identidad del regalo y convirtiéndolo en dinero para gastos domésticos o parentales. Desde la visión moderna, ser niño “significa no vivir desde el principio bajo la guía de la propia razón” (DUBREUCQ, 2019, p. 44), y, por tanto, necesitar orientación adulta en todos los aspectos de la vida, incluyendo lo que debe o no tener en términos materiales. Desde esta visión, el dinero no hace parte de lo que moralmente debería tener un niño, aunque este fuera, en principio, sido otorgado como un regalo.

Los historiadores John Modell (1978) y Joan Jensen (1980) estudiaron el uso del dinero doméstico en el contexto norteamericano de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Evidenciaron que el dinero de las mujeres y el de los hijos se gastaba con menos libertad que el de los hombres, pues tenía una connotación “suplementaria” y “secundaria”. Aunque esta puede considerarse una circunstancia histórica que se ha transformado para muchas mujeres, en el caso de los niños, el dinero-regalo, puede fácilmente convertirse en un instrumento de intercambio comercial para objetivos domésticos, además de reforzar las desigualdades y las jerarquías de los miembros de la familia.

Reflexiones finales

Comprender los significados de los regalos y las economías del don en el contexto de la infancia es una oportunidad para reflexionar sobre el lugar de la cultura material y las prácticas de consumo en la configuración de sus experiencias de vida y en los modos en que se construyen las relaciones en escenarios como el doméstico y el escolar. Se ha argumentado que el ritual del dar y el recibir regalos se constituye en un escenario de socialización en el que los niños y las niñas aprenden de los adultos y de sus grupos de pares la compleja mezcla de funciones sociales, culturales y morales de esta práctica. Algunas más asociadas a intereses económicos, estratégicos y racionales, otros más de corte simbólico, expresivo y afectivo. En este artículo se mostró cómo los niños y adultos protagonistas de la investigación ofrecen unas comprensiones ricas y complejas sobre lo que implican los regalos en sus vidas y cómo estos son portadores de mensajes sociales (unos más explícitos que otros) sobre las jerarquías generacionales, las asimetrías económicas entre adultos y niños, las decisiones sobre la crianza infantil, los aprendizajes sociales, parentales y relacionales, entre otros.

Las discusiones teóricas actuales sobre las economías del don deben comenzar a incluir las perspectivas de las generaciones más jóvenes y el análisis de escenarios que usualmente no sobresalen en este campo de estudios como el doméstico. Con ello, se enriquecería la comprensión sobre los mecanismos de reproducción y de aprendizaje social que tiene cada sociedad para enseñar a los niños el modo en que las relaciones sociales están en mayor o menor medida estructuradas, según sea el caso, por los circuitos de circulación e intercambio de mercancías y regalos. Variables como la edad, las diferencias generacionales y las pautas de crianza entrarían a plantear interesantes preguntas para este campo de indagación. De otro lado, para los académicos y los profesionales interesados en comprender las experiencias de infancia contemporáneas, resulta valioso seguir explorando cómo la vida de muchos niños y niñas tiene una estrecha relación con el mercado y la cultura material. De manera particular, en América Latina – una región del mundo caracterizada por la hibridez cultural y la desigualdad social – implica reflexionar sobre las profundas diferencias materiales que determinan la existencia de una enorme variedad de experiencias infantiles que se distancian del modelo occidental de niño alumno, hijo, sujeto de derechos y consumidor. El estudio de la cultura material es una posible entrada para indagar críticamente por la constitución diferenciada de cotidianidades e identidades infantiles que se producen en la región en función del contexto cultural y material en el que los niños nacen y crecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPADURAI, A. **La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías**. Ciudad de México: Grijalbo, 1991.
- ARISTIZÁBAL, D. M. Niños deseantes y mercados emergentes. Reflexión histórica sobre la infancia y el consumo en Colombia, primera mitad del siglo XX. **Trashumante. Revista Americana De Historia Social**, Medellín y Ciudad de México, n. 8, p. 200-225, 2016.
- ARISTIZÁBAL, D. M. **Ventanas etnográficas al mundo económico de las infancias: relaciones de interdependencia de niños y adultos de clase media en Bogotá**. Tesis (Doctorado en Antropología) – Universidad de los Andes, Bogotá, 2020.
- BOURDIEU, P. **Bosquejo de una teoría de la práctica**. Valencia: Prometeo Editorial, 2012. (Original de 1972).
- BUCKINGHAM, D. **Childhood and Consumer Culture**. Basingtoke: Palgrave Macmillan, 2010.
- BUCKINGHAM, D. 2011. **The material child: growing up in consumer culture**. Cambridge: Polity Press, 2011.
- CARLI, S. **La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CHEAL, D. **The Gift Economy**. Londres: Routledge, 2015.
- CHIN, E. **Purchasing Power: Black Kids and American Consumer Culture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.
- COOK, D. The Other Child Study: Figuring Children as Consumers in Market Research, 1910s -1990s. **Sociological Quarterly**, New Jersey, v. 14, n. 3, p. 487-507, 2000.
- CORSARO, W.; EDER, D. Children's Peer Culture. **Annu Review of Sociology**, San Mateo (USA), v. 16, p. 197-220, 1990.
- DARR, A. Gift giving in mass consumption markets. **Current Sociology**, Londres, n. 64, p. 92-112, 2017.
- DEVAULT, M. Family discourse and everyday practice: gender and class at the dinner table, **Syracuse Scholar**, Nueva York, n. 11, p. 1-16, 1991.
- DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **El mundo de los bienes**. Hacia una antropología del consumo. Ciudad de México: Grijalbo, 1990. (Original de 1979).
- DUBREUCQ, É. The Time of Childhood. **Le Télémaque**, v. 55, n. 1, p. 41-53, 2019.
- GODELIER, M. **El enigma del don: dinero, regalos y objetos santos**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.
- GREGORY, C. **Gifts and Commodities**. Londres: Academic Press, 1982.
- GIESLER, M. Consumer Gift Systems. **Journal of Consumer Research**, Chicago, n. 33, p. 283-290, 2006.
- HAUGEN, G. Relations between money and love in postdivorce families: children's perspectives. **Childhood**, v. 12, n. 4, p. 507-526, 2005.
- JAFFE, A. Packaged Sentiments: The Social Meanings of Greeting Cards. **Journal of Material Culture**, Londres, v. 4, n. 2, p. 115-141, 1999.

- JENSEN, J. Cloth, Butter, and Boarders. Women's House - Hold Production for the Market. **Review of Radical Political Economics**, n. 12, p. 14-24, 1980.
- KOMTER, A. 2007. Gifts and Social Relations: The Mechanisms of Reciprocity. **International Sociology**, Londres, v. 2, n. 1, p. 93-107.
- KRUUSE, K.; KALMUS, V.; RUNNEL, P.; SIIBAK, A. Mapping Children's Life-Worlds: A Content-Analytical Study of Drawings of Favourite Gifts. **Journal of Ethnology and Folkloristics**, v. 14, n. 2, p. 123-141, 2020.
- LAYNE, L. He was a real baby with baby things: a material culture analysis of personhood, parenthood and pregnancy loss. **Journal of Material Culture**, Londres, v. 5, n. 3, p. 321-345, 2000.
- LEVI-STRAUSS, C. Guerra y Comercio entre los indios de América del Sur (Traducción). **Renaissance**, Paris, n. 2, p. 122-139, ene./jun. 1943.
- LEVISON, D. Children as economic agents. **Feminist Economist**, Londres, v. 6, n. 1, p. 125-134, 2000.
- MALINOWSKI, B. **Argonautas del Pacífico Occidental I**. Barcelona: Planeta, 1986. (Original de 1922).
- MAUSS, M. **Ensayo sobre el Don**: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas. Buenos Aires: Katz Editores, 2009. (Original de 1923).
- MILLER, D. **A Theory of Shopping**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1998.
- MODELL, J. Patterns of Consumption, Acculturation, and Family Income. Strategies in Late Nineteenth - Century America. In: HAREVEN, T. K.; VINOVSIS, M. A. (Orgs.). **Family and Population in Late Nineteenth Century America**. New Jersey: Princeton University Press, 1978, p. 206-240.
- NIEUWENHUYIS, O. 2006. Childhood gifts. **Childhood**, v. 13, n. 2, p. 147-153, 2006.
- PARRY, J. The Gift, The Indian Gift and the "Indian Gift", **Man**, n. 21, p. 453-473, 1985.
- PUGH, A. **Longing and Belonging**: Parents, Children and Consumer Culture. Berkeley, CA: University of California Press, 2009.
- RICHINS, M.; CHAPLIN, L. Material Parenting: How the Use of Goods in Parenting Fosters Materialism in the Next Generation. **Journal of Consumer Research**, v. 41, n. 6, p. 1333-1357, 2015.
- SCHEINKMAN, L. Entre el deseo y la felicidad: prácticas de consumo de golosinas, sociabilidad infantil y jerarquías sociales (Argentina, 1898-1941). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 14, n. 36, p. 1-41, 2022.
- SILBER, I. Gifts in Rites of Passage or gifts as rites of passage? Standing at the threshold between Van Gennep and Marcel Mauss. **Journal of Classical Sociology**, Londres, v. 18, n. 4, p. 348-360, 2018.
- SMITH, C. **Auctions**: the social construction of value. California: University of California Press, 1990.
- SOSENSKI, S. El niño consumidor: una construcción publicitaria de mediados del siglo XX. In: ACEVEDO, A.; CABALLERO, P. L. (Orgs.). **Ciudadanos Inesperados**. Espacios de formación de Ciudadanía ayer y hoy. Ciudad de México: El Colegio de México, 2012. p. 191-222.

- TITMUSS, R. The gift of blood. **Trans-action**, Londres, n. 8, p. 18-26, 1971.
- WEBLEY, P. Children's understanding of economics. In: BARRETT, M.; BUCHANAN-BARROW, E. (Orgs.). **Children's understanding of Society**. Hove: Psychology Press, 1996, p. 43-64.
- ZARAGOZA, M. Ampliar el marco. Hacia una historia material de las emociones. **Vínculos de Historia**, Castilla, n. 4, p. 28-40, 2015.
- ZELIZER, V. **Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children**. Princeton: Princeton University Press, 1985.
- ZELIZER, V. Kids and Commerce. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 375-396, 2002.
- ZUKIN, S. **Point of Purchase: How Shopping Changed American Culture**. New York: Routledge, 2004.

Resumen La economía del don ha sido uno de los temas clásicos de investigación social. Los niños generalmente han estado por fuera de estas reflexiones, aun cuando participan de diversas formas en esta práctica social, cultural y relacional. Este artículo analiza las comprensiones de un grupo de niños y padres de clase media bogotana sobre los significados que adquieren los regalos en el contexto doméstico. Se argumenta que el ritual del dar y el recibir es otro escenario de socialización en el que los niños aprenden sobre la estructuración de las relaciones sociales, los afectos, las jerarquías generacionales y la configuración de su experiencia infantil. Los datos etnográficos provienen de algunas entrevistas llevadas a cabo en el 2018, en el marco de una investigación doctoral. El trabajo aporta a las discusiones teóricas sobre las economías del don al introducir otras variables analíticas como la edad, las diferencias generacionales y el aprendizaje.

Palabras claves: niños, regalos, economía del don, consumo, familia.

Presentes e crianças: aprendendo a dar e receber no contexto doméstico

Resumo A economia da dádiva tem sido um dos temas clássicos da pesquisa social. As crianças geralmente têm ficado de fora dessas reflexões, mesmo quando participam de diversas formas dessa prática social, cultural e relacional. Este artigo analisa as compreensões de um grupo de crianças e pais da classe média bogotana sobre os significados que os presentes adquirem no contexto doméstico. Argumenta-se que o ritual de dar e receber é outro cenário de socialização no qual as crianças aprendem sobre a estruturação das relações sociais, dos afetos, das hierarquias geracionais e da configuração de sua experiência infantil. Os dados etnográficos provêm de algumas entrevistas realizadas em 2018 no âmbito de uma pesquisa de doutorado. O trabalho contribui para discussões teóricas sobre economias de dádiva ao introduzir outras variáveis analíticas como idade, diferenças geracionais e aprendizado.

Palavras-chave: crianças, dádiva, economia da dádiva, consumo, família.

Gifts and kids: learning to give and receive in the home

Abstract The gift economy has been one of the classic themes of social research. Children have generally been left out of these reflections, even when they participate in various ways in this social, cultural and relational practice. This article analyzes the understandings of a group of children and parents from the Bogotá middle class about the meanings that gifts acquire in the domestic context. It is argued that the ritual of giving and receiving is another socialization scenario in which children learn about the structuring of social relationships, affections, generational hierarchies, and the configuration of their childhood experience. The ethnographic data comes from some interviews carried out in 2018 in the framework of a doctoral research. The work contributes to theoretical discussions on gift economies by introducing other analytical variables such as age, generational differences, and learning.

Keywords: children, gifts, gift economy, consumption, family.

FECHA DE RECEPCIÓN: 04/07/2023

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16/08/2023



Diana Marcela Aristizábal García

Doctora en Antropología Social de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Docente e investigadora de tiempo completo de la Universidad de San Buenaventura, Cali. Interés investigativo socio-histórico y antropológico sobre infancias, educación, consumo contemporáneo, juego, cultura material infantil y prácticas de crianza.

E-mail: dmaristizabal@usbcali.edu.co



Castigo como prática de cuidado? Reflexões a partir de uma etnografia com crianças cabo-verdianas

André Omisilê Justino

Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-5549-2351>

Introdução

O presente artigo explora uma particularidade da relação entre adultas¹ e crianças na periferia urbana de Praia, capital de Cabo Verde: a prática dos castigos físicos como uma ferramenta de cuidado. A partir de uma etnografia realizada na Zona² entre fevereiro e agosto de 2019 e fevereiro e março de 2020 no contexto de meu doutoramento em Antropologia Social (JUSTINO, 2022a), trago dados que permitem refletir sobre a mobilidade das categorias cuidado e castigo quando inserimos a perspectiva das crianças nas análises.

O objetivo principal é demonstrar a complexidade das relações de cuidado que são atravessadas por práticas de carinho e castigo que ocorrem quase que simultaneamente no cotidiano das relações intergeracionais. Como objetivo secundário, reflito sobre o desafio de se trabalhar etnograficamente com uma categoria que é tão moralizada a partir da leitura ocidental dos fenômenos, isto é, o castigo associado quase automaticamente à dimensão da violência. Do ponto de vista das sujeitas adultas, a questão dos castigos físicos está relacionada à prática positiva do “fazer pessoa”, ou melhor dizendo, da construção da criança e sua incorporação nos projetos cotidianos de futuro e na noção de comunidade. Sendo assim, é necessário entender a prática a partir dos discursos locais, compreendendo que as relações intergeracionais de cuidado são localizadas em um fluxo temporal próprio e dinâmico, e que as crianças têm papel ativo.

Pensar o cuidado e o castigo demanda atenção. Para evitar obstáculos no argumento, ensaio aqui algumas definições que utilizo para pensar essas categorias. Alber e Drotbohm (2015) elaboram o cuidado enquanto um fenômeno que abarca diversas dimensões do social, entre elas o trabalho, o parentesco e a interação entre indivíduos em múltiplos pontos do curso de vida. O cuidado é uma relação social que se desenvolve com múltiplos objetivos (manter a vida, forjar e fortalecer laços sociais, garantir continuidade, construir uma política de bem-viver etc.) e é atravessada por questões de raça, classe e gênero. O cuidado possui uma face clara: uma mulher periférica, sobretudo não branca, que desenvolve jornadas de trabalho paralelas enquanto cuida de si, de sua família e das pessoas que a contratam.

Em Cabo Verde não é diferente, as mulheres da Zona, que são as agentes do cuidado por excelência, tendem a acumular funções e preocupações com as suas crianças e as da vizinhança, uma vez que o fardo do cuidado tende a ser distribuído socialmente, como explico adiante. Essas mães são em sua maioria solteiras, chefes de família e contam

1 Este artigo é escrito com uso do feminino plural como englobante em coerência ao projeto intelectual que venho construindo há algum tempo (ver JUSTINO, 2021, 2022a, 2023). O fato das mulheres adultas serem a maioria nas dinâmicas do cuidado influi fortemente nessa escolha que vai além de um aspecto estético, tangenciando questões políticas e discussões de gênero que tensionam o conservadorismo de uma gramática que privilegia sempre o masculino. O masculino plural é usado apenas nos contextos em que só sujeitos tidos como masculinos estão em cena.

2 Zona é uma categoria do crioulo cabo-verdiano utilizada como marcador geográfico. Pode ser utilizada em relação a bairros ou seções destes, ou ainda como cidades inteiras, regiões das ilhas ou mesmo países. É uma categoria relacional cujo sentido varia conforme as sujeitas que interagem. Utilizo essa categoria para preservar a identidade do bairro e de minhas interlocutoras (cujos nomes e idades, no caso das crianças, também troquei), tendo em vista os desafios éticos de se pensar castigos nas relações com crianças. Ao mesmo tempo, essa categoria me permite atingir certo grau de generalização, tendo em vista que as relações descritas estão presentes em outras localidades do arquipélago, incluindo zonas rurais e interiores.

com outras mulheres nas redes de apoio para auxiliar na criação das filhas (FORTES, 2018; INE-CV, 2021; LOBO, 2010). A partir da minha etnografia, afirmo que o cuidado em Cabo Verde ocorre de tal forma que o sujeito da frase “eu cuido” é sempre feminino, seja mulher, seja criança (JUSTINO, 2023b).

Entendo o cuidado como o conjunto de práticas que cultiva e preserva a pessoa enquanto membro da comunidade. Alimentar, vestir, limpar, pentear, educar, corrigir, matricular na escola, realizar os rituais públicos de passagem de etapas do ciclo de vida ou de desenvolvimento religioso, garantir moradia e companhia etc. são manifestações dessa prática que interliga as pessoas da comunidade. É notável que essas atitudes não se encerram na infância, sendo necessárias também na vida adulta, principalmente na velhice. Também é notável que o cuidado só pode ser entendido em formato circular, isto é, a criança, a partir de determinada idade, que pode variar de uma para a outra, passa a executar um número cada vez maior de tarefas de cuidado no cotidiano com as mais novas e as mais velhas, mas isso não impede que elas ainda recebam cuidados ao longo da vida. Cuidar e ser cuidada são paralelos constantes no fluxo de vida.

Sobre os castigos, é ainda mais importante detalhar meu entendimento da categoria. É preciso primeiro diferenciar o castigo físico, que é o foco aqui, de outras formas de castigo, como a privação de algo (brinquedo, entretenimento, tempo de brincadeira, livre circulação etc.). Do ponto de vista da língua crioula, os dois castigos ocupam campos diferentes de existência. Explico: o castigo é uma ação que incide sobre alguém, a criança sofre o castigo, mas no que toca o castigo físico, o verbo utilizado é o “ser”, como em “ser castigado”, ou o “receber”, no sentido em que o adulto dará um castigo (em crioulo se diz *ami ta sota-u* ou *eu vou lhe bater*). No que tange ao outro tipo, que chamo aqui de castigo de privação, o verbo associado é o “estar”. Assim, uma criança *sta na kastigu* (está de castigo), no sentido de que foi colocada lá por alguém em resposta a alguma ação entendida como errada. Apesar dessa diferença, a segunda categoria se mostrou pouco comum e as adultas advogavam pela rapidez e efetividade do castigo físico, ou seja, uma palmada encerra um comportamento indesejado imediatamente e pode ser aplicada em qualquer momento e lugar, enquanto um período de privação demanda um recorte espacial e temporal diferenciado. O ser castigado representa solução prática, enquanto o estado de castigo demanda uma estrutura diferenciada, estática, que não é marca da infância na *Zona*, qualificada pela dinamicidade e o movimento constante³.

Os castigos físicos são entendidos pelas minhas interlocutoras adultas como mecanismos de disciplina dos corpos e do comportamento que são acionados quando elas julgam necessário a despeito das narrativas que as crianças constroem para justificar seus atos. Podem variar em grau de intensidade (associado à gravidade da falta cometida ou ao humor de quem castiga) e em forma. Variam também geracionalmente, de modo que a narrativa de adultas sobre castigos sofridos no passado é essencialmente diferente (geralmente mais grave) daquelas elaboradas pelas crianças contemporâneas. A opção pelo castigo e sua aplicação são decisões arbitrárias da adulta e denotam uma relação desigual de poder que se desenvolve no binômio adulta-criança.

3 Vasconcelos (2012) mostra como estar em movimento é um valor para as pessoas de Cabo Verde. Movimentar-se equivale a estar lutando pela sobrevivência ou tecendo (e mantendo) relações sociais essenciais no cotidiano.

Antes de avançar, é preciso estabelecer o contexto em que os dados foram construídos. A etnografia foi feita na Zona, um bairro periférico da capital que faz divisa com os interiores rurais, o que marca a paisagem como uma combinação de elementos urbanos em constante expansão e elementos do mundo rural, como a criação de cabras e outros animais para consumo doméstico. O bairro possui algumas características singulares que influenciam fortemente nas relações sociais que são desenvolvidas ali. A primeira característica é sua realidade enquanto resultado de um constante fluxo migratório, tanto interilhas quanto internacional; o bairro é composto por indivíduos ou famílias que migraram de outras ilhas, ou que vieram de outros países do continente africano, principalmente do Senegal e da Guiné-Bissau. Essas pessoas aportam na capital em busca de novas oportunidades de emprego, estudo, moradia, ou de acessos facilitados a outros países do mundo (países europeus e os Estados Unidos, principalmente). No entanto, as dinâmicas burocráticas da circulação, tensões geopolíticas e outras forças relacionadas aos históricos racistas e coloniais nas relações entre Norte e Sul acabam por barrar os projetos migratórios, fazendo da Zona, que era para ser um bairro de transição, uma morada semipermanente dessas pessoas.

Esse fenômeno nos leva à segunda característica que desejo abordar: a dinâmica de fazer família. Ao realizar pesquisas na ilha da Boa Vista, ilha marcada por uma dinâmica migratória específica: as mulheres se deslocam em busca de oportunidades, deixando filhas e parentes na origem, Lobo (2012, 2013, 2014) mostra como existe um esforço coletivo em construir laços de parentesco que vão para além do sangue. Esses achados ecoam na literatura sobre o arquipélago e estão na base da compreensão sobre as relações de parentesco e família no país (CARLING, 2007; DIAS, 2000; DROTBOHM, 2015).

A dinâmica familiar cabo-verdiana, tomando uma filha como referência, pode ser caracterizada por uma ausência relativa do homem no ambiente doméstico⁴, e por uma aliança entre as mulheres da família da mãe e do pai para que essa prole seja bem cuidada, provida em suas necessidades materiais e afetivas, e bem criada para compor o coletivo familiar de forma robusta, ajudando nas tarefas do cotidiano e fazendo companhia para as pessoas mais velhas, entre outras expectativas. A elaboração dessas estratégias familiares, aliada ao fluxo de bens, valores, pessoas e palavras entre as casas, tece uma rede de proximidade e solidariedade que é alimentada cotidianamente em uma lógica de dádivas (MAUSS, 2013). A amizade torna-se parentesco em um longo processo social, e as crianças não estão alheias a isso; elas constroem seus referenciais de família a partir dessa rede e parecem confusas quando questionadas, por exemplo, de quem uma determinada “tia” é irmã, se da mãe ou do pai, “ela é só tia!”, é a resposta que podemos receber. O foco recai nas relações sociais, e não na estrutura biológica ou consanguínea, o que inaugura um parentesco dinâmico em construção, a exemplo do que Carsten (2003) chama de *relatedness*.

A Zona é um bairro marcado por fluxos onde as pessoas lançam mão do “fazer família” para poder sobreviver em um contexto de grande pobreza econômica. O bairro não possui infraestrutura consolidada, faltando água encanada e tendo escasso acesso à luz elétrica regularizada pelo Estado. Faltam também serviços públicos (educação,

4 Se mudamos a perspectiva, o esquema pode se alterar consideravelmente. Do ponto de vista de uma mulher adulta, o irmão é um homem presente, que se esforça para ajudar seu lar e atender algumas necessidades. Em termos de solidariedade e aliança, é possível pensar da seguinte forma: a proximidade do homem é com seu grupo de origem (consanguíneo ou não), e não com sua descendência ou grupo de afinidade por casamento ou união de fato.

por exemplo), o que demanda que as crianças circulem para outros bairros (próximos ou distantes, a depender das estratégias das mães e da vontade das crianças). Nesse contexto de precariedade e da necessidade de se aliar para sobreviver surgem redes compartilhadas entre as casas, nas quais as crianças assumem papel essencial na manutenção e oxigenação, como já abordei em outros lugares (JUSTINO, 2022a, 2023a, 2023b).

Buscando alcançar os objetivos traçados, divido o restante do artigo em duas seções. Na primeira, abordo a questão dos castigos a partir dos discursos e práticas das pessoas adultas, mostrando como essa prática está inserida na lógica de cuidado e como exige um “saber fazer” para que o limite entre o castigo e os maus-tratos seja cruzado. Na segunda, trago a perspectiva das crianças sobre essa dinâmica, mostrando como, apesar de ser uma dinâmica indesejada, elas não a deslegitimam, embora elaborem estratégias para burlar o sistema de vigilância das adultas, o qual está diretamente conectado aos castigos. Por fim, apresento as considerações finais, a partir das quais faço uma reflexão sobre a violência e a prática de castigos físicos no contexto da pesquisa etnográfica.

Uma prática de cuidado? Castigos físicos como forma de “fazer pessoas”

Esbocei algumas características da *Zona* que são importantes para a compreensão do fenômeno dos cuidados nas relações intergeracionais entre adultas e crianças. Agora cabe destrinchar essas relações no intuito de demonstrar como os castigos são lidos no cotidiano como necessários para a realização do projeto coletivo de “fazer pessoas”, isto é, construir sujeitas aptas a contribuir para a comunidade e reproduzir ao longo do ciclo de vida a dinâmica dos cuidados.

Uma criança na *Zona* é relativamente livre para ir aonde quiser, ocupar as ruas, circular entre as muitas casas conhecidas da vizinhança e, dependendo da idade e da rede de vigilância que as mães constroem, ir para outros bairros próximos ou distantes de sua casa. Nesse circular, os meninos se destacam, correm mais longe e por mais tempo, são os primeiros chamados no caso de *mandados*⁵, principalmente aqueles que envolvem ir aos bairros vizinhos. No meio tempo, as meninas ocupam os espaços circundantes de suas casas ou das de amigas, e suas brincadeiras tendem a ser mais estáticas enquanto elas dividem sua atenção com tarefas domésticas que as ligam desde cedo ao universo doméstico.

Nesse ato de ocupar a rua, seja amplo como no caso dos meninos, seja restrito como no das meninas, as crianças nunca estão desamparadas, pelo contrário: uma rede de vigilância se estende pelo bairro e para além dele. Potencialmente, todas as adultas das redondezas são responsáveis pelas crianças e podem agir em caso de conduta malfeita. Essa agência sobre a vida das crianças se manifesta de diversas formas: castigando diretamente, utilizando da rede de comunicações (boca a boca ou via telefonia

5 *Mandado* é uma categoria do crioulo que abarca uma miríade de favores: carregar ou buscar objetos e recados, transmitir lembranças a parentes, ir até um comércio local, ajudar em alguma tarefa cotidiana etc. Esses favores não estão limitados às crianças, uma vez que adultas também fazem *mandados* para outras pessoas, mas existe um tom de jocosidade quando uma pessoa adulta diz que está fazendo um *mandado*, o que indica que para ela é como se fosse uma brincadeira. Do ponto de vista das crianças, o *mandado* é um elemento distintivo e aquela que é *mandada* a fazer algo vai se orgulhar disso e se esforçar para cumprir a tarefa sozinha para otimizar seu prestígio.

móvel) para fazer o relato chegar às responsáveis diretas das crianças, intervindo na situação para chamar atenção das crianças etc. O grau de intervenção varia conforme a intimidade que a pessoa adulta tem com as responsáveis pela criança (aumentando consideravelmente quando a pessoa é parente próxima), indo da repreensão pelo mau comportamento ao castigo físico em si.

É notável que o gênero atravessa essa responsabilidade pelas crianças. As mulheres se colocam como responsáveis por essas crianças a partir do entendimento de que esta é uma função natural e do exercício lógico que se estabelece a partir da naturalização do gênero desde a infância. Dito de outra forma: as meninas são convocadas a se engajar nas tarefas cotidianas, pois são elas as que “sabem”, ou que foram “feitas para isso”. Maria, uma das minhas interlocutoras adultas e dona do jardim de infância onde parte da pesquisa aconteceu, lamentava muito só ter tido dois filhos homens, porque dessa forma ela devia encarar as tarefas domésticas sozinha, já que os meninos “não são bons para isso, mesmo que tente ensinar”. A mulher costumava pedir às meninas que passavam na rua, ou mesmo convocar algumas das matriculadas no jardim de infância, para lhe auxiliar no cuidado cotidiano da instituição e de sua casa.

O que diz respeito ao cuidado doméstico e com as pessoas está posto no campo do feminino, e é, de fato, um componente estrutural no entendimento de ser mulher. A noção de mulher e feminilidade é construída tendo o cuidado como traço fundamental. Rocha (2016) mostra como a dimensão do cuidado está implicada até na forma como as mulheres acessam a feitiçaria, sendo a proteção das filhas um dos três fatores que levam as mulheres a buscarem as casas de *kórda* (casas de feitiço)⁶. Cruz e Fortes (2016), por sua vez, mostram como a constituição do ser masculino (espelhado na constituição do ser feminino) é marcada pela ausência no campo doméstico e pela constante diferenciação entre o que é “de homem” e o que é “de mulher”, o que resulta em um não lugar do homem no ambiente doméstico, embora, como já afirmei em nota, ele possa manter essa relação de cuidado com as mulheres de sua origem consanguínea em detrimento da sua linhagem afim.

Tudo isso se reflete em uma realidade interessante de observar: tanto na rua quanto em casa, são as mulheres que castigam, pois são elas que sabem fazer. Maria me explicava que para bater na criança é preciso saber onde acertar e com que força fazer, pois o intuito não é machucar, mas corrigir o comportamento. Os tapas e golpes realizados com outros objetos eram sempre desferidos nas nádegas ou coxas, enquanto os beliscões podiam ser também dados na barriga, pois eram lugares onde a carne ajudaria a amenizar a dor e assegurar que não ficariam marcas permanentes. A palma da mão também poderia servir de *locus* do castigo, principalmente com uso de palmatória, quando o malfeito envolvia diretamente o seu uso, como bater em outras crianças ou pegar objetos que não eram permitidos. Nesse caso, a associação parecia evidente: a memória da dor resultante do castigo estaria diretamente associada ao ato realizado com a mão, de forma que uma relação negativa se formaria para a criança e ela “aprenderia” a não repetir o malfeito.

A parte do corpo interdita aos castigos físicos é a cabeça, sob o risco de prejudicar o desenvolvimento da criança quando golpeada. À exceção de puxões de orelha muito raros, qualquer ataque à cabeça era evitado pelas mulheres, e, caso ocorresse um golpe não intencional, era um momento de demonstrar arrependimento e carinho para

6 Os outros fatores que levam as mulheres até as casas de *kórda* são: a rivalidade entre elas, que surge da relação afetiva com o mesmo homem, e a disputa no campo dos negócios.

compensar. Esse ponto é importante de ser retido, pois os ataques à cabeça eram feitos principalmente por meninos, na relação entre eles, ou por homens adultos que queriam demonstrar sua insatisfação. Esse é o principal indicativo de que os homens não sabem castigar, isto é, eles não têm o cuidado de conhecer a prática da forma como as mulheres a concebem. De um certo ponto de vista (o de minhas interlocutoras adultas, por exemplo), é a interjeição de determinadas partes do corpo ou de determinadas práticas que delimita a diferença entre o castigo e os maus-tratos. Desse mesmo ponto de vista, no momento em que insistiam em castigar sem saber, os homens seriam os sujeitos praticantes dos maus-tratos; e, como mostro adiante, eles só podem intervir quando e se forem chamados.

Na legislação cabo-verdiana, o Estatuto da Criança e do Adolescente (CABO VERDE, 2013) é um conjunto de leis relativamente recente e bastante sofisticado, que responde às demandas de organismos internacionais, seguindo os diversos documentos internacionais dos quais Cabo Verde é signatário, como a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) e a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar das Crianças (ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA, 1990). No entanto, todos esses documentos falham em pormenorizar definições de maus-tratos e soluções para lidar com a questão.

Na Convenção dos Direitos da Criança, por exemplo, o artigo 9º prevê que pais, mães e crianças não podem ser separados contra a vontade, salvo em casos específicos de maus-tratos e negligência. Já o artigo 19º determina que “os Estados Partes devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração” (UNICEF, 1989, não p.). Já a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar das Crianças prevê, em seu artigo 16º, que os Estados Partes devem tomar “todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança” (ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA, 1990, p. 10), resguardando-a de torturas, abusos, negligência e maus-tratos, além da exploração sexual. O mesmo artigo também prevê a criação de programas sociais que visam sanar e resolver essas questões. No Estatuto da Criança e do Adolescente, o artigo 39º, que trata dos direitos à vigilância e proteção, estabelece apenas os espaços público e privado como espaços de direitos de proteção da criança e nomeia os papéis e entidades responsáveis pela vigilância em caso de violação de direitos no tocante a maus-tratos físicos e mentais (CABO VERDE, 2013).

Todavia, não são feitas especificidades das violações de direitos, de modo que cabe às instituições que fiscalizam a aplicação do Estatuto elaborar definições e analisar caso a caso. O que afirmo é que, em última instância, existe uma margem de subjetividade na operação e aplicação das normas e estatutos. Se levarmos em consideração o que Das (2000) pontua ao dizer que a violência é um componente modulador da subjetividade e que de certa forma se faz presente no cotidiano em um processo de naturalização, é possível afirmar que a ação de agentes do Estado sofre interferência e que as próprias noções de maus-tratos e violência são distorcidas por vieses culturais. Assim, o entendimento compartilhado do que são maus-tratos e do que é o castigo enquanto prática legítima está sujeito a nuances. Compreender que, pela ótica das mulheres adultas, o castigo faz parte do arcabouço de cuidados é entender que não há espaço para violência nessa prática, mas sim para uma ação que é necessária para a correção de comportamentos.

Da dinâmica de cuidados compartilhados e da intensa participação das crianças no cotidiano da Zona depende-se que a criança é um valor. Ela ajuda a tecer a rede de solidariedade que é vital para a sobrevivência em um contexto de precariedade

econômica, ela oxigena relações ao fazer circular bens, valores e palavras entre os diversos nós das redes e representam companhia e alegria para uma casa. Uma casa sem criança é uma casa triste, que tende a ser isolada do coletivo (LOBO, 2010). Assim, a criança não só é desejada, como é uma aposta coletiva em um futuro sempre melhor. As adultas cuidam das crianças buscando moldá-las a um ideal de ser que é concebido da seguinte forma: uma criança bem-educada, disposta a responder ao chamado, de corpo forte, que saiba realizar tarefas do cotidiano que sejam condizentes com suas limitações, que saibam tratar com respeito, principalmente as mais velhas, que sejam obedientes, que se alimentem bem, sejam limpas e andem bem arrumadas. Qualquer comportamento que fuja a esse modelo é passível de ser castigado com o intuito de restabelecer a ordem e formar boas pessoas.

No Jardim Acalanto de Tia Maria, por exemplo, a proprietária, Maria, possuía uma longa vara de madeira da qual ela fazia uso para castigar as crianças quando estas não se comportavam. Seguindo a lógica local já explicitada, os golpes eram dados nas nádegas e pernas, mirando principalmente os lugares cobertos pelas vestimentas. Não se tratava de uma estratégia para esconder o ato, uma vez que era acordado entre as adultas envolvidas que os castigos poderiam ocorrer, desde que justificados. Tratava-se, conforme já mencionei, de exercer o saber castigar de forma a não causar mais dor do que seria necessário.

Em uma das minhas incursões ao jardim, Das Dores, mãe de Jailson (4 anos à época), foi enfática ao dizer que poderiam bater no filho dela se ele não se comportasse, porque em casa estava dando trabalho. Quando perguntei se ela batia nele em casa, ela disse que sim, mas que ultimamente não estava adiantando, pois o comportamento do menino, que sempre foi um pouco agitado, estava deixando a desejar. Chamou-me a atenção o fato de que ela transferia para o jardim a responsabilidade de corrigir o comportamento do filho por meio de castigos, mas, como ela mesma me disse: “*profesor e sima mai ku pai*” (“professor é como mãe e pai”)⁷.

As crianças mais velhas com as quais eu tive contato, aquelas que já frequentavam o ensino básico em escolas fora da Zona, me contavam que suas professoras também aplicavam castigos físicos quando elas deixavam de fazer a tarefa de casa ou quando se comportavam mal. Nesse ponto cabe uma ressalva: embora a palmatória fosse utilizada em algumas das escolas em que essas crianças estudavam, grande parte dos castigos envolvia a privação, como ficar sem recreio, o que implicava perder a refeição oferecida pela escola, ou ficar sem beber água ou ir ao banheiro durante o período da aula. No entanto, algumas crianças me relataram que alguns professores distribuíam *taponas* (tapas na parte de trás da cabeça) para as crianças que não faziam o dever de casa. Novamente, o interdito da cabeça não é respeitado pelos homens que se engajam na tarefa de castigar.

A relação de poder que se estabelece entre adultas e crianças é de tal forma concebida que garante que a permissão de castigar circule pela cidade acompanhando as crianças, de modo que passa a ser uma possibilidade do ser da criança receber castigos. Em alguns

7 Argumento alhures (JUSTINO, 2022a, 2022b) que a dinâmica da criação das crianças constrói uma continuidade entre casa, rua e escola, de modo que a autoridade adulta pode e é exercida em todos esses espaços a partir de códigos semelhantes. Em última instância, o que quero dizer é que, na Zona, uma adulta que se abstém de exercer sua autoridade está sendo irresponsável e conivente com o mau comportamento da criança e será cobrada por isso.

casos, esse poder é centralizado, como na escola onde Das Dores trabalhava na época, onde só a diretora poderia fazer uso da palmatória para atribuir castigos físicos nos casos mais difíceis. Em outros, o poder é capilarizado, diluído de tal forma que toda a rede de vigilância adulta detém o direito de castigar. Seguindo Foucault (1998), é possível pensar em como esse poder surge não só da diferença etária, das diferentes socializações em jogo, mas também do conjunto de saberes que está conectado ao cuidado (e ao castigo).

Mas, ainda seguindo com o autor supracitado, só é possível pensar em termos de poder quando existe resistência, de modo que poder é diferente de dominação. As relações intergeracionais se desdobram em diversos níveis. Se na via institucional falta definição daquilo que seriam os maus-tratos, na via do cotidiano essa definição é evidente: acontece quando os homens entram em cena e quando as crianças não estão satisfeitas com a situação. A partir daqui, na seção seguinte, exploro de que modo as crianças elaboram sua resistência e participam nos jogos de poder das relações intergeracionais em Cabo Verde.

E o que dizem as crianças?

Falar em termos de relações intergeracionais invoca um complexo conjunto de interações que leva em consideração a posição no ciclo de vida, a classe, o gênero, a origem geográfica ou étnica (levando em consideração o contexto migratório da *Zona*), a organização familiar, entre outros. Existem diversas formas, em um conjunto coerente dentro da cultura, de criar as crianças, de inseri-las no cotidiano e de cultivar o bom comportamento. Existem também diversas formas das crianças se engajarem nas práticas de cuidado. Nessa seção, foco em como elas lidam com o castigo de formas diferentes, gerando respostas que ora mantêm, ora subvertem o sistema.

A atuação das crianças no cotidiano é essencial para a manutenção da vida social na *Zona*. São elas que transitam entre as casas, mesmo quando as famílias possuem algum desentendimento que se traduza em não comunicação. E são elas que auxiliam as adultas que precisam ficar em casa, mas possuem pendências a serem resolvidas na rua. Sem a participação infantil no cotidiano do bairro a rotina flui com menos facilidade.

Nesse contexto, Rick (9 anos) se destacava. As adultas confiavam nele para fazer até os *mandados* mais complexos, que envolviam três ou quatro paradas em casas diferentes ou idas a bairros distantes. O menino acumulava prestígio também entre outras crianças; sempre que ganhava alguma retribuição pela sua atuação, distribuía os louros com as amigas que cultivava. Estando em destaque, Rick acabava por atrair mais olhares e uma extensa rede de vigilância o acompanhava onde quer que fosse. Ciente disso, ele buscava manter sua boa reputação comportando-se sempre bem. Desse modo, Rick não precisava ser castigado na rua. Isso equivale a dizer que ele nunca se comportava mal, ou que nunca era castigado? De forma alguma. Como mostro adiante, o menino havia se especializado em esconder seu comportamento, embora em casa ainda fosse castigado ao deixar tarefas domésticas inacabadas para brincar na rua.

Já descrevi os castigos como mecanismos de dor utilizados no intuito de corrigir comportamentos, de forma que uma relação causal se desenhava onde malfeito é igual a castigo. Essa relação simples se localiza na base da socialização das crianças no que tange às relações intergeracionais. Era comum, por exemplo, que as crianças denunciassem o malfeito de outras compartilhando do entendimento das adultas de que aquele comportamento é inaceitável e deve ser corrigido. No Jardim Acalanto,

esse comportamento era chamado de *queixinhas* e traçava uma linha muito tênue na interação entre as gerações. De um lado, criava uma certa inimizade entre as crianças denunciadas e aquela que fazia as queixas e, de outro, ocorrendo com frequência, gerava uma antipatia entre as adultas e a criança. O excesso de queixa poderia ser interpretado como falha no caráter, ausência de solidariedade com as colegas e ainda ser indicativo perigoso de que a criança se comprazia da dor de outras, desvios que são inaceitáveis dentro da noção de pessoa que é cultivada coletivamente.

No jardim, uma das crianças passava o dia denunciando suas colegas, indo de adulta em adulta até achar uma que tomasse uma atitude frente a um comportamento que ela julgava inadequado. Janine (6 anos) tinha seu seleto grupo de amigas para brincar, mas estava sempre atenta ao comportamento das outras crianças. Seu próprio comportamento não era exemplar e a menina era castigada com frequência, no entanto, no lugar de alterar suas atitudes para os padrões esperados, a menina contribuía para perpetuar o regime de castigos denunciando as colegas. Era possível vê-la a um canto do pátio com um leve sorriso no rosto enquanto observava as crianças que denunciava serem castigadas como ela havia sido. É possível refletir sobre como as crianças se engajam na prática de castigos e, até certo ponto, a legitimam. Janine não se incomodava de ser castigada, seu incômodo ocorria quando observava injustiças, isto é, quando um comportamento igual ou pior que o seu passava incólume pelas adultas. A criança agia dentro do sistema, aceitava as condições das relações intergeracionais como estavam postas, chorava ao receber castigos, mas parecia se conformar com a prática. O que era inadmissível, no entanto, era a incoerência, pois, se a estrutura da relação está posta, ela deve conformar todas as relações, sem espaços para variações subjetivas, é o que ela parecia dizer.

Essa observação aponta para o caráter subjetivo e arbitrário dos castigos. A criança que conta com a simpatia das adultas consegue burlar o sistema até certo ponto, enquanto aquela que tem a antipatia, vai ser castigada todas as vezes. Com o tempo, as crianças aprendem a lidar com essas sutilezas e a prever o comportamento das adultas com as quais interagem.

Certo dia, sentados à mesa da sala de jantar da casa de Maria, onde funcionava o Jardim Acalanto, Miguel (8 anos) e eu travamos um diálogo. O menino, que era filho da proprietária, sussurrou que a mãe havia acordado chateada no dia, após ouvir a forma como ela fechou a porta do banheiro. Perguntei como ele sabia disso, sendo que acabara de acordar, ao que ele, dando de ombros, respondeu que sabia, e continuou dizendo que era como no dia em que ela entrou pelo portão da garagem e ele logo soube que apanharia, tratando de se esconder. Ainda riu, contando que o irmão mais velho não conseguiu ser rápido o suficiente para se esconder e foi castigado pelos dois. Nesse dia, segundo o menino, a surra foi dada porque se esqueceram de lavar as louças que estavam em uma pia improvisada na garagem da casa. Ocupados com disputas internas, os dois meninos acabaram não realizando a tarefa a tempo. Segundo Miguel, pela forma como a mãe fechou o portão e ao ver o trabalho por fazer, ele sabia que o castigo viria rapidamente.

A naturalidade com a qual o menino me contou a história, aliada às diversas observações que fiz, incluindo os muitos castigos de Janine que presenciei, por exemplo, me permitem afirmar que as crianças estão cientes dos códigos que regulam a prática de castigos. Elas estão de tal forma imbricadas nessa lógica que aprendem a ler as adultas pelo seu comportamento. Embora os castigos sejam tidos como mecanismos de correção, sua aplicação é arbitrária e sua intensidade pode variar tanto em relação à gravidade do

comportamento quanto ao humor de quem castiga. Nesse jogo de fatores subjetivos, as crianças optam por estratégias, como a fuga, para postergar ou anular a aplicação de punição, podendo ainda recorrer à simpatia das adultas para amenizar os humores, retirando a tensão das situações.

Nesse aspecto, Miguel e Rick eram mestres. Se aos olhos das adultas o comportamento de Rick era exemplar, aos olhos de um amigo que caminhava com ele a história poderia ser outra. Em suas andanças, o menino havia mapeado a rede de vigilância que a mãe e o pai mantinham sobre ele e, quando possível, desviava das rotas cobertas por essa rede para fazer aquilo que suas responsáveis não aprovavam. Era nas rotas alternativas da Zona que o menino se arriscava em corridas perigosas pelas ladeiras, jogava futebol de mesa ou bolas de gude apostando dinheiro, falava palavrões, brigava etc. Miguel seguia o exemplo e percorria caminhos alternativos, uma vez que era comum chegar em casa e sua mãe já ter recebido notícia de seus feitos na rua. A estratégia era uma aposta que nem sempre se pagava, pois, ao chegarem em casa sujos, sem dinheiro ou machucados, ou os meninos seriam questionados ou as adultas seriam capazes de deduzir o comportamento, então, o castigo ocorria da mesma forma.

Os exemplos mostram duas faces do mesmo fenômeno: a anuência da criança que adere ao sistema de castigos e, inclusive, colabora para a atuação constante do mesmo; e estratégias que apontam para o fato de que algumas crianças buscam evitar o castigo fugindo e escondendo seu comportamento, indicando que embora elas aceitem quando suas estratégias falham, não necessariamente aprovam. O último ponto se desdobra ainda em outra característica da infância: as crianças aprendem a dissimular seu comportamento, escondendo seus malfeitos, ou melhor, seus feitos, uma vez que a passagem da perspectiva adulta para a infantil retira essa dimensão moralizante dos atos. Na prática, as crianças aprendem aquilo que as adultas não gostam que elas façam, mas decidem por si mesmas o que é adequado ou não, e lidam com as consequências quando são flagradas, compartilhando do entendimento de que faz parte do jogo.

É impossível então pensar nos castigos físicos como manifestação violenta a partir dessa etnografia? Eu não afirmaria isso. Trata-se de uma dinâmica cheia de nuances e escalas de cinza que não está posta de forma simples. Pensar na figura paterna, por exemplo, ajuda a esmiuçar essa questão. A prática de castigos é quase exclusiva das mulheres, pois elas detêm o saber castigar, podem fazer sem deixar marcas e sequelas. Porém, nos casos mais difíceis, em que o mau comportamento persiste apesar das surras, parte das mães lança mão de uma medida mais grave: a ameaça do pai⁸. O caso de Maurício (8 anos à época) é um bom exemplo.

Maurício frequentava o Jardim Acalanto no contraturno da escola, tendo em vista que sua mãe trabalhava lá como cuidadora. O menino passava a tarde brincando com as crianças mais velhas, mas com frequência se envolvia em brigas ou machucava as crianças menores que ocupavam o mesmo espaço de suas brincadeiras, além de se recusar a fazer a lição de casa. A mãe do menino o castigava com tapas e beliscões, mas o comportamento dele persistia. Em um dia estafante, em que todas as crianças se encontravam muito agitadas desde cedo e a mãe do menino manifestava um estado de extremo cansaço, ela avisou que, ao chegar em casa, conversaria com o pai do menino, o que foi o suficiente para aquietá-lo. Maurício logo sentou e passou o resto da tarde apreensivo, levantando-se somente para atender aos pedidos de ajuda da mãe.

8 É importante salientar que nesse contexto o pai pode ser substituído pelo avô, pelo irmão da mãe, pelo atual companheiro da mãe ou por outra figura masculina que sirva de referencial familiar para a criança.

Intrigado com a brusca mudança de comportamento, conversei com ele e perguntei como era seu pai, ao que ele respondeu que era um homem carinhoso e que sempre brincavam juntos, mas que, ao perder a paciência, batia com severidade. A mãe, ouvindo-me conversar com a criança, contou-me de uma feita em que o menino desobedeceu ao pai e saiu para brincar na rua, onde se acidentou e machucou o joelho. Ao voltar chorando para casa, o pai do garoto, irritado com a desobediência, colocou-o ajoelhado em um punhado de milho com os braços abertos até que admitisse que era um “menino ruim”. Segundo o relato, Maurício chorou a noite toda antes de dizer o que o pai queria e conseguir o alívio para a ferida.

Outras crianças também se retraíam à simples menção da figura paterna enquanto alguém que viria castigar. Sem o saber castigar que as mulheres têm, os homens acabavam por subverter o processo em que o castigo faz parte do cuidado e incorrem nos maus tratos, categoria indefinida que surge nos documentos oficiais, mas que está de fora do entendimento das mulheres adultas sobre os castigos. Desse modo, é estabelecido um limite claro para as crianças: a prática de castigo é aceitável até o momento em que a força excessiva (nesse caso exercida pelo pai/homem) é aplicada, cruzando-se esse limite, há apenas medo.

Encerrando, é preciso salientar que a prática de castigo é fugaz e ligeira, sendo rapidamente substituída por outra prática de carinho. Assim, os dois polos interagem no cotidiano para compor um conjunto quase uniforme que eu chamo de cuidado. O refinado saber cuidar depende também da aliança entre os diversos momentos de carinho e castigo para criar uma harmonia da qual a criança participe podendo exercer sua liberdade, mas correspondendo a determinados padrões de comportamento.

Considerações finais

Das (2000) e Kleinman (2000) debruçam-se sobre o fenômeno da violência no cotidiano, buscando entender nuances e influências sobre o aparato cultural e a subjetividade das pessoas afetadas por ela. Enquanto a primeira autora aborda um contexto histórico de violência generalizada da Partição da Índia para demonstrar como a violência se torna uma presença no cotidiano, impregnando memórias e subjetividades no sangue que foi derramado, o segundo trata das dificuldades estruturais, econômicas e sociais para mostrar como a violência recai sobre o dia a dia, compondo quase que uma gramática das relações sociais.

Pensar os castigos a partir da *Zona* é se colocar em uma encruzilhada. As adultas defendem as práticas como mecanismos necessários para criar sujeitas aptas a contribuir para o coletivo e para evitar desvios morais que ponham em risco o futuro das crianças. Estas, embora não gostem de serem castigadas, compreendem a prática como parte do processo de socialização. Elas a legitimam e ajudam a manter o *status quo*, embora focos de resistência sejam elaborados ao longo do curso de vida.

Do ponto de vista externo, é possível pensar que o fenômeno dos castigos elabora um código gramatical que informa as subjetividades em jogo, definindo o que é ser mãe, o que é ser filha, o que é cuidar etc. Nessa perspectiva, há espaço para se questionar se não se trata de uma infiltração da violência cotidiana a tal nível que a própria afetividade e o cuidado tornam-se manifestações dessa linguagem.

As adultas contam histórias das surras que levavam quando crianças, falam dos castigos que eram comuns, inclusive fazendo comparações com práticas atuais. Nesse sentido, é importante manter a agenda de pesquisa aberta, acompanhando as crianças com as quais construí essa etnografia e verificando de que forma essa particularidade contribuirá para moldar a memória, a subjetividade e o imaginário à medida em que o tempo passa e elas transitam entre o polo de cuidadas para o de cuidadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBER, E.; DROTBOHM, H. (Org.). **Anthropological perspectives on care: work, kinship, and life-course**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- CABO VERDE. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 50/VIII/2013, 2013.
- CARLING, J. Children's mobility and immobility in Cape Verdean transnational families. Paper presented at the AEGIS European Conference on African Studies, Panel 28: **Generations of Migrants in West Africa**, Leiden, 2007.
- CARSTEN, J. **Culture of relatedness: new approaches on the study of kinship**. Edimburgo: Universidade de Edimburgo, 2003.
- CRUZ, M. A.; FORTES, C. Os (não) lugares dos homens pais e companheiros nas famílias da Ilha de Madeira. In: PÓLVORA, J. B.; DOS ANJOS, J. C. (Org.). **Dinâmicas identitárias, culturais e de gênero em Cabo Verde**. Praia: Edições Uni-CV/Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- DAS, V. The act of witnessing: violence, poisonous knowledge, and subjectivity. In: DAS, V. et al. (Ed.). **Violence and Subjectivity**. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2000.
- DIAS, J. B. **Entre partidas e regressos: tecendo relações familiares em Cabo Verde**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- DROTBOHM, H. Shifting care among families, social networks, and state institutions in times of crisis: a transnational Cape Verdean perspective. In: ALBER, E.; DROTBOHM, H. (Org.). **Anthropological perspectives on care: work, kinship, and life-course**. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 93-116.
- FORTES, C. “Casa sem homem é um navio à deriva”: Cabo Verde, a monoparentalidade e o sonho de uma família nuclear e patriarcal. **Anuário Antropológico**, v. 40, n. 2, p. 151-172, 2018.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- INE-CV. **V recenseamento geral da população e habitação (RGPH – 2021): resultados preliminares**. Praia, 2021.
- JUSTINO, A. O. Caminhando com Miguel: estratégias para a pesquisa com crianças em Cabo Verde. **Áltera**, João Pessoa, v. 2, n.13, p. 75-101, jul./dez. 2021.
- JUSTINO, A. O. **A esperança do amanhã: cuidados, carinhos e castigos em uma etnografia com crianças cabo-verdianas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022a.
- JUSTINO, A. O. “Pode bater”: reflexões sobre crianças, cuidados e castigos em Praia, Cabo Verde. **Etnográfica**, v. 26, n. 3, 2022b.
- JUSTINO, A. O. Alimentação e relações intergeracionais em Cabo Verde: uma análise de práticas alimentares em um bairro periférico. **Revista Antropolítica**, v. 55, n. 1, Niterói, e56143, 1. quadri., jan./abr. 2023a.
- JUSTINO, A. O. Cuidado como negociação, crianças como mediadoras. Paper apresentado no **Seminário Etnografia, Fluxos e Sujeitos na Contemporaneidade**, Brasília, 2023b.

- KLEINMAN, A. The violence of everyday life: the multiple forms and dynamics of social violence. In: DAS, V. et al. (Ed.). **Violence and subjectivity**. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2000.
- LOBO, A. de S. Um filho para duas mães? Notas sobre a maternidade em Cabo Verde. **Revista de Antropologia**, v. 53, n. 1, p. 117-145, 2010.
- LOBO, A. de S. Vidas em movimento. Sobre mobilidade infantil e emigração em Cabo Verde. In: LOBO, A. de S.; DIAS, J. B. (orgs.). **África em movimento**. Brasília: ABA Publicações, 2012. p. 65-83.
- LOBO, A. de S. Crianças em cena. Sobre mobilidade infantil, família e fluxos migratórios em Cabo Verde. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 49, n. 1, p. 64-74, 2013.
- LOBO, A. de S. **Tão longe tão perto: famílias e “movimentos” na Ilha da Boa Vista de Cabo Verde**. 2. Ed. Brasília: ABA Publicações, 2014.
- MAUSS, M. **Ensaio sobre a dádiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA. **Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança**, 1990.
- ROCHA, E. Feitiçaria, uma questão de gênero? In: PÓLVORA, J. B.; DOS ANJOS, J. C. (Org.). **Dinâmicas identitárias, culturais e de gênero em Cabo Verde**. Praia: Edições Uni-CV/Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- UNICEF. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 07 de set. 2023.
- VASCONCELOS, J. “Manera, ess muv?”: a mobilidade como valor em São Vicente de Cabo Verde. In: DIAS, J. B., LOBO, A. de S. (Org.). **África em Movimento**. Brasília: ABA Publicações, 2012.

Resumo A partir de uma etnografia realizada na periferia de Praia, capital de Cabo Verde, arquipélago situado na costa ocidental africana, esse artigo reflete sobre as multiplicidades de significado das categorias cuidado e castigo. Por meio de situações observadas em campo e dos relatos feitos pelas crianças, exploro como o castigo é incorporado à lógica das relações intergeracionais e passa a fazer parte do entendimento das crianças sobre a sua criação. Questões importantes se desdobram nas análises, como o forte marcador de gênero que atravessa o cuidado e o castigo, ora entendidos de forma antagônica, ora vistos como duas faces de um mesmo fenômeno. Por fim, concluo que a prática de criar crianças nas periferias cabo-verdianas é um complexo conjunto que envolve “fazer família”, “fazer pessoas” e incorporar um certo grau de algo que pode ser lido como violência nas malhas do cotidiano.

Palavras-chave: cuidado, castigo, etnografia, crianças, Cabo Verde.

¿El castigo como práctica de cuidado? Reflexiones desde una etnografía con niños caboverdianos

Resumen A partir de una etnografía realizada en las afueras de Praia, capital de Cabo Verde, archipiélago ubicado en la costa occidental de África, este artículo reflexiona sobre la multiplicidad de significados de las categorías de cuidado y castigo. A través de situaciones observadas en el campo y relatos realizados por niños, exploro cómo el castigo se incorpora a la lógica de las relaciones intergeneracionales y se convierte en parte de la comprensión de los niños sobre su socialización. En los análisis se despliegan cuestiones importantes, como el fuerte marcador de género que cruza el cuidado y el castigo, a veces entendido de manera excluyente, a veces visto como dos caras del mismo fenómeno. Finalmente, concluyo que la práctica de criar niños en las periferias de Cabo Verde es un conjunto complejo que implica formar una familia, construir personas e incorporar un cierto grado de algo que podría entenderse como violencia en el tejido de la vida cotidiana.

Palabras clave: cuidado, castigo, etnografía, niños, Cabo Verde.

Punishment as a care practice? Reflections from an ethnography with Cape Verdean children

Abstract Based on an ethnography carried out on the outskirts of Praia, capital of Cape Verde, an archipelago located on the West African coast, this article reflects on the multiplicity of meanings of the categories of care and punishment. Through situations observed in the field and reports made by children, I explore how punishment is incorporated into the logic of intergenerational relationships and becomes part of children’s understanding of their upbringing. Important issues unfold in the analyses, such as the strong gender marker that crosses care and punishment, sometimes understood in an antagonistic way, sometimes seen as two faces of the same phenomenon. Finally, I conclude that the practice of raising children in Cape Verde’s peripheries is a complex set that involves making a family, constructing a person and incorporating a certain degree of something that could be understood as violence into the fabric of everyday life.

Keywords: care, punishment, ethnography, children, Cape Verde.

DATA DE RECEBIMENTO: 27/08/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 10/09/2023



André Omisilê Justino

Doutor em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília. Pesquisa infâncias e práticas de cuidado em contextos africanos a partir do arquipélago de Cabo Verde.

Email: andref.215@gmail.com



Violência no namoro para jovens universitários à luz do Paradigma da Complexidade

Rosana Alves de Melo

<https://orcid.org/0000-0001-9217-921X>

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Colegiado de Enfermagem, Petrolina, Pernambuco, Brasil

Marianna Amaral Alencar Monteiro

<https://orcid.org/0000-0001-8724-438X>

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Colegiado de Enfermagem, Petrolina, Pernambuco, Brasil

Flávia Emília Cavalcante Valença Fernandes

<https://orcid.org/0000-0003-2840-8561>

Universidade de Pernambuco, Colegiado de Enfermagem, Petrolina, Pernambuco, Brasil

Adriele Souza Pires

<https://orcid.org/0000-0003-4182-2572>

Pesquisadora autônoma

Karina Perrelli Randau

<https://orcid.org/0000-0002-4486-4420>

Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Ciências Farmacêuticas, Recife, Pernambuco, Brasil

Introdução

A violência é um fenômeno global e é definida pela Organização Mundial de Saúde como qualquer ato intencional de força física ou de poder dirigido a outrem, contra si próprio ou contra uma coletividade, que pode ameaçar ou resultar em lesão, dano psicológico, danos sociais, privações ou morte. A mesma é categorizada em três grandes áreas, como violência coletiva, violência auto infligida e violência interpessoal (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1996).

Dentro da categoria de violência interpessoal encontra-se a violência entre parceiros íntimos, a qual se refere a qualquer ato de violência cometida em uma relação íntima de afeto entre duas pessoas de sexos diferentes ou do mesmo sexo, com potencial de causar dano físico, psíquico, jurídico, social, econômico, moral ou sexual (COELHO; SILVA; LINDNER, 2014).

A violência nas relações de intimidade começa no namoro e tem raízes históricas e culturais, perpassando todos os grupos étnicos, níveis socioeconômicos e educativos. Essa forma de violência é, na maioria das vezes, perpetrada por pessoas do sexo masculino contra o sexo feminino, mas homens e mulheres podem ser tanto vítimas quanto agressores na relação afetivas (BESERRA et al., 2016). A construção da identidade de gênero e a subalternidade de geração podem estar associadas à considerável vulnerabilidade à experiência de vitimização ou perpetração da violência nas relações afetivas entre parceiros adolescentes e jovens (CAMPEIZ et al., 2020a; LAZZARI; CARLOS; ACCORSSI, 2020; SOUZA; REZENDE, 2018).

A violência nos relacionamentos íntimos, apesar de ter sido negligenciada durante tempos em vários contextos, não é um problema recente e já vem despertando o interesse de pesquisadores para estudos em vários contextos (BESERRA et al., 2016; BITTAR; NAKANO, 2017; MARTINS, 2017; MÚRIAS, 2019; PINHEIRO; CARIDADE, 2019; SOUZA; LORDELLO; MURTA, 2022; SOUZA; PASCOALETO; MENDONÇA, 2018; VERÍSSIMO et al., 2022). No entanto, mesmo já assumindo uma importante contribuição nas publicações existentes, a violência nas relações de namoro na fase da adolescência e juventude é um fenômeno relativamente pouco estudado no contexto brasileiro, quando comparado com os estudos que abordam a violência entre parceiros íntimos adultos.

Esse fenômeno sempre esteve presente na história da humanidade, mas não deve ser aceito como aspecto inevitável da condição humana, uma vez que esse tipo de violência pode causar transtornos mentais e alimentares, prejuízo ao desempenho educacional, adoção de práticas sexuais de risco, indução ao abuso de álcool e outras drogas, dentre outras alterações (GARCIA; SILVA, 2018).

A violência no namoro entre jovens e adolescentes é considerada um forte preditor da violência entre casais na idade adulta. Por esse motivo, ações de prevenção primária, referentes às medidas preventivas de incidência de novos casos, são necessárias e devem incluir a promoção do acesso aos serviços de saúde com apoio e diálogo aberto e educação em saúde voltada principalmente ao público jovem (SANTOS; MURTA, 2016).

Assim, a vivência da violência nos relacionamentos íntimos e disseminada entre os jovens compõe um mosaico que desafia a construção de modelos de atenção integral à saúde capazes de favorecer, nesse momento peculiar da vida que é a fase da juventude, o protagonismo, a autonomia e o cuidado consigo e com o outro. Para minimizar essa dificuldade, é necessário compreender como esse público se expressa e vivencia o fenômeno da violência na relação de intimidade na contemporaneidade.

Diante do exposto, surgiu a seguinte questão norteadora: como os jovens universitários do sexo masculino percebem a ocorrência da violência nas relações de namoro? Considerando que os indivíduos do sexo masculino se apresentam tanto como algozes quanto como vítimas de violência e que, apesar de ser um problema bastante presente na contemporaneidade, o fenômeno da violência no namoro é relativamente pouco estudado na realidade da juventude, o presente estudo teve como objetivo descrever a percepção de jovens universitários do sexo masculino sobre violência nas relações de namoro, considerando os aspectos físicos, sexuais e psicológicos.

A investigação sobre as diversas expressões e manifestações que a violência nas relações de namoro vem mantendo se configura como um meio propício de instigação para ações de aperfeiçoamento das experiências afetivas e prevenção da violência entre parceiros íntimos jovens, além de fomentar a equidade de gênero. Nesse contexto, o posicionamento teórico desse estudo fundamenta-se no Paradigma da Complexidade (MORIN, 2012), o qual nega a oposição entre complexidade e simplicidade e entende como complexo aquilo que é “tecido junto” e é, de fato, o tecido de ações, acasos, acontecimentos, determinações, interações e retroações, que formam nosso mundo fenomênico (MORIN, 2011).

Assim, ao considerar as contradições e imprevisibilidades, o Pensamento Complexo viabiliza uma visão multidimensional e compreende o fenômeno da violência dentro do relacionamento íntimo na interação e interdependência de seus elementos e em contexto, possibilitando um olhar ampliado e maior grau de compreensão e conhecimento (MORIN, 2011; 2012).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada pelo Paradigma da Complexidade, que se configura como um método direcionado por duas noções principais: a contextualização e a compreensão. A primeira busca o olhar transdisciplinar para o fenômeno, considerando sua multidimensionalidade. A compreensão pode ser entendida como a apreensão do significado de um objeto ou acontecimento, tendo em conta suas relações com outros objetos ou acontecimentos (MORIN, 2011). O roteiro *Consolidated criteria for reporting qualitative research* (COREQ) foi utilizado para o relato da coleta de dados.

A pesquisa foi desenvolvida com 17 jovens universitários estudantes de uma instituição pública federal, com sedes localizadas na região do Vale do São Francisco, em municípios baiano e pernambucano. Adotou-se como critérios de inclusão os jovens serem do sexo masculino, estarem devidamente matriculados em algum dos diversos cursos da instituição, ter entre 19 e 24 anos de idade; e estarem em um relacionamento afetivo por mais de três meses ou terem vivenciado algum no último ano.

A coleta de dados ocorreu no período entre outubro de 2019 a janeiro de 2020, mediante realização de entrevistas semiestruturadas e diário de campo. A primeira parte foi realizada com todos que aceitaram participar e foi guiada pelas seguintes questões norteadoras: 1. *O que você compreende sobre violência no namoro?* 2. *Sabe dizer quais as possíveis formas de violência que podem ocorrer nas relações de namoro e através de quais ações elas se propagam?* 3. *Acredita já ter praticado violência contra algum (a) parceiro (a), mesmo que de forma sutil?* 4. *Por que você acha que ocorre ou pode ocorrer violência dentro de um relacionamento?* 5. *Qual papel você acredita que o ciúme tem dentro de um relacionamento?* 6. *Quais motivos podem desencadear desentendimentos em um relacionamento?*

O diário de campo foi utilizado durante todo o processo de coleta para: registro das informações da entrada no campo; aproximação dos participantes; detalhes sobre as técnicas de coleta; andamento da pesquisa. A coleta foi interrompida após a 17ª entrevista, por entender-se que houve a saturação de significado; esta corresponde a uma discussão mais profunda, rica em detalhes e complexa, com os dados para assegurar a compreensão do fenômeno de interesse (HENNINK; KAISER; MARCONI, 2017).

As entrevistas foram gravadas no programa *Easy Voicer*, em um tablet; e, depois, transcritas na íntegra. Tiveram duração entre 17 e 43 minutos. Para manutenção do anonimato, foram identificadas como E1, E2, E3 e assim por diante, de acordo com a sequência em que ocorreram.

Após o levantamento dos dados de pesquisa e transcrição integral das entrevistas pelo primeiro autor, procedeu-se às seguintes etapas (CLARKE; BRAUN, 2013): (i) classificação e organização das informações coletadas, foram assinalados os principais pontos levantados nas entrevistas, observando-se a sua pertinência e relevância para o objeto de estudo; essa organização permitiu uma visão do conjunto da pesquisa e, simultaneamente, a visualização de questões específicas relacionadas ao todo pesquisado; (ii) organização de quadros referenciais com os principais pontos das respostas dos estudantes, a fim de se ter uma visão do conjunto das informações que possibilitasse categorizá-las; (iii) estabelecimento de relações entre os dados – por meio da organização dos dados em categorias, que se constituíram pelo agrupamento dos elementos, ideias e/ou expressões em torno de conceitos capazes de abranger todos esses aspectos. Este processo é exemplificado no quadro referencial (quadro 1).

Quadro 1 – Quadro referencial e categorias finais

Códigos iniciais	Códigos intermediários	Temas finais
<ul style="list-style-type: none"> • Restrição de liberdade • Opressão • Humilhação 	<ul style="list-style-type: none"> • Violência de mãos dadas com o dano psicológico • Posse do outro 	O jovem e sua percepção sobre violência no namoro
<ul style="list-style-type: none"> • Agressão • Controle do outro • Raiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Meu Eu agressor • Motivação banal 	Violência no namoro: vítima versus vitimizador?
<ul style="list-style-type: none"> • Ciúme • Posse 	<ul style="list-style-type: none"> • Nem tudo são flores • Termómetro da relação 	O namoro e sua interface com a violência

Fonte: Dados da pesquisa.

Posteriormente, estabeleceram-se as relações entre os dados obtidos e o Paradigma da Complexidade, os dispositivos legais e a literatura científica. Ressalta-se que o processo analítico e interpretativo foi ilustrado com algumas falas dos participantes, buscando a credibilidade e validade desse processo. Para garantir maior validade e confiabilidade dos dados, foram realizadas as seguintes estratégias recomendadas por instrumentos da literatura: (i) *memberchecking* – devolutiva dos dados aos participantes para “checagem” da coerência do conteúdo; (ii) análise com pares – a construção dos quadros referenciais e categorias se deram por dois pesquisadores do estudo, com validação por um terceiro quando foi necessário; (iii) uso do diário de campo, garantindo maior transparência de todo o processo de pesquisa.

A pesquisa seguiu todos os preceitos éticos e legais sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de uma universidade pública federal, sob o nº do parecer 3.639.882.

Resultados e discussão

A pesquisa contou com dezessete participantes, estudantes universitários do sexo masculino, na faixa etária entre 19 a 24 anos, com tempo de duração do relacionamento variando entre quatro meses a seis anos. Tratando-se da orientação sexual, onze deles se identificaram como heterossexuais, cinco como homossexuais e um como bissexual. Quanto ao tempo de permanência na universidade, observou-se a seguinte distribuição: nove encontravam-se entre o primeiro e quinto período da faculdade; seis entre o sexto e décimo-segundo período. No que diz respeito à habitação, apenas um relatou morar com o namorado, os outros alternaram entre morar sozinho, com parentes ou com amigos.

O jovem e sua percepção sobre violência no namoro

Quando questionados sobre o que percebiam por violência no namoro, observou-se que os mesmos a percebem como um problema que envolve a restrição da liberdade do outro, oprime e tem o potencial de causar danos psicológicos e físicos:

[...] Tentar privar a pessoa da liberdade individual dela. Quando você tá numa relação de namoro às vezes você pode tentar usar da sua influência afetiva naquela pessoa para restringir a liberdade dela individual, do que ela pensa, do que ela quer fazer ou para onde ela quer ir (E10).

A violência pode acontecer quando a pessoa é (pausa), passa a ver a outra como uma posse, como algo que é sua propriedade e tenta [...] como é que diz? (pausa) privá-la de certas liberdades que são inerentes ao próprio ser humano (E11).

Violência no que se refere a questão psicológica, questão física, tudo aquilo que pode oprimir ou pode causar algum dano entre as pessoas que estão se relacionando (E12).

Por meio do princípio da complexidade da violência íntima, buscou-se obter uma visão ampliada do fenômeno, mas em dimensões diferenciadas e com suas particularidades e conectividades. Assim, evidenciam-se as interações e conexões da violência física, verbal e psicológica nos relatos dos jovens, que contemplam as variáveis que envolvem a

violência, uma vez que esta se apresenta como um excesso de força de um sujeito sobre o outro, indicando um comportamento deliberado que acarreta em danos psicológicos, físicos, tortura e/ou morte, advindas de situações de humilhação, ameaças e ofensas, como consequência de atos contrários à liberdade e à vontade pessoal de alguém (MODENA, 2016).

Nesse íterim, os discursos coadunam com os achados de um estudo realizado com adolescentes estudantes do ensino médio, que objetivou compreender a percepção deles sobre a violência nas relações de intimidade e mostrou que na maioria das vezes a violência se perpetua dentro dos relacionamentos através de atos de ofensas e ameaças constantes, sendo consequência de disputas de poder exercidas do homem para com a mulher, atreladas às diferenças de gênero (SCHOENMAKER et al., 2016).

A relação entre os gêneros, legitimada pela sociedade e evidenciada pela dominação masculina, tem como característica o poder dos homens sobre as mulheres, sendo um fenômeno naturalizado pela sociedade e fortemente acentuado pela tradição cultural. Todo processo de masculinidade construído socialmente advém da relação de poder patriarcal, e essa dominância ainda segue sendo exercida na atualidade por conta do meio social ideológico, econômico e coercitivo, em que as mulheres se encontram em situação de desvantagem com relação aos homens (NADER; CAMINOTI, 2014). A violência de gênero, em conjunto com o mito do amor ideal, que também é deturpado em termos de poder, viabilizam e propiciam as violências entre os parceiros íntimos, presentes nas relações amorosas (CAMPEIZ et al., 2020a; SOUZA; REZENDE, 2018).

Essa construção social, baseada na dominação do outro é abordada por Pierre Bourdieu, que também utiliza o conceito de dominação para analisar as relações de gênero. Para o autor, ainda na atualidade, o gênero masculino domina o feminino. A dominação masculina não é apoiada prioritariamente na força bruta, nas armas ou na dependência financeira; via de regra, ocorre no campo do simbólico. O dominado adere à dominação de maneira irrefletida e passa a considerar tudo isso como natural (BOURDIEU, 2007).

Ademais, as ações consideradas como violentas dentro das relações afetivas de namoro na visão dos sujeitos desse estudo envolvem as agressões físicas exacerbadas, as proibições e atitudes que vão de encontro à vontade do(a) parceiro(a), como ilustram as falas a seguir:

Dar empurrão, bater, enforçar [...] insultos, xingamentos diminuindo a pessoa, humilhando em público ou sozinho, [...] quando você restringe o bem daquela pessoa e coloca ela submissa àquilo (E1).

Proibir de sair de casa, não deixar sair com as amigas ou ela não deixar sair com os amigos. Esse tipo de coisa (E4).

Até mesmo um simples beijo que seria de carinho mais forçado. Acho que pra ter esse tipo de coisa os dois precisam estar em perfeita sintonia né, um consentindo com o outro (E9).

Sob a ótica do Paradigma da Complexidade, foi possível observar que as ações violentas dentro dos relacionamentos se apresentam através de atitudes que ofendem a integridade ou saúde corporal, incluindo o homicídio; atitudes de humilhar, insultar, atos de controle, ameaça, manipulação, violação da intimidade, destruição de objetos pessoais, entre outros; e toda conduta que constranja ou imponha a relações sexuais indesejadas

(BRANCAGLIONI; FONSECA, 2016; RUBIO-GARAY et al., 2017). Assim, compreende-se a interconexão que fornece as características das violências no relacionamento íntimo, mas que muitas vezes são naturalizadas e invisibilizadas, e se baseiam em referências tradicionais e culturais, que permitem a idealização do amor romântico.

Nessa perspectiva, enfatiza-se que, apesar de haver, muitas vezes, a legitimação da violência dentro dos relacionamentos afetivos, a perpetuação dessas ações violentas em relações na fase da adolescência e juventude envolve diversas consequências graves e devastadoras, como depressão, ansiedade e sintomas relacionados à agressividade; o uso de substâncias ilícitas; baixa autoestima; ideação suicida; insucesso escolar; e romantização da violência nos relacionamentos a longo prazo (BEZERRA; ALVES; CANUTO, 2020; OLIVEIRA et al., 2016; VERÍSSIMO et al., 2022).

Dentre os diversos tipos de violência citados pelos sujeitos, percebeu-se que a psicológica foi vista como a mais presente nos relacionamentos afetivos, apesar de ocorrer muitas vezes de forma mais velada, através da manipulação da vontade do outro, e resultar em situações de violência mais acentuadas como xingamentos e ofensas mais graves, com o potencial de diminuir a autoestima do (a) companheiro (a), deixando-o submisso (a):

Acho que a psicológica. [...] Você abdicar de muita coisa entre você fazer a sua vontade e o outro fazer a vontade dele (E5).

Eu acho que a psicológica com certeza porque é a que é menos clara, e depois vem as ofensas, deixando a gente pra baixo [...] (E11).

Psicológica porque pra você chegar a um ato de agressão é porque você já está no limite então primeiro vem os xingamentos, [...] começar a falar, passar na sua cara alguma coisa que não gostou, e aí, faz uma pressão querendo que você seja como a pessoa quer que você seja (E13).

Esses achados são similares aos encontrados no estudo realizado com jovens estudantes do ensino médio e superior em cidades no México, onde foi evidenciada inicialmente a prevalência de violência psicológica, como coerção, humilhação e desapego, e, com menos frequência, a violência física (CÁRDENAS et al., 2018). Outro estudo realizado com jovens universitários do sexo masculino e heterossexuais identificou que a violência moral e psicológica foram as formas de violência contra mulheres mais presentes no namoro dos participantes, seguidas pela sexual, física e patrimonial, respectivamente (SOUZA; PASCOALETO; MENDONÇA, 2018).

Diante disso, analisando a complexidade da violência psicológica, observa-se que muitas de suas manifestações são invisíveis e, frequentemente, tanto o autor quanto a vítima da violência não reconhecem a sua manifestação e o seu significado na relação ou, quando cientes, tornaram-na aceita e consentida (CAMPEIZ et al., 2020b). Essa aceitação e naturalização, associadas às crenças e ao velamento da violência, podem se configurar como os principais fatores da perpetuação desse fenômeno.

Outro ponto importante encontrado na fala dos participantes de forma bem acentuada foi a justificativa de que a falta de conhecimento do que de fato se configura como violência psicológica seria um preditor para a ocorrência recorrente desse tipo de violência nas relações afetivas, conforme apontam os excertos a seguir:

[...] A psicológica, porque eu acho que é algo que você não tem uma definição tão exata como a violência física e a sexual, e aí você acaba naturalizando esse tipo de coisa, acha que é normal ou se acostuma né (E3).

[...] Porque a psicológica a pessoa acaba nem sabendo que é uma violência psicológica. A pessoa só percebe depois que estava em um relacionamento mais abusivo (E4).

Acredito que a psicológica é mais presente na relação [...], porque é mais ignorado, as pessoas não têm um limite do que é ou do que não é violência psicológica (E6).

Existem atitudes violentas que não configuram realmente violência, porque a pessoa não percebe e não repara o que aconteceu (E14).

Diante dessas falas, percebe-se que há atos violentos que são naturalizados dentro da dinâmica do namoro, não havendo uma imposição de limite para os mesmos, uma vez que não há o reconhecimento dessas situações de agressões como violência expressamente.

Em uma pesquisa, Bringas-Molleda et al. (2015) evidenciaram que jovens que relataram nunca terem sofrido abuso também experimentam várias formas de vitimização sem realmente reconhecer como agressão, sendo isso considerado como “abuso técnico”. Participantes desse estudo que não se sentiram violentados relataram coerção, violência de gênero e humilhação como as formas de violência mais frequentes, mesmo acreditando ser uma ocorrência insignificante.

Ressalta-se que a legitimação da violência pode estar relacionada à pressão por parte do agressor, à normalização da relação outrora violenta e ao fato de muitos jovens a considerarem uma forma de demonstração de amor, principalmente quando justificada por ciúmes. Ademais, a violência sempre esteve ligada a algo punível legalmente, o que prejudica o seu reconhecimento quando cometida por alguém que mantenha uma relação íntima de afeto (SILVA, 2014). A não percepção dos atos violentos como algo grave e que necessita de punição leva muitos jovens a continuarem com esses comportamentos e a considerá-los como aceitáveis (COSTA; COSTA; NASCIMENTO, 2018).

Violência no namoro: vítima versus vitimizador?

Quando indagados se acreditaram já terem sido vítimas de algum tipo de situação de abuso ou violência em uma relação afetiva, os entrevistados relataram que já passaram por situações de proibições para expor fotos em redes sociais, manter relação de amizade com pessoas do sexo oposto e sair com os amigos; assim como já sofreram por situações de ciúmes e brigas em excesso, além de terem sido privados de sua liberdade em alguns momentos, como mostram as falas seguintes:

Já sim [...] o ciúme excessivo. Ela proibia de sair com meus amigos, ou ter amizade de conversar com outras mulheres, ou de ter rede social. Essas coisas, sabe? (E4).

Brigar por tudo. [...] Se eu falasse com uma amiga minha, tinha uma briga. [...] sei lá, se eu curtisse uma foto. (...) tudo o que eu fazia nas redes sociais ela via, sabe?! Antes de tudo, tudo o que eu fazia ela sabia. [...] Então, talvez isso seria um tipo de violência psicológica (E9).

[...] Eu fui trancado dentro do quarto e fui agredido, não fisicamente, mas fui agredido assim, fui xingado (E12).

A apreensão dos relatos sob o princípio do Paradigma da Complexidade exhibe a relação e a codependência existentes entre as lógicas afeto e agressão (MORIN, 2011). Estes fatores se completam e são opostos nas relações; eles passam a evidenciar que a demonstração de ciúme e o sentimento de controle se comportam como importantes elementos na construção e no estabelecimento das relações de intimidade dos jovens.

Em consonância com outros estudos, observa-se que a ideia de posse sobre o outro está presente nos discursos como um dos fatores que motiva os atos violentos. Esses atos de domínio sobre a vítima, como proibição, privação da liberdade e controle, são decorrentes do sentimento de posse presente na maioria das relações contemporâneas, compreendendo-se que os conflitos violentos são ocasionados, muitas vezes, por insegurança, apego e desregulação emocional (BOURDIEU, 2007; CÁRDENAS et al., 2018; NADER; CAMINOTI, 2014; SCHOENMAKER et al., 2016).

Em estudo cujo objetivo foi mapear e analisar a violência nas relações de intimidade de jovens, observou-se que há uma bidirecionalidade no que se refere ao fator ciúmes e relações de poder, sendo a violência praticada por ambos os parceiros. Dessa forma, em muitos momentos, o indivíduo que outrora foi vítima pode assumir o papel de perpetrador (CONCEIÇÃO et al., 2018).

Em contrapartida, quando questionados se achavam que alguma vez haviam perpetuado violência contra o (a) parceiro (a), alguns responderam que sim, sendo motivados por ciúmes ou raiva. A forma de ser violento se deu, em sua maioria, por pressão psicológica, mas alguns citaram a agressão física:

Sim, acredito que sim. Acho que atitude de ciúmes. Acho que eu acabei sendo grosso. Ou acabei excedendo as palavras, xingamento, essas coisas (E4).

Eu acho que psicologicamente sim. Através de ficar com raiva de uma coisa que ela fez e eu não ter gostado e agir indiferente com ela (E5).

Acho que de todas as formas eu já fui violento quando fiquei com raiva ou ciúme. Acho que até fisicamente já posso ter sido alguma vez (E8).

As falas evidenciam que as ações violentas motivadas por raiva ou ciúme estão fortemente presentes nas relações afetivas, principalmente partindo dos indivíduos do sexo masculino. No entanto, vale ressaltar que as atitudes violentas motivadas por insegurança e raiva não partem somente de indivíduos do sexo masculino, sendo bidirecionais. Assim, ao procurar elaborar novos significados multidimensionais e transdisciplinares, o Paradigma da Complexidade revela que ações e vivências violentas nos relacionamentos são produtos e produtores de outras experiências e condutas (MORIN, 2012), mostrando-se claro na bidirecionalidade evidenciada no cotidiano de muitos relacionamentos afetivos, em que ambos os sexos mutuamente se agredem e são agredidos.

Nesse sentido, um estudo evidenciou que, ao caracterizar manifestações de violência no namoro de adolescentes e adultos jovens, havia uma simetria na prática de agressão, onde ambos os sexos relataram uso da violência (COSTA; COSTA; NASCIMENTO, 2018). Seguindo essa linha da bidirecionalidade, ressalta-se que há um contraponto importante

sobre as atitudes múltiplas de homens e mulheres, destoando do poder naturalizado que ficou resignado nas lendas e que se tornou dominante na vida deles. Isso foi abordado no século XX como teoria do gênero, que mostrou que os comportamentos entre os sexos são relacionados e construídos com bases nas relações de poder (BITTAR; NAKANO, 2017; CONCEIÇÃO et al., 2018).

A ideia de posse de uma pessoa sobre a outra, dentro de uma relação afetiva, mostra-se como uma construção sociocultural, que pode ser fortemente evidenciada nas falas a seguir:

A gente tem uma vantagem física, então predominantemente é do homem a violência física (E11).

A gente foi construído numa sociedade que tem a ideia de relacionamento sendo uma ideia de posse, principalmente vindo da gente (homem) (E15).

A masculinidade, como adjetivo aprendido socialmente, reafirma o exercício do poder do homem sobre a mulher. Assim, o ser masculino aparece sempre como o coordenador da relação, o provedor, aquele que afirma suas conquistas sexuais e se utiliza da força para dominar, reafirmando a ideia socialmente aceita de controle do parceiro para com a parceira, resultando em ações de controle e violência (COSTA; COSTA; NASCIMENTO, 2018).

Partindo dessa premissa, desde muito cedo os meninos são ensinados a não expressarem suas emoções por ser algo caracterizado como atitude feminina. E, assim, a ira e atos de agressão tornaram-se formas de canalizar suas emoções, de impor suas vontades e manter sua posição de poder, ao mesmo tempo que a mulher assume o papel de subordinada e frágil frente a tais situações (OLIVEIRA; ASSIS; PIRES, 2016).

Revela-se aqui uma estigmatização social da figura masculina e a perpetuação do pensamento machista. Nessa perspectiva, o Paradigma da Complexidade propõe um recurso às ideias, às práticas de vida, aos valores, às noções e aos conceitos sociais e culturais que sofreram um esvaziamento de seus conteúdos pela modernidade, por meio do método e forma de pensar do Pensamento Complexo, que conduz à ressignificação e produz/origina novos significados a todos esses elementos que envolvem a cultura machista (MORIN, 2011; 2012).

Um estudo que avaliou a percepção de jovens universitários sobre a violência contra mulher no namoro mostrou que a violência psicológica não foi vista como um abuso, mas como estratégia para controlar a parceira ou evitar a traição. Isso reflete o pressuposto no imaginário coletivo, advindo do sistema patriarcal, de que o homem deve ter uma postura social e sexual ativa e a mulher uma postura sexual passiva e restrita exclusivamente à reprodução (SOUZA; PASCOALETO; MENDONÇA, 2018).

O namoro e sua interface com a violência

Considerando as possíveis motivações para haver discussões entre os casais, o ciúme se sobressaiu nas falas dos entrevistados, seguido da divergência de ideias ou vontades, conforme trazem as falas que seguem:

Os ciúmes podem ir de extremos. O ciúme eu acredito que possa ser saudável aquele de cuidado (E1).

Ciúmes, acho que é o principal. [...] (E7).

Tem situações que traz ideia de cuidado. Mas ele (ciúme) também pode ser excessivo e doentio em que a pessoa se sente mal (E2).

Assim, se a pessoa tem ciúmes é porque ela ainda tem interesse em você. Mas tipo um ciúme excessivo não faz parte de um relacionamento. Tem um ciúme saudável (E12).

Nesse cenário, o ciúme é uma reação emocional que se expressa de diferentes formas diante da ideia da perda do parceiro ou existência de um (a) possível rival. Pode-se apresentar como uma ferramenta para exercer controle e poder na relação, dando margem para que se reproduzam as desigualdades de gênero aprendidas (DELATORRE; WAGNER, 2015). A complexidade dessa realidade evidencia que os relacionamentos íntimos baseados nos princípios de ciúme e posse legitimam a violência, justificam ações irrefletidas e isentam a responsabilidade do autor da violência, uma vez que se comportam como importantes elementos na construção e no estabelecimento das relações doentias.

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que o ciúme é visto como precursor de discussões e de atos violentos, também é considerado aceitável em “pequenas doses”, uma vez que pode apresentar-se como uma demonstração de interesse e importância do outro, assumindo, assim, um papel ambíguo na relação afetiva.

Esse papel ambíguo do ciúme também foi evidenciado nos achados da pesquisa de Oliveira et al. (2016), realizada com adolescentes em dez capitais brasileiras, em que o ciúme, além de ser um determinante para ocorrência de agressões físicas, era aceito pelos jovens como uma expressão de amor e cuidado. Esse sentimento só passava a ser percebido como violência se ocorresse concomitantemente a uma ameaça de agressão física ou se fosse demasiadamente frequente; no entanto, era tido como natural se interpretado como uma brincadeira ou demonstração de carinho e cuidado por parte do parceiro.

Dois entrevistados referiram que a discussão é algo inerente ao relacionamento, e um deles afirmou que o discutir é uma forma de comunicação necessária para que haja ajuste entre os pares, ainda que se reconheça que tais atitudes não sejam saudáveis e provoquem desgaste:

É (pausa) discussão, você levanta a voz, ambas as partes se exaltam. Isso acontece em qualquer relacionamento, que pode até ser visto como violência psicológica. Eu acredito que não tem um relacionamento que é só flores [...], mas isso não quer dizer e nem é uma premissa para se tornar corriqueiro (E11).

Um relacionamento precisa ter algumas brigas e tal. Lógico, nem sempre, na maioria das vezes não é saudável, mas precisa pra gente ajustar alguns pontos (E9).

A comunicação conflituosa é um fenômeno ainda inerente às relações conjugais, especialmente no cenário contemporâneo, em que os aspectos relativos à individualidade de cada um esbarram nos limites da vivência da conjugalidade do casal. Autores enfatizam que o conflito conjugal pode ser entendido como a oposição ostensiva entre os cônjuges, identificada por eles como desentendimento ou fonte de dificuldades no relacionamento (SCHEEREN et al., 2015).

A ótica do Paradigma da Complexidade analisa que a violência psicológica praticada nas relações afetivo-sexuais é, muitas vezes, uma estratégia utilizada pelos casais para a solução de conflitos, em que eles decidem resolver de forma destrutiva, em virtude de elementos sócio-históricos que legitimam a cultura violenta. O simples silêncio, as discussões em tom exaltado sem consenso ou negociação, as ofensas, a indisposição à resolução dos conflitos e o foco excessivo nos interesses pessoais em detrimento dos conjugais são comportamentos comuns frente às divergências. Assim, a violência tende a ser menosprezada, resultando em comportamentos cada vez mais intensos e reincidentes, os quais nutrem constantemente o ciclo da violência (MORIN, 2011; SOUZA; PASCOALETO; MENDONÇA, 2018).

Assim, compreende-se que, para as relações se **construírem** de maneira saudável, é preciso o incentivo ao diálogo construtivo e repressão a qualquer forma de violência, entendendo que os dois apresentam limitações que precisam ser toleradas, isso sendo na visão do Paradigma Complexo. É importante, também, haver o fortalecimento da comunicação respeitosa, flexibilizando a negociação dos interesses individuais e coletivos um do outro, de modo que ambos tenham suas necessidades atendidas, resultando em novos significados às relações e ausência de violência no cotidiano dos casais (DELATORRE; WAGNER, 2015; SOUZA; PASCOALETO; MENDONÇA, 2018).

Considerações finais

Ao analisar as falas dos jovens entrevistados, percebe-se que o exercício do controle sobre o parceiro é algo constante na dinâmica do relacionamento, ferindo, muitas vezes, a individualidade da pessoa que se diz amar, o que entra em desacordo com a ideia social de que o namoro é algo leve, livre de situações de abuso.

Observou-se uma dificuldade dos entrevistados em falar abertamente sobre o tema da violência nas relações afetivas e também de se assumir como propagador ou vítima da violência, o que é compreensível devido à complexidade e sensibilidade do assunto. Houve também uma incoerência entre o que acreditavam ser ações que deveriam permear a relação e o que realmente faziam.

Os dados trazidos apontam para a necessidade da implementação de programas intersetoriais voltados para a discussão da temática, considerando a gravidade das repercussões físicas, morais e psicológicas desse fenômeno. Dentre os setores que apresentam papel significativo na mudança desse panorama, encontram-se principalmente a educação e o setor saúde, os quais podem atuar tanto na prevenção primária da violência nas relações quanto na redução de danos, com enfoque em grupos etários mais jovens.

Os princípios adotados a partir do Paradigma da Complexidade proporcionaram o apontamento de algumas possibilidades para superar as visões simplificadoras e reducionistas, ainda muito vigentes, sobre o fenômeno em estudo, permitindo a construção de uma perspectiva integrada sobre a temática. Essa ampliação pode resultar, além de uma maior clareza sobre os elementos que compõem o fenômeno da violência em sua interdependência e interconectividade, na construção intersetorial e interdisciplinar de estratégias de enfrentamento da violência, de modo articulado e contextualizado.

Este estudo limita-se a investigar a vivência de jovens universitários do sexo masculino somente. É válido salientar que, por se tratar de aspectos de experiência pessoal, pode haver uma tendência a respostas que sejam consideradas pelos participantes mais aceitáveis pela sociedade. Sugere-se que sujeitos com perfil diferente possam ser investigados sobre esses mesmos aspectos, de forma que a comparação de diversas visões sobre esse fenômeno permita a reflexão sobre a temática e possibilite uma discussão que permita elencar sugestões de combate à cultura da violência entre casais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESERRA, M. A. et al. Prevalência e características da violência no namoro entre adolescentes escolares de Portugal. **Revista da Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 183-191, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000100183>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BEZERRA, K. A.; ALVES, H. B.; CANUTO, P. J. Violência no namoro: reflexões sobre a problemática nos adolescentes. **Revista Interdisciplinar em Saúde**, v. 7 (único), p.111-122, 2020. Disponível em: <http://www.interdisciplinaremsaude.com.br/Volume_28/Trabalho_08_2020.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- BITTAR, D. B.; NAKANO, A. M. S. Symbolic violence among adolescents in affective dating relationships. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 1-8, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342017000100482>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANCAGLIONI, B. C. A.; FONSECA, R. M. G. S. Intimate partner violence in adolescence: an analysis of gender and generation. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 69, n. 5, p. 890-898, set./out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672016000500946&script=sci_arttext&lng=en>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRINGAS-MOLLEDA, C. et al. Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colombia, v. 13, n. 2, p. 737-48, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a14.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- CÁRDENAS, F. P. et al. Violencia en el noviazgo en jóvenes y adolescentes en la frontera norte de México. **Journal Health NPEPS**, Mato Grosso, v. 3, n. 2, p. 426-40, jul/dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3117>>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- CAMPEIZ, A. B. et al. Violence in intimate relationships from the point of view of adolescents: perspectives of the Complexity Paradigm. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 54, e03575, 2020a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/JYLvhxzzJ4bD5hXD4R8ztcg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- CAMPEIZ, A. B. et al. Redes sociais digitais: exposição à violência na intimidade entre adolescentes à luz da complexidade. **Texto Contexto Enferm**. v. 29, e20190040, 2020b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2019-0040>>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- CONCEIÇÃO, T. B. et al. Assimetria e simetria de gênero na violência por parceiro íntimo em pesquisas realizadas no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, p. 3597-3607, nov. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232018001103597&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- COSTA, A. M.; COSTA, M. C. O.; NASCIMENTO, O. C. Percurso amoroso e eventos violentos nas relações de namoro de jovens. **Revista de Saúde Coletiva**, Feira de Santana, v. 8, n. 1, p. 39-45, jul. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/saudecoletiva/article/view/2973>>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- COELHO, E. B. S.; SILVA, A. C. L. G.; LINDNER, S. R. **Violência: definições e tipologias**. Atenção a homens e mulheres em situação de violência por parceiros íntimos. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

- CLARKE, V.; BRAUN V. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The Psychologist**. v. 26, n. 2, p. 120-123, out. 2013. Disponível em: <<https://uwe-repository.worktribe.com/output/937596>>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- DELATORRE, M. Z.; WAGNER, A. Estratégias de resolução de conflitos conjugais: evidências de validade do CRBQ. **Avaliação Psicológica**, Atatiba, v. 14, n. 2, p. 233-42, ago. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000200009>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- GARCIA, L. P.; SILVA, G. D. M. Violência por parceiro íntimo: perfil dos atendimentos em serviços de urgência e emergência nas capitais dos estados brasileiros, 2014. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro. v. 34, n. 4, p. 1-12, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2018000405004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- HENNINK, M. M.; KAISER, B. K.; MARCONI, V. C. Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough? **Qual Health Res.**, v. 27, n. 4, p. 591-608. 2017. Disponível em: <[10.1177/1049732316665344](https://doi.org/10.1177/1049732316665344)>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- LAZZARI, K. C. V.; CARLOS, P. P.; ACCORSSI, A. Violência de gênero e direito das mulheres no Brasil. **Interfaces Científicas: Humanas e Sociais**, v. 8, n. 3, p. 221-234, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3801.2020v8n3p221-234>>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- MARTINS, A. P. A. Violência no namoro e nas relações íntimas entre jovens: considerações preliminares sobre o problema no Brasil. **Gênero**, v. 17, n. 2, p. 9-28, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/31261-Texto%20do%20Artigo-106535-1-10-20171203.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- MODENA, M. R. **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul: Educus, 2016.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4a ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORIN, E. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MÚRIAS, C. **Relações In: igualdade no namoro**. Manual de Educação de Pares para a Erradicação da Violência no Namoro. Associação Portuguesa de Cidadania Activa. 2019. Disponível em: <https://www.cm-figfoz.pt/cmfigueiradafoz/uploads/writer_file/document/1569/manual_de_educacao_de_pares_para_a_violencia_no_namoro.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- NADER, M. B.; CAMINOTI, J. M. **Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica**. XVI Encontro regional de história da ANPUH-RIO: saberes e práticas científicas. Rio de Janeiro: ANPUH, 2014. p. 1-9.
- OLIVEIRA, R. N. G. et al. Preventing violence by intimate partners in adolescence: an integrative review. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 134-43, fev. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342016000100134>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- OLIVEIRA, Q. B. M.; ASSIS, S. G.; PIRES, K. N. T. O. Violência física perpetrada por ciúmes no namoro de adolescentes: um recorte de gênero em dez capitais brasileiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 1-12, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722016000300236&script=sci_abstract&tling=pt>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- PINHEIRO, I.; CARIDADE, S. Pedido de ajuda em vítimas de violência no namoro: revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social**, v. 5, n. 2, p. 68-84, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31211/rpics.2019.5.2.124>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

- RUBIO-GARAY, F. et al. Prevalencia de la violencia en el noviazgo: una revisión sistemática. **Papeles del Psicólogo**, Espanha, v. 38, n. 2, p. 135-147, abr. 2017. Disponível em: <<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2831.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- SANTOS, K. B.; MURTA, S. G. Influência dos pares e educação por pares na prevenção à violência no namoro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 787-800, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000400787&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- SCHEEREN, P. et al. O papel preditor dos estilos de apego na resolução do conflito conjugal. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 835-852, nov. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000300004>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- SCHOENMAKER, M. C. et al. A violência por parceiro íntimo entre adolescentes: percepções a partir de um jogo online. **Investigação Qualitativa em Saúde**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 748-757, jul. 2016. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/819>>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- SILVA, J. R. T. Masculinidade e violência: formação da identidade masculina e compreensão da violência praticada pelo homem. In: REDOR, 18º, 2014, Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Anais [...]**. Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. p. 2802-2817. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/686/808>>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- SOUZA, T. M. C.; PASCOALETO, T. E. A.; MENDONÇA, N. D. Violência contra mulher no namoro: percepções de jovens universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 10, n. 3, p. 31-43, set./dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-093X2018000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- SOUZA, W. G. G. de; LORDELLO, S. R. M.; MURTA, S. G. “Eu quero um amor”: violência no namoro e medida socioeducativa. **Revista Polis e Psique**, v. 12, n. 1, p. 211-238, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2238-152X.112387>>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- SOUZA, T. M. C.; REZENDE, F. F. Violência contra mulher: concepções e práticas de profissionais de serviços públicos. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 21-38, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Global consultation on violence and health. **Violence: a public health priority**. Geneva: World Health Organization, 1996.
- VERÍSSIMO, A. V. R. et al. Prevalência e fatores associados à violência no namoro entre adolescentes de escola pública. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 43, e20210170, 2022. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rgenf/article/view/125750/85420>>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Resumo O presente estudo tem como objetivo descrever a percepção de jovens universitários do sexo masculino sobre violência nas relações de namoro, considerando os aspectos físicos, sexuais e psicológicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada no Paradigma da Complexidade, sendo a coleta de dados realizada com 17 jovens universitários do sexo masculino, com idade entre 19 a 24 anos. A coleta dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e diário de campo. A análise dos dados obtidos foi fundamentada no Paradigma da Complexidade. Os jovens explicitaram compreender a violência no namoro como abusos físicos, psicológicos e sexuais, envolvendo situações de xingamentos, humilhação e privação da liberdade. Reconheceram que já foram vítimas e/ou perpetradores de violência em algum momento do relacionamento e identificaram o ciúme como o principal desencadeador da violência. Logo, entende-se que a implementação de estratégias voltadas à prevenção primária da violência nas relações de namoro é um fator essencial e urgente.

Palavras-chave: violência, vulnerabilidade, identidade de gênero, jovem.

Dating violence for young college students in the light of the Complexity Paradigm

Abstract The study aimed to describe the perception of young male university students about violence in dating relationships, considering the physical, sexual and psychological aspects. This is a qualitative research, anchored in the Paradigm of Complexity, with data collection being carried out with 17 male university students, aged between 19 and 24 years. Data collection took place through semi-structured interviews and a field diary. The analysis of the obtained data was based on the Complexity Paradigm. Young people understand dating violence as physical, psychological and sexual abuse, involving situations of name-calling, humiliation and deprivation of liberty. They recognized having already been victims and/or perpetrators of violence at some point in the relationship, and identified jealousy as the main trigger of violence. Therefore, it is necessary to implement strategies aimed at the primary prevention of violence in dating relationships.

Keywords: violence, vulnerability, gender identity, young.

La violencia en el noviazgo para jóvenes universitarios a la luz del Paradigma de la Complejidad

Resumen El estudio tuvo como objetivo describir la percepción de jóvenes universitarios varones sobre la violencia en las relaciones de noviazgo, considerando los aspectos físicos, sexuales y psicológicos. Se trata de una investigación cualitativa, anclada en el Paradigma de la Complejidad, siendo realizada la recolección de datos con 17 universitarios varones, con edades entre 19 y 24 años. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestruturadas y diario de campo. El análisis de los datos obtenidos se basó en el Paradigma de la Complejidad. Los jóvenes entienden la violencia en el noviazgo como abuso físico, psicológico y sexual, involucrando situaciones de insultos, humillaciones y privaciones de libertad. Reconocieron haber sido ya víctimas y/o perpetradores de violencia en algún momento de la relación, e identificaron los celos como el principal desencadenante de la violencia. Por lo tanto, es necesario implementar estrategias dirigidas a la prevención primaria de la violencia en las relaciones de noviazgo.

Palabras clave: violencia, vulnerabilidad, identidad de género, joven.

DATA DE RECEBIMENTO: 05/02/22

DATA DE APROVAÇÃO: 16/03/23



Rosana Alves de Melo

Enfermeira, Mestre em Enfermagem, Doutora em Inovação Terapêutica, Professora adjunta do Colegiado de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil.

E-mail: rosana.melo@univasf.edu.br



Marianna Amaral Alencar Monteiro

Enfermeira da Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Petrolina/Pernambuco, Brasil.

E-mail: mariana.amaral4@gmail.com



Flávia Emília Cavalcante Valença Fernandes

Enfermeira, Mestre em Economia da Saúde, Doutora em Inovação Terapêutica, Professora adjunta do Colegiado de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina/Pernambuco, Brasil.

E-mail: flavia.fernandes@upe.br



Adriele Souza Pires

Enfermeira, especialista em Urgência e Emergência, assistencialista da rede hospitalar privada de Petrolina/Pernambuco, Brasil.

E-mail: adrielepires2225@gmail.com



Karina Perrelli Randau

Farmacêutica, Mestre em Ciências Farmacêuticas, Doutora em Ciências Naturais, Professora adjunta do Colegiado de Ciências Farmacêuticas e do Programa de Pós-Graduação em Inovação Terapêutica da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

E-mail: krandau@hotmail.com

Crias extramuros: ciclo de debates sobre crianças e infâncias durante a pandemia de Covid-19, organizado por Flávia Pires, Emilene Sousa e Mohana Morais.

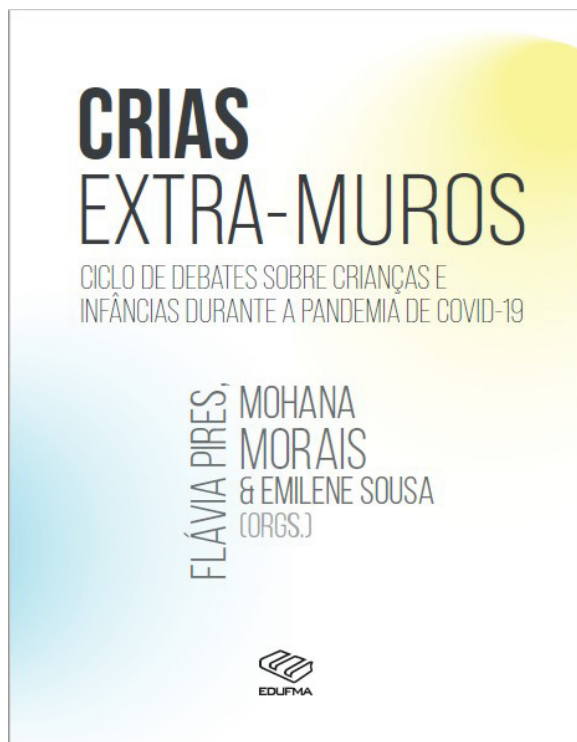
RESENHA/RESEÑA POR

Fernanda Bittencourt Ribeiro

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-2357-8625>

Um fazer coletivo em tempos de pandemia: o espírito do Crias num webinar que virou livro



Há 13 anos, o grupo de pesquisa *Crias: criança, sociedade e cultura* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem tido destacada presença no campo de estudos da infância no Brasil. A coletânea *Crias extramuros: ciclo de debates sobre crianças e infâncias durante a pandemia de Covid-19* reúne algumas das palestras que foram apresentadas no webinar promovido pelo grupo entre 2020 e 2021, o qual contou com 39 palestrantes e atingiu em torno de 800 pessoas no Brasil e no exterior.¹ O e-book que dele resulta reúne uma parte do que foi apresentado. Ele é composto de dez capítulos antecedidos do prefácio escrito por Léa Tiriba (que também foi uma das palestrantes convidadas) e da apresentação da obra pelas organizadoras.

No que segue, destacarei alguns aspectos dos capítulos que compõem a coletânea, tendo como referência três eixos temáticos – a pesquisa com crianças, as relações sociais que situam suas infâncias e as práticas de cuidado, de educação e de brincadeira. Não pretendo esgotar as possíveis vinculações dos capítulos com cada um desses temas e tampouco apresentar

¹ A lista de todas as palestras com os nomes das/dos palestrantes consta na Tabela 1 do e-book em foco, páginas 26 a 32.

uma síntese de cada contribuição, pois isso é parte da apresentação do e-book feita pelas organizadoras. Nessa resenha, busco colocar os capítulos em diálogo, através de temas que, na minha leitura, ecoaram como transversais.

Nos capítulos dessa coletânea vê-se crianças. Considerando o título do livro, essa afirmação pode soar óbvia. No entanto, não é difícil encontrarmos as palavras criança e infância em títulos de obras nas quais não aparecem crianças “de carne e osso”. O mais frequente é que se fale nelas ou sobre elas, sem elas. Restabelecer um equilíbrio entre o *sobre crianças* e o *com crianças* tem sido um esforço recorrente nas pesquisas antropológicas entre as quais as produções da equipe do Crias se situam. Nessa coletânea, alguns capítulos abordam diretamente a pesquisa com crianças ou seus limites durante a pandemia de covid-19. Essas abordagens trazem contribuições metodológicas que nos provocam a pensar que não existe uma receita a ser aplicada na pesquisa com crianças, mas diferentes possibilidades, conforme as características do tema de estudo, do contexto no qual se desenvolve a pesquisa e dos próprios interlocutores. Andrea Szulc, que há muitos anos está em interlocução com crianças *mapuche* e suas famílias, menciona as diversas modalidades de entrevista que já realizou. No entanto, ela nos alerta que a pesquisa com crianças talvez não seja necessariamente diferente do trabalho etnográfico com qualquer pessoa e destaca a importância de analisar as narrativas das crianças em inter-relação com as dos adultos. Nessa perspectiva, é fundamental o argumento de que os mundos de crianças e adultos são compartilhados, e não separados; todos estão sujeitos às mesmas condições estruturais e históricas que configuram seus contextos de vida. A autora também sustenta que, etnograficamente, para incluir as experiências das crianças, é muito importante residir com elas e suas famílias. Essa ancoragem no cotidiano cria as condições para que a inclusão de crianças nas pesquisas extrapole o que elas dizem – ou o que se tem acesso através de entrevistas – e restitua as interações das quais elas participam ativamente. Na pesquisa de Juliana Siqueira de Lara foi o andar junto com as crianças, em seus caminhos da escola para casa, que se mostrou um recurso eficaz para a inclusão de suas experiências. Foi nos trajetos pelas ruas que a pesquisadora pôde acompanhar o cuidado em ato, do qual algumas crianças estão incumbidas em relação a outras. Também aqui, a observação de práticas cotidianas e rotineiras como atravessar a rua, deslocar-se em grupo e de uma determinada forma foi o que possibilitou achados importantes, como as diferenciações baseadas na idade e as hierarquias de poder entre as crianças. Brincar junto é outra possibilidade na pesquisa de campo e que na etnografia de Marina Di Napoli Pastore mostrou-se como um caminho de diálogo com as crianças e de interpretação de suas criações e improvisos. Brincando com as crianças, a autora aproximou essas duas práticas criativas, a fabricação dos brinquedos como parte do brincar e a própria pesquisa. Ambas podendo ser vistas como um modo de habitar o mundo e com ele estar conectado. Residir, andar ou brincar junto são possibilidades da pesquisa com crianças que, no entanto, não excluem procedimentos mais formalizados, como os grupos focais realizados no âmbito da pesquisa apresentada por Assis da Costa Oliveira, a qual se volta para as crianças atingidas pela construção de grandes obras na Amazônia. Nesse contexto em que atuam agentes diversamente situados e com interesses conflitantes que se expressam em reuniões, negociações, audiências, a realização dos grupos focais expôs a ausência de escuta atenta das crianças e dos adolescentes. Ainda que a construção de barragens represente mudanças radicais em suas vidas, a pesquisa deixa entrever a difícil articulação entre a noção de crianças como sujeitos de direitos e o seu reconhecimento como atores políticos e de conhecimento. Diante dessa dificuldade, entendo que o grupo focal, em si mesmo, assume um sentido político.

Nos capítulos dessa coletânea vê-se crianças em relações. O conjunto de textos reunidos no e-book nos levam para Festas e festas, ruas, pátios, escolas, residências. Nesses lugares, as crianças estão com mães, pais, irmãos, vizinhos, professores, pesquisadores, amigos. Elas estão em relações. Olhadas a partir do cotidiano, essas relações constituem-se de pessoas,

lugares, animais e objetos. A intensa relacionalidade que emerge dos capítulos contrasta com a imagem de uma criança representada de forma isolada e passiva. No capítulo de Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos, Fernanda Ferreira Montes e Tayuana Caroline Gomes de Souza Barcala, os bebês, situados em suas famílias ou em salas de educação infantil, são definidos como pessoas em relação, o que também contraria a ideia de uma subjetividade individualizada e individualizante. Rayffi Gumerindo Pereira de Souza e Fernanda de Lourdes Almeida Leal nos conduzem por dois mundos pelos quais as crianças circulam e que, na perspectiva dos autores, poderiam estar menos apartados: o mundo da escola e o da vida cotidiana em zona rural, no qual as crianças estão em estreita relação com a natureza, com os animais e os roçados. Se nesse capítulo, argumenta-se pela possibilidade de aproximação entre dois mundos, no de Maria Aparecida Gobbi as crianças figuram como inseparáveis da luta de suas mães por moradia digna. Crianças e luta seriam mutuamente constitutivos. Ao nos levar para a quebra da rotina representada pela preparação da festa do dia das crianças numa ocupação, a autora coloca em relevo o lugar central das crianças como atores políticos de outra Festa (essa com letra maiúscula) e que se refere ao evento mesmo da ocupação, chamado dia de festa pelos movimentos de luta pela moradia.

Nos capítulos dessa coletânea, vê-se crianças em relações de cuidado, de educação, de brincadeira. Todas essas relações que dão vida aos textos não vão numa única direção, mas ao contrário, elas são marcadas pela reciprocidade. Rosamaria Giatti Carneiro interroga as palavras usadas para dizer o criar, o cuidar, o maternar. Como dar conta da pluralidade e porosidade da figura materna? A palavra mãe é boa para o feminismo? O que ela potencializa? O que ela pressupõe? Esse capítulo focado na mãe, na maternidade e na maternagem, mesmo sem mencionar diretamente as crianças, estabelece o fundamento relacional dessa posição que envolve o cuidado. Se maternagem é uma noção que nomeia práticas relativas aos filhos, esse capítulo enseja a pergunta sobre como nomear as práticas cotidianas nas quais crianças cuidam de outras crianças, ou ajudam seus vizinhos que também as cuidam (e vigiam). Considerar a complementariedade tensa dessas relações (como as descreve Juliana Siqueira de Lara em seu capítulo) nos situa nas tramas complexas do cuidado e da educação de crianças e das quais elas participam como cuidadoras e como quem ensina. Pensando a partir da pandemia, Aline Regina Gomes observa que a excepcionalidade desse longo período tornou visível a participação das crianças nos cuidados, inclusive em famílias das camadas médias. Ao alterar e modificar suas redes de relações, ao distanciá-las fisicamente da escola, o cuidado de si e dos outros, facilmente invisibilizado, tornou-se público e, conforme propõe a autora, pode ser visto como uma forma de ação política no mundo. A leitura dessa coletânea permite pensar o próprio webinar que lhe deu origem como uma prática de cuidado, de resistência e de afirmação de existência pessoal e coletiva. O último capítulo, no qual as pesquisadoras do Crias refletem sobre os aprendizados da participação no webinar e no grupo de pesquisa, é uma afirmação contundente dos vínculos afetivos e intelectuais que permitiram tantos encontros.

Em 2008, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) publicou uma coletânea intitulada *Antropologia extramuros: novas responsabilidades sociais e políticas dos antropólogos*. Esse livro reúne textos resultantes de uma oficina promovida pela ABA em 2002 com o intuito de abordar a atuação de antropólogos fora da academia e a relação destas atividades com o trabalho acadêmico em sentido estrito. A iniciativa estava relacionada com a expansão do mercado de trabalho para a Antropologia, então convocada a incidir sobre políticas públicas. No texto de apresentação dessa coletânea, observa-se que durante o evento “foi muito enfatizado o fato de que o que é considerado extra ou intramuros mudar no tempo, além de não envolver apenas os antropólogos, mas outros cientistas e a sociedade como um todo” (SILVA, 2008, p. 17). O webinar *Crias extramuros*, ocorrido vinte anos mais tarde, parece-me ilustrativo dessa afirmação. O contexto pandêmico no qual ele foi realizado trouxe novos sentidos para

o extra e intramuros acadêmicos e da própria Antropologia. O extramuros do Crias não diz respeito à atuação de antropólogos fora da academia, mas, aos meus ouvidos, faz referência ao intramuros de nossas casas, onde durante a pandemia fomos convocados a permanecer. Ao mesmo tempo, ele ressoa como uma transgressão simbólica e criativa através da qual o Crias encontrou uma maneira de seguir junto e de expandir a universidade para fora de seus limites físicos. O extramuros do Crias expandiu também a Antropologia ao colocá-la em interlocução com o direito, a psicologia, a educação entre outras disciplinas que fazem parte da formação das/dos autoras/es da obra. Num tempo de reclusão, medo e incerteza, o Crias afirmou o seu espírito coletivo e interdisciplinar. A coletânea apresentada nos convida a romper com a hermenêutica da suspeita de que nos fala Andrea Szulc em seu capítulo e a seguir pesquisando de forma criativa e dialógica com as crianças, com os seus mundos e com quem faz parte deles, intra e extramuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, G. Apresentação. In: SILVA, G. (Org.). **Antropologia extramuros: novas responsabilidades sociais e políticas dos antropólogos**. Brasília: ABA/Paralelo 15, 2008. p. 13-18.

PIRES, F. F.; CAVALCANTE, M. E. B. M.; SOUSA, E. L. de (Org.). **Criar extramuros: ciclo de debates sobre crianças e infâncias durante a pandemia de Covid-19**. São Luís: EDUFMA, 2023. 217 p.

Palavras-chave: crianças, infâncias, pesquisa com/sobre crianças.

DATA DE RECEBIMENTO: 19/06/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 03/08/2023

Fernanda Bittencourt Ribeiro

Doutora em Antropologia Social pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, França. Professora da Escola de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Coordenadora do Idades: Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia.

E-mail: feribeiro2@gmail.com

Levantamento Bibliográfico / Relevamiento Bibliográfico

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico dos livros publicados na área das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância e juventude. O levantamento contemplou obras publicadas no período de dezembro de 2022 a agosto de 2023, cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

–

En esta sección, presentamos el levantamiento 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 diciembre de 2022 a agosto de 2023, cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **A criança insubmissa (ISBN 9786555063660)**
 Autora: Rafaela Paixão
 Editora: Blucher, São Paulo, 300 páginas.
- 2 **As narrativas das crianças na escola da infância (ISBN 9786556377537)**
 Autoras: Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Andreia Menarhini, Alessandra Olivieri Santos e Cristina Ramos da Silva
 Editora: Pontes Editores, Campinas, 282 páginas.
- 3 **Brincar para construir mundos: perspectivas e experiências entre Itália e Brasil para educação infantil (ISBN 9786587448909)**
 Organizadoras: Donatella Savio e Catarina Moro.
 Editora: UFPR, Curitiba, 252 páginas.
- 4 **Brincar, reciclar e aprender na infância, efetivando práticas pedagógicas à luz da BNCC (ISBN 9786557138847)**
 Autoras: Valeria Queiroz Furtado e Marta Regina Furlan
 Editora: Vozes, Aparecida, 208 páginas.
- 5 **Crianza de imperios. Clase, blanquitud y la economía moral del privilegio en América Latina (ISBN 978-987-813-551-9)**
 Autora: Ana Ramos-Zayas
 Editora: CLACSO, Buenos Aires, 406 páginas.
- 6 **Entre la desilusión y la esperanza: jóvenes en una sociedad desigual (ISBN 978-607-564-370-0)**
 Autores: Minor Mora Salas y Orlandina de Oliveira
 Editora: El Colegio de México, Ciudad de México, 365 páginas.
- 7 **Familia, infancia y migración: un análisis antropológico en la Costa Chica de Oaxaca (ISBN 9786073057820)**
 Autora: Citlali Quecha Reyna
 Editora: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Coyoacán, 280 páginas.

- 8 Democracia e participação das infâncias e juventudes no Brasil: cidadanias mutiladas (ISBN 9788575916087)**
Autora: Heloisa A. Matos Lins
Editora: Mercado de Letras, Campinas, 292 páginas.
- 9 Infâncias entre violências e garantias de direitos. Contextos e dinâmicas educativas no âmbito das américas (ISBN 978-65-251-5139-7)**
Organizadora: Ana Maria Eyng
Editora: CRV, Curitiba, 218 páginas.
- 10 Infância negada: um estudo sobre as relações sociais de meninas negras no asilo de santa teresa (1855 - 1870) (ISBN 9786525126500)**
Autora: Claudiane Santos Araújo
Editora: CRV, Curitiba, 104 páginas.
- 11 Infâncias negras, vivências e lutas por uma vida justa (ISBN 9786557137970)**
Autora: Nilma Lino Gomes
Editora: Vozes, Aparecida, 208 páginas.
- 12 Jugar a la paz. Experiencias de resiliencia en niños, niñas y jóvenes del departamento del Meta (Colombia) (ISBN 978-958-782-514-5)**
Autores: Castellanos Triviño y Héctor Rafael
Editora: Ediciones USTA, Bogotá, 171 páginas.
- 13 Juventude e Contracultura (ISBN 9786555412710)**
Autor: Marcos Napolitano
Editora: Contexto, São Paulo, 176 páginas.
- 14 Juventudes: violência, biocultura, bioresistência (ISBN 9788528306798)**
Organizadoras: Silvia Helena Simões Borelli e Rosana de Lima Soares.
Editora: EDUC, São Paulo, 294 páginas.
- 15 La constitucionalización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en América Latina (ISBN 9788411693363)**
Nicolas Espejo Yaksic e Domingo Lovera Parmo
Editora: Tirant Lo Blanch (El Sótano), 480 páginas.
- 16 La socialización política de los niños en México (ISBN 978-607-564-366-3)**
Autoras: Julia Isabel Flores y María Fernanda Somuano
Editora: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Coyoacán, 350 páginas.
- 17 Los desafíos de la justicia para adolescentes en América Latina (ISBN 9786075643724)**
Coordenadores: Arturo Alvarado y Gabriel Tenenbaum.
Editora: El Colegio de México, Ciudad de México, 359 páginas.
- 18 Narrativas do cotidiano da gestão escolar a partir de Angola, Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe (ISBN 978-65-5630-438-0)**
Autores: Emanuel Monteiro e Érica Kawakami.
Editora: EDUFBA, Salvador, 263 páginas.

- 19 Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas (ISBN 978-987-8484-30-3)**
Organizadoras: Adelaida Colangelo, Andrea Szulc, Mariana García Palacios y Silvia Guemureman.
Editora: El Colectivo, Buenos Aires, 150 páginas.
- 20 O adolescente em conflito com a Lei: do ato infracional à execução das medidas socioeducativas (ISBN 978-65-86213-84-3)**
Autor: Marcos Antonio Santos Bandeira
Editora: EDITUS, Ilhéus, 224 páginas.
- 21 Para as crianças de agora (ISBN 9786555051490)**
Autora: Mariana Marcondes Machado
Editora: PERSPECTIVA, São Paulo, 224 páginas.
- 22 Psicologia Jurídica: A criança, o adolescente e o caminho do cuidado na justiça (ISBN 9786555153750)**
Autora: Glicia Barbosa de Mattos Brazil
Editora: FOCO, Indaiatuba, 248 páginas.
- 23 Racismos, infâncias e juventudes: entre a (des)proteção, o extermínio e a educação (ISBN 9788528306927)**
Autoras: Eunice T. Fávero, Adeildo Vila Nova e Rachel Raichellis.
Editora: EDUC, São Paulo, 196 páginas.
- 24 Ser mujer y joven ante la pandemia. Seis estudios latinoamericanos (ISBN 978-9977-68-337-9)**
Autores: Juan Pablo Pérez Sáinz e María Fernanda Hernández Salas
Editora: FLACSO Costa Rica, San Jose, 196 páginas.