

desidades

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

38

ISSN 2318-9282

número 38

ano 12

jan/ene - abr 2024

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

Renata Alves de Paula Monteiro – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

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 Federal Fluminense, UFF, 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 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-Editoras 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

Ana Leticia Lima Silva – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Davi Alves de Abreu – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Flavia Pereira Chrispino – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Giesela Maria Schöpke Marques Talon – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Julia Junqueira Castillo – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Lara de Oliveira Moreira – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Lucas Araújo de Jesus Meireles de Abreu – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Pedro Sá Campello Queiroz – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Sofia Mitie Kamashiro Manzatto – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Sophia Aguiar Gimenez Corrêa – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

ASSESSORIA EM BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO

Claudio Moises da Costa

REVISÃO TÉCNICA

Danúbia de Paula Oliveira – Língua Portuguesa

Ana Carolina Henriques – Língua Espanhola

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 periodicidade 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
Maria 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	1
TEMAS EM DESTAQUE / TEMAS SOBRESALIENTES	
De las voces fetichizadas al diálogo intergeneracional: desafíos de la investigación con niñas en América Latina	5
Das vozes fetichizadas ao diálogo intergeracional: desafios da pesquisa com crianças na América Latina	19
<i>Andrea Szulc; Paūlah Shabel</i>	
Niñas y niños investigadores en América Latina Cuestionando la investigación académica	35
<i>Manfred Liebel; Marta Martínez Muñoz</i>	
Vozes das crianças em contexto de violência testemunhal: desafios para uma escuta ética	54
<i>Ana Paula Pereira Gomes; Daniela Finco</i>	
Construyendo campos de interlocución: un taller de antropología como dispositivo metodológico de investigación con niñas	72
<i>Leandro Piñeyro</i>	
La inclusión de la perspectiva generacional en salud. Coconstruir salud con las niñas en territorio	91
<i>María Soledad Apaz</i>	
Expresiones artísticas de niños y niñas sobre el COVID-19. Avances, obstáculos y desafíos de un estudio argentino	111
<i>Maira Querejeta; Ana Laguens; Justina M. Romanazzi</i>	
Desafíos en el estudio etnográfico de los procesos participativos en la infancia: de voces y juegos	136
<i>Lucía Rodríguez Bustamante</i>	
As vozes das crianças em um projeto participativo: desafios e contradições na escuta	151
<i>Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn; Monique Aparecida Voltarelli</i>	
Participación política feminista de niñas, adolescentes y jóvenes en Chiapas	172
<i>Lizzet Guadalupe López Guillén; Sarai Miranda Juárez; Eliud Torres Velázquez</i>	
La otredad en la clase de matemáticas: experiencias didácticas matemáticas interculturales (EDMI) para aulas inclusivas	192
<i>Pilar Peña-Rincón; Patricia Guerrero</i>	

ESPAÇO ABERTO / ESPACIO ABIERTO

Investigar con niñeces afromexicanas.

La potencialidad del trabajo con niñxs para conocer las realidades sociales 215

Entrevista de *Citlali Quecha Reyna* realizada por *Hebe Montenegro*

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS / INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Young people in complex an unequal societies.

Doing youth studies in Spain and Latin America, de Jorge Benedicto,
Maritza Urteaga y Dolores Rocca 218

Reseña por *Hugo César Moreno*

Levantamento Bibliográfico / Relevamiento Bibliográfico 223

Normas para publicação / Normas para la publicación 226

Editorial

O tema da participação das crianças tem sido extensamente discutido no campo da infância, quase como um tsunami provocado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 que, no seu artigo 12, determina que as crianças participem das questões que as afetam. O fato de ter de se assegurar a participação da criança, por via do dispositivo legal, já mostra a posição de marginalidade e de exclusão a que as crianças estão submetidas nas sociedades modernas em que a reprodução e a produção da vida em sociedade não são inflexionadas pelas perspectivas e interesses deste grupo social. Os estudiosos da infância sabem, portanto, que a discussão científica sobre a participação é enorme, ainda que, infelizmente, seus efeitos sejam bastante tímidos nas práticas sociais. O processo de vencer preconceitos e transformar as relações geracionais de poder adultocêntricas, que são hegemônicas no trato com as crianças, ainda deve percorrer um longo caminho de luta, tanto por parte das próprias crianças como de seus parceiros-na-luta que são alguns adultos militantes no campo da infância.

No entanto, como estudiosos da participação das crianças, também sabemos como a temática da participação da criança apresenta enormes desafios teóricos, conceituais e práticos, conforme apresentado no trabalho recentemente publicado por Thomas, Percy-Smith, o’Kane e Imoh (2023). Por exemplo, se se concebe que a representação de cada cidadão se faz por sua ‘voz’, ou seja, se a participação de qualquer sujeito é materializada por sua capacidade de expressar o que sente e pensa – a sua voz –, como compreender a posição singular da criança, ou do bebê, cujas ‘vozes’ são para os adultos enigmáticas, ininteligíveis, cifradas ou lacunares? Como assumir e atribuir voz às crianças quando sua expressão de si frequentemente se distancia do que tomamos por ‘voz’? Essa, e muitas outras questões, permanecem na agenda de debates sobre a participação das crianças em que o desenvolvimento das pesquisas científicas nesta área pode contribuir para encaminhamentos mais promissores para a vida das crianças, e de todos, nas sociedades.

A Seção Temática desta 38ª edição da DESIDADES, coordenada pelas Editoras Convidadas Andrea Szulc e Paùlah Shabel, ambas da Universidade de Buenos Aires, vai na direção de aprofundar o debate sobre os desafios, as controvérsias, como também os avanços, que a temática da participação da criança na sociedade atual apresenta para o campo científico de estudos da infância. Szulc e Shabel introduzem essa seção com um artigo que sinaliza as tensões e contradições, os avanços e luzes deste debate, seguido por outras oito contribuições que discutem, a partir de questionamentos diversos, os desafios para pensar a participação infantil.

Na Seção Livre da 38ª edição, temos o artigo das pesquisadoras chilenas Peña-Rincón e Patricia Guerrero, *La otredad en la clase de matemáticas: experiencias didácticas matemáticas interculturales (EDMI) para aulas inclusivas*, que mostra abordagens didáticas alternativas no ensino da Matemática e seus efeitos nas próprias relações com os outros na sala de aula.

Em nosso Espaço Aberto, a temática da participação também é analisada pela pesquisadora Citlali Quecha Reyna, da Universidade Nacional Autônoma de México, em uma entrevista realizada por Hebe Montenegro, Universidade de Buenos Aires, sobre “Investigar con niñeces afromexicanas. La potencialidad del trabajo con ninxs para

conocer las realidades sociales”. Aqui a questão da etnia e raça, no seu cruzamento com a questão da participação, é especificamente focalizada e traz questões adicionais à discussão da participação, ainda mais vista a partir de uma perspectiva latino-americana.

Na nossa Seção de Levantamento Bibliográfico, apresentamos a resenha de Hugo César Moreno intitulada “Cinco capas de complejidad para desentrañar los estudios sobre las juventudes” sobre a obra “Young people in complex an unequal societies. Doing youth studies in Spain and Latin America”, dos pesquisadores Maritza Urteaga, Dolores Rocca e Jorge Benedicto. E com muita satisfação incluímos também este brinde aos nossos leitores e leitoras, que é o levantamento dos livros publicados no período de janeiro a abril de 2024 obtidas nos sites das editoras comerciais e universitárias de toda a América Latina. Foram, ao todo, 24 obras encontradas nas áreas das ciências humanas e sociais sobre infância, adolescência e juventude.

Esperamos que tenham todos e todas uma ótima leitura desta edição!

Lucia Rabello de Castro

Editora Chefe

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

THOMAS, N.P., PERCY-SMITH, B., O’KANE, C. e IMOH, A. T-D. (eds.) **The Handbook of Children and Young People’s Participation**. Routledge:Londres, 2a ed., 2023.

Editorial

El tema de la participación de los niños y niñas ha sido extensamente discutido en el campo de la infancia, casi como un tsunami provocado por la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños de 1989 que, en su artículo 12, determina que los niños participen en las cuestiones que los afectan. El hecho de tener que asegurar la participación de los niños y niñas, a través del dispositivo legal, ya demuestra la posición de marginalidad y de exclusión a la las infancias están sometidas en las sociedades modernas en que la reproducción y la producción de vida en sociedad no son redirigidas por las perspectivas e intereses de este grupo social. Los estudiosos de la infancia saben, por lo tanto, que la discusión científica sobre la participación es enorme, aunque, lamentablemente, sus efectos sean bastante tímidos en las prácticas sociales. El proceso de vencer prejuicios y transformar las relaciones generacionales de poder adultocéntricas, que son hegemónicas en el trato con niños y niñas, aún debe recorrer un largo camino de lucha, tanto por parte de los propios niños y niñas como de sus compañeros en la lucha que son algunos adultos militantes en el campo de la infancia.

Sin embargo, como estudiosos de la participación de los niños, también sabemos cómo la temática de la participación de niños y niñas presenta enormes desafíos teóricos, conceptuales y prácticos, como se presenta en la obra recientemente publicada por Thomas, Percy-Smith, o’Kane e Imoh (2023). Por ejemplo, si se considera que la representación de cada ciudadano se hace por su “voz”, o sea, si la participación de cualquier sujeto es materializada por su capacidad de expresar lo que siente y piensa – su voz -, ¿cómo comprender la posición singular del niño, o del bebé, cuyas “voces” son para los adultos enigmáticas, ininteligibles, cifradas o lacunares? ¿Cómo asumir y atribuir voz a los niños y niñas cuando su expresión de sí frecuentemente se distancia de lo que tomamos por “voz”? Esta, y muchas otras cuestiones, permanecen en la agenda de debates sobre la participación de los niños en que el desarrollo de las investigaciones científicas en esta área puede contribuir para encaminamientos más promisorios para la vida de los niños y niñas, y de todos, en las sociedades.

La Sección Temática de esta 38ª edición de DESIDADES, coordinada por las Editoras Invitadas Andrea Szulc y Paūlah Shabel, ambas de la Universidad de Buenos Aires, va en dirección a profundizar el debate sobre los desafíos, las controversias, como también los avances, que la temática de la participación de niños y niñas en la sociedad actual presenta al campo científico de los estudios de la infancia. Szulc y Shabel introducen esta sección con un artículo que señala las tensiones y contradicciones, los avances y luces de este debate, seguido por otras ocho contribuciones que discuten, a partir de cuestionamientos diversos, los desafíos para pensar la participación infantil.

En la Sección Libre de la 38ª edición, tenemos el artículo de las investigadoras chilenas Peña-Rincón y Patricia Guerrero, La otredad en la clase de matemáticas: experiencias didácticas matemáticas interculturales (EDMI) para aulas inclusivas, que muestra aproximaciones didácticas alternativas en la enseñanza de las Matemáticas y sus efectos en las relaciones con los otros en el aula.

En nuestro Espacio Abierto, la temática de la participación también es analizada por la investigadora Citlali Quecha Reyna, de la Universidad Nacional Autónoma de México, en una entrevista realizada por Hebe Montenegro, Universidad de Buenos Aires, sobre “Investigar con niñeces afromexicanas. La potencialidad del trabajo con niñxs

para conocer las realidades sociales”. Aquí la cuestión de etnia y raza, en su cruce con la cuestión de la participación, es específicamente focalizada y trae cuestiones adicionales a la discusión de la participación, aún más vista a partir de una perspectiva latinoamericana.

En nuestra Sección de Relevamiento Bibliográfico, presentamos la reseña de Hugo César Moreno titulada “Cinco capas de complejidad para desentrañar los estudios sobre las juventudes” sobre la obra “Young people in complex and unequal societies. Doing youth studies in Spain and Latin America”, de los investigadores Maritza Urteaga, Dolores Rocca y Jorge Benedicto.

Y con mucha satisfacción incluimos también este presente a nuestros lectores y lectoras, que es el relevamiento de los libros publicados en el período de enero a abril de 2024 obtenido en los sitios web de las editoras comerciales y universitarias de toda América Latina. Fueron, en total, 24 obras encontradas en las áreas de las ciencias humanas y sociales sobre infancia, adolescencia y juventud.

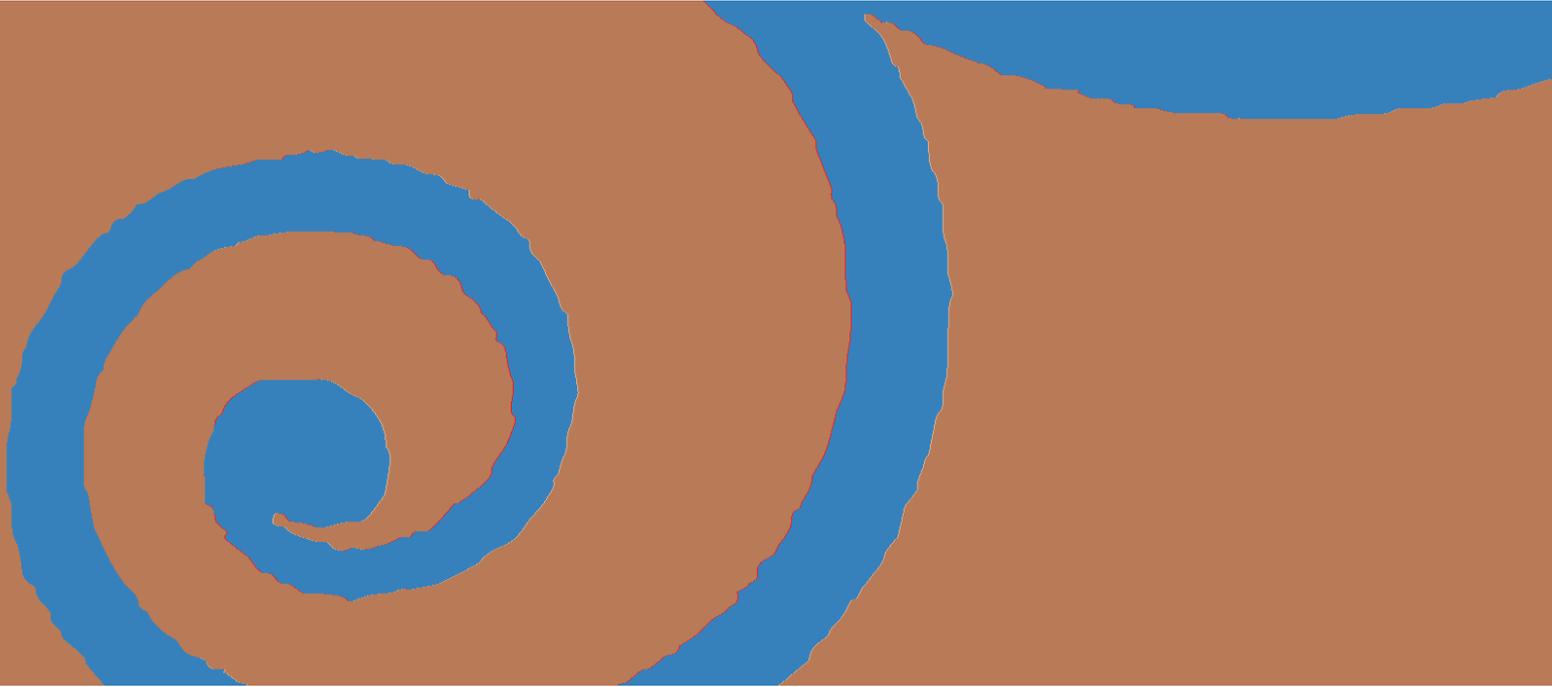
¡Esperamos que tengan todos una excelente lectura de esta edición!

Lucía Rabello de Castro

Jefa de Edición

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

THOMAS, N.P., PERCY-SMITH, B., O’KANE, C. e IMOH, A. T-D. (eds.) **The Handbook of Children and Young People’s Participation**. Routledge:Londres, 2a ed., 2023.



De las voces fetichizadas al diálogo intergeneracional: desafíos de la investigación con niños en América Latina

Andrea Szulc

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-2330-6884>

Paūlah Shabel

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-0870-6409>

Introducción

La investigación social sobre las infancias se ha desarrollado vigorosamente en las últimas décadas en América Latina, a partir del cuestionamiento de las perspectivas naturalistas y desarrollistas instauradas por la modernidad eurooccidental, que plantearon a la infancia como una etapa natural y homogénea del ciclo vital y al “niño” como objeto pasivo e individual (Castro, 2001, 2019; Szulc, 2001, 2019). En ese sentido, viene cobrando fuerza la reconceptualización de la niñez “como plural, como construcciones históricas diversas, desiguales, dinámicas” y de “les niñes como personas activas y reflexivas en el marco de los complejos procesos y relaciones sociales de los que forman parte” (Szulc et al 2023, p. 14).¹

Uno de los mayores avances en el campo de los estudios sociales sobre las infancias ha sido, entonces, reconocer, visibilizar y analizar los modos en que les niñes participan activamente y hacen sentido de la vida social en cada uno de sus contextos. Así, podemos encontrar crecientemente valiosas investigaciones que toman en serio las prácticas y las expresiones de niñes, incluyéndoles como interlocutores activos para la producción de la vida social, la indagación y la transformación de nuestros modos de interpretar el pasado, vivir el presente y planear el futuro.

Sin embargo, compartimos la preocupación planteada por Allison James (2007) en cuanto a cómo se viene extendiendo la retórica de “dar voz a los niños y niñas”, tornándose un lugar común dentro y fuera del ámbito académico, lo cual en algunos abordajes pareciera “autonomizar” esas voces, tomarlas como si fueran transparentes, atribuyendo a tales expresiones sentidos preconcebidos y supuestamente universales (SZULC, 2019). Sucede, entonces, que muchas veces se presentan fragmentos de expresiones de niñes -por ejemplo, se los transcribe- sin reconocer ni problematizar cómo han intervenido las personas adultas al definir el tema, formular las preguntas, seleccionar qué fragmentos reproducir, y, por supuesto, al atribuir sentido a esas “voces” desde sus marcos interpretativos.

La propuesta de esta sección temática es entonces detenernos a repensar y profundizar acerca de las controversias implicadas en la inclusión de estas “voces” en la investigación en ciencias sociales y humanas. En este artículo reflexionaremos sobre cómo, partiendo de abordajes cosificantes y despreciativos de las realidades y perspectivas de les niñes, se fue instalando una fetichización de sus voces, que las desprende de sus contextos y de las estructuras sociales de desigualdad en que se configuran. En ese sentido, desplegaremos a continuación algunas claves conceptuales para profundizar el debate sobre estas “voces” y, por último, presentaremos brevemente los artículos que integran la sección temática.

Del silenciamiento a la fetichización de las “voces” de les niñes

En estos tiempos asistimos a encendidos debates y disputas en la esfera pública en torno a la niñez, en diferentes contextos sociales, pues en las últimas décadas se ha tornado una cuestión socialmente problematizada, en tanto ciertas organizaciones, grupos o incluso personas estratégicamente situadas creen que puede o debe hacerse “algo” al respecto, promoviendo su incorporación en la agenda de problemas sociales vigentes (OSZLAK, 1978). A su vez, la centralidad que han ido ganando las problemáticas de las infancias ha supuesto también la consagración del

¹ A lo largo de este artículo utilizamos la “e” como forma del lenguaje no binario, por ejemplo, al referirnos a “les niñes”.

imperativo de “dar voz” a les niñes, lo cual viene siendo receptado de diferentes modos en los diferentes campos de investigación e intervención con infancias, como ponen en evidencia los artículos reunidos en esta sección temática.

Sin embargo, la niñez – una de las construcciones sociales más naturalizadas por el sentido común – era hasta hace poco sólo un “rasgo del discurso paterno (o tal vez sólo materno), moneda corriente de los educadores y propiedad teórica exclusiva de la psicología evolutiva”, como bien han señalado Allison James y Alan Prout (1998, p. 3, traducción propia). Este modelo hegemónico noratlántico sobre la infancia ubicó a les niñes en el rol de objeto, meramente receptores de las acciones de las personas adultas y sus instituciones, sean beneficiosas o perjudiciales (SZULC, 2001), instaurando así, en los más diversos ámbitos sociales y regiones del mundo, al compás de la expansión europea, una cosificación de les niñes que tuvo también como efecto que por mucho tiempo sus experiencias y perspectivas no recibieran casi atención en las ciencias sociales. Generalmente las investigaciones sociales o bien excluían a las infancias del análisis o bien las incorporaban como un agregado posterior y secundario. En nuestra disciplina, la antropología, por ejemplo, la niñez fue por mucho tiempo abordada colateralmente, a través de investigaciones sobre socialización, vida familiar y doméstica; textos etnográficos en los cuales les niñes aparecían del mismo modo en que hace su aparición el ganado en el clásico de Edward Evans-Pritchard, *Los Nuer* (1977) [1940]; como condición esencial de la vida cotidiana “pero mudos/as e incapaces de enseñarnos algo significativo acerca de la sociedad y la cultura” (SCHEPERD HUGHES y SARGENT, 1998, p. 14, traducción propia), es decir, *infans* en el literal sentido de la palabra, sin voz (COROMINAS, 1991).

En algunos casos, incluso se deshumanizó a les niñes, excluyéndoles radicalmente del campo de “lo humano”, como por ejemplo en el trabajo de O. W. Richie y M. R. Kollar, discípulos del renombrado sociólogo norteamericano Talcott Parsons, donde se afirmó que “los niños/as no deben ser vistos como individuos completamente equipados para participar en el complejo mundo adulto, sino como seres que poseen el potencial de ser puestos lentamente en contacto con los seres humanos” (RICHIE y KOLLAR, 1964 en JENKS, 1996, p. 20-21, traducción propia).

Así, la temporalidad pasó a ser una dimensión desde la cual se produjo una fuerte desigualdad entre los grupos etarios, circunscribiendo lo humano a los años de la adultez. Desde entonces, “el yo/nosotros desde donde se mide el tiempo sería el presente, siempre adulto, mientras que lxs niñxs serían el futuro y lxs mayorxs el pasado, versiones inacabadas y desmejoradas del hoy productivo” (SHABEL, 2024, p. 220). En el citado artículo, la autora afirma, junto al antropólogo Fabian (1983), que así como a los pueblos conquistados por las potencias europeas se los ubicó en un tiempo anterior y primitivo que no les permitía tomar decisiones sobre su presente, por suponerles incapaces, a la niñez se la situó en un futuro, por lo cual en el hoy todavía no es capaz y por eso debió quedar subsumida a la adultez, que ha monopolizado el presente.

Mientras estas operatorias les negaron a les niñes el status de sujetos sociales, en el campo científico se les descalificó como “informantes” o interlocutores de investigación, tal como ocurría continuamente con los sujetos feminizados antes de la crítica feminista. Se trata de una “hermenéutica de la sospecha” que viene desautorizando las narrativas de les niñes a través de una doble evaluación, situación compartida históricamente con “los primitivos” y otros grupos signados por su alteridad y subordinación respecto a “la civilización” urbana, occidental, masculina, blanca, adulta, heterosexual y cristiana (SCHEPER-HUGHES y SERGENT, 1998, p.14, nuestra traducción).

Esta tendencia comenzó a revertirse a partir de la década de 1990, tanto en los países hegemónicos como en nuestra región, en las diferentes ciencias sociales y humanas, y en diálogo con el progresivo reconocimiento de niñes y adolescentes como sujetos de derecho, en lugar de como mero objeto de compasión-represión (GARCÍA MÉNDEZ, 1993; GUEMUREMAN y

GUGLIOTTA, 1998; CARLI, 2006). En América Latina, es notable cómo las investigaciones sociales han aumentado tanto en número como en relevancia analítica, aportando al abordaje de las infancias como construcciones sociohistóricas plurales, heterogéneas, cambiantes y disputadas.²

Sin embargo, advertimos que en numerosas ocasiones, tanto en algunas investigaciones como en diferentes discursos sociales, lo que se construye implica cierta glorificación y exotización de los dichos de les niñas. Glorificación porque se resaltan algunos de sus enunciados como si por sí solos revelaran cierta verdad trascendente, y exotización porque se toman esos fragmentos de sus voces aislados del complejo entorno social y del tiempo histórico, pura otredad “en sí”, planteada como independiente de toda representación (BRIONES, 1996, p.123), al privarlos de su contexto de enunciación y de vida. Las jóvenes voces quedan así fetichizadas, lo que significa que se crea la ilusión de que son “algo natural e inmutable, aunque no se trata más que de una convención o de una construcción social” (TAUSSIG, 2021, p. 30). Esto significa que queda velado su proceso de producción, en el seno de dinámicas de poder y resistencia, a la vez que sus efectos inesperados -positivos y negativos- en las dinámicas sociales más amplias de las que participan. Así, los sentidos de las voces niñas quedan cristalizados en un par de ideas prefiguradas y definidas desde afuera, es decir, determinadas por personas adultas.

Por ejemplo, es frecuente que en las producciones audiovisuales realizadas en el marco de campañas de organismos internacionales abocados a los derechos de les niñas, se incluyan imágenes y “voces” infantiles. Sin embargo, al recortar tales dichos y tales niñas de su contexto, se desdibujan sus particularidades a la vez que los procesos sociales por los cuales sus derechos han sido vulnerados, amplificando una imagen vaga y despolitizada de la “infancia pobre”, como analizamos para el caso de la campaña realizada por Unicef Argentina por los derechos de niños, niñas y adolescentes indígenas. (SZULC et al, 2016). De esta manera, las experiencias y perspectivas que puedan expresar les niñas de carne y hueso resultan trivializadas, utilizadas meramente como un elemento decorativo en aras de legitimar las prácticas y políticas de quienes amplifican tales voces.

Esto ubica a les niñas en una posición paradójica, ya que si bien a partir de los nuevos marcos regulatorios ligados a la Convención Internacional de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, emergen como los sujetos de derecho más legítimos y prioritarios, sus voces permanecen ausentes en el marco de la implementación de políticas públicas y de organismos internacionales (LLOBET, 2006; BATALLÁN y CAMPANINI, 2008; SZULC et al, 2016; LIEBEL, 2016).

Esta advertencia resulta especialmente relevante en los tiempos que corren, en los cuales las propuestas políticas de extrema derecha avanzan en diferentes latitudes invocando la idea del “niño” como fetiche de la ciudadanía (BERLANT, 2014; EDELMAN, 2014). Aquel infante prístino e inocente -fruto de un amor familiarista heterosexual- que imaginaron los movimientos conservadores de ayer y hoy es utilizado como justificativo para reforzar el régimen de vigilancia y disciplina sobre las personas adultas, que son llamadas a respetar el estatus quo y las *buenas costumbres* para garantizar un crecimiento saludable y recto de las nuevas generaciones. Si bien esta operatoria de control ha funcionado desde el mismo origen de los Estados nacionales (ANASTASÍA GONZÁLEZ, 2019), su potencia se acrecienta con los gobiernos filo-fascistas que precisan quietud social para avanzar con el despojo de los pueblos y por ello hacen flamear la bandera de la protección de les niñas y utilizan sus supuestas voces para justificar un retroceso en materia de derechos y un recrudecimiento de la violencia policial. Brasil conoció estos procedimientos con la llegada de Bolsonaro al gobierno y ahora es el triste turno de Argentina. Sólo por citar un ejemplo emblemático, que se sucede en nuestro país mientras escribimos estas

2 Las referencias son abundantes e imposibles de citar en su totalidad.

líneas, asistimos a un embate desde el poder ejecutivo nacional contra la educación pública bajo el argumento de que en las escuelas y universidades estatales se “adoctrina” a los niños y jóvenes con ideas “izquierdistas”, que ellos no pueden distinguir ni rebatir por su condición de seres “inocentes”, personas en desarrollo. Tras este llamamiento a proteger a la infancia del “comunismo” que arruina sus mentes, se esconde una política neoliberal de desfinanciamiento educativo a la vez que una apelación a la privatización de la vida de las nuevas generaciones, que pasan a ser consideradas ellas mismas propiedad privada de los adultos de sus familias.

Advertimos entonces una engañosa “celebración” de las “voces de niños y niñas” que, sin embargo, lejos está de asumir las implicancias de sus planteos, sino que más bien se incluyen en sentido ornamental, como puede advertirse en diferentes campañas políticas, programas distritales, instituciones de salud, escuelas y en el ámbito de la administración judicial. Tras el aparente protagonismo infantil, se oculta una redoblada cosificación de los niños, tal como lo hemos ya planteado (SZULC et al., 2023) y como desarrollaremos a continuación.

Apuntes necesarios para profundizar

Al compás de la extensión del mandato de “dar voz” a los niños, se han publicado interesantes trabajos que cuestionan el fetiche del discurso infantil para hacer lugar a los desafíos políticos, éticos y metodológicos de construir un diálogo intergeneracional. Si bien no podremos aquí dar cuenta en su totalidad de tales investigaciones, nos gustaría presentar algunas de las principales claves que nutren nuevos y más profundos modos de atender a estas voces.

Comenzaremos por resaltar los aportes de María Gabriela Lugones (2012) y Fernanda Bittencourt Ribeiro (2015), quienes vienen invitándonos a problematizar el sentido común o *vulgata* instalada a partir de la Convención Internacional sobre los derechos del Niño, la Niña y el Adolescente, que frecuentemente traduce el llamado “derecho a la participación” como simplemente “darles voz” y dejar archivadas sus opiniones, necesidades y deseos a la hora de tomar las decisiones que afectan directamente sus vidas. Asimismo, investigaciones sobre la participación política de las infancias han elaborado un marco conceptual que permite estudiar los modos en que los niños disputan recursos y sentidos en entornos sociales adultocéntricos, tendiendo alianzas con ciertas personas adultas y enfrentándose a otras (LIEBEL, 2016; GOBBI, ANJOS y PITO, 2020; MAGISTRIS y MORALES, 2021; SHABEL et al., 2023). Estos trabajos, realizados en organizaciones y movimientos sociales, ponen en cuestión la propia categoría de infancia que, lejos de permanecer en el espacio privado, participa de conflictos políticos y económicos y allí forja voces, siempre en interlocuciones signadas por relaciones de poder.

En esta dirección, diferentes investigadoras de América Latina venimos llamando la atención sobre una de las derivas de la mencionada tendencia a la fetichización de las voces de los niños que se anuda frecuentemente en torno del concepto de “culturas infantiles”. Señalando la descontextualización y el aislacionismo con que muchas veces se abordan tales “culturas”, desde el llamado “sur global” venimos advirtiendo la esencialización y la exotización que acarrea ese tipo de abordaje (SZULC, 2004; COHN, 2005; HECHT, 2010; GARCÍA PALACIOS, HORN y CASTORINA, 2015; QUECHA REYNA, 2015), anclado en la errada suposición de un punto de vista universal y homogéneo de los niños, desgajado de las especificidades socioculturales e históricas, mediante lo cual se aísla a los niños de los adultos, y del mundo social que compartimos. Como en otros textos venimos planteando, las voces de los niños no conforman un unísono ni siempre componen armonías, pues múltiples registros etnográficos revelan cómo producen interpretaciones diversas y se involucran de diferentes modos en los procesos sociales y en la producción cultural. Es por este motivo que una de las reflexiones que aquí compartimos señala que no es posible ni deseable analizar el “punto de vista de los niños y niñas” por separado, porque no constituye un bloque homogéneo ni bien definido, ni se produce aislado de otros puntos de vista (SZULC, 2019).

También ha aportado a esta discusión el trabajo de Sirkka Komulainen, que ha señalado, por un lado, la dimensión moral del imperativo de atender a las “voces de niños y niñas”. A su vez, ha llamado la atención sobre cómo frecuentemente el concepto de “voz” es entendido como una propiedad mental relativamente simple, directa, verbal y racional del individuo, noción que invisibiliza las ambigüedades implicadas en la comunicación humana, que son “resultado del carácter social de las interacciones, discursos y prácticas humanas” (KOMULAINEN, 2007, p. 13). Por su parte, Alice Sarcinelli ha planteado cómo las nociones abstractas y universalizantes sobre “el niño” y “el investigador” deben también ser repensadas, para no continuar reproduciendo abordajes prediseñados y estandarizados sobre las “voces infantiles”, que dejan en las sombras las prácticas y las “voces” de sus familiares, docentes, vecinos y el contexto específico en que determinadas niñas viven (2015).

Por su parte, investigaciones ligadas al campo de la psicología del conocimiento han demostrado que las niñas nunca copian los sentidos que le dan las personas adultas al mundo, pero tampoco construyen significados separados de aquellos (CASTRO, 2007; GARCÍA PALACIOS, 2018; SHABEL, 2019). Tal como demuestran estas autoras, los sentidos que le otorgamos a aquello que conocemos están en constante devenir en términos individuales y sociales y se ven afectados por historias pasadas, presentes y futuras, lo que hace de cada escenario una posibilidad múltiple en las construcciones cognitivas, aunque nunca infinita ni azarosa. Lo interesante de estos estudios es que queda en evidencia que los significados se transforman a lo largo de toda la vida en un intercambio constante con los contextos en los que nos encontramos, lo que descarta la idea de que la infancia es una mera receptora de sentidos sociales y de que la adultez es una edad en la que dichos sentidos son estables y definitivos. Esto le da un fuerte impulso a la perspectiva intergeneracional que consideramos tan necesaria para analizar cualquier proceso social.

Continuando con los planteos epistemológicos acerca de las voces niñas, encontramos contribuciones valiosas desde los estudios feministas, que han sabido cuestionar el sesgo androcéntrico de la producción científica y de los conocimientos en general que circulan en las sociedades occidentales (HARAWAY, 1988). Los binomios elaborados para sostener esta desigualdad de géneros -varón/mente/racional contra mujer/cuerpo/emocional- son también útiles para estudiar la desigualdad generacional, en tanto la infancia ha sido ubicada en el lugar de la emocionalidad que aún no tiene razonamiento. El concepto de injusticia epistémica elaborado por Fricker (2007) es una herramienta útil para desarmar las violencias no intencionales que se producen a la hora de otorgarle valor (o no) a ciertos testimonios, así como a la hora de producir interpretaciones de los acontecimientos que pueden estar más o menos informadas según la posición social en la que se encuentre la persona que debe darle sentido a su propia experiencia. La epistemología feminista ha realizado un cuestionamiento radical a las voces públicas, siempre masculinas o masculinizadas, del cual nos sostenemos para avanzar en el abordaje anti-adultocéntrico y anti-autoritario de las voces infantiles.

Estas líneas de indagación nos llevan al borde de un precipicio para el humanismo moderno -profundamente adultocéntrico-, que es el cuestionamiento a la categoría de desarrollo (CASTRO, 2001, 2019; SHABEL, 2024,). Los estudios poscoloniales de infancia han apuntado hacia esta cuestión que, de la mano de la noción de progreso, ha conformado una jerarquía epistemológica que separa aquellos grupos humanos que cuentan con el don de la razón -europeos, blancos, adultos- y aquellos que no -pueblos colonizados, disidencias sexuales, infancias: “Como argumentó Ashis Nandy hace algún tiempo, el colonialismo y la infancia están inseparablemente vinculados para interpretar la vida humana como una trayectoria que conduce a una perfeccionabilidad creciente e infinita” (NIEUWENHUYTS, 2013, p. 5, traducción propia). En conversación con Spivak (2003), esta sección temática aborda la pregunta de si pueden las niñas hablar, en tanto sujetos subalternizados, y de qué modos esas voces se nos hacen audibles y deseables.

La teoría queer/cuir también ha hecho un gran aporte en la crítica al desarrollo como una mejora en el tiempo cuyo desenlace está prefigurado (LOVE, 2007). Estos estudios nos brindan nuevas conceptualizaciones desde donde estudiar las voces niñas y sus procesos de composición, en tanto dejan al descubierto los mecanismos temporales que producen la desigualdad etaria -que mencionamos anteriormente- y señalan los silenciamientos que se han producido sobre aquellas niñeces que no cumplen con la esperada teleología lineal del desarrollo cis-heterosexual y capacitista (STOCKTON, 2009; FLORES, 2021). Desde estas perspectivas, más que decir que les niñas son hoy sujetos sociales competentes para dar testimonio, para ser informantes o para producir enunciados con valor de verdad en sus grupos sociales, se trata de asumir que nadie es objetivo del todo, que toda verdad es real y parcial a la vez y que ninguna identidad ni significación es definitiva en el ciclo vital de las personas, porque todos los momentos son una etapa a la que luego le seguirá otra diferente que nos hará ver las cosas de otra manera. Esta posición nos permite alejarnos, a la vez, de las posturas que consideran que las voces oprimidas han de ser más puras (por no estar contaminadas por el opresor), para asumir una búsqueda científica de la interferencia constante que es vivir con otros y componer allí una voz propia.

Planteamos entonces la importancia crucial de ahondar el debate preguntándonos no sólo qué dicen las niñas, sino también cuáles niñas, dónde, en qué contexto, cómo, a quién y desde qué perspectiva se interpretan tales dichos. Así, las reflexiones críticas que aquí presentamos procuran aportar a la profundización de las democracias de América Latina, a la concreción del tan declamado respeto por los derechos de niñas y adolescentes, discutiendo la recosificación que vienen promoviendo diferentes portavoces de la derecha más conservadora, como por ejemplo el actual presidente de la Argentina, que hace algunos años planteó que les niñas deberían poder venderse y comprarse libremente, como si fueran una mercancía más³.

Habiendo recorrido este campo de discusión y aportado reflexiones desde diferentes vertientes para nutrir el debate, a continuación ofrecemos una breve presentación de los artículos que integran la sección temática, que no sólo documentan las voces de les niñas en muy diferentes ámbitos y latitudes, sino que asimismo aportan reflexiones sobre cómo se gestan y transforman tales voces, cómo se las interpreta, se las recupera o desestima, y qué se produce socialmente a partir de allí.

Bitácora para navegar esta sección temática

La convocatoria para esta sección temática fue lanzada a mediados del año 2023 y tuvo una sorprendente repercusión. Recibimos numerosas e interesantes propuestas, ocho de las cuales publicamos y presentamos aquí, tras la evaluación doble ciega por pares, seleccionadas por atender a la invitación que planteamos a poner en discusión la cuestión de las “voces” de les niñas y reflexionar sobre las diferentes controversias que ello suscita. Los textos aquí publicados presentan además muy diversas realidades procedentes de diferentes regiones y países de América Latina como Bolivia, Nicaragua, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Argentina y México. Asimismo, ofrecen una pluralidad de perspectivas, al estar elaborados por profesionales de diversas disciplinas sociales y humanas, tales como la antropología, la sociología, el trabajo social, la educación, la psicología y adentrarse en diferentes ámbitos de la vida social de les niñas, como los tribunales, los centros de salud, las organizaciones políticas, las escuelas.

3 <https://www.pagina12.com.ar/599276-mercado-libre-de-bebes-la-propuesta-de-milei-que-refloto-en-acceso-27/05/2024>

Para comenzar, la sección temática incluye tres artículos que se sumergen en una búsqueda epistemológica, donde las indagaciones de las voces infantiles son una pregunta por la producción de conocimiento. En primer lugar, presentamos un artículo elaborado por Manfred Liebel y Marta Martínez Muñoz, titulado *Niñas y niños investigadores en América Latina. Cuestionando la investigación académica*, en el cual nos desafían a problematizar qué lugar ocupan niños y adultos en las investigaciones dedicadas a la infancia. Presentan una instigante discusión sobre los potenciales y limitaciones de diferentes modos de investigar entre generaciones en los trabajos desplegados en términos de investigación participativa centrada en los niños, en los que, sin embargo, la posición de privilegio de los adultos suele permanecer incólume. Por lo tanto, a partir de extensas experiencias desarrolladas por los autores y otros investigadores en diversos países de América Latina, como Nicaragua, Bolivia, Colombia y Perú, abogan energicamente por el pleno reconocimiento de los niños como conductores de sus propias investigaciones, y ofrecen también algunos aprendizajes en torno a cómo las personas adultas podemos acompañar y apoyar su práctica investigativa. Así, este artículo aporta relevantes claves para profundizar la discusión sobre los sentidos de la investigación científica y desestabilizar su monopolio adulto.

El segundo artículo, escrito por Ana Paula Pereira Gomes y Daniela Finco, titulado *Voices das crianças em contexto de violência testemunhal: desafios para uma escuta ética*, interpela la categoría de verdad cuando involucra la voz infantil. Apoyadas en una perspectiva epistemológica feminista, las autoras abordan un asunto crucial para este dossier, que es el problema de la violencia testimonial que sufren las infancias, aun hoy consideradas por los efectores estatales como testigos demasiado falibles. A partir de entrevistas realizadas a profesionales que acompañan casos de violencia de género en San Pablo, Brasil, este artículo deja en evidencia la profunda desigualdad epistemológica que supone el paradigma del desarrollo sobre el que se fundan las legislaciones actuales, que no consideran a los niños capaces de producir verdades ni de comprender -ni padecer- la dolorosa realidad de que su padre golpee a su madre. Afortunadamente, las autoras dejan en este texto valiosas pistas para configurar una escucha ética desde una práctica educativa que le garantice a las infancias una vida digna en todas sus dimensiones.

La sección temática presenta a continuación un artículo procedente de Uruguay, titulado *Construyendo campos de interlocución: un taller de antropología como dispositivo metodológico de investigación con niños y niñas*, en el que su autor, Leandro Piñeyro, problematiza en clave generacional la categoría de conocimiento. Desde los últimos años de una escuela primaria del centro de Montevideo, Piñeyro nos acerca un taller de antropología a partir del cual conocer el mundo en clave intergeneracional. En él la actividad pedagógica se yuxtapone a la construcción de datos etnográficos desde la valoración de la diferencia, que hiperboliza la alteridad etaria para dar cuenta de la multiplicidad que convive en cada realidad escolar. A su vez, el sentido de la experiencia escolar se multiplica a partir de la investigación sobre otras realidades, produciendo un sugerente plano de reflexividad colectiva entre los niños y con el docente.

Los artículos que a continuación presentamos ponen en foco qué sucede con las “voces” de niños en el ámbito de la salud, donde en muchos casos el silenciamiento que se impone desde el modelo médico hegemónico (MENÉNDEZ, 1988) a todo “paciente” aparece redoblado para las infancias (COLANGELO, 2018). Desde la patagónica ciudad de Neuquén, Argentina, María Soledad Apaz, en su artículo titulado *La inclusión de la perspectiva generacional en salud. Co-construir salud con las niñeces en territorio*, aporta valiosas reflexiones a partir de su práctica como trabajadora social de un centro de salud ubicado en un barrio popular. El trabajo evidencia cómo, a pesar de la prioridad y la escucha que desde el paradigma de protección integral se promete a los niños, en el cotidiano hospitalario persisten mecanismos adultocéntricos por los cuales se producen diagnósticos estigmatizantes, mientras los niños son privados de participar de las decisiones sobre su salud. Por el contrario, la autora, en equipo con otros profesionales, impulsa la creación

de espacios en los cuales les niños puedan expresarse a viva voz respecto de sus procesos de salud-enfermedad-cuidado y, a partir de lo registrado allí, revela la necesidad urgente y la potencia de una perspectiva generacional antiadultista en el campo de la salud.

También enfocando el campo de la salud, el artículo de Maira Querejeta, Ana Laguens y María Justina Romanazzi titulado *Expresiones artísticas de niños y niñas sobre el COVID 19. Avances, obstáculos y desafíos de un estudio argentino*, se atreve a inmiscuirse en una temática en la que no solo se ha silenciado a la infancia, sino que se ha condenado su conexión por considerarse dañina y moralmente reprochable: el universo de la enfermedad y la muerte. Con un despliegue metodológico que procura sortear las restricciones de la pandemia, la investigación recopila dibujos y relatos fantásticos de niños de nivel inicial y primario del Gran La Plata, Argentina, a partir de los cuales el COVID-19 adquiere una materialidad aprehensible para todas las generaciones. Así, este trabajo por un lado des-fragmenta la experiencia de la pandemia y por el otro despliega reflexivamente las dificultades y limitaciones que se les presentaron al investigar en tan complejo contexto.

Los siguientes tres textos se preguntan por las voces de los niños en los procesos de participación en distintos ámbitos formativos, tanto escuelas oficiales como espacios de formación enmarcados en organizaciones populares. El artículo de Lucía Rodríguez Bustamante, *Desafíos en el estudio etnográfico de los procesos participativos en la infancia: de voces y juegos*, analiza etnográficamente la interesante dinámica de los consejos escolares en una escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, a partir del encuentro entre niños y adultos que, a través de sus planteos y acciones cotidianas, disputan los sentidos de juego, recreo y normas, a la vez que montan un escenario público de participación donde se enfrentan tendencias de burocratización y democratizadoras que cruzan los grupos etarios. Contra las lecturas lineales de las lógicas adultocéntricas en las instituciones escolares, la creatividad lúdica que despliegan las nuevas generaciones como instrumento de negociación, se convierte en una apuesta por una nueva noción de lo común para estudiantes y docentes.

A continuación, presentamos el texto de Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn y Monique Aparecida Voltarelli, que analiza la participación de niños de 5 años en un programa escolar del Distrito Federal de Brasil y se titula *As vozes das crianças em um projeto participativo: desafios e contradições na escuta*. El Projeto Plenarinha (plenaria en diminutivo) afronta así el desafío de invocar las voces de quienes no suele esperarse más que balbuceos. Desde dinámicas artísticas en general y musicales en particular, el texto expone sugerentemente las tensiones que genera el deseo de desadultizar una institución cimentada en lógicas que fueron hechas para no considerar las voces niñas, pero que se reinventa a sí misma cuando entra en diálogo directo con esa otredad generacional desde su diferencia, pero en pie de igualdad.

Para cerrar esta sección temática, presentamos también un texto procedente de México, titulado *Participación política feminista de niñas, adolescentes y jóvenes en Chiapas*. Sus autores, Lizzet Guadalupe López Guillén, Saraí Miranda López Guillén y Eliud Torres Velázquez, retratan y analizan las estrategias de participación política feminista y cómo se despliega la agencia de niñas y adolescentes indígenas de 9 a 17 años, que han sido parte de dos escuelas feministas decoloniales en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Los interesantes resultados presentados permiten apreciar cómo, en estos espacios formativos, estas niñas y adolescentes han encontrado contención colectiva para visibilizar las diferentes violencias que las atraviesan, a partir de lo cual han ido construyendo una perspectiva crítica e inspirado también a otras para transformar sus realidades.

Invitamos entonces a todes a recorrer esta sección temática, en la que tan alta y claramente se hacen oír las voces de los niños, siempre bien ancladas en sus diferentes territorios y contextos socioculturales, a la vez que se despliegan valiosas discusiones y propuestas para su abordaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASÍA GONZÁLEZ, P. Apuntes generales sobre ciudadanía, infancia, sexualidad y políticas sentimentales: «¿Alguien por favor quiere pensar en los niños?», en Boria y Anastasia (compiladores). **Prácticas teóricas 3: el lugar de los afectos**, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, p. 43-62, 2019.
- BATALLÁN, G. y CAMPANINI, S. La participación política de niñ@s adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. **Cuadernos de Antropología Social**, (1), 85-106, 2008.
- BERLANT, L. **El corazón de la nación**, México: FCE, 2014.
- BRIONES, C. Culturas, identidades y fronteras: Una mirada desde las producciones del cuarto mundo. **Revista de Ciencias Sociales**, Universidad Nacional de Quilmes, 5: 121-133, 1996.
- CARLI, S. Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente, en S. Carli (comp.), **La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping**, Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CASTRO, L. R. Una teoría de la infancia en la contemporaneidad. In: CASTRO, L. R. (org.). **Infancia y adolescencia en la cultura del consumo**. Buenos Aires- Ciudad de México: Editorial Lumen-Humanitas, p. 21-54, 2001.
- CASTRO, L. R. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência, **Psicología política**, n. 14, p. 1-19, 2007.
- CASTRO, L. R. Why global? Children and Childhood from a decolonial Perspective. **Childhood**, v. 27, n. 1, p. 48-62, 2019.
- COHN, C. **Antropología da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COLANGELO, M. A. Sentidos y prácticas sobre el cuidado infantil en ámbitos estatales de atención de la salud en el partido de La Plata, Argentina. En: Fonseca, C.; Medaets, C.; Ribeiro, F. (orgs.). **Pesquisas sobre Família e Infância no Mundo Contemporâneo**. Porto Alegre, Editora Sulina, 197-214, 2018.
- COROMINAS, J. **Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico**. Gredos, Madrid. 1991.
- EVANS- PRITCHARD, E. **LOS NUER**. BARCELONA: ANAGRAMA, 1977 [1940].
- EDELMAN, L. **NO AL FUTURO. LA TEORÍA QUEER Y LA PULSIÓN DE MUERTE**. MADRID: EGALES, 2014.
- FABIAN, J. **Time and the Other. How Anthropology makes its object**. New York: Columbia University Press, 1983.
- FLORES, v. **Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría**. La libre editora y Con tinta me tienes, 2021.
- FRICKER, M. **Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing**. Oxford: OUP, 2007.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. **Infancia y ciudadanía en América Latina**, Córdoba: Marcos Lerner Editora, 1993.
- GARCÍA PALACIOS, M.; HORN, A.; CASTORINA, A. Social practices, culture and children's ideas. Convergence between anthropology and critical genetic psychology / Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. **Estudios de Psicología/ Studies in Psychology**, London, v. 36, n. 2, p. 211-239, 2015.

GARCÍA PALACIOS, M. La escuela (católica) cotidiana: Una aproximación etnográfica a las experiencias formativas escolares de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires, **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, n. 27, p. 61 – 79, 2018.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; y PITO, J. Sediciosas formas de vivir: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Revista Práxis Educacional**, 16(40), 184-208, 2020.

GUEMUREMAN, S. y GUGLIOTTA A. Aportes para una reflexión acerca de la violencia perpetrada sobre los niños, niñas y adolescentes. In: Inés Izaguirre (coord. y comp.), **Violencia social y derechos humanos**, Buenos Aires: Eudeba, 48-68, 1998.

HARAWAY, D. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, N. 3, p. 575-599, 1988.

HECHT, A. C. **Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)**. Munich: Academic Publications, 2010.

JAMES, A. Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**. New Jersey, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

JAMES, A.; PROUT A. **Theotizing Childhood**. Cambridge: Polity press, 1998.

JENKS, C. **Childhood**. Londres, Routledge, 1996.

KOMULAINEN, S. The ambiguity of the child's 'voice' in social research. **Childhood**, v. 14, n. 1, p. 11-28, 2007.

LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. **Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales**, n. 5, p. 245-272, 2016.

LOVE, H. **Feeling Backward. Loss and the Politics of Queer History**. Cambridge & London: Harvard University Press, 2007.

LUGONES, M. Obrando en autos, obrando en vidas – Formas y fórmulas de Protección Judicial en los tribunales Previsionales de Menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI. Rio de Janeiro: **E-papers**, 2012.

LLOBET, V. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 4 (1), pp.3-27, 2006.

MAGISTRIS, G.; MORALES, S. **Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces**. Buenos Aires: Chirimbote y Ternura Revelde, 2021.

MENÉNDEZ, E. "Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria". **Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud**. 30 de abril al 7 de mayo. Buenos Aires: CONAMER, pp. 451- 464, 1988.

NIEUWENHUYNS, O. Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. **Childhood**, n. 20, p. 3–8, 2013.

OSZLAK, O. Formación del Estado en América Latina. Elementos teórico- metodológicos para su estudio". **Estudios Cedes**, vol. 1, N° 3, Buenos Aires. 1978.

QUECHA REYNA, C. Niñas cuidadoras en contextos migratorios: El caso de las poblaciones afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca. **Cuicuilco**. v.22, n.64, p.155-175. 2015.

- RIBEIRO, F. B. “Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância”. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais (on-line), n. 43, p. 49-64, 2015.
- SARCINELLI, A. S. Réflexions épistémologiques sur l’ethnographie de l’enfance au prisme des rapports d’âge. **AnthropoChildren**, n. 5, p. 1-21, 2015.
- SCHEPER-HUGHES, N.; SARGENT C. **Small Wars. The cultural politics of childhood**. Londres: University of California Press, 1998.
- SHABEL, P. “Porque nos daba bronca”. Las emociones en la acción política de niños/as en una casa tomada. **Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense**, N. 28, p. 117-135, 2019.
- SHABEL, P. Intergenerational present. Unexpected proximity against the adultist temporality. **TABOO. The Journal of Culture and Education**, N° 22, p. 214-226, 2024.
- SHABEL, P.; MONTENEGRO, H.; PARODI, C.; MORALES, S.; SZULC, A. Participación e infancias: formas de hacer y disputar poder en contextos adultocéntricos. En: Szulc, A., Guemureman, S., García Palacios, M. y A. Colangelo (coord.) **Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas**, Buenos Aires: El colectivo, 2023.
- SPIVAK, G. C. ¿Puede hablar el subalterno? **Revista colombiana de antropología**, n. 39, p. 297-364, 2003
- STOCKTON, K. B. **The queer child, or growing sideways in the twentieth century**. Durham: Duke University Press, 2009.
- SZULC, A. La antropología frente a los niños: De la omisión a las culturas infantiles. **Congreso Argentino de Antropología Social**, 7, Villa Giardino, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2004. CD-ROM.
- SZULC, A.; COLANGELO, A.; SHABEL, P.; LEAVY, P.; ENRIZ, N.; HERNÁNDEZ, C. Al rescate de la niñez indígena. Reflexiones antropológicas a partir de una campaña de UNICEF Argentina. **Revista Política y Sociedad**, N° 53.1, Pp. 123-142, 2016.
- 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**, n. 40, v. 1, p. 53-64, 2019.
- SZULC, A.; COLANGELO, A.; GARCÍA PALACIOS, M.; GUEMUREMAN, S. Infancias, alteridades, historicidad y agencia. Claves conceptuales desde las ciencias sociales. En Szulc; A. Guemureman, S.; García Palacios, M. y A. Colangelo (coord.): **Niñez Plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2023.
- TAUSSIG, M. **El diablo y el fetichismo de la mercancía en Sudamérica**. Madrid: Traficantes de sueños, 2021.

Resumen La investigación social sobre las infancias se ha desarrollado vigorosamente en las últimas décadas en América Latina y ha avanzado en reconocer, visibilizar y analizar los modos en que les niños participan activamente y hacen sentido de la vida social en cada uno de sus contextos. Sin embargo, “dar voz” a los niños se ha tornado un imperativo que muchas veces obtura la reflexión más profunda sobre la complejidad que ello conlleva, produciendo una fetichización que desprende dichas voces de sus contextos y de las estructuras sociales de desigualdad en que se configuran. A continuación desplegaremos algunas claves conceptuales para profundizar el debate sobre estas “voces” a partir de las aportaciones de la antropología, la epistemología, los feminismos, las teorías decoloniales y queer/cuir, que se congregan en un análisis urgente frente al avance de las derechas regionales. Por último, presentaremos brevemente los artículos que integran la sección temática.

Palabras clave: infancias, voces, fetichización, contextualización, diálogo intergeneracional.

**Das vozes fetichizadas ao diálogo intergeracional:
desafios da pesquisa com crianças na América Latina**

Resumo A investigação social sobre a infância desenvolveu-se vigorosamente nas últimas décadas na América Latina e registou progressos no reconhecimento, na visibilidade e na análise das formas como as crianças participam ativamente e dão sentido à vida social em cada um dos seus contextos. No entanto, “dar voz” às crianças tornou-se um imperativo que muitas vezes bloqueia a reflexão mais profunda sobre a complexidade que isso implica, produzindo uma fetichização que separa essas vozes dos seus contextos e das estruturas sociais de desigualdade em que se inserem. A seguir desdobraremos algumas chaves conceituais para aprofundar o debate sobre essas “vozes” a partir das contribuições da antropologia, epistemologia, feminismos, teorias decoloniais e queer/queer, que se unem em uma análise urgente diante do avanço das direitas regionais. Por fim, apresentaremos brevemente os artigos que compõem a seção temática.

Palavras chave: infâncias, vozes, fetichização, contextualização, diálogo intergeracional.

**From fetishized voices to intergenerational dialogue:
challenges of research with children in Latin America**

Abstract Social research on childhood has developed vigorously in recent decades in Latin America and has made progress in recognizing, making visible and analyzing the ways in which children actively participate and make sense of social life in each of their contexts. However, “giving a voice” to children has become an imperative that often blocks the most profound reflection on the complexity that this entails, producing a fetishization that detaches such voices from their contexts and the social structures of inequality in which they exist. Below we will deploy some conceptual keys to deepen the debate on these “voices” based on the contributions of anthropology, epistemology, feminisms, decolonial and queer/queer theories, which come together in an urgent analysis in the face of the advance of regional rights. Finally, we will briefly present the articles that make up the thematic section.

Keywords: childhoods, voices, fetishization, contextualization, intergenerational dialogue.

FECHA DE RECEPCIÓN: 22/04/2024

FECHA DE APROBACIÓN: 06/05/2024



Andrea Szulc

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Equipo Niñez Plural.

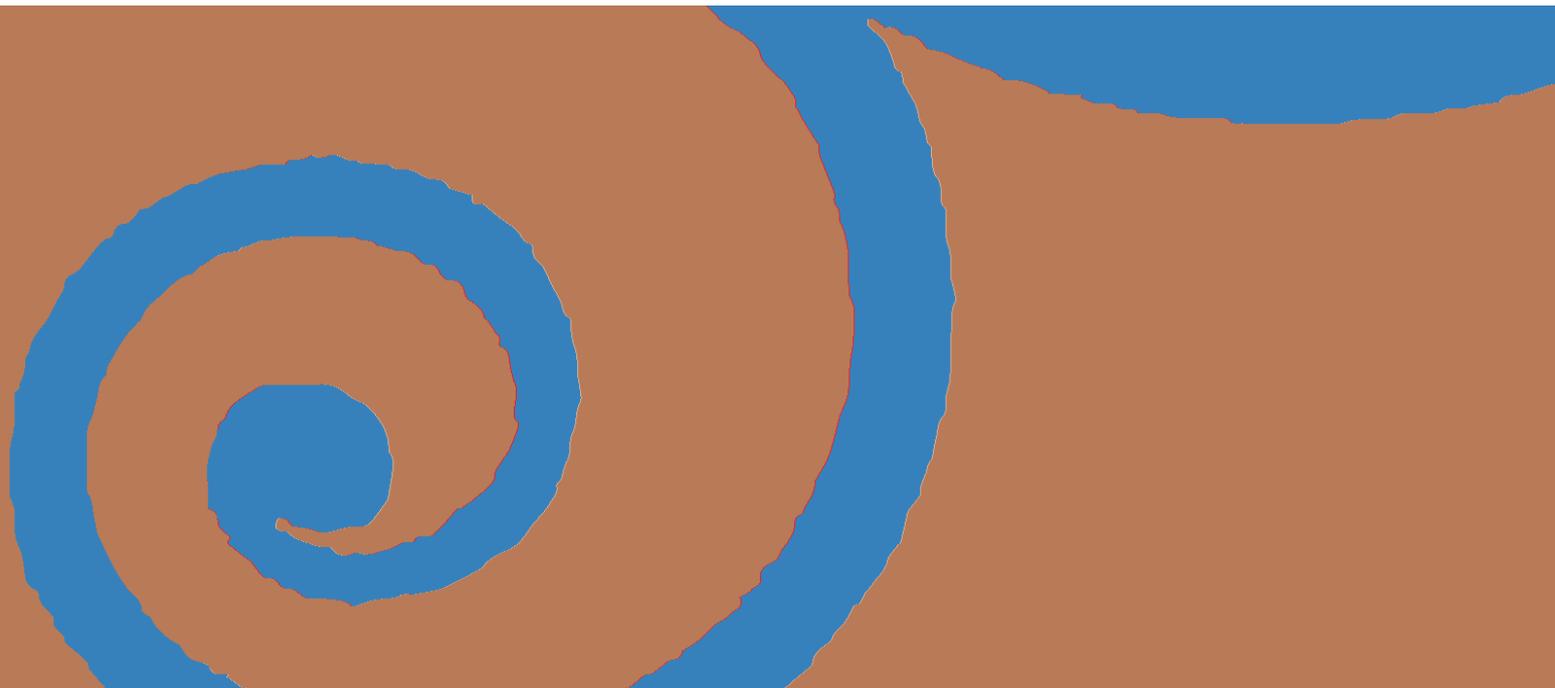
E-mail: andrea.szulc@gmail.com



Paūlah Shabel

Paūlah Nurit Shabel. Doctora y Licenciada en Antropología por la UBA y Magíster en Psicología del Conocimiento por FLACSO. Investigadora en CONICET, docente en la universidad, en la escuela y en el barrio, y militante antiedadista en Aula Vereda.

E-mail: paulashabel@gmail.com



Das vozes fetichizadas ao diálogo intergeracional: desafios da pesquisa com crianças na América Latina

Andrea Szulc

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-2330-6884>

Paūlah Shabel

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-0870-6409>

Introdução

A investigação social sobre as infâncias desenvolveu-se vigorosamente nas últimas décadas na América Latina, a partir do questionamento das perspectivas naturalistas e desenvolvimentistas estabelecidas pela modernidade euro-ocidental, que apresentava a infância como uma fase natural e homogênea do ciclo de vida e “a criança” como objeto passivo e individual (CASTRO, 2001, 2019; SZULC, 2001, 2019). Nesse sentido, vem ganhando força a reconceitualização da infância “como construções históricas plurais, diversas, desiguais, dinâmicas” e das “crianças como pessoas ativas e reflexivas no quadro dos complexos processos e relações sociais de que fazem parte” (SZULC et al., 2023, p. 14, tradução nossa).

Um dos maiores avanços no campo dos estudos sociais sobre a infância foi, então, reconhecer, tornar visível e analisar as formas como as crianças participam ativamente e dão sentido à vida social em cada um dos seus contextos. Assim, podemos encontrar pesquisas cada vez mais valiosas que levam a sério as práticas e expressões das crianças, incluindo-as como interlocutores ativos para a produção da vida social, a investigação e a transformação das nossas formas de interpretar o passado, viver o presente e planejar o futuro.

No entanto, nós partilhamos a preocupação levantada por James (2007) relativamente à forma como a retórica de “dar voz” às crianças vem se espalhando, tornando-se um lugar comum dentro e fora do campo acadêmico, o que em algumas abordagens parece “autonomizar” essas vozes, assumir como se fossem transparentes, atribuindo significados preconcebidos e supostamente universais a tais expressões (SZULC, 2019). Por exemplo, muitas vezes são apresentados fragmentos de expressões infantis sem reconhecer ou problematizar como os adultos interferiram na definição do tema, na formulação das questões, na seleção de quais fragmentos reproduzir e, claro, atribuindo significado a essas “vozes” a partir de seus quadros interpretativos.

A proposta desta seção temática é fazer uma pausa, repensar e aprofundar as polêmicas envolvidas na inclusão dessas “vozes” nas pesquisas realizadas nos campos das ciências sociais e humanas. Neste artigo refletiremos sobre como, a partir de abordagens reificantes e desdenhosas das realidades e perspectivas das crianças, se estabeleceu uma fetichização dessas vozes, o que as separa dos seus contextos e das estruturas sociais de desigualdade em que estão configuradas. A seguir, apresentaremos algumas chaves conceituais para aprofundar o debate sobre essas “vozes” e, por fim, faremos uma breve apresentação dos artigos que compõem a seção temática.

Do silenciamento à fetichização das “vozes” das crianças

Temos assistido a acalorados debates e disputas na esfera pública em torno da infância, em diferentes contextos sociais, pois nas últimas décadas tornou-se uma questão socialmente problematizada, enquanto certas organizações, grupos ou mesmo pessoas estrategicamente colocadas acreditam que “alguma coisa” pode ou deveria ser feita a respeito, promovendo sua incorporação na agenda dos problemas sociais atuais (OSZLAK, 1978). Ao mesmo tempo, a centralidade que os problemas da infância têm vindo a ganhar significou também a consagração do imperativo de “dar voz” às crianças, o que vindo sendo recebido de diferentes formas nos diferentes campos de investigação e intervenção com a infância, como mostram os artigos reunidos nesta seção temática.

No entanto, até pouco tempo, a infância – uma das construções sociais mais naturalizadas pelo senso comum – era apenas uma “característica do discurso paterno (ou talvez apenas materno), a moeda comum dos educadores e a propriedade teórica exclusiva da psicologia do desenvolvimento” (JAMES; PROUT, 1998, p. 3, tradução nossa). Esse modelo hegemônico de infância do Atlântico Norte colocou as crianças no papel de objetos, meras receptoras das ações dos adultos e das suas instituições, sejam benéficas ou prejudiciais (SZULC, 2001), estabelecendo nas mais diversas esferas sociais e regiões do mundo, em sintonia com a expansão europeia, uma reificação das crianças, cujo efeito foi a pouca atenção recebida por suas experiências e perspectivas no campo das ciências sociais. Geralmente, a investigação social excluía a infância da análise ou fazia a sua incorporação como um acréscimo posterior e secundário. Na antropologia, por exemplo, a infância foi durante muito tempo abordada de forma colateral, através de pesquisas sobre socialização, vida familiar e doméstica; textos etnográficos em que as crianças apareciam da mesma forma que o gado aparece no clássico de Edward Evans-Pritchard, *Os Nuer* (1977) [1940]; como condição essencial da vida cotidiana “mas mudos/as e incapazes de nos ensinar algo significativo sobre a sociedade e a cultura” (SCHEPER-HUGHES; SARGENT, 1998, p. 14, tradução nossa), ou seja, *infans* no sentido literal da palavra, sem voz (COROMINAS, 1991).

Em alguns casos, as crianças foram até desumanizadas, sendo excluídas radicalmente do campo do humano, como por exemplo no trabalho de O. W. Richie e M. R. Kollar, discípulos do renomado sociólogo americano Talcott Parsons, onde foi afirmado que “as crianças não devem ser vistas como indivíduos totalmente equipados para participar do complexo mundo adulto, mas como seres que possuem o potencial para serem lentamente colocados em contato com seres humanos” (Richie e Kollar, 1964 em Jenks, 1996, p. 20-21, tradução nossa).

Assim, a temporalidade tornou-se uma dimensão a partir da qual se produziu uma forte desigualdade entre faixas etárias, limitando o humano aos anos da idade adulta. Desde então, “o eu/nós a partir do qual o tempo é medido seria o presente, sempre adulto, enquanto as crianças seriam o futuro e os idosos/as o passado, versões inacabadas e deterioradas do hoje produtivo” (SHABEL, 2024, p. 220, tradução nossa). No referido artigo, a autora citada vai ao encontro dos estudos propostos pelo antropólogo Fabian (1983) e afirma que assim como os povos conquistados pelas potências europeias foram colocados num tempo anterior e primitivo que não lhes permitia tomar decisões sobre o seu presente, assumindo que eram incapazes, a infância foi colocada no futuro, por isso ainda não é capaz e por isso teve que ser subsumida pela idade adulta, que monopolizou o presente;

Embora estas operações negassem às crianças o estatuto de sujeitos sociais, no campo científico elas eram desqualificadas como “informantes” ou interlocutoras de investigação, como acontecia continuamente com os sujeitos feminizados antes da crítica feminista. É uma “hermenêutica da suspeita” que tem desmentido as narrativas infantis através de uma dupla avaliação, situação historicamente partilhada com “os primitivos” e outros grupos marcados pela sua alteridade e subordinação em relação à “civilização urbana ocidental, masculina, branca”, adulta, heterossexual e cristã (SCHEPER-HUGHES; SARGENT, 1998, p. 14, tradução nossa).

Essa tendência começou a se reverter a partir da década de 1990, tanto nos países hegemônicos como em nossa região, nas diferentes ciências sociais e humanas, e em diálogo com o reconhecimento progressivo de crianças e adolescentes como sujeitos de direito, e não como meros objetos de compaixão-repressão (GARCÍA MÉNDEZ,

1993; GUEMUREMAN; GUGLIOTTA, 1998; CARLI, 2006). Na América Latina, é notável como a pesquisa social aumentou tanto em número quanto em relevância analítica, contribuindo para a abordagem das infâncias como construções sócio-históricas plurais, heterogêneas, mutáveis e disputadas¹.

No entanto, notamos que em inúmeras ocasiões, tanto em algumas pesquisas como em diferentes discursos sociais, o que se constrói implica uma certa glorificação e exotização dos dizeres infantis. Glorificação porque alguns de seus depoimentos são destacados como se por si só revelassem uma certa verdade transcendente; e exotização porque esses fragmentos de suas vozes são tomados isolados do complexo meio social e do tempo histórico, pura alteridade “em si”, apresentada como independente de toda representação (BRIONES, 1996, p. 123), privando-os de seu contexto de enunciação e de vida. As vozes jovens são assim fetichizadas, o que significa que se cria a ilusão de que são “algo natural e imutável, embora não passem de uma convenção ou de uma construção social” (TAUSSIG, 2021, p. 30, tradução nossa). Isso significa que o seu processo de produção está velado, dentro das dinâmicas de poder e resistência, bem como os seus efeitos inesperados – positivos e negativos – nas dinâmicas sociais mais amplas das quais participam. Assim, os significados das vozes das meninas e meninos cristalizam-se num par de ideias prefiguradas e definidas de fora, ou seja, determinadas pelos adultos.

Por exemplo, é comum que as produções audiovisuais realizadas no âmbito de campanhas de organizações internacionais dedicadas aos direitos das crianças incluam imagens e vozes de crianças. Contudo, ao cortar tais ditos e tais crianças de seu contexto, suas particularidades são obscurecidas, bem como os processos sociais pelos quais seus direitos foram violados, amplificando uma imagem vaga e despolitizada de “infância pobre”, como analisamos para o caso da campanha realizada pela Unicef Argentina pelos direitos das crianças e adolescentes indígenas (SZULC et al., 2016). Dessa forma, as experiências e perspectivas que as crianças reais podem expressar são banalizadas, utilizadas apenas como elemento decorativo para legitimar as práticas e políticas daqueles que amplificam tais vozes.

Isto coloca as crianças numa posição paradoxal, pois embora, com base nos novos marcos regulatórios vinculados à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, elas surjam como os sujeitos de direito mais legítimos e prioritários, suas vozes permanecem ausentes no marco da implementação de políticas públicas e de organizações internacionais (LLOBET, 2006; BATALLÁN; CAMPANINI, 2008; SZULC et al., 2016; LIEBEL, 2016).

Este alerta é especialmente relevante na atualidade, visto que propostas políticas de extrema direita avançam em diferentes latitudes invocando a ideia da “criança” como fetiche da cidadania (BERLANT, 2014; EDELMAN, 2014). Aquela criança imaculada e inocente – fruto de um amor familiar heterossexual – que os movimentos conservadores de ontem e de hoje imaginaram é usada como justificativa para reforçar o regime de vigilância e disciplina sobre os adultos, que são chamados a respeitar o status quo e as bons costumes para garantir um crescimento saudável e reto das novas gerações. Embora essa operação de controle tenha funcionado desde a origem dos Estados nacionais (ANASTASÍA GONZÁLEZ, 2019), seu poder aumenta com governos filofascistas que exigem a quietude social para avançar com a desapropriação das pessoas e por

1 As referências são abundantes e impossíveis de serem citadas na íntegra.

isso ostentam a bandeira da proteção das crianças e usam as suas supostas vozes para justificar um retrocesso em termos de direitos e um agravamento da violência policial. O Brasil tomou conhecimento desses procedimentos com a chegada de Bolsonaro ao governo e agora é a triste vez da Argentina. Só para citar um exemplo emblemático, que está acontecendo em nosso país enquanto escrevemos estas linhas, assistimos a um ataque do poder executivo nacional contra a educação pública sob o argumento de que nas escolas e universidades públicas, crianças e jovens são doutrinados com ideias “esquerdistas”, que não conseguem distinguir ou refutar devido à sua condição de seres “inocentes”, pessoas em desenvolvimento. Por trás desse apelo para proteger as crianças do “comunismo” que arruína as suas mentes, esconde-se uma política neoliberal de desfinanciamento educacional, bem como um apelo à privatização das vidas das novas gerações, que passam a ser consideradas propriedade privada dos adultos de suas famílias.

Notamos então uma enganosa “celebração” das “vozes de meninos e meninas” que, no entanto, estão longe de assumir as implicações das suas propostas, mas são incluídas num sentido ornamental, como pode ser visto em diferentes campanhas políticas, programas distritais, instituições de saúde, escolas e no domínio da administração judicial. Por trás do aparente protagonismo infantil, esconde-se uma redobrada objetivação das crianças, como já afirmamos (SZULC et al., 2023) e como desenvolveremos a seguir.

Notas necessárias para ir mais fundo

Em sintonia com a extensão do mandato de “dar voz” às crianças, foram publicados trabalhos interessantes que questionam o fetiche da fala infantil para abrir espaço aos desafios políticos, éticos e metodológicos da construção de um diálogo intergeracional. Embora não possamos dar conta aqui de todas essas pesquisas, gostaríamos de apresentar algumas das principais chaves que alimentam formas novas e mais profundas de atender a essas vozes.

Começaremos destacando as contribuições de Lugones (2012) e Ribeiro (2015), que vêm nos convidando a problematizar o bom senso ou vulgata estabelecida a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, que traduz frequentemente o chamado “direito à participação” simplesmente como “dar-lhes voz” e deixar arquivadas as suas opiniões, necessidades e desejos no momento de tomar decisões que afetam diretamente as suas vidas. Da mesma forma, a investigação sobre a participação política das crianças desenvolveu um quadro conceptual que permite estudar as formas como as crianças disputam recursos e significados em meios sociais adultocêntricos, formando alianças com determinadas pessoas adultas e confrontando outras (LIEBEL, 2016; GOBBI; ANJOS; PITO, 2020; MAGISTRIS; MORALES, 2021; SHABEL et al., 2023). Esses trabalhos, realizados em organizações e movimentos sociais, questionam a própria categoria da infância que, longe de permanecer no espaço privado, participa de conflitos políticos e econômicos e aí forja vozes, sempre em interlocuções marcadas por relações de poder.

Nessa direção, diversas pesquisadoras da América Latina chamam a atenção para uma das derivas da citada tendência à fetichização das vozes infantis, que frequentemente está ligada ao conceito de “culturas infantis”. Apontando a descontextualização e o isolacionismo com que muitas vezes são abordadas tais “culturas”, desde o chamado “sul global” temos alertado para a essencialização e exotização que esse tipo de

abordagem acarreta (SZULC, 2004; COHN, 2005; HECHT, 2010; GARCÍA PALACIOS; HORN; CASTORINA, 2015; QUECHA REYNA 2015), ancorada no pressuposto errôneo de um ponto de vista universal e homogêneo das crianças, separado das especificidades socioculturais e históricas, através do qual as crianças são isoladas dos adultos, e do mundo social que nós compartilhamos. Tal como em outros textos temos proposto, as vozes das crianças não formam uníssono, nem sempre compõem harmonias, uma vez que múltiplos registros etnográficos revelam como produzem interpretações diversas e estão envolvidas de diferentes formas nos processos sociais e na produção cultural. É por essa razão que uma das reflexões que aqui partilhamos indica que não é possível nem desejável analisar separadamente o “ponto de vista dos meninos e das meninas”, porque não constitui um bloco homogêneo ou bem definido, nem é produzido isoladamente de outros pontos de vista (SZULC, 2019).

Também contribuiu para a nossa discussão o trabalho de Komulainen, que apontou, por um lado, a dimensão moral do imperativo de atender às “vozes de meninos e meninas” (2007, p. 13, tradução nossa). Ao mesmo tempo, chamou a atenção a frequência com que o conceito de “voz” é entendido como uma propriedade mental relativamente simples, direta, verbal e racional do indivíduo, noção que invisibiliza as ambiguidades envolvidas na comunicação humana, que são “o resultado do caráter social das interações, discursos e práticas humanas” (KOMULAINEN, 2007, p.13). Por sua vez, Sarcinelli (2015) propôs como as noções abstratas e universalizantes sobre “a criança” e “o pesquisador” também devem ser repensadas, para não continuar a reproduzir abordagens pré-concebidas e padronizadas sobre “vozes infantis”, que deixam nas sombras as práticas e as vozes de suas famílias, professores, vizinhos e o contexto específico em que vivem certas crianças (SARCINELLI, 2015, p.5, tradução nossa).

Por sua vez, pesquisas vinculadas ao campo da psicologia do conhecimento têm mostrado que as crianças nunca copiam os significados que os adultos dão ao mundo, mas também não constroem significados separados deles (CASTRO, 2007; GARCÍA PALACIOS, 2018; SHABEL, 2019). Como demonstram estas autoras, os significados que damos ao que conhecemos estão em constante evolução em termos individuais e sociais e são afetados por histórias passadas, presentes e futuras, o que torna cada cenário uma possibilidade múltipla em construções cognitivas, embora nunca infinita ou aleatória. O interessante desses estudos é que fica evidente que os significados se transformam ao longo da vida em uma troca constante com os contextos em que nos encontramos, o que descarta a ideia de que a infância é um mero recipiente de significados sociais e que a idade adulta é uma idade em que esses sentidos são estáveis e definitivos. Isso dá um forte impulso à perspectiva intergeracional que consideramos tão necessária para analisar qualquer processo social.

Continuando com as abordagens epistemológicas sobre as vozes das crianças, encontramos valiosas contribuições dos estudos feministas, que têm conseguido questionar o viés androcêntrico da produção científica e do conhecimento em geral que circula nas sociedades ocidentais (HARAWAY, 1988). Os binómios desenvolvidos para sustentar esta desigualdade de género – masculino/mente/racional versus feminino/corpo/emocional – também são úteis para estudar a desigualdade geracional, uma vez que a infância foi colocada no lugar da emocionalidade que ainda não tem raciocínio. O conceito de injustiça epistêmica, desenvolvido por Fricker (2007), é uma ferramenta útil para desarmar a violência involuntária que ocorre ao atribuir valor (ou não) a determinados testemunhos, bem como ao produzir interpretações de eventos que podem ser mais ou menos informadas dependendo da posição social da pessoa que deve dar sentido à

sua própria experiência. A epistemologia feminista questionou radicalmente as vozes públicas, sempre masculinas ou masculinizadas, nas quais nos baseamos para fazer avançar a abordagem anti-adultocêntrica e anti-autoritária das vozes das crianças.

Essas linhas de investigação levam-nos à beira de um precipício para o humanismo moderno – profundamente adultocêntrico –, que é o questionamento da categoria de desenvolvimento (CASTRO, 2001, 2019; SHABEL, 2024). Os estudos pós-coloniais da infância apontaram para essa questão que, de mãos dadas com a noção de progresso, formou uma hierarquia epistemológica que separa os grupos humanos que têm o dom da razão, europeus, brancos, adultos, e aqueles que não o têm, povos colonizados, dissidência sexual, infâncias: “Como argumentou Ashis Nandy há algum tempo, o colonialismo e a infância estão inseparavelmente ligados para interpretar a vida humana como uma trajetória que leva à aperfeiçoabilidade crescente e infinita” (NIEUWENHUYS, 2013, p. 5). Em conversa com Spivak (2003), esta seção temática aborda a questão de saber se as crianças podem falar, como sujeitos subalternizados, e de que forma essas vozes se tornam audíveis e desejáveis para nós.

A teoria queer/cuir também deu uma grande contribuição ao criticar o desenvolvimento como uma melhoria ao longo do tempo cujo resultado é prefigurado (LOVE, 2007). Esses estudos nos fornecem novas conceitualizações para estudar as vozes das crianças e seus processos de composição, ao mesmo tempo em que revelam os mecanismos temporais que produzem a desigualdade etária – como mencionamos anteriormente – e apontam o silenciamento que ocorreu em relação às infâncias que não e não cumprem a à esperada teleologia linear do desenvolvimento cis-heterossexual e capacitista (STOCKTON, 2009; FLORES, 2021). Dessa forma, mais do que dizer que hoje as crianças são sujeitos sociais competentes para testemunhar, ser informantes ou produzir declarações com valor de verdade nos seus grupos sociais, trata-se de assumir que ninguém é completamente objetivo, que toda a verdade é real e ao mesmo tempo parcial e que nenhuma identidade ou significado é definitivo no ciclo de vida das pessoas, porque todos os momentos são etapas que mais tarde serão seguidas por outras diferentes, o que possibilitará que vejamos as coisas de formas diferentes. Isso é o que nos permite afastar das posições que consideram que as vozes oprimidas devem ser mais puras (porque não estão contaminadas pelo opressor) e assumir uma busca científica pela interferência constante que é a convivência com os outros, compondo assim uma voz própria.

Levantamos, então, a importância crucial de aprofundar o debate, perguntando-nos não só o que dizem as crianças, mas também quais crianças, onde, em que contexto, como, para quem e a partir de que perspectiva tais dizeres são interpretados. Assim, as reflexões críticas que aqui apresentamos buscam contribuir para o aprofundamento das democracias da América Latina, para a efetivação do tão proclamado respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, discutindo a reificação que diferentes portavozes da direita mais conservadora vêm promovendo, como o atual presidente da Argentina, que faz uns anos propôs que as crianças pudessem ser vendidas e compradas livremente, como se fossem apenas mais uma mercadoria².

Tendo explorado esse campo de discussão e contribuído com reflexões de diferentes perspectivas para alimentar o debate, oferecemos a seguir uma breve apresentação dos artigos que compõem a seção temática, que não apenas documentam as vozes de

2 <https://www.pagina12.com.ar/599276-mercado-libre-de-bebes-la-propuesta-de-milei-que-refloto-en-27/05/2024>

crianças em áreas e latitudes muito diferentes, mas também proporcionam reflexões sobre como tais vozes são criadas e transformadas, como são interpretadas, recuperadas ou descartadas e o que é socialmente produzido a partir daí.

Coordenadas para navegar nesta seção temática

A convocatória para esta seção temática foi lançada em meados de 2023 e teve um impacto surpreendente. Recebemos inúmeras e interessantes propostas, oito das quais publicamos e apresentamos aqui, após avaliação duplamente cega por pares, selecionadas por responderem ao convite que nos fizemos para discutir a questão das vozes das crianças e refletir sobre as diferentes controvérsias que esta suscita. Os textos aqui publicados também apresentam realidades muito diversas de diferentes regiões e países da América Latina como Bolívia, Nicarágua, Brasil, Uruguai, Colômbia, Peru, Argentina e México. Da mesma forma, oferecem uma pluralidade de perspectivas, sendo elaborados por profissionais de diversas disciplinas sociais e humanas, como antropologia, sociologia, serviço social, educação, psicologia e aprofundando-se em diferentes áreas da vida social infantil, como tribunais, centros de saúde, organizações políticas, escolas.

Para começar, a seção temática inclui três artigos que mergulham em uma busca epistemológica, onde as investigações das vozes infantis são uma questão sobre a produção de conhecimento. Primeiramente, apresentamos um artigo elaborado por Manfred Liebel e Marta Martínez Muñoz, intitulado: *Meninas e meninos pesquisadores na América Latina: questionando a pesquisa acadêmica*, em que nos desafiam a problematizar que lugar ocupam as crianças e os adultos nas pesquisas dedicadas à infância. Apresentam uma discussão instigante sobre as potencialidades e limitações das diferentes formas de pesquisa entre gerações nos trabalhos implantados em termos de pesquisas participativas focadas em crianças, nas quais, no entanto, a posição privilegiada dos adultos geralmente permanece inalterada. Portanto, com base em diferentes pesquisas, realizadas em vários países latino-americanos, como Nicarágua, Bolívia, Colômbia e Peru, defendem fortemente o pleno reconhecimento das crianças como condutores de suas próprias pesquisas, e oferecem alguns aprendizados sobre como os adultos podem acompanhar e apoiar a sua prática de investigação. Assim, este artigo fornece chaves relevantes para aprofundar a discussão sobre os significados da pesquisa científica e desestabilizar o seu monopólio adulto.

O segundo artigo, escrito por Ana Paula Pereira Gomes e Daniela Finco, intitulado *Voices das crianças em contexto de violência testemunhal: desafios para uma escuta ética*, questiona a categoria da verdade quando envolve a voz da criança. Apoiadas numa perspectiva epistemológica feminista, as autoras abordam uma questão crucial para este dossiê, que é o problema da violência testemunhal sofrida por crianças, ainda hoje consideradas pelos agentes do Estado como testemunhas demasiado falíveis. A partir de entrevistas com profissionais que acompanham casos de violência de gênero em São Paulo, Brasil, este artigo revela a profunda desigualdade epistemológica representada pelo paradigma de desenvolvimento em que se baseia a legislação vigente, que não considera as crianças capazes de produzir verdades ou de compreender – ou sofrer – a dolorosa realidade de seu pai batendo em sua mãe. Afortunadamente, as autoras deixam neste texto pistas valiosas para configurar a escuta ética a partir de uma prática educativa que garanta à infância uma vida digna em suas dimensões.

O terceiro artigo da seção temática, intitulado *Construindo campos de interlocução: uma oficina de antropologia como dispositivo metodológico para pesquisas com meninos e meninas*, é do autor Leandro Piñeyro. Neste texto, produzido no Uruguai, temos a problematização da categoria de conhecimento; dos últimos anos de uma escola primária no centro de Montevideú, Piñeyro nos traz uma oficina de antropologia para aprender sobre o mundo em chave intergeracional. Nela, a atividade pedagógica se justapõe à construção de dados etnográficos a partir da valorização da diferença, que hiperboliza a alteridade etária para dar conta da multiplicidade que coexiste em cada realidade escolar. Ao mesmo tempo, o significado da experiência escolar é multiplicado através da investigação de outras realidades, produzindo um sugestivo plano de reflexividade coletiva entre as crianças e com o professor.

Os artigos que apresentamos a seguir centram-se no que acontece com as vozes das crianças no campo da saúde, onde em muitos casos o silenciamento imposto pelo modelo médico hegemônico (MENÉNDEZ, 1988) a cada “paciente” aparece dobrado para as infâncias (COLANGELO, 2018). María Soledad Apaz, em seu artigo intitulado *A inclusão da perspectiva geracional na saúde: co-construir saúde com as infâncias no território*, traz reflexões valiosas a partir de sua prática como assistente social em uma instituição de saúde localizada em um bairro popular da cidade da Neuquén, na região da Patagônia, na Argentina. O trabalho mostra como, apesar da prioridade e da escuta que é prometida às crianças a partir do paradigma da proteção integral, persistem no cotidiano hospitalar mecanismos adultocêntricos pelos quais são produzidos diagnósticos estigmatizantes, enquanto as crianças são privadas de participar das decisões sobre sua saúde. Pelo contrário, a autora, em parceria com outros profissionais, promove a criação de espaços em que as crianças possam se expressar em voz alta sobre os seus processos de saúde-doença-cuidado e, a partir do que aí está registrado, revela a urgência da necessidade e o poder de uma perspectiva geracional antiadultista no campo da saúde.

Também com foco no campo da saúde, o artigo de Maira Querejeta, Ana Laguens e María Justina Romanazzi, intitulado *Expressões artísticas de meninos e meninas sobre a covid-19: avanços, obstáculos e desafios de um estudo argentino*, ousa interferir num tema em que a infância não só foi silenciada, mas a sua ligação foi condenada como prejudicial e moralmente repreensível: o universo da doença e da morte. Com um desdobramento metodológico que busca superar as restrições da pandemia, a pesquisa compila desenhos e histórias fantásticas de crianças do nível inicial e primário da Grande La Plata, Argentina, com as quais a covid-19 adquire uma materialidade apreensível para todas as gerações. Assim, este trabalho tanto desfragmenta a experiência da pandemia quanto expõe reflexivamente as dificuldades e limitações que se apresentaram ao investigar num contexto tão complexo.

Os três textos seguintes questionam as vozes das crianças nos processos de participação em diferentes ambientes de formação, tanto escolas oficiais como espaços de formação enquadrados em organizações populares. O artigo de Lucía Rodríguez Bustamante, *Desafios no estudo etnográfico dos processos participativos na infância: vozes e jogos*, analisa etnograficamente a interessante dinâmica dos conselhos escolares em uma escola primária da cidade de Buenos Aires, Argentina, a partir do encontro entre crianças e adultos que, através de suas abordagens e ações cotidianas, disputam os significados do brincar, da recreação e das normas, ao mesmo tempo em que configuram um cenário de participação pública onde se confrontam tendências de burocratização e democratização que atravessam os grupos de idade. Contra as leituras lineares das lógicas adultocêntricas nas instituições escolares, a criatividade lúdica apresentada pelas novas gerações como instrumento de negociação torna-se um compromisso com uma nova noção de o comum para alunos e professores.

Apresentamos também o texto de Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn e Monique Aparecida Voltarelli, *As vozes das crianças em um projeto participativo: desafios e contradições na escuta*, que analisa a participação de crianças de 5 anos em um programa escolar no Distrito Federal do Brasil. O Projeto Plenarinha assume o desafio de invocar as vozes de quem geralmente não se espera nada além de balbucios. A partir das dinâmicas artísticas em geral e das dinâmicas musicais em particular, o texto expõe de forma sugestiva as tensões geradas pelo desejo de desadultizar uma instituição fundada numa lógica que foi feita para não considerar as vozes das crianças, mas que se reinventa quando entra em diálogo direto com aquela alteridade geracional desde a sua diferença, mas em pé de igualdade.

Para encerrar esta seção temática, apresentamos um texto do México, intitulado *Participação política feminista de meninas, adolescentes e jovens em Chiapas*. Seus autores, Lizzet Guadalupe López Guillén, Sarai Miranda López Guillén e Eliud Torres Velázquez, retratam e analisam as estratégias de participação política feminista e como se desenrola a agência de meninas e adolescentes indígenas de 9 a 17 anos, que fizeram parte de duas escolas feministas decoloniais na cidade de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Os interessantes resultados apresentados permitem-nos perceber como, nestes espaços de formação, estas meninas e adolescentes têm encontrado apoio coletivo para tornar visíveis as diferentes violências que vivenciam, a partir dos quais têm vindo a construir uma perspectiva crítica e também a inspirar outras pessoas a transformar as suas realidades.

Tendo por base essa riqueza de abordagens, convidamos a todos para visitar esta seção temática, na qual as vozes das crianças se fazem ouvir alta e claramente, sempre bem ancoradas em seus diferentes territórios e contextos socioculturais, enquanto se desenvolvem discussões e propostas valiosas para sua abordagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASÍA GONZÁLEZ, P. Apuntes generales sobre ciudadanía, infancia, sexualidad y políticas sentimentales: «¿Alguien por favor quiere pensar en los niños?». In: BORJA, A.; ANASTASÍA, P. (comp.). **Prácticas teóricas 3: el lugar de los afectos**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2019. p. 43-62.
- BATALLÁN, G. y CAMPANINI, S. La participación política de niñ@s adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. **Cuadernos de Antropología Social**, (1), 85-106, 2008.
- BERLANT, L. **El corazón de la nación**. México: FCE, 2014.
- BRIONES, C. Culturas, identidades y fronteras: Una mirada desde las producciones del cuarto mundo. **Revista de Ciencias Sociales**, Universidad Nacional de Quilmes, v.5, p. 121-133, 1996.
- CARLI, S. Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. In: CARLI, S. (comp.). **La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CASTRO, L. R. Una teoría de la infancia en la contemporaneidad. In: CASTRO, L. R. (org.). **Infancia y adolescencia en la cultura del consumo**. Buenos Aires – Ciudad de México: Editorial Lumen-Humanitas, 2001. p. 21-54.
- CASTRO, L. R. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Psicologia Política**, n. 14, p. 1-19, 2007.
- CASTRO, L. R. Why global? Children and Childhood from a decolonial Perspective. **Childhood**, v. 27, n. 1, p. 48-62, 2019.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COLANGELO, M. A. Sentidos y prácticas sobre el cuidado infantil en ámbitos estatales de atención de la salud en el partido de La Plata, Argentina. In: FONSECA, C.; MEDAETS, C.; RIBEIRO, F. (orgs.). **Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018. p. 197-214.
- COROMINAS, J. **Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico**. Madrid: Gredos, 1991.
- EDELMAN, L. **No al futuro: la teoría queer y la pulsión de muerte**. Madrid: Egales, 2014.
- EVANS- PRITCHARD, E. **Los nuer**. Barcelona: Anagrama, 1977 [1940].
- FABIAN, J. **Time and the other: how anthropology makes its object**. New York: Columbia University Press, 1983.
- FLORES, V. **Romper el corazón del mundo: modos fugitivos de hacer teoría**. La libre editora y Con tinta me tienes, 2021.
- FRICKER, M. **Epistemic injustice: power and the ethics of knowing**. Oxford: OUP, 2007.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. **Infancia y ciudadanía en América Latina**. Córdoba: Marcos Lerner Editora, 1993.
- GARCÍA PALACIOS, M.; HORN, A.; CASTORINA, A. Social practices, culture and children's ideas. Convergence between anthropology and critical genetic psychology/ Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. **Estudios de Psicología/Studies in Psychology**, London, v. 36, n. 2, p. 211-239, 2015.

- GARCÍA PALACIOS, M. La escuela (católica) cotidiana: una aproximación etnográfica a las experiencias formativas escolares de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires. **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano**, n. 27, p. 61-79, 2018.
- GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; y PITO, J. Sediciosas formas de vivir: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Revista Práxis Educacional**, v.16, n. 40, p. 184-208, 2020.
- GUEMUREMAN, S.; GUGLIOTTA A. Aportes para una reflexión acerca de la violencia perpetrada sobre los niños, niñas y adolescentes. In: Izaguirre, I. (coord. e comp.), **Violencia social y derechos humanos**. Buenos Aires: Eudeba, 1998. p. 48-68.
- HARAWAY, D. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, n. 3, p. 575-599, 1988.
- HECHT, A. C. **Todavía no se hallaron hablar en idioma**: procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Munich: Academic Publications, 2010.
- JAMES, A. Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, New Jersey, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.
- JAMES, A.; PROUT, A. **Theotizing Childhood**. Cambridge: Polity press, 1998.
- JENKS, C. **Childhood**. Londres: Routledge, 1996.
- KOMULAINEN, S. The ambiguity of the child's 'voice' in social research. **Childhood**, v. 14, n. 1, p. 11-28, 2007.
- LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. **Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales**, n. 5, p. 245-272, 2016.
- LLOBET, V. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 4 (1), pp.3-27, 2006.
- LOVE, H. **Feeling backward**: loss and the politics of queer history. Cambridge & London: Harvard University Press, 2007.
- LUGONES, M. **Obrando en autos, obrando en vidas** – formas y fórmulas de protección judicial en los tribunales prevencionales de menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.
- MAGISTRIS, G.; MORALES, S. **Educación hasta la ternura siempre**: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas. Buenos Aires: Chirimbote y Ternura Revelde, 2021.
- MENÉNDEZ, E. Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. **Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud**. 30 de abril al 7 de mayo. Buenos Aires: CONAMER, pp. 451- 464, 1988.
- NIEUWENHUYIS, O. Theorizing childhood(s): why we need postcolonial perspectives. **Childhood**, n. 20, p. 3-8, 2013.
- OSZLAK, O. Formación del Estado en América Latina. Elementos teórico-metodológicos para su estudio". **Estudios Cedes**, Buenos Aires, v. 1, n. 3, 1978.
- QUECHA REYNA, C. Niñas cuidadoras en contextos migratorios: El caso de las poblaciones afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca. **Cuicuilco**. v.2 2, n. 64, p.155-175, 2015.
- RIBEIRO, F. B. "Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de "crianças e adolescentes" em contextos da "proteção à infância". **Política & Trabalho**: Revista de Ciências Sociais, n. 43, p. 49-64, 2015.

SARCINELLI, A. S. Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge. **AnthropoChildren**, n. 5, p. 1-21, 2015.

SCHEPER-HUGHES, N.; SARGENT C. **Small wars: the cultural politics of childhood**. Londres: University of California Press, 1998.

SHABEL, P. "Porque nos daba bronca": las emociones en la acción política de niños/as en una casa tomada. **Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense**, n. 28, p. 117-135, 2019.

SHABEL, P. Intergenerational present. Unexpected proximity against the adultist temporality, **TABOO: the journal of culture and education**, nº 22, p. 214-226, 2024.

SHABEL, P. et al. Participación e infancias: formas de hacer y disputar poder en contextos adultocéntricos. In: SZULC, A. et al. (coord.) **Niñez plural: desafíos para repensar las infancias contemporáneas**. Buenos Aires: El colectivo, 2023.

SPIVAK, G. C. ¿Puede hablar el subalterno? **Revista Colombiana de Antropología**, n. 39, p. 297-364, 2003

STOCKTON, K. B. **The queer child, or growing sideways in the twentieth century**. Durham: Duke University Press, 2009.

SZULC, A. "Que trabaje no quiere decir que no sea chico" Niñez y Trabajo desde una perspectiva antropológica. Tesis de licenciatura de Ciencias Antropológicas, **Facultad de Filosofía y Letras**, Universidad de Buenos Aires, 2001.

SZULC, A. La antropología frente a los niños: de la omisión a las culturas infantiles. **Congreso Argentino de Antropología Social**, 7, Villa Giardino, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2004. CD-ROM.

SZULC, A. et al. Al rescate de la niñez indígena. Reflexiones antropológicas a partir de una campaña de UNICEF Argentina. **Revista Política y Sociedad**, v. 53 n.1, p. 123-142, 2016.

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**, n. 40, v. 1, p. 53-64, 2019.

SZULC, A. et al. Infancias, alteridades, historicidad y agencia. Claves conceptuales desde las ciencias sociales. In: SZULC, A. et al. (coord.). **Niñez plural**. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2023.

TAUSSIG, M. **El diablo y el fetichismo de la mercancía en Sudamérica**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2021.

Resumen La investigación social sobre las infancias se ha desarrollado vigorosamente en las últimas décadas en América Latina y ha avanzado en reconocer, visibilizar y analizar los modos en que les niños participan activamente y hacen sentido de la vida social en cada uno de sus contextos. Sin embargo, “dar voz” a les niños se ha tornado un imperativo que muchas veces obtura la reflexión más profunda sobre la complejidad que ello conlleva, produciendo una fetichización que desprende dichas voces de sus contextos y de las estructuras sociales de desigualdad en que se configuran. A continuación, desplegaremos algunas claves conceptuales para profundizar el debate sobre estas “voces” a partir de las aportaciones de la antropología, la epistemología, los feminismos, las teorías decoloniales y queer/cuir, que se congregan en un análisis urgente frente al avance de las derechas regionales. Por último, presentaremos brevemente los artículos que integran la sección temática.

Palabras clave: infancias, voces, fetichización, contextualización, diálogo intergeneracional

**Das vozes fetichizadas ao diálogo intergeracional:
desafios da pesquisa com crianças na América Latina**

Resumo A investigação social sobre a infância desenvolveu-se vigorosamente nas últimas décadas na América Latina e registou progressos no reconhecimento, na visibilidade e na análise das formas como as crianças participam ativamente e dão sentido à vida social em cada um dos seus contextos. No entanto, “dar voz” às crianças tornou-se um imperativo que muitas vezes bloqueia a reflexão mais profunda sobre a complexidade que isso implica, produzindo uma fetichização que separa essas vozes dos seus contextos e das estruturas sociais de desigualdade em que se inserem. Aqui desdobramos algumas chaves conceituais para aprofundar o debate sobre essas vozes a partir das contribuições da antropologia, epistemologia, feminismos, teorias decoloniais e queer/cuir, que se unem em uma análise urgente diante do avanço das direitas regionais. Por fim, apresentamos brevemente os artigos que compõem a seção temática.

Palavras-chave: infâncias, vozes, fetichização, contextualização, diálogo intergeracional.

**From fetishized voices to intergenerational dialogue:
Challenges of research with children in Latin America**

Abstract Social research on childhood has developed vigorously in recent decades in Latin America and has made progress in recognizing, making visible and analyzing the ways in which children actively participate and make sense of social life in each of their contexts. However, “giving a voice” to children has become an imperative that often blocks the most profound reflection on the complexity that this entails, producing a fetishization that detaches such voices from their contexts and the social structures of inequality in which they exist. Below we will deploy some conceptual keys to deepen the debate on these “voices” based on the contributions of anthropology, epistemology, feminisms, decolonial and queer/queer theories, which come together in an urgent analysis in the face of the advance of regional rights. Finally, we will briefly present the articles that make up the thematic section.

Keywords: childhoods, voices, fetishization, contextualization, intergenerational dialogue.

DATA DE RECEPÇÃO: 22/04/24

DATA DE APROVAÇÃO: 06/05/2024



Andrea Szulc

Doutora em Antropologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina. Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas, no Instituto de Ciências Antropológicas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Diretora da Equipe Infância Plural.

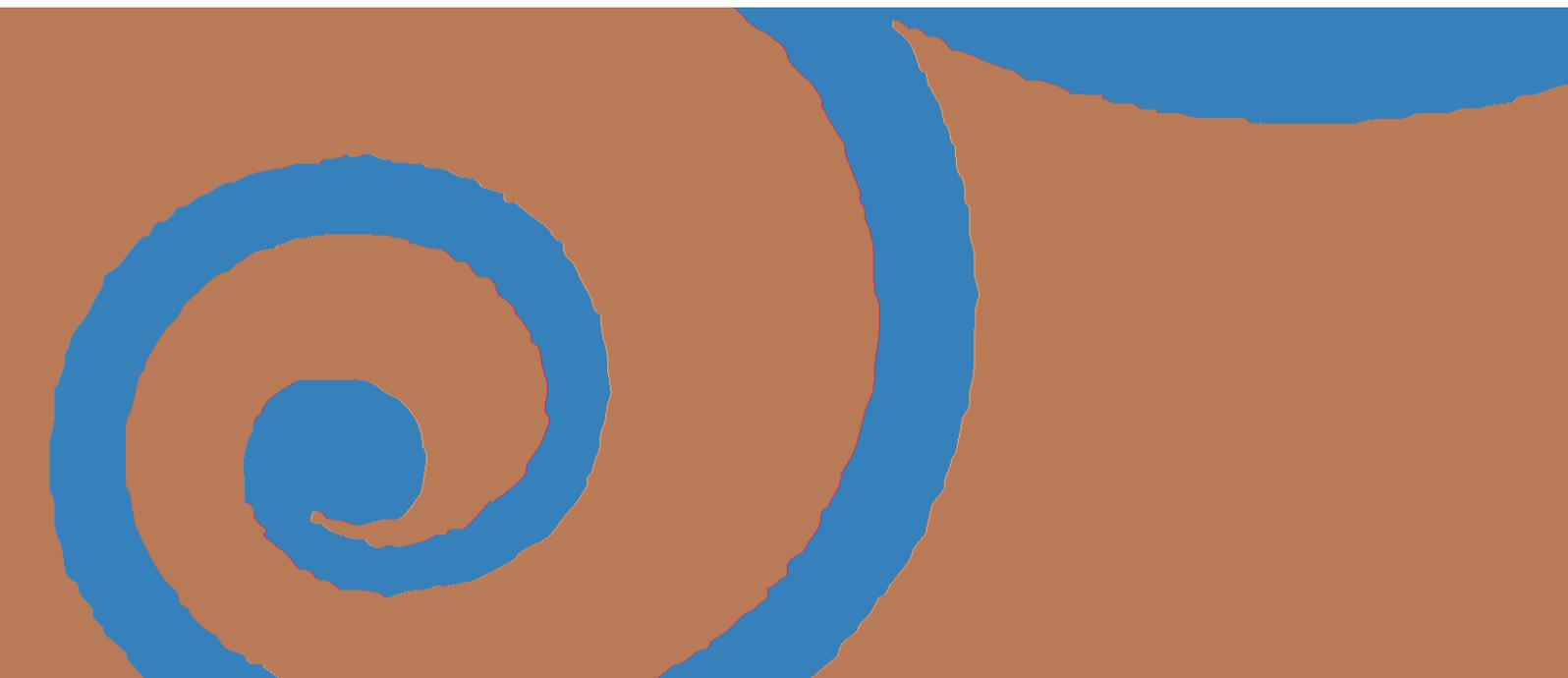
E-mail: andrea.szulc@gmail.com



Paūlah Shabel

Paūlah Nurit Shabel. Doutorada e licenciada em Antropologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA) e mestre em Psicologia do Conhecimento pela FLACSO. Investigadora do CONICET, professora na universidade, na escola e no bairro, e ativista anti-adultista na Aula Vereda.

E-mail: paulashabel@gmail.com



Das vozes fetichizadas ao diálogo intergeracional: desafios da pesquisa com crianças na América Latina

Andrea Szulc

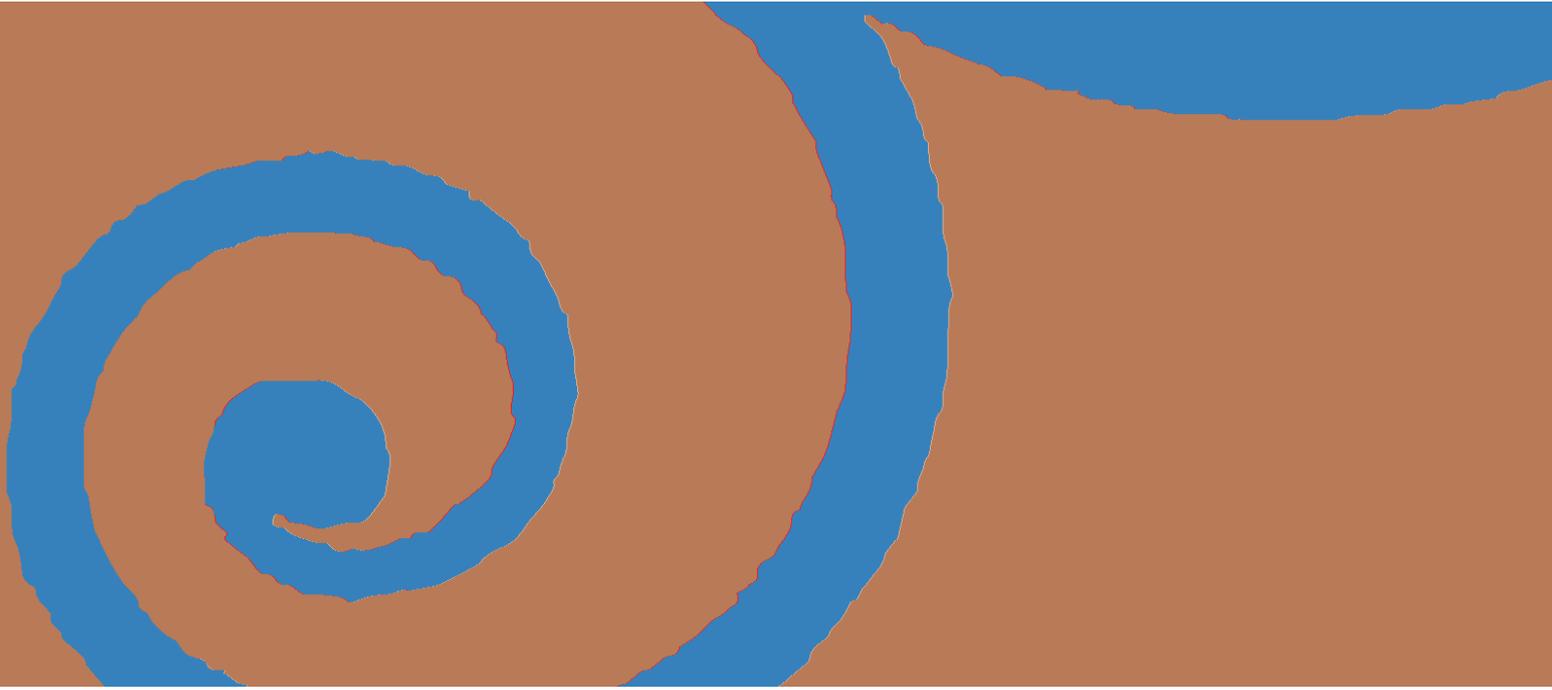
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-2330-6884>

Paūlah Shabel

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de Buenos Aires Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-0870-6409>



Niñas y niños investigadores en América Latina. Cuestionando la investigación académica

Manfred Liebel

Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam, Alemania

<https://orcid.org/0000-0002-3099-1429>

Marta Martínez Muñoz

Enclave de Evaluación, España

<https://orcid.org/0000-0002-7827-2343>

Introducción¹

En octubre de 2017 se celebró en La Paz (Bolivia) un Foro Internacional en el que ambos autores participamos y contribuimos a que un centenar de niños, niñas y adolescentes se reuniera con científicos y científicas cuya labor de investigación está dedicada principalmente a la niñez y sus derechos. Lo especial de las niñas y niños presentes fue que en su mayoría vivían en condiciones precarias y hacían el trabajo necesario para su sustento y el de sus familias. Eran niñas y niños trabajadores que participaban activamente en los movimientos sociales que luchan contra la explotación y por unas condiciones de vida y de trabajo dignas (tanto de las personas adultas como de los niños).

Aunque los científicos se han ocupado de los niños en sus trabajos de investigación y conceden gran importancia a su participación, encontrarse con ellos en el foro, fuera de un entorno académico, fue una experiencia inusual para la mayoría de ellos. Esta vez, no experimentaron a las niñas y niños en el papel de participantes en un proyecto de investigación académica, que estaba en sus propias manos como científicos, sino como actores que habían establecido su propia agenda y expresaron con confianza sus demandas políticas y expectativas. Para las y los científicos presentes, esta experiencia fue a la vez irritante e inspiradora.

Reportamos este episodio para llamar la atención sobre el hecho de que lo que se conoce bajo el término “investigación participativa”, y lo que incluso se favorece en la investigación actual de la infancia, puede entenderse, practicarse y sobre todo experimentarse de maneras muy diferentes, tanto personal como institucionalmente. Además, las niñas y niños experimentan la investigación sobre ellos o con ellos de distinta manera a los investigadores e investigadoras que la llevan a cabo.

Aunque el papel de las niñas y niños en los proyectos de investigación no necesariamente se limita al de informantes, sino que pueden entenderse como co-productores de conocimiento y la comunicación en el proceso de investigación con ellos se diseña de forma dialógica, su papel sigue siendo marginal. El proceso de investigación hasta la publicación y difusión de los resultados casi siempre queda en manos de investigadores adultos.

Estas investigaciones con niñas y niños pueden proporcionar importantes y útiles conocimientos sobre el entorno, la forma de pensar y sus puntos de vista. Sin embargo, no siempre es la forma apropiada y a menudo tiene sus límites. Especialmente cuando se trata de una mejor comprensión de las vidas de los niños, sólo ellos mismos pueden encontrar acceso. Ellos “hacen diferentes preguntas, tienen diferentes prioridades y preocupaciones y ven el mundo con diferentes ojos” (KELLETT, 2005a, p. 3) y producen conocimientos específicos (CUEVAS-PARRA; TISDALL, 2019) de la misma forma que nos aportan ideas no inicialmente previstas por los investigadores adultos, dando lugar al factor sorpresa (CHENEY, 2011; MARTÍNEZ MUÑOZ; VELÁSQUEZ CRESPO, 2021a). Por lo tanto, creemos que es necesario pensar más en las formas en que las propias niñas y niños actúan como investigadores y cómo pueden ser apoyados. Este enfoque se corresponde con las ideas de una “epistemología del Sur” y de “metodologías horizontales”, que se han debatido en el contexto de la descolonización de la producción de conocimientos en América Latina y otras regiones del Sur desde hace algunos años (CORNEJO; RUFER, 2020; CORONA BERKIN; KALTMEIER, 2012; CORONA BERKIN, 2020; TUHIWAI SMITH, 2016).

¹ Agradecemos a los/las evaluadores/as anónimos/as y a Andrea Szulc, sus comentarios y sugerencias sobre el manuscrito.

A continuación, presentaremos algunas de estas investigaciones, intentamos comprender su significado y nos preguntamos hasta qué punto las niñas y niños pueden participar en ellas. Basándonos en experiencias en América Latina, discutimos las posibilidades y dificultades que surgen cuando las niñas y niños actúan como investigadores. Al hacerlo, también queremos dar pistas sobre cómo las personas adultas pueden acompañar y apoyarlos en sus aventuras de investigación. En primer lugar, ofrecemos un panorama general del debate en diferentes contextos geográficos y culturales sobre la investigación participativa centrada en las niñas y niños.

Investigación participativa centrada en el niño

Las investigaciones en las que las niñas y niños son las principales protagonistas tienen lugar con mayor frecuencia de lo que se percibe en la comunidad científica. Aunque desde principios del decenio de 1990 han aparecido ocasionalmente artículos sobre los niños como investigadores en publicaciones científicas en inglés (ALDERSON, [2000] 2008; BEAZLEY et al., 2009; KELLETT, 2005a; 2005b; KIRBY, 2002; THOMAS, 2021), la investigación realizada por las niñas y niños sigue considerándose una especie de curiosidad exótica y, por lo general, no se toma muy en serio.

Aunque a los investigadores de la infancia les gusta hablar de los niños como expertos en su propio campo, el papel de los niños como expertos científicos sólo se concede con reservas y en un sentido limitado (KIM, 2016; 2017; SPYROU, 2018) o se rechaza completamente (HAMMERSLEY, 2015). Hasta ahora, se ha dejado casi exclusivamente en manos de algunas organizaciones de derechos de la niñez, educadores comprometidos o acompañantes adultos de los movimientos de niños el confiar a las niñas y niños sus propias investigaciones y apoyarlos en esto. Esto se expresa en algunos manuales y materiales didácticos como Boyden y Ennew (1997), Fraser et al. (2004), Kellett (2005b), Greene y Hogan (2005), McLeod (2008), Ennew (2009), Ames, Rojas y Portugal (2010) o Martínez Muñoz y Velásquez Crespo (2021a). Los volúmenes y materiales contienen numerosos ejemplos y enfoques metodológicos de la investigación realizada por niños y niñas, por ejemplo, en el marco del *enfoque de niño a niño*, que se practica principalmente en proyectos de educación sanitaria (CHILD-TO-CHILD TRUST, 2005; FLEMING; BOECK, 2012; PRIDMORE; STEPHENS, 2000), como investigación visual en el marco de las lecciones escolares (BUCKNALL, 2012; THOMSON, 2008), como investigación-acción participativa en el contexto de los enfoques de empoderamiento en el trabajo socio-educativo con niños, niñas y adolescentes trabajadores (LIEBEL, 2000; SHIER, 2011; 2015) y migrantes (BERTOZZI, 2009), o como diagnóstico participativo en primera infancia (MARTÍNEZ MUÑOZ et al., 2011), siendo esta una de las primeras experiencias de co-investigación realizadas en América Latina que puso especial empeño en reconocer el rol de las niñas y niños como co-investigadores y de la que existe una versión amigable del mismo estudio en versión cómic (INFANT, 2012).

Además de distinguir entre la investigación cuantitativa y la cualitativa, es útil diferenciar entre la investigación sobre los niños, con los niños y por los niños en la investigación sobre la infancia. Presentamos los diferentes enfoques en un cuadro, destacando los respectivos papeles de los niños en el proceso de investigación y la perspectiva generacional que prevalece en los respectivos enfoques de investigación.

Tabla 1: Modelos de la investigación de la infancia

Modelos	Roles	Perspectivas de análisis
Investigación sobre niñas y niños	Niñas y niños como objetos	Perspectivas de adultos
Investigación con niñas y niños	Niñas y niños como informantes	
	Niñas y niños como co-investigadores	Perspectiva de adultos y niñas y niños
Investigación por niñas y niños	Personas adultas como co-investigadores	Perspectiva de niñas y niños y personas adultas
	Personas adultas como consultores, facilitadores y/o asesores	

Fuente: basado en LIEBEL y MARTÍNEZ MUÑOZ (2009) y actualizado

Como ya señalábamos en Liebel y Martínez Muñoz (2009), las investigaciones con los niños y las investigaciones por los niños no siempre se distinguen claramente; en la práctica pueden superponerse y complementarse mutuamente. Sin duda, es más probable que en las investigaciones en las que participan las niñas y niños se respeten los intereses y derechos de éstos y expresen sus opiniones, más que en las investigaciones en las que no participan los niños.

La investigación participativa con niñas y niños incluye una amplia gama de métodos y técnicas diseñadas para involucrar a la población infantil de una manera colaborativa y no jerárquica. La participación de las niñas y niños debe ser una experiencia personal y colectiva que les permita verse tomadas en serio (LAY-LISBOA et al., 2018; 2022). De esta manera, el papel del investigador se transformará en el de un “facilitador” que ayuda a las niñas y niños a producir sus propios conocimientos (BIRD et al., 2020; BOUMA et al., 2018). Sin embargo, esto sólo es así si las niñas y niños pueden desempeñar un papel significativo en la configuración del proceso de investigación. En la bibliografía sobre la investigación participativa con niños, hay numerosos indicios de que su participación suele verse frustrada por la estructura desigual de poder o las condiciones marco académico-paternalistas de la investigación (HAMPSHIRE et al., 2012; HOLLAND et al., 2010; HORGAN, 2016; HUNLETH, 2011; SPYROU, 2018).

La investigación en manos de los niños puede involucrar a las personas adultas teniendo un papel importante. Sin embargo, su función difiere de otros enfoques de investigación participativa en el sentido de que en este caso los investigadores adultos no desempeñan un papel orientador y determinante, sino de acompañamiento y facilitación. Según la medida en que los adultos intervengan en el proceso de investigación, pueden entenderse como co-investigadores o como asesores de los niños que realizan la investigación.

La investigación realizada por los niños y niñas básicamente va más allá del horizonte de la investigación sobre la infancia. Si bien las niñas y niños son los principales protagonistas del proceso de investigación – y es más probable que entren en juego sus propios puntos de vista y perspectivas) – los temas y asuntos que se investigarán no son necesariamente los mismos ni su(s) infancia(s). La investigación por los niños puede relacionarse con cualquier aspecto que los niños consideren relevante para ellos mismos o que simplemente quieran conocer y comprender mejor. En este sentido, es más apropiado hablar de la investigación propia de los niños o de la investigación desde la perspectiva de los niños.

Niños como investigadores de su propia causa

Para poder imaginar a las niñas y niños como investigadores por derecho propio, debemos liberarnos de los modelos académicos habituales de investigación – que incluyen la estricta separación de la ciencia empírica, la filosofía y el arte – y asegurarnos del verdadero significado de la investigación. La investigación puede entenderse como una especie de *curiosidad sistemática*. En un documento sobre los niños como investigadores, Mary KELLETT (2005b, p. 8) describe “‘averiguar’ reuniendo datos” como un elemento básico de la investigación, pero también subraya que esta debe ser “ética, escéptica y sistemática”. Una definición exacta siempre tiene un carácter excluyente y es particularmente problemática en relación con las actividades de investigación de los niños, especialmente si la definición es de adultos.

Según nuestra comprensión de la investigación, incluso las niñas y niños de primera edad comienzan a ser activos como investigadores cuando persistentemente preguntan el “porqué” de sus observaciones y experiencias y empiezan a formular sus propias explicaciones filosóficas del mundo. El pediatra y pedagogo polaco Janusz Korczak percibió al niño muy joven como una persona que descubre y procesa el mundo. Lo demostró, por ejemplo, señalando que incluso el niño muy joven estudiaba a su manera. Según este autor, en el curso de sus estudios, los niños tienen “algunas certidumbres y algunas suposiciones que piden ser verificadas” (KORCZAK, 2009, p. 50). Korczak vio el niño como “investigador en su laboratorio” (p. 53). Las investigaciones de los niños pueden abarcar un amplio espectro, que va desde los primeros descubrimientos en las relaciones con la madre y otros miembros de la familia, pasando por encuestas sobre el espacio de movilidad de los niños en un vecindario, hasta estudios complejos y metodológicamente sofisticados sobre los fundamentos de la vida humana y las amenazas a ésta. Estos pueden ser estudios teóricos o empíricos.

Es una cuestión de definición cuáles actividades de descubrimiento de los niños deben ser consideradas como investigación. Pero la investigación de la infancia en particular tiene que evitar hacer de las “normas de una lógica adulta fáctica y coincidente” (MARTENS, 1999, p. 47), que son generalmente la base de la investigación considerada científica, la medida de todos los conocimientos. Debe al menos preguntarse si son posibles otros modos de cognición y qué competencias específicas poseen los niños. Por ejemplo, es obvio reflexionar sobre la relación entre las competencias cognitivas y metodológicas por un lado y las competencias creativas y miméticas, que también pueden estar orientadas al placer, por otro. Esto es más probable que ocurra en la esfera de la filosofía, por ejemplo, cuando el filósofo y pedagogo estadounidense Gareth B. Matthews (1996) señala que es evidente para cualquiera que escuche comentarios filosóficos o preguntas de niños que se encuentran con una imparcialidad e inventiva que incluso el adulto más imaginativo encuentra difícil de igualar (MATTHEWS, 2014). En el campo de la investigación empírica, todavía hay más bien una necesidad de ponerse al día en este sentido. Esta cuestión también surge en las reflexiones sobre los modos de cognición en culturas no occidentales, donde la relación entre la racionalidad y la emoción o entre los seres humanos y la naturaleza no humana se entiende de una manera diferente a la de la tradición científica occidental.

Para estos modos de cognición, en el español latinoamericano se utilizan los términos *sentipensar* o *sentipensamiento*. Nos referimos principalmente a las reflexiones del antropólogo colombiano Arturo Escobar (2014). El autor retoma este concepto propuesto por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1970; 2009) ya en los años 70, para subrayar que la “vida vivida” de las personas no puede ser concebida con la categoría de racionalidad en la que se basa la ciencia occidental moderna, sino que los sentidos, el “corazón” también tienen una parte importante en ella. El verbo *sentipensar*, tal como lo entiende Escobar, se refiere no sólo a los sentimientos, sino a todas las emociones corporales como el amor, el afecto, la preocupación o las intuiciones.

Entiende *sentipensar* como una expresión que viene desde abajo, de la comunidad, y se dirige contra aquellos que se creen superiores y reclaman poder sobre los demás. En este sentido, es una forma “subalterna” de hacerse sentir. Con similar significado, el antropólogo y educador argentino-ecuatoriano Patricio Guerrero Arias (2010; 2016) introdujo el término *corazonar*. Según este autor, *corazonar* o el *corazonamiento* representa “el potencial afectivo, epistémico y ético-político de las sabidurías insurgentes de todos los pueblos diversos que habitan el continente” (GUERRERO ARIAS, 2010; LIEBEL; MARTÍNEZ MUÑOZ, 2024).

Dependiendo de la naturaleza de los temas y de las preguntas de investigación, de igual forma las niñas y niños deben valorar hasta qué punto pueden (y quieren) perseguirlos. En muchos casos, también es apropiado proporcionar a las niñas y niños los conocimientos metodológicos necesarios o apoyarlos. Según nuestra comprensión de la investigación propia de los niños, el objetivo principal es fomentar en las niñas y niños las habilidades y el alcance necesarios para participar en la investigación sobre cuestiones en las que ellos mismos muestran interés y, posiblemente, también para estimular este interés. Los objetivos, procesos y resultados de sus investigaciones pueden ser de naturaleza más descriptiva o analítica. Por lo general, se ocuparán de temas y niveles de conocimiento que son importantes para resolver sus problemas cotidianos.

Las investigaciones realizadas por los niños pueden tener lugar en diferentes contextos. Pueden desarrollarse a partir de actividades pedagógicas en centros educativos o escuelas, por ejemplo, cuando se filosofa con los niños o cuando se incorporan pequeños proyectos de investigación a las lecciones, aunque existe el riesgo de instrumentalizar pedagógicamente la participación de los niños (KIM, 2017). Pueden integrarse en la vida cotidiana de los niños de forma lúdica y ayudan a hacerla más interesante y a conocer mejor el entorno. Un ejemplo es la práctica de investigación en la Ciudad Infantil “Mini-Munich”, que se celebra en la ciudad alemana desde 1979 y en formas similares en ciudades de diversos países, generalmente durante las vacaciones escolares. En una presentación sobre Mini-Munich publicada hace tres decenios, se informa sobre una amplia gama de actividades de investigación, “desde el simple interrogatorio hasta el complicado diseño y evaluación de los cuestionarios” (GRÜNEISL; ZACHARIAS, 1989, p. 275). En algunas ciudades, los niños han elaborado sus propios mapas de ciudad para el uso de otros niños (LIEBEL, 2021).

En dos ejemplos más recientes se alentó a los niños a practicar una especie de “cartografía social” para explorar el significado de diferentes lugares para su vida cotidiana. En un barrio de la ciudad chilena de Valparaíso, las niñas y niños capturaron los lugares más importantes para ellos en fotografías y dibujos y los comunicaron a los habitantes adultos. Según el equipo del Centro Ecológico *Jubaea* (de Valparaíso, Chile), que los acompañó como facilitadores, esto dio lugar a una “grupalidad como espacio de conspiración” en el sentido de “generar acuerdos en aras de ejercer poder, de sentir como propio lo que se desea, lo que se hace para conseguirlo y lo que finalmente se obtiene” (ESPINOZA et al., 2016, p. 124).

La investigación también puede ser organizada por los niños que quieren organizarse para explorar su propia situación y la de otros niños para reconocer mejor los problemas existentes y desarrollar posibles soluciones. Se trata de un tipo de investigación que se suele denominar de investigación-acción, porque sirve no sólo para reconocer la realidad, sino también para encontrar soluciones prácticas.

En algunos casos la iniciativa de la investigación viene de los propios niños, en otros casos los adultos o las organizaciones en las que participan pueden dar el impulso inicial. La razón suele ser una necesidad urgente o el deseo de los niños de aprender más sobre otros niños y su situación de vida. No se basan en un trabajo de investigación ni en el interés de aumentar su propio valor de mercado con una nueva publicación. Según Priscilla Alderson (2008), no es una coincidencia que las investigaciones propias de los niños tengan lugar principalmente en países del Sur Global:

Los niños que realizan investigaciones tienen más probabilidades de encontrarse en países pobres y devastados por la guerra, donde participan en la labor de los adultos y en la investigación de manera audaz. [...] Los límites de la investigación sobre los niños en Europa y América del Norte parecen basarse menos en las (in) competencias de los niños que en las actitudes y restricciones limitadoras de los adultos y en la preferencia de los derechos de protección sobre los derechos de participación (ALDERSON, 2008, p. 287).

Presentaremos ahora algunos ejemplos y luego abordaremos algunas de las cuestiones que suelen plantearse cuando se trabaja con niñas y niños investigadores.

La práctica investigativa de niñas y niños

A principios de los años noventa, Manfred Liebel se desempeñó como educador de calle en Nicaragua. Un grupo de niñas y niños que trabajaban en la calle querían animar a otros niños a integrarse a su grupo. Para ello, querían saber en qué lugares – algunos de ellos clandestinos – podía haber niños interesados, en qué condiciones vivían y trabajaban y qué pensaban sobre su trabajo. Así que, conjuntamente con otros educadores y educadoras les ayudamos a organizar reuniones para tomar contacto con otros niños y para planear sus actividades. Partiendo de las preguntas “¿Cómo sobrevivimos? ¿Cómo queremos vivir?” se fueron desarrollando debates de grupo estructurados. Los resultados fueron presentados en grafitis, murales y dibujos. Los debatimos y, finalmente, una parte de ellos fue publicada en un periódico diseñado por todos juntos.

Los encuentros que llamamos “talleres testimoniales” fueron replicados en otros lugares y, finalmente, desembocaron en la fundación de una organización propia de varios miles de niños trabajadores de todo el país. Los niños, ya organizados, realizaron varias actividades más, en las que a menudo también se desempeñaban como investigadores. Así, por ejemplo, con apoyo nuestro, organizaron varias encuestas en diferentes barrios para determinar cuántos niños y niñas había y cuál era su estado de salud. Basándose en la información recabada, conjuntamente con grupos vecinales, iniciaron una campaña de vacunación. En otra ocasión, los niños animaron a otros a relatar experiencias de su vida y de su trabajo en la calle, de la escuela o de cuando eran más pequeños, que les habían marcado, para luego publicarlas con comentarios y consejos propios en el periódico de su organización y, finalmente, en un libro (LIEBEL, 1996). Otra actividad investigativa de los niños fue cuando, provistos con cámaras fotográficas donadas solidariamente, documentaron situaciones de vida consideradas por ellos mismos como típicas y que, posteriormente, llegaron a publicar también con comentarios y explicaciones propias.²

Durante el mismo período conocimos otro ejemplo. Esta vez, nació de la práctica pedagógica en un barrio de la ciudad colombiana de Neiva. En ese lugar, había una escuela popular que se había propuesto permitir a los niños comprender el mundo mediante “lecciones” científicas propias. Las y los maestros involucrados describieron su método de esta manera:

² Esta práctica estaba relacionada con el enfoque del protagonismo infantil que surgió en América Latina en aquellos años (LIEBEL, 1994; SCHIBOTTO, 1990) y que se manifestó, primordialmente, en el surgimiento de movimientos y organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores en varios países latinoamericanos, de África y Asia (CUSSIÁNOVICH, 2007; LIEBEL, 2000; 2023).

El niño se involucra en todo un proceso de producción de conocimiento que rompe con el esquema tradicional de simple consumidor de información, para pasar a ser un descubridor de la realidad en el que está inmerso. Lo importante ahora, no es memorizar la letra muerta de los textos escolares sino el ser capaces de aprender a aprender; más que regalarle paternalmente un pescado, el método le enseña a pescar (obviamente es un aprender a pescar que en ningún momento pretende considerarse neutro) (COLECTIVO DE LA ESCUELA POPULAR CLARETIANA, 1987, p. 97).

Por lo tanto, las así llamadas “salidas de investigación” fueron un elemento central de la escuela. En ellas, los niños investigaron, por ejemplo, las razones por las cuales el río que pasaba por su barrio estaba contaminado, qué sustancias tóxicas causaban la contaminación y cuáles eran las consecuencias para la vida de los habitantes. También estudiaron las características del zancudo, investigando por qué abundaban tanto en su barrio y cómo transmitían la malaria y otras enfermedades. En otra ocasión, analizaron los efectos del sol en la naturaleza y estudiaron las costumbres de vida y de alimentación de la población en su barrio, recuperando varias tradiciones ya casi olvidadas de “buena alimentación” como la producción y el uso de la chicha. A continuación, presentamos otros dos ejemplos que muestran que las investigaciones de los niños pueden ayudar a iniciar cambios sociales y políticos, al menos a nivel local.

(i) Con el apoyo de una investigadora adulta (ESER, 2014), un grupo de niñas y niños de una pequeña ciudad de Nicaragua exploró la cuestión de los objetivos de desarrollo mundiales que los niños, que a su vez viven en la pobreza, establecerían a partir de su propia experiencia de vida. Combinaron métodos verbales y visuales (juegos de roles, informes en vídeo, collages) para abordar los agravios en su entorno inmediato y analizarlos y priorizarlos en relación con los contextos mundiales. Los resultados fueron sugerencias sobre cómo se podrían alcanzar los objetivos de desarrollo formulados por los niños en su vecindario marginado. En un acto público los presentaron a los representantes de la administración municipal, la policía, el Ministerio de Educación, la compañía del suministro de agua y representantes de la sociedad civil invitados por ellos. Los medios de comunicación también informaron sobre ello. Una de las demandas era mejorar el suministro de agua en el distrito. “No tenemos agua limpia y tenemos que cavar agujeros o tomarla del río contaminado. Por lo tanto, le pedimos al alcalde que nos ayude con este problema.” La alcaldía y la compañía de suministro de agua se tomaron en serio esta demanda y tres semanas después colocaron tuberías de agua en todo el barrio, de modo que la mayoría de los hogares de los aproximadamente 2.000 habitantes tenían acceso al agua. La compañía de suministro de agua confirmó que las demandas de los niños y el evento publicitario fueron un detonante decisivo.

(ii) En una zona rural de Nicaragua, acompañados también por un investigador adulto (SHIER, 2011; 2012), equipos de niños, niñas y adolescentes de 8 a 16 años realizaron varias consultas. Los llamados “consultores infantiles” se dedicaron al tema de la violencia física, psicológica y sexual en una finca durante la cosecha de café y en su comunidad. Luego se formó un equipo de siete escuelas primarias para completar una investigación sobre la calidad y pertinencia de la educación ambiental dentro y fuera de la escuela. Los niños entrevistaron a otros niños, a padres y madres, docentes y líderes comunitarios, y analizaron la información obtenida para formular sus propias conclusiones y recomendaciones. Entre las conclusiones destacan:

El medio ambiente se está deteriorando por la explotación sin control de los recursos naturales. Hay despales y no se siembran más árboles. Quemar las tierras para sembrar. Las aguas de los ríos se están ensuciando y secando porque se les está echando basura y lavan las bombas de fumigar en los ríos. La gente no quiere tomar

conciencia del daño que está ocasionando, y también echan animales muertos en el río. Están usando muchos químicos para las siembras en las tierras que trabaja la gente de la comunidad. Nos dimos cuenta de que la gente de la comunidad sabe que es malo hacer todas esas cosas, pero lo siguen haciendo. (SHIER, 2011, p. 11).

Respecto al trato del medio ambiente por la comunidad y los padres hicieron las siguientes observaciones:

No hay espacios para darles charlas a las personas adultas ya que son ellos y ellas las que están haciendo el mayor daño que nos perjudica. Siempre dicen que no tienen conocimientos de la ley 559 de Medio Ambiente; no se da a conocer. Las autoridades de la comunidad deben organizarse mejor y gestionar capacitaciones para que las personas toman conciencia del daño que se está ocasionando (SHIER, 2011, p. 11).

Los niños consultores presentaron su informe final inicialmente a Asambleas Comunitarias en presencia de actores y líderes de la comunidad y otros niños, niñas y adolescentes.

Personas adultas como asesores y co-investigadores

Por lo general, para poder realizar sus investigaciones, los niños necesitan el asesoramiento de personas adultas, pues para poder emprender estudios empíricos propios, es necesario que tengan ciertos conocimientos sobre métodos de adquisición de información y de evaluación de ésta. Así, es bueno saber cómo se elabora una guía de entrevista, cómo hay que actuar en la situación de la entrevista, cómo moderar y protocolizar un debate, cómo transcribir las entrevistas grabadas, codificar datos y hasta cómo manejar programas de computación para estadísticas y evaluación de datos. Estos conocimientos, los pueden adquirir en talleres o en estudios piloto acompañados por personas adultas capacitadas.

Una práctica de estas formaciones la llevamos a cabo Martínez Muñoz y colegas, durante varios fines de semana previos al trabajo de campo. La investigación-diagnóstica se desarrollaba en dos comunidades de la selva peruana y buscaba conocer la manera en que se desarrollaba la vida de los niños y niñas (primera infancia), con especial interés en el derecho a la salud y el medio ambiente, el derecho a la educación y el derecho a estar protegido contra toda forma de violencia. De aquella experiencia de co-investigación, el equipo investigador adulto reflexiona sobre la formación y la importancia del registro y los cuadernos de campo (de las y los adolescentes co-investigadores) para su posterior análisis.

La importancia de la formación. Como experiencia de co-investigación el Diagnóstico Participativo en Primera Infancia (DPI) comprometió al equipo investigador a diseñar en el camino, un proceso de formación de los adolescentes que tuvo inicio en un primer taller intensivo, en donde se instalaron los conceptos básicos de la investigación participativa, el marco de enfoque de derechos y el aprendizaje y entrenamiento en las técnicas de recojo de información. Sin duda los momentos de reflexión-valoración, mencionados antes, han constituido igualmente parte de este proceso. Durante el trabajo de campo, ha habido tres talleres más para fortalecer el manejo de las técnicas, evaluar el avance y elaborar algunos productos y lecciones incluidas. [...]

El registro y los cuadernos de campo. La rigurosidad en el registro ha sido una característica que se ha intentado imprimir a lo largo de todo el transcurso investigador. En el caso de los co-investigadores se expresó en el registro cotidiano en sus Cuadernos de Campo, práctica instalada desde el inicio que consideramos les ha servido de “espejo y reflejo” de sus propios procesos personales, pero además, quedará como herramienta para el rescate de una memoria histórica que ha sido contrastada con la mirada adulta del equipo investigador en diferentes momentos de la investigación y que nos han alimentado en nuestras propias reflexiones y conclusiones, contribuyendo a su mejora (MARTÍNEZ MUÑOZ et al., 2011, p. 257).

De la misma manera, a veces los niños necesitan el apoyo de los adultos para lograr el consentimiento de sus progenitores para su labor de investigación o para ser legalmente asegurados. Además, es importante valorar la necesidad de la reorganización de sus vidas cotidianas. Esto nos lo encontramos Martínez Muñoz y colegas en la mencionada investigación de la Amazonía peruana y fue expresado y negociado con las propias niñas y niños y sus familias en varios encuentros presenciales en sus domicilios; pese a ello, no estuvo exento de retos:

Manejo de los tiempos. Como adolescentes en pleno proceso escolar, como líderes de su organización y activistas en su localidad, la experiencia del Diagnóstico Participativo en Primera Infancia en ocasiones ha resultado muy intensa (como ellos mismos nos lo han expresado) porque ha demandado un alto compromiso, atención y concentración, en especial en las jornadas de trabajo conjunto en los caseríos y en los talleres de reflexión y análisis. No siempre se han podido reconocer sus tiempos familiares, escolares y de ocio. Por ello, hemos aprendido que es necesario incorporarlos con mayor previsión en la planificación, la cual debe ser consensuada con ellos con la suficiente anticipación (MARTÍNEZ MUÑOZ et al., 2011, p. 257).

Niños que quieren realizar investigaciones propias, usualmente, necesitan recursos financieros y apoyo logístico para moverse en el campo de la investigación y tener acceso a los lugares y las personas de su interés. Por la razón de que los niños, a diferencia de los adultos, no tienen ni un contrato ni un ingreso de trabajo, necesitan apoyo para poder usar o conseguir los instrumentos de investigación necesarios (una grabadora para entrevistas, una cámara fotográfica para documentar diferentes aspectos de sus vidas o una computadora para evaluaciones estadísticas).

Hasta el momento son pocas las experiencias intergeneracionales para establecer una cooperación “cara a cara” sin presiones y de beneficio mutuo. De hecho, los adultos que quieren asesorar a niños en su trabajo de investigación se enfrentan a preguntas como éstas: ¿Qué grado de autonomía y responsabilidad se puede esperar de los niños? ¿En qué momentos o situaciones deben intervenir los adultos para transmitir a los niños los conocimientos metodológicos necesarios o para ayudar a superar alguna situación difícil? ¿Es conveniente remunerar a los niños por su trabajo de investigación? En caso de que sí, ¿de qué manera y en qué cantidad? ¿Debemos acompañar a los niños en sus visitas a las casas para protegerles de cualquier tipo de posible abuso? Cuando vemos que los niños han quedado demasiado impresionados con alguna autoridad a la que han entrevistado, ¿los adultos debemos animarlos a ser más críticos? ¿Quién tendrá la última responsabilidad de los datos y de los informes de investigación – los niños, los adultos o todos juntos? Estos son sólo algunos de los problemas y preguntas que pueden presentarse en la práctica investigativa.

Algunas de estas preguntas revelan que pueden surgir problemas de poder, de tutela, explotación o coacción que no son tan fáciles de evitar o de solucionar. Suelen ocurrir cuando la investigación propia de los niños está integrada en alguna institución, en la que los adultos tienen una posición de predominio. Asimismo, no siempre se puede dar por hecho que los asesores adultos tengan la intención de actuar en el mejor interés de los niños. Existe más de un caso, especialmente en la investigación comercial, en la que se concede una suerte de pseudoautonomía a los niños con el fin de conocer su vida propia y las preferencias de sus coetáneos para luego usar los resultados de la investigación en beneficio propio. Hoy en día, es muy común que las empresas de investigación del mercado hacen investigar el mercado para nuevos productos por los niños mismos, equipándolos con cámaras desechables y haciéndoles sacar fotos de su familia y sus amigos. La compañía deportiva Nike, por ejemplo, envió a niñas y niños a reunir material documental sobre el lugar donde más les gustaba estar (LIEBEL, 2006, p. 169).

Precisamente porque, en su mayoría, la niñez investigadora necesita de la colaboración de las personas adultas y que sus estudios pueden ser de gran utilidad para el mundo adulto, es necesario establecer normas éticas (GRAHAM et al., 2013; LIEBEL et al., 2024). Las sociólogas Virginia Morrow y Martin Richards (1996, p. 98) enfatizan que “finalmente, el reto más grande para investigadores que trabajan con niños es la disparidad de poder y status entre adultos y niños” (traducción nuestra). Es evidente que las normas éticas no podrán ser una garantía para proteger a las niñas y niños del abuso y de otros daños, pero contribuyen a aumentar la conciencia de los conflictos de interés y de los riesgos que pueden surgir en este tipo de investigación, también en los niños mismos (ALDERSON; MORROW, 2020). Entonces, lo que debe esperarse de los co-investigadores o asesores adultos es que respeten a los niños como personas con derechos y competencias propias y que los alienten de manera cuidadosa para aumentar su autoestima, especialmente en casos de conflicto. Los conocimientos metodológicos que se les transmite deben enfocarse en sus propios intereses sobre la investigación y los niños deben poder decidir ellos mismos, qué es lo que quieren, cómo quieren adquirir ese conocimiento y cómo quieren difundir los resultados de su trabajo.

Conclusiones

La investigación propia de niñas y niños significa un reto para los enfoques de investigación comunes. Al contrario de la investigación tradicional que convierte a “otros” en objetos o temas de su estudio, la investigación propia de los niños implica una vuelta de tuerca y, de alguna forma, señala: “Nosotros, las niñas y niños, podemos hacerlo”. Las niñas y niños cuyo trabajo de investigación va en ese sentido no están limitados a participar en los estudios de personas adultas como “personas de afuera”, sino que ellos mismos participan, deciden y aportan a los temas de investigación y las reglas de debate. De hecho, sus investigaciones no sirven solamente para fines “objetivos” o “ajenos”, sino que ayudan a comprender mejor su propia realidad y a comprometerse con las mejoras.

Nuestro objetivo ha sido mostrar que estos enfoques de investigación abren a niñas, niños y sus acompañantes nuevas posibilidades para reflexionar sobre su realidad o pueden contribuir a la mejora de sus condiciones de vida en la escuela, la familia, su organización y sus comunidades (MARTÍNEZ MUÑOZ et al., 2011).

Como tienen la misma edad y puesto que están más cerca de los objetos de su estudio, logran con mayor facilidad establecer una relación de confianza, sus posibilidades de hallar respuestas

confiables son mayores que las de los adultos. De hecho, niñas y niños que investigan comprenden mejor a sus interlocutores y también detectan con más precisión aspectos ocultos de la realidad social. A diferencia de la investigación académica, comercial o de la investigación encargada por alguien externo, los datos y las lecciones que se aprenden tienen un significado concreto y un valor práctico para el investigador o la investigadora misma; reflejan la propia realidad y, en algunos casos, es posible implementarlas de manera directa y práctica. Sin embargo, esto no garantiza que sean comprendidos y aceptados por aquellos para los que tal investigación es incómoda y que pueden ver cuestionado su poder sobre los niños. Los niños que participan en la investigación también se enfrentan a la dificultad de romper la “violencia epistémica” (SPIVAK, [1988] 2009) o “injusticia epistémica” (FRICKER, 2017) contenida en el lenguaje y las prácticas de aquellos a los que los niños están subordinados y de los que siguen dependiendo.

Asimismo, estas experiencias demuestran a las niñas y niños que las informaciones y las lecciones aprendidas en su investigación pueden ser una herramienta de trabajo muy efectiva tanto en actividades de negociación, en el diseño de políticas públicas, como en las acciones en los diferentes espacios donde se desarrollan sus vidas. El Foro Internacional de Bolivia que describíamos al principio de este ensayo surgió, entre otras razones, de tales actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, P. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Research with children: perspectives and practices**. Londres: Routledge, 2008. p. 241-257.
- ALDERSON, P.; MORROW, V. **The ethics of research with children and young people: a practical handbook**. 2. ed. Londres: SAGE, 2020.
- AMES, P.; ROJAS, V.; PORTUGAL, T. **Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú**. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2010.
- BEAZLEY, H. et al. Editorial. The right to be properly researched: research with children in a messy, real world. **Children's Geographies**, Londres, v. 7, n. 4, p. 365-378, 2009.
- BERTOZZI, R. Research with and by migrant children in Rome. In: FIEDLER, J.; POSCH, C. (Orgs.). **Yes, they can: children researching their lives**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009. p. 32-38.
- BIRD, D. et al. **We are here: a child's participation toolbox**. Bruselas: Eurochild & Learning for Well-Being Foundation, 2020.
- BOYDEN, J.; ENNEW, J. (Orgs.). **Children in focus: a manual for participatory research with children**. Estocolmo: Rädga Barnen, 1997.
- BOUMA, H. et al. Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. **Child Abuse and Neglect**, Amsterdam, v. 82, n. 79, p. 279-292, 2018.
- BUCKNALL, S. **Children as Researchers in Primary Schools**. Londres: Routledge, 2012.
- CHENEY, K. E. Children as ethnographers: reflections on the importance of participatory research in assessing orphans' needs. **Childhood**, Thousand Oaks, CA, v. 18, n. 2, p. 166-179, 2011.
- CHILD-TO CHILD TRUST. **Listening to children: Children as partners in research**. Londres: Child-to-Child Trust, 2005.
- COLECTIVO DE LA ESCUELA POPULAR CLARETIANA. **Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa**. Bogotá: Dimensión Educativa, 1987.
- CORNEJO, I.; RUFER, M. (Orgs.). **Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología**. Buenos Aires; Guadalajara: CLACSO; CALAS, 2020.
- CORONA BERKIN, S. **Producción horizontal del conocimiento**. Guadalajara: CALAS; Bielefeld: Bielefeld University Press, 2020.
- CORONA BERKIN, S.; KALTMEIER, O. (Orgs.). **En diálogo: métodos horizontales en Ciencias Sociales y Culturales**. Barcelona: Gedisa, 2012.
- CUEVAS-PARRA, P.; TISDALL, E. K. M. Child-led research: questioning knowledge. **Social Sciences**, Basel, v. 8, n. 2, p. 44-59, 2019.
- CUSSIÁNOVICH, A. **Ensayos sobre Infancia: sujeto de derechos y protagonista**. Lima: Ed. Ifejant, 2007.

ENNEW, J. **The right to be properly researched: how to do rights-based scientific research with children.** 10 manuals for field researchers. Bangkok: Black on white; Knowing Children, 2009.

ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.** Medellín: UNAULA, 2014.

ESER, F. **In which world would you want to live?: a participatory research project with children in Nicaragua on their own ideas about a Post2015-agenda.** 2014. Dissertação (Master in Childhood Studies and Children's Rights) - Freie Universität Berlin, Berlin, 2014.

ESPINOZA, C. et al. Los lugares de autoría y actoría de niños y niñas como tácticas de resistencia en la vida cotidiana. In: REYES, M. J.; ARENSBURG, S.; PÓO, X. (Orgs.). **Vidas cotidianas en emergencia: territorio, habitantes y prácticas.** Santiago: Social – Ediciones; Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile, 2016. p. 109-137.

FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual.** México: Nuestro Tiempo, 1970.

_____. **Una sociología sentipensante para América Latina.** Antología y presentación Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009.

FLEMING, J.; BOECK, T. (Orgs.). **Involving children and young people in health and social care research.** Londres: Routledge, 2012.

FRASER, S. et al. (Orgs.). **Doing research with children and young people.** Londres: SAGE; Open University, 2004.

FRICKER, M. **Injusticia epistémica.** El poder y la ética del conocimiento. Barcelona: Herder, 2017.

GRAHAM, A. et al. **Investigación ética con niños.** Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF – Innocenti, 2013.

GREENE, S.; HOGAN, D. (Orgs.). **Researching children's experiences.** Methods and approaches. Londres: SAGE, 2005.

GRÜNEISL, G.; ZACHARIAS, W. **Die Kinderstadt: eine Schule des Lebens.** Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt. Reinbek: Rowohlt, 1989.

GUERRERO ARIAS, P. **Corazonar: una Antropología comprometida con la vida.** Miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

_____. **Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial.** 2016. Tese (Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos) –Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador, 2016.

HAMMERSLEY, M. Research ethics and the concept of children's rights. **Children & Society**, Hoboken, NJ, v. 29, n. 6, p. 569-582, 2015.

HAMPSHIRE, K. et al. Taking the long view: temporal considerations in the ethics of children's research activity and knowledge production. **Children's Geographies**, Londres, v. 10, n. 2, p. 219-232, 2012.

HOLLAND, S. et al. Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. **Childhood**, Thousand Oaks, CA, v. 17, n. 3, p. 360-375, 2010.

HORGAN, D. Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. **Childhood**, Thousand Oaks, CA, v. 24, n. 2, p. 245-259, 2016.

HUNLETH, J. Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. **Childhood**, Thousand Oaks, CA, v. 18, n. 1, p. 81-93, 2011.

INFANT. **Ser niña y ser niño en la ribera del río Itaya**. Lima: INFANT, 2012.

KELLETT, M. Children as active researchers: a new paradigm for the 21st century? ESRC National Centre for Research Methods, **Methods Review Papers NCRM/003**, Southampton, 2005a.

_____. **How to develop children as researchers: a step-by-step guide to the research process**. Londres: Paul Chapman, 2005b.

KIM, C.-Y. Why research 'by' children? Rethinking the assumptions underlying the facilitation of children as researchers. **Children & Society**, Hoboken, NJ, v. 30, n. 3, p. 230-240, 2016.

_____. Participation or pedagogy? Ambiguities and tensions surrounding the facilitation of children as researchers. **Childhood**, Thousand Oaks, CA, v. 24, n. 1, p. 84-98, 2017.

KIRBY, P. Involving young people in research. In: FRANKLIN, B. (Org.). **The new handbook of children's rights**. Londres; Nueva York: Routledge, 2002. p. 268-284.

KORCZAK, J. **Como amar a un niño** (primera edición en polaco 1919). Ciudad de México: Trillas, 2009.

LAY-LISBOA, S. et al. Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 2, p. 147-170, 2018.

_____. Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile. **CUHSO**, v. 32, n. 1, p. 253-283, 2022.

LIEBEL, M. **Protagonismo Infantil: movimientos de niños trabajadores en América Latina**. Managua: Nueva Nicaragua, 1994.

_____. (Org.). **Somos NATRAS: testimonios de Niños Trabajadores**. Managua: Nueva Nicaragua, 1996.

_____. **La otra infancia: niños trabajadores y acción social**. Lima: Ifejant, 2000.

_____. **Malabaristas del Siglo XXI: los niños y niñas trabajadores frente a la globalización**. Lima: Ifejant, 2006.

_____. **Infancias dignas, o cómo descolonizarse**. Buenos Aires: El Colectivo, 2020.

_____. Ciudades de los niños: de la puesta en escena pedagógica a la apropiación de la ciudad. **Pedagogía Social – Revista Interuniversitaria**, Barcelona, v. 38, n. 3, p. 89-97, 2021.

LIEBEL, M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (Orgs.). **Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica**. Lima: Ifejant, 2009.

_____. Perspectivas de una investigación insurgente con las infancias del Sur Global a la luz de sus derechos. In: LIEBEL, M. et al. **Infancias desde el Sur Global**. Buenos Aires: El Colectivo, 2024. p. 189-210.

LIEBEL, M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; MARKOWSKA-MANISTA, U. **Infancias desde el Sur Global: Resistencias, investigación participativa y desafíos descoloniales**. Buenos Aires: El Colectivo, 2024.

LIEBEL, M.; MARTÍNEZ-MUÑOZ, M.; MEADE, P. **Protagonismo Infantil Popular**. Derechos desde abajo y participación política. Buenos Aires: El Colectivo y Ciudad de México: Bajo Tierra Ediciones, 2023.

MARTENS, E. **Philosophieren mit Kindern**. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart: Reclam, 1999.

MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; URBINA LANGUASCO, J.; MENDOZA ZAPATA, R. **Ser niña y ser niño**. Diagnóstico participativo en primera infancia: una experiencia de co-investigación en dos caseríos en la ribera del río Itaya, Belén-Iquitos. Lima: INFANT, 2011.

MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; VELÁSQUEZ CRESPO, G. **Guía metodológica: orientaciones para la investigación respetuosa con niñas, niños y adolescentes**. ¡Alzando la voz! Proyecto de Autoexpresión y Empoderamiento de Hijos e Hijas Víctimas de Violencia de Género de Cruz Roja. Madrid: Cruz Roja Española, 2021a.

_____. ¡Quiero tener poderes! Autoexpresión y empoderamiento de hijos e hijas víctimas de violencia de género. Madrid: Cruz Roja Española, 2021b.

MATTHEWS, G. B. **The Philosophy of Childhood**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

_____. **El niño y la filosofía**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

MCLEOD, A. **Listening to children: A practitioner's guide**. Londres; Philadelphia: Jessica Kingsley, 2008.

MORROW, V.; RICHARDS, M. The ethics of social research with children: an overview. **Children & Society**, Hoboken, NJ, v. 10, n. 2, p. 90-105, 1996.

PRIDMORE, P.; STEPHENS, D. **Children as partners for health: a critical review of the child-to-child approach**. Londres: Zed Books, 2000.

SCHIBOTTO, G. **Niños Trabajadores: construyendo una identidad**. Lima: MANTHOC, 1990.

SHIER, H. **Niñas, niños y adolescentes como investigadores/as en Nicaragua: de consultoría infantil a investigación transformadora**. Matagalpa: CESESMA, 2011.

_____. **Aprender a vivir sin violencia: investigación transformadora desde la participación de niñas, niños y adolescentes**. Matagalpa: CESESMA, 2012.

_____. Children as researchers in Nicaragua: children's consultancy to transformative research. **Global Studies of Childhood**, Thousand Oaks, CA, v. 5, n. 2, p. 206-219, 2015.

SPIVAK, G. S. ¿Pueden hablar los subalternos? Traducción y edición crítica: Manuel Asensi Pérez. Barcelona: Museo d'Art Contemporani de Barcelona, [1988] 2009.

SPYROU, S. **Disclosing childhoods: research and knowledge production for a critical childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018.

THOMAS, N. P. Child-led research, children's rights and childhood studies: a defense. **Childhood**, Thousand Oaks, CA, v. 28, n. 2, p. 186-199, 2021.

THOMSON, P. (Org.). **Doing visual research with children and young people**. Londres: Routledge, 2008.

TUHIWAI SMITH, L. **A descolonizar las metodologías**. Santiago de Chile: LOM, 2016.

Resumen La investigación de la infancia, incluso cuando se concibe como investigación participativa, se mueve dentro de un corsé académico en el que el poder está desigualmente distribuido y los intereses y perspectivas de los niños sólo se expresan de forma limitada. Los adultos investigadores que quieren hacer justicia a estos intereses y perspectivas tienen que asumir el riesgo de no sólo entender a los niños como parte de un proyecto de investigación predefinido, sino de reconocerlos como investigadores por derecho propio y, si es necesario, apoyarlos en ello. En este ensayo, principalmente con referencia a América Latina, se analizan las dificultades y desafíos que ello implica y se dan ejemplos de las oportunidades especiales de conocimiento que ofrece la investigación dirigida por niños y las formas en que éstos pueden beneficiarse de ella.

Palabras clave: investigación de la infancia, investigación participativa, adultos como co-investigadores, investigación dirigida por niños.

Crianças como pesquisadoras na América Latina. Questionando a pesquisa acadêmica

Resumo A pesquisa da infância, mesmo quando concebida como pesquisa participativa, move-se dentro de um âmbito acadêmico em que o poder é distribuído de forma desigual e os interesses e perspectivas das crianças só são expressos de forma limitada. Os adultos pesquisadores que querem fazer justiça a estes interesses e perspectivas têm de correr o risco de não só compreender as crianças como parte de um projecto de investigação pré-definido, mas também de as reconhecer como pesquisadoras por direito próprio e, se necessário, de as apoiar nesse sentido. Este ensaio, principalmente no que se refere à América Latina, discute as dificuldades e os desafios envolvidos e dá exemplos das oportunidades especiais de conhecimento oferecidas pela pesquisa liderada por crianças e das formas como as crianças podem se beneficiar dela.

Palavras-chave: pesquisa infantil, pesquisa participativa, adultos como co-pesquisadores, pesquisa conduzida por crianças.

Children as researchers in Latin America. Questioning academic research

Abstract Childhood research, even when conceived as participatory research, moves within an academic corset in which power is unequally distributed and children's interests and perspectives are only expressed to a limited extent. Researching adults who want to do justice to these interests and perspectives have to take the risk of not only understanding children as part of a predefined research project, but of recognizing them as researchers in their own right and, if necessary, supporting them in this. The paper discusses, mainly with reference to Latin America, the difficulties and challenges involved and gives examples of the special knowledge opportunities offered by child-led research and the ways in which children can benefit from it.

Keywords: childhood research, participatory research, adults as co-researchers, child-led research.

FECHA DE RECEPCIÓN: 04/09/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 28/11/2023



Manfred Liebel

Sociólogo; Dr. phil.; Prof. emérito de la Universidad Tecnológica de Berlín; fundador y ex-director del Máster “Childhood Studies and Children’s Rights” en la Universidad Libre de Berlín y la Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam, Alemania.

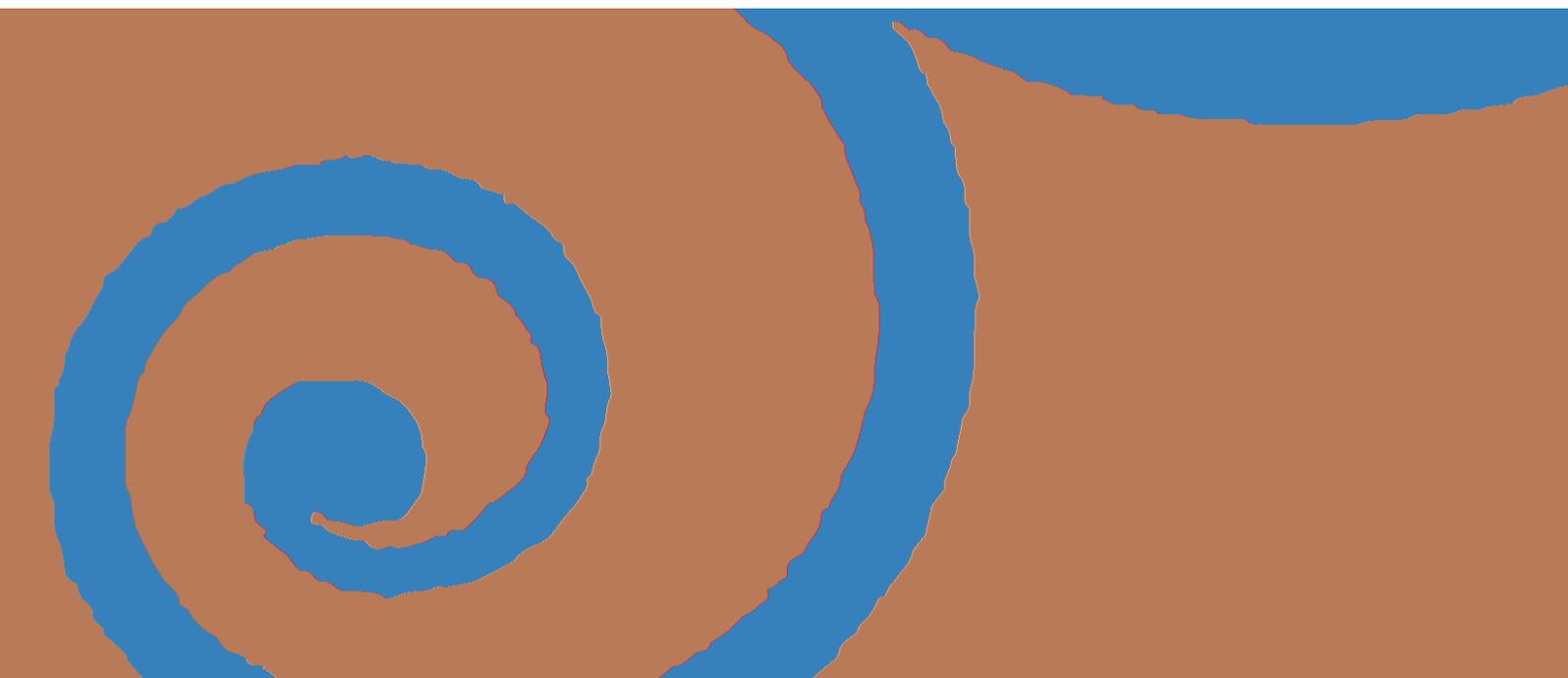
E-mail: manfred.liebel@gmail.com



Marta Martínez Muñoz

Socióloga. Investigadora, evaluadora y docente en España y América Latina. Trabaja en Enclave de Evaluación y es miembro del Nodo España de la Red Latinoamericana de Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con Niños, Niñas y Jóvenes (RED REIR).

E-mail: martamartinezm@gmail.com



Vozes das crianças em contexto de violência testemunhal: desafios para uma escuta ética

Ana Paula Pereira Gomes

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0632-5247>

Daniela Finco

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5731-1091>

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões sobre o complexo fenômeno social da violência contra a mulher, ocorrência que meninas e meninos trazem para o cotidiano da instituição de Educação Infantil por meio de suas diversas linguagens. Ele traz resultados de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi investigar a presença das crianças pequenas no contexto da violência doméstica de suas mães, buscando compreender as possibilidades das instituições de Educação Infantil frente a essa problemática. Além disso, este estudo destaca a questão da violência testemunhal sofrida pelas crianças, um conceito ainda pouco investigado no Brasil, problematiza a falta de escuta das vozes dessas crianças, e as formas como são interpretadas.

O desafio está em refletir o quanto os valores patriarcais impactam na situação de violência contra mulheres e como isso afeta as crianças, refletindo sobre seus mecanismos e normas que negam as narrativas contadas por essas crianças. Não podemos deixar de destacar o contexto marcado pelo conservadorismo brasileiro fortalecido nos últimos anos. Os tensionamentos em torno da temática de gênero trouxeram para o cenário político uma disputa acirrada, um processo de elaboração tenso e negociado entre grupos com valores morais tradicionais que hoje, ainda mais, orientam a ação do estado e suas instituições (VIANNA; DAL'IGNA; SCHERER, 2020).

Como referencial, trazemos os Estudos Sociais da Infância que nos ajudam a pensar a condição da criança no contexto de violência, revelando-a enquanto sujeito de direitos, de história e cultura. Nesta discussão, o conceito de cidadania infantil (SOARES, 2005; SOARES; TOMÁS, 2004; MAYALL, 2000) é central, pois possibilita pensar a efetivação dos direitos da criança para além da provisão e da proteção, localizando a sua visibilidade como ligada à participação nos contextos de violência e, conseqüentemente, ligada à real compreensão de cidadania infantil. Outra importante questão neste campo diz respeito à compreensão da condição da criança no contexto da violência, especialmente através da violência testemunhal (AZEVEDO; GUERRA, 1995), que se refere àquela presenciada pela criança no âmbito das relações sociais. Nesse caso, esse conceito se aplica à violência doméstica contra a mulher, a qual é presenciada ou vivenciada pela criança, resultando em efeitos diretos ou indiretos sobre ela.

Já os Estudos Feministas e de Gênero proporcionam um diálogo reflexivo para compreender a violência contra a mulher atrelada aos valores patriarcais que estruturam as relações sociais de dominação e violência na sociedade brasileira. Tal debate exige uma desconstrução conceitual e epistemológica, pois diz respeito a categorias sociais tradicionalmente invisibilizadas, decorrentes de uma sociedade sexista e patriarcal.

A situação da marginalização de meninas e meninos na sociologia é semelhante à situação no início do feminismo acadêmico, a estreita aliança entre mulheres e crianças têm diferentes posições culturais e históricas, e sua análise pode contribuir para estudos sobre a infância para pensar um reposicionamento de ambos na sociedade (ALANEN, 2001). Ao realizar este diálogo teórico-conceitual, propomos pensar na promoção dos direitos da criança a partir da transformação do olhar voltado a este sujeito. Evidenciamos a condição da criança em contexto de violência, defendendo a necessidade de efetivação de um status social que possibilite a visibilidade de sua participação na sociedade, garantindo assim seus direitos.

Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em São Paulo, considerando ser esta a cidade que mais presta atendimento às mulheres vítimas de violência no Brasil¹. Envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com 7 profissionais que atuam diretamente com crianças e/ou mulheres, em redes de serviços de proteção à infância e à mulher vítima de violência, visando captar as suas representações acerca da temática investigada. Para a investigação, foram selecionados equipamentos que compõem a rede de apoio da cidade de São Paulo da Assistência Social e da Educação do município.

No âmbito da Assistência Social, fizeram parte da pesquisa equipamentos como: representantes do Serviço de Proteção Social à Criança e ao Adolescente Vítimas de Violência (SPVV) e do Centro de Defesa e de Convivência da Mulher (CDCM), além de profissionais que atuam na gestão de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) vinculadas à Educação. A seleção foi feita com base na descrição do serviço disponível no site da Prefeitura Municipal de São Paulo², considerando o interesse e o aceite para a pesquisa, seguindo as normas do comitê de ética em pesquisas. **A seguir, trazemos a descrição dos sujeitos da pesquisa. Ressaltamos que foi garantido o anonimato das participantes, sendo os nomes fictícios.**

Tabela 1. Participantes da pesquisa

Nomes fictícios	Idade	Autodeclaração racial	Função	Instituição
Maria	37 anos	Negra	Assistente Social	CDCM
Frida	32 anos	Branca	Psicóloga	CDCM
Ana	40 anos	Branca	Assistente Social	SPVV
Angela	29 anos	Parda	Psicóloga	SPVV
Judith	46 anos	Branca	Coordenadora Pedagógica	EMEI
Ball	48 anos	Branca	Diretora	EMEI
Linda	47 anos	Branca	Coordenadora Pedagógica	EMEI

Fonte: Elaborada pelas autoras

As profissionais foram convidadas a refletirem sobre suas experiências e concepções sobre o testemunho da criança, buscando evidenciar as representações e percepções acerca da presença da criança no contexto de violência doméstica contra a mãe.

1 De acordo com o relatório sobre violência contra mulher publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021), apesar de São Paulo ser o estado com menor índice de feminicídio dentro da federação, em 2021 foram atendidas 42.212 mulheres nos 17 serviços disponíveis na cidade, nos equipamentos da rede que atuam em articulação na busca por um apoio jurídico, social, psicológico, financeiro e físico para garantir o cumprimento da Lei nº 11.340/2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

2 Para mais informações, consultar: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/cidade-de-sao-paulo-conta-com-a-maior-rede-de-protecao-a-mulher-vitima-de-violencia-do-pais#:~:text=O%20suporte%20%C3%A0s%20mulheres%20v%C3%ADtimas,em%202021%20realizou%201.661%20atendimentos.>

A Sociologia da Infância para pensar a criança nos contextos de violência

A complexidade do contexto brasileiro vivenciado por mulheres e crianças aponta para a problemática da pesquisa que envolve múltiplas formas de violências. A partir desse contexto, buscamos problematizar a (re)produção das desigualdades e da violência de gênero, o adultocentrismo, a misoginia e o machismo que marcam as relações familiares e as instituições sociais brasileiras. Pesquisadores/as como Qvortrup (2010), Mayall (2000), Soares (2005) e Cohn (2005) nos ajudam a problematizar a reflexão sobre o status social da criança na contemporaneidade, contribuindo para desvelar a sua condição em situações de violência doméstica intrafamiliar.

O debate acerca do status social da infância possibilita a instauração de uma cultura que promove os direitos da criança a partir da compreensão desta enquanto sujeito histórico e político. Assim, a emergência da Sociologia da Infância teve papel decisivo para tal compreensão ao promover uma mudança de concepção de criança. Cohn (2005) afirma que a compreensão de criança historicamente comporta uma série de ideias que, em si, são problemáticas. “Tábula rasa”, “paraíso perdido”, “inocência” e “demoniozinho” são algumas das representações que partem da compreensão adultocêntrica e negativa de criança, ligada mais a um propósito de discussão sobre a vida em sociedade ou das responsabilidades da vida adulta do que propriamente de compreensão da infância e de quem é a criança.

Há uma compreensão de que a infância, enquanto categoria social minoritária, é cercada de um discurso paternalista que, ao mesmo tempo em que marginaliza a criança e a infância a partir de um senso de superioridade do adulto, traz a ideia de sentimentalismo e amor (QVORTRUP, 2010). A este sentimento soma-se a ideologia da família que institui a criança como responsabilidade parental, desresponsabilizando toda sociedade pelo seu bem-estar. Tal discurso paternalista esbarra diretamente na efetivação da garantia do direito das crianças, pois os responsáveis legais possuem direito de decisão sobre estas que, diante de um discurso de provisão e proteção, têm seu direito de participação negado (SOARES, 2005).

Num contexto de discussões acerca dos direitos das crianças, a grande lacuna ou desafio se encontra na promoção ou garantia de participação infantil nos processos que dizem respeito às suas vidas. A questão dos direitos é crucial para a qualidade da infância, mas também é um problema, pois é preciso estabelecer as condições para que seus direitos possam ser efetivados (MAYALL, 2000). A falsa compreensão acerca do status social da infância produz uma visão distorcida acerca de seus direitos, atrelando-os aos direitos da família e ao adultocentrismo a partir da condição de tutela do adulto. No seio desta representação encontra-se a infância enquanto categoria social marginalizada a partir da compreensão patriarcal que desresponsabiliza a sociedade pela criança ao mesmo tempo em que esta é colocada num status de via-a-ser, por isso invisibilizada na sua atual condição de sujeito participante na construção social.

A participação surge como central na condição do ser cidadão/ã, para além dos direitos legais. Neste sentido, a responsabilização social e coletiva pela infância e criança é chamada para garantir a participação infantil por meio da construção de espaços e instrumentos que reconheçam a criança como atuante socialmente e capaz de exercer seu direito de voz, o que implica uma mudança na concepção de quem é a criança: ascender à cidadania é um processo complexo, que se interligam à processos institucionais, práticas culturais e políticas (SOARES; TOMÁS, 2004).

Mayall (2000) mostra o quanto o status social da infância ainda está ligado à ideia de provisão e proteção a partir de uma visão de infância estruturada pelo mundo do adulto. Há uma dualidade de entendimento da infância que traz a criança como competente, mas ao mesmo tempo controlada e subordinada ao adulto: competente, pois deixa de ser objeto de socialização dos adultos e passa a ser protagonista de suas experiências; controlada e subordinada, pois emerge o discurso da proteção e da provisão atrelado à perspectiva biologicista de dependência e imaturidade com vistas ao futuro.

Não se trata de negar a condição de vulnerabilidade da criança em relação ao adulto, mas compreendê-la a partir do espectro de suas competências no contexto do direito à participação. Assim, dois tipos de vulnerabilidade são essenciais para a discussão apresentada neste debate: vulnerabilidade inerente e vulnerabilidade estrutural. A vulnerabilidade inerente tem a ver com a debilidade física, a imaturidade, a falta de conhecimento e experiência das crianças que as torna dependentes da proteção do adulto. Este aspecto é inquestionável e tão mais visível quanto menor for a criança. E a vulnerabilidade estrutural, que se relaciona com a falta de poder político, econômico e de direitos civis das crianças; trata-se de uma vulnerabilidade social e política que deriva de atitudes históricas e das presunções acerca da natureza da infância e da própria sociedade (SOARES, 2005).

Trazemos, portanto, algumas reflexões que apontam para a situação das crianças em contextos de violência doméstica contra a mulher enquanto sujeitos partícipes dos fenômenos sociais, advogando pela garantia dos seus direitos. Diante desses pressupostos, abordaremos a presença de uma dupla violência vivenciada pela criança: 1) violência testemunhal no contexto da unidade doméstica; 2) violência em decorrência da negação ou invisibilização da participação da criança nas situações de violência doméstica vivenciada por suas mães, consistindo em uma dupla situação de vulnerabilidade. Problematizamos, desse modo, o desafio do acolhimento e da construção de uma escuta ética e qualificada para enfrentamento dessa problemática.

A criança pequena testemunha da violência

A percepção de que a violência contra a mulher também implica violência contra a criança se inscreve como possibilidade investigativa, reflexiva e de luta não só para as feministas, mas também para as estudiosas da infância. Pesquisas apontam que esta exposição afeta de tal forma a criança que pode se assemelhar ao mesmo impacto da violência física, repercutindo em suas histórias, identidades e memórias. Azevedo e Guerra (1995), ao discutirem a violência contra a criança, trazem que a mudança deste cenário implica diretamente a construção de uma visão de infância que considera a criança como sujeito político, portanto de direitos. Na tentativa de promover uma reflexão sobre este complexo fenômeno, as autoras incluem o conceito de violência testemunhal, sendo esta aquela que a criança presencia na unidade doméstica; trata-se de uma violência doméstica dual, pois é contra a mulher e ao mesmo tempo contra a criança.

Neste mesmo caminho, Faermann e Silva (2014) também alertam como a violência doméstica contra a mulher impacta a vida das crianças, demonstrando como o envolvimento direto ou indireto das crianças reflete negativamente em suas vidas. As autoras trazem o quanto a temática de violência testemunhada pelas crianças e adolescentes é pouco explorada no Brasil. Trata-se de um assunto que exige debates e pesquisas que

subsidiem a implementação de ações e de políticas de atenção e de enfrentamento dessa problemática, em decorrência dos prejuízos causados às crianças envolvidas nessa situação. Ao não se perceber a criança enquanto coconstrutora da história e da cultura num papel social ativo, a compreensão de seus direitos recai sobre a representação patriarcal e paternalista, na qual seus direitos estão atrelados ao da família.

No contexto brasileiro, a legislação prevê proteção e provisão tendo em vista a condição peculiar de sujeito em desenvolvimento, conceito trazido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1996). Quando trazemos o olhar para a violência contra a mulher e não evidenciamos a presença da criança neste contexto, estamos falhando em garantir o direito básico à proteção. Desse modo, é preciso “escamotear a vulnerabilidade estrutural da infância, para tentar perceber como é que podemos ultrapassar a ideia de que as crianças somente têm necessidades e tentar compreendê-las também como sujeitos de direitos” (SOARES, 2005, p. 3).

A partir dessa reflexão, podemos discutir sobre a visibilidade da criança, uma vez que esta é compreendida como sujeito de direitos. Nas entrevistas, as profissionais mostraram que reconhecem a participação das crianças nesse ciclo de violência, sendo elas vítimas de violência testemunhal. Ao mesmo tempo, indicaram que as crianças não são diretamente afetadas, o que limita as ações de encaminhamento para intervenção:

A violência não era diretamente contra essa criança, mas existia um contexto de violência psicológica, porque a criança presenciava as agressões, até chegar ao extremo agora dessa mãe e essa criança ser retirada dessa residência [...]. Infelizmente nós temos muitas crianças que são vítimas diretas, porque as crianças, embora seja no caso a genitora que foi agredida, existe uma violência psicológica nessas crianças envolvidas nessa cena (Entrevista com Ana – Assistente Social).

As representações entre as profissionais apontam para uma problemática existente em relação à compreensão da violência, a qual abrange diferentes dimensões, indo além da violência física direta à criança. Segundo Guimarães e Pedroza (2015), a violência é apresentada como negação da dignidade humana, ou seja, violação dos direitos humanos. As autoras em questão trazem a perspectiva que amplia o conceito, apontando para atos de violência como coagir, submeter ao seu domínio. Assim, num contexto de relações patriarcais como a brasileira, a violência perpetrada pelo homem contra a mulher no contexto de relações conjugais visa objetivá-la ao seu domínio.

Essas reflexões revelam que há uma compreensão da violência para além dos moldes tradicionais de causa e efeito, de punição física ou disciplinar. Revelam um discurso que traz a dimensão de gênero para o foco, propondo buscar as raízes que alicerçam as práticas violentas entre os sujeitos. Essas tensões se dão pela necessidade de mudança na compreensão de quem é a criança. Azevedo e Guerra (1995) ressaltam que a violência contra a criança, incluindo a violência testemunhal, se dá por alguns fatores, inclusive ligados à cultura transgressora dos direitos das crianças e o protótipo de família enquanto instituição patriarcal.

Desse modo, por trás da ideia de que na violência contra a mulher não existe violência contra a criança, há toda uma disputa de discursos que operam, por um lado, na promoção da criança enquanto responsabilidade de todos, sujeito social e de direitos; e por outro, um discurso paternalista que traz a criança como responsabilidade da família e sujeito do devir. A problemática em torno da vulnerabilidade inerente aparece quando observamos que, quanto menor a criança, menos voz e participação ela tem,

inclusive para comunicar aquilo que sente, pensa ou deseja. A criança, neste contexto, traz em seu corpo marcas da violência testemunhada, que se manifestam de formas muito expressivas, mas ainda incompreendidas pelos adultos:

Vi situações de crianças confundidas com autistas, mas na realidade era reflexo dos traumas ligados à violência sofrida pela mãe. Tem crianças que se tornam muito agressivas, a forma como elas manifestam, a revolta é agredindo os colegas e a professora. Essa situação da violência contra a mãe sempre atravessa a criança diretamente, algumas mais veladas, mas outras de forma muito direta (Entrevista com Bell – Diretora de instituição de Educação Infantil).

Compreender que a criança é vítima da violência testemunhada é um importante recurso no trabalho com a prevenção e o combate à violência contra a criança. A partir do momento em que esta situação é colocada em pauta, o trabalho de prevenção com as profissionais da unidade poderá evitar que a criança permaneça por mais tempo na situação de violência, trazendo possibilidades de rompimento desse ciclo. A invisibilidade da criança em situações de violência não só se caracteriza como negligência, mas também como violência contra a mesma:

Infelizmente, a parte mais difícil é quando a família invalida a fala da criança. Quando invalida a fala por ela ser criança, por considerar que ela não tem entendimento da situação, não tem entendimento da gravidade da situação. (Entrevista com Ana – Assistente Social).

Quando o relato daquela criança é desmentido por algum familiar, ou alguém do vínculo social, isso gera novos traumas de angústia, de sofrimento (Entrevista com Ângela – Psicóloga).

A importância da visibilidade e legitimidade da fala da criança

A validação da fala da criança passa pela sua compreensão enquanto sujeito inteligível, capaz, ator social, produtor de cultura, que tem direito a voz e escuta. Semelhante ao processo de invisibilidade, negligenciar a fala da criança também evidencia uma concepção de que ela é incapaz, contribuindo para formas de violência múltiplas: violência pela situação vivida, violência pela invisibilidade, violência pela negação/não escuta à sua fala.

Segundo Soares (2005), há na contemporaneidade um discurso que é decorativo e quimérico no âmbito da discussão dos direitos das crianças: decorativo, pois está presente enquanto discurso que agrada a todos e é amplamente difundido; quimérico porque não se concretiza no cotidiano esta pauta defendida. Há, de certa forma, uma dificuldade de compreensão acerca da interpretação e da implementação dos direitos da criança, aquilo que Mayall (2000) apresenta como compondo a consolidação da cidadania infantil: direito à proteção, direito à provisão e direito à participação. Sobre esta questão, Maria fala que:

As crianças, logo cedo, já estão lidando com essa questão da violência. Mas ainda é algo silenciado e ainda pouco discutido. Se pensa num trabalho com as mulheres, mas esquece um trabalho com as crianças (Entrevista com Maria – Assistente Social).

O fato de se pensar o trabalho com as mães e “esquecer” as crianças, na situação em pauta, evidencia um equívoco na própria concepção de criança, que não é vista como sujeito participante do todo social e detentora de direitos, que transforma esta realidade e é transformada por ela. No âmago deste esquecimento, há aquela visão da criança como sujeito passivo, marginalizada na sociedade, o futuro adulto que, nas circunstâncias presentes, está sendo preparado para ser alguém, evidenciando, assim, o discurso decorativo e quimérico mencionado por Soares (2005). Arelado a isso, temos o adultocentrismo que invalida a fala da criança e a invisibiliza nesse processo:

Infelizmente a criança neste contexto não é vista. A fala dela é desacreditada. (Entrevista com Maria – Assistente Social).

Tal invisibilidade interfere no processo de acompanhamento que poderia auxiliar a criança na ressignificação da experiência e no rompimento do ciclo de violência. Na entrevista com Linda, ao falar sobre a participação da criança na situação de violência doméstica contra a mulher (VDCM), ela salienta que:

A agressão é muito mais emocional do que física. E aí dentro dessa questão emocional, isso nem sempre é revelado, e nem sempre a criança é atendida também nesse momento (Entrevista com Linda – Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil).

A percepção da criança enquanto vítima no ciclo de VDCM interfere nos processos de intervenção, acompanhamento, escuta e apoio. A agressão física é, por vezes, considerada como tendo maior potencial de vitimização devido à sua expressividade. No entanto, é crucial considerar outros aspectos dessa violência, os quais afetam de forma semelhante à agressão física, comunicando a situação vivida de maneira socialmente menos legitimada. A negligência da saúde mental e emocional resulta em consequências tão graves quanto as sequelas físicas, como aponta Varela (2020). Dentro deste ciclo, reproduzem a violência de maneira semelhante àquela perpetrada fisicamente contra a vítima. O trecho a seguir corrobora essa afirmativa:

Para a criança é muito complexo quando ela percebe que aquele que é o cuidador, também é o agressor. É uma dimensão muito complexa para ela administrar (Entrevista com Linda – Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil).

A condição da criança em um contexto de violência doméstica contra sua mãe, perpetrada pelo pai, a coloca em um estado de vulnerabilidade, comprometendo seus direitos básicos e inserindo-a em um ambiente de violência e negligência. Maria menciona que, em alguns casos, a mãe não consegue ter acesso à criança, sendo necessário solicitar a guarda judicialmente. Nessa situação, a criança, estando sob a tutela do agressor, fica exposta à violência e pode se tornar alvo de agressões. Além disso, a criança também pode ser utilizada como instrumento de violência contra a mulher.:

Então, muitas vezes elas trazem esse relato de que: “Ah, ele maltrata o meu filho!” Ou alguma atitude que eles fazem com os filhos, para que atinja a mãe na verdade. Isso é bastante comum e essas crianças acabam sendo vítimas também (Entrevista com Frida – Psicóloga).

A condição peculiar da criança enquanto sujeito em desenvolvimento (ECA, 1996), a coloca numa situação de vulnerabilidade inerente, ou seja, em decorrência de sua imaturidade biológica, a criança vai depender exclusivamente do adulto para ter acesso a direitos básicos, conforme traz o relato a seguir:

A condição da criança é pior, porque ela não tem escolha; ela vai ficar a partir da escolha dessa mulher, de continuar ou não nessa violência (Entrevista com Maria – Assistente Social).

Os desafios estão na construção de um trabalho intersecretarial, em que as redes de proteção dialoguem visando articular estratégias que garantam às mulheres e crianças, a possibilidade de escolher uma vida fora deste ciclo de violência, considerando também a condição peculiar da criança e a primazia de seus direitos. No campo dos direitos da criança, surge o fato de que ela tem o direito à convivência familiar, tanto com o pai quanto com a mãe. No entanto, esse direito não pode prevalecer sobre o direito de não ser violada ou sofrer negligência. Outro recurso frequentemente utilizado pelos agressores para violar os direitos das crianças é a alienação parental, usada como meio de atingir a mãe. A criança, neste contexto, também não possui voz.

Percebemos o quanto a criança, num conflito entre a mãe e o pai agressor, torna-se alvo não só de negligência, mas de manipulação e, conseqüentemente, de violação de seus direitos. Esse tipo de requisição pelo pai agressor é uma forma de manutenção do controle e violência contra a mulher. Aqui evidenciamos o paradigma do adultocentrismo que impele as formas de compreensão e relação das crianças na contemporaneidade. Trata-se de uma definição dos direitos das crianças a partir da perspectiva dos direitos dos adultos, concebendo-as enquanto propriedade dos pais ou/e mães (SOARES, 2005). Este discurso é reforçado pela égide da proteção e da provisão, protelando o exercício da autonomia e da participação através do qual se garante a efetivação da cidadania infantil.

Pistas para pensar a condição da criança inserida no contexto de violência

As análises realizadas buscaram o esforço científico e social para dar visibilidade às experiências das mulheres e crianças em contexto de violência, reforçando o reconhecimento enquanto sujeitos participantes da construção histórica e de campos específicos de estudos, mas que evidenciam as relações de opressão e desigualdade que marcam suas vidas. Buscou-se compreender as relações de poder que marcam a participação social de ambos os atores na sociedade, situando que a posição periférica da mulher e da criança pode ser explicada como uma consequência de sua proximidade física e simbólica.

Foi possível observar que, em contextos de violência doméstica contra a mulher, a criança parece ser invisibilizada por diversos motivos: 1) sua vulnerabilidade inerente (imaturidade física), que muitas vezes é confundida com sua vulnerabilidade estrutural (a falta de poder político, econômico e de direitos civis) (SOARES, 2005); 2) a violência não ser direcionada diretamente a ela, sendo considerada uma violência indireta ou perceptiva (PREITE, 2014); 3) a influência do poder e das forças do patriarcado presentes em nossa sociedade.

Mesmo com todos os avanços legais na promoção da proteção e da provisão das crianças brasileiras, como é o caso do ECA, parece que ainda não temos mecanismos eficientes para acompanhamento e intervenção direta com a criança quando esta presencia/testemunha situações de violência contra sua mãe. Persiste a ideia, ainda muito presente no coletivo social, que impede a promoção da sua defesa, de que a criança não seria vítima direta da violência. Contudo, ela experiencia a violência diretamente (quando ocorre em seu campo perceptivo), indiretamente (quando tem consciência da violência) e/ou percebendo seus efeitos. Em qualquer um dos casos, a violência é contra a criança, denominada como violência assistida intrafamiliar (PREITE, 2014).

O conceito de violência testemunhal (AZEVEDO; GUERRA, 1995) se apresenta como central para pensar em instrumentos que garantam a visibilidade das crianças em contextos de violência doméstica contra a mulher e intervir de modo a garantir a sua proteção e seu direito à uma vida sem violência. Os dados das entrevistas revelam que, na maior parte dos casos, não há uma compreensão acerca da violência testemunhal ser um tipo de violência contra a criança. Há dificuldades para identificar a violência, agir diante da denúncia e, principalmente, saber como acolher essa criança. Consequentemente, as formas de acolhimento são precárias, pouco sistematizadas e minimamente debatidas no campo da educação, quando existem.

A compreensão de que a criança que presencia sua mãe sendo vítima de violência também sofre violência é uma questão pouco debatida, mas presente nas falas das entrevistadas. As entrevistas revelam que há uma compreensão sobre o impacto da violência testemunhal para a vida da criança, porém ainda não parece ser um debate aberto e difundido. Foram mencionadas formas de identificar as crianças que vivenciam tais situações de violência, apontando alguns aspectos comportamentais como a criança que fica muito quieta ou que é considerada “indisciplinada”, o silêncio, o choro, assim como a criança que reproduz a agressividade e violência no contexto das relações sociais.

As análises também apontam que as instituições de Educação Infantil parecem não demonstrar clareza quanto ao seu papel dentro desta rede de proteção, procuram elaborar ideias e possibilidades sobre o papel da escola, evidenciando ainda a falta de acesso aos poucos documentos que discutem a temática no Brasil. A falta de formação e o despreparo ligados à temática reverberam de forma negativa no acolhimento e encaminhamento de situações de violência doméstica contra a mulher e crianças que chegam até elas, como pode ser visto no trecho a seguir:

A escola tem um papel fundamental no sentido de dar mecanismos, ensinar estratégias de não violência às crianças e até [...] de conseguir pensar e refletir em como caminhar em um processo de violência. De saber ligar, de saber se posicionar. A escola pode ter um papel crucial nessa questão (Entrevista com Linda – Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil).

Intervir em situações em que a criança comunica ou expressa de alguma forma estar presenciando atos de violência ainda é uma prática pouco comum no contexto da educação. Além disso, os dados revelam o medo que as profissionais têm de orientar e intervir com as mulheres, temendo consequências negativas para suas vidas pessoais e profissionais, o que reflete a opressão do machismo:

Você fica com medo, porque a depender do que você orienta, você também tem medo de que esse marido, que faz isso com a esposa, se volte contra a escola, ou contra a gente [...] A gente fala da violência contra a mulher na escola, quando a gente sabe através da criança, que a mãe está sofrendo alguma violência. Mas não é um assunto, um problema amplamente debatido. Falta tornar notório isso. Saber que se uma mãe for na escola, e ter a liberdade, a confiança de relatar uma situação de violência, ela poderá ser amparada, apoiada e orientada (Entrevista com Bell – Diretora na Educação Infantil).

Há a compreensão da criança enquanto sujeito de direitos, inclusive com direito à voz, por parte das entrevistadas. No entanto, os encaminhamentos a partir dessa escuta revelam fragilidades na compreensão. Entre as profissionais da educação, há o medo e a falta de clareza quanto às relações de gênero que estruturam nossa sociedade. Já entre as profissionais dos serviços de proteção às mulheres, há escuta, mas não há compreensão de que a situação comunicada também é uma forma de violência contra a própria criança.

Ainda que haja abertura e boa vontade por parte das profissionais que atuam junto às crianças nas instituições de educação, elas não se sentem preparadas para lidar com a problemática. Cotidianamente, buscam acolher as famílias, especialmente as mulheres que compartilham suas narrativas, e orientá-las de alguma forma, considerando o impacto observado desse contexto na vida das crianças. No entanto, o machismo intimidador, bem como a falta de formação e discussões sobre relações de gênero dificultam um olhar mais apurado e acolhedor para as situações de violência doméstica contra a mulher e a criança. Isso se reflete nas práticas e ações cotidianas, como evidenciado na fala de Judith:

Até que ponto posso me envolver na situação dessa criança? (Entrevista com Judith – Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil).

A problemática passa por uma construção social que designa a esfera pública e coletiva como passível de intervenção, enquanto o privado, relacionado ao âmbito das relações familiares, não. Essa construção se baseia em uma perspectiva cristã patriarcal que envolve a família com uma aura sagrada e intocável. No entanto, é justamente esse posicionamento que naturaliza as relações de violência no contexto intrafamiliar e doméstico. Em nossa sociedade patriarcal, os homens desfrutam do poder para determinar condutas, recebendo autorização ou tolerância para punir comportamentos considerados desviantes de seu sistema de valores e da manutenção de seu projeto de dominação e exploração, garantindo assim a continuidade de seus privilégios, utilizando a violência como recurso (SAFFIOTI, 2011).

Os dados revelam o quanto os valores patriarcais corroboram para a opressão não só das mulheres, mas das crianças. A criança que testemunha violência doméstica contra sua mãe é inserida num ciclo de perpetuação da violência, podendo tornar-se uma vítima ou agressor em potencial. Quando falamos da criança dentro deste processo de violência, fica evidente na pesquisa a grande preocupação em romper com este

ciclo, demandando por políticas públicas que deem visibilidade à criança em situação de violência testemunhal e intervenham de modo a auxiliá-las a romper com este ciclo e ressignificar suas experiências. Os resultados apontam para a necessidade de problematizar a (in)visibilidade da criança na situação de violência doméstica conjugal contra a mulher, propondo olhar para esta também como vítima da violência testemunhal no âmbito das relações intrafamiliares.

Os desafios da Educação Infantil frente ao acolhimento e à escuta ética e qualificada

Diante desse cenário, cabe questionar como as instituições de Educação Infantil podem agir diante de casos de violência doméstica contra a mulher e a criança. Compreender o papel da instituição educacional no âmbito social em aspectos que, num primeiro olhar, parecem não condizer com suas responsabilidades, implica compreender o seu verdadeiro sentido para a sociedade a qual pertence. Assim como outros equipamentos sociais, a instituição de Educação Infantil está dentro de uma sociedade cujos valores e representações são transformados ao longo da história.

Inicialmente a instituição de Educação Infantil – creche – surge da pressão popular feminina por um equipamento social que acolhesse e atrelasse educação e cuidado aos bebês e crianças pequenas. Tratava-se de uma pauta feminista para as mulheres trabalhadoras e que se expandiu do direito das mulheres para o direito das crianças. Já o surgimento das pré-escolas está atrelado à escola para a elite, preparação para a vida adulta ou pré-escolarização das crianças com vista às próximas etapas da educação. Ao longo do processo de construção da identidade de ambas as instituições, junto à emergência da Sociologia da Infâncias e dos Estudos Sociais da Infância, houve um deslocamento da compreensão do sujeito criança como sujeito passivo, pré-adulto, do vir a ser, para a criança com status social próprio, que participa dos processos sociais e é cidadã.

Isso implica compreender as instituições de Educação Infantil como direito social que precisa abarcar todas as dimensões do bebê e da criança enquanto sujeitos em desenvolvimento. Nesse sentido, dimensões como biológico, social, afetivo e cognitivo constituem essa criança e, enquanto instituição comprometida com a infância, tendo em vista seu desenvolvimento e a suas aprendizagens, é preciso considerar tais dimensões em seu currículo. Do ponto de vista da integralidade do sujeito, todas as dimensões se interligam e reverberam no seu desenvolvimento. As experiências sociais vivenciadas pela criança fora da escola irão refletir no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. Assim, ela irá comunicar suas experiências, trazê-las através de suas diversas linguagens:

A situação da violência contra a mãe sempre atravessa a criança diretamente, algumas mais veladas, mas algumas é muito direto! Percebo alguns indícios de que a criança vive num ambiente violento. Ela manifesta com o próprio corpo, com a própria fala, com os próprios gestos, com o modo de ser, com a insegurança que tem em relação a tudo e a todos (Entrevista com Bell – Diretora na Educação Infantil).

De uma forma, a criança entende que ela pode denunciar, que ela pode falar, e que exista canais que possa acolher essa fala. Porque ainda é uma coisa velada. A escola, a creche pode perceber, porque essa criança fala; o corpo da criança fala

o tempo todo, “pelo amor de Deus, me ajuda!” Ela pede socorro! (Entrevista com Maria – Assistente Social).

Eu acredito que todas as crianças nos comunicam. Mas não conseguimos ouvir todas. Aprender a ouvir as crianças, em todas as suas dimensões, em todas as linguagens que elas trazem, é algo de fundamental aprendizagem para nós enquanto educadores (Entrevista com Linda – Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil).

Se existe um consenso sobre a importância da escuta, assim como a disposição para ouvir, parece que o mais complexo ainda significa o que fazer com essa escuta. A educação pautada na perspectiva adultocêntrica traz a visão do adulto e compreensão deste em relação às formas de expressão. A fala, por exemplo, torna-se central para gerar esta escuta, porém é sabido que as crianças possuem múltiplas linguagens, as quais fogem da racionalidade adultocêntrica, exigindo um processo de acolhimento e escuta diferente do que seria feito numa situação de oralidade. Isso exige desconstruir a postura de acolhimento centrada naquilo que é do universo dos adultos para aprender com o universo das crianças e suas linguagens a acolhê-las de fato.

Uma postura respeitosa e acolhedora consiste em compreender que a criança é um sujeito histórico e integral, portanto sua trajetória irá imprimir marcas em sua vida que permearão seus modos de ser e estar no mundo. Tem a ver com um posicionamento ético de compreensão da diferença geracional, não anulando esta diferença, mas colocando-se disponível para aprender por meio de uma postura que olhe para esta criança como sujeito de saberes. Além disso, passa pela compreensão da expressividade infantil como se manifestando por meio de múltiplas linguagens, as quais nem sempre estamos acostumados a valorizar tendo em vista a sociedade adultocêntrica na qual estamos inseridos, conforme aborda a fala de Judith:

Tive a experiência de uma criança relatar a violência, relatar que o pai bateu na mãe por conta de um aparelho de som. Mesmo eu tentando desviar o foco e acolher: “Vamos brincar, vamos lá fora [...]”, a criança sempre repetia aquela mesma coisa. Naquela situação eu não sabia como lidar. Eu a acolhi ouvindo, mas eu não conseguia interagir, só tentava desviar o foco. Como eu poderia agir naquela situação? Me deu insegurança, não estamos preparadas. De repente a criança traz uma coisa que você nem imagina. E esse fato me marcou, porque a criança insistia em falar que o pai bateu. Foi uma situação forte pra mim (Entrevista com Judith – Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil).

A repetição da fala da criança se dá diante de sua vulnerabilidade inerente, exigindo que outro adulto proveja a segurança que a criança deveria encontrar na família. Em um contexto em que tal situação não foi trabalhada ou não houve intervenção para auxiliar a criança no seu processo de ressignificação dessa experiência, possivelmente, como aponta Varela (2020), haverá a reprodução deste ciclo. Para que haja intervenção e interrupção do mesmo, a instituição de Educação Infantil pode contribuir enquanto parte de uma rede ao acolher e encaminhar a situação. A escuta é o primeiro passo para interromper o contexto de violência vivenciado pela criança, seguida de acolhimento com palavras e ações que possibilitem à criança se sentir de fato acolhida em sua necessidade de se sentir segura e protegida diante de uma situação de violência contra ela e pessoas do seu círculo de afetividade, como é o caso da mãe. As falas apontam

para compreensão da transformação dessa escuta por meio de um acolhimento efetivo, humanizado, que considere o papel social da instituição enquanto parte da rede de apoio às mulheres e crianças, é preciso incluir tal pauta nos processos formativos. Sobre isso, Ana e Judith comentam:

Os profissionais da escola precisam estar melhor preparados, porque uma vez que a situação venha [...] é preciso tentar correr o mais rápido possível! Porque se a criança chega a falar o que está acontecendo, é porque a situação precisa ser resolvida; a rede precisa ser acionada o mais rápido possível (Entrevista com Ana – Assistente Social).

O que eu sinto falta é de uma discussão mais ampla sobre essas questões dentro da escola, para pensar conjuntamente as ações. Porque fica muito no individual, na experiência de cada um. Cada um com sua forma de conduzir e de perceber as coisas. Precisaria de uma discussão maior entre o grupo, para criar estratégias para lidar com essas situações. É pouco discutido no coletivo (Entrevista com Judith – Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil).

Durante as entrevistas, as profissionais que atuam na Educação Infantil trouxeram situações vivenciadas por crianças em contextos de violência, destacando a falta de preparo das unidades educacionais em acolher esta criança e sua mãe. A compreensão da violência doméstica como demandando intervenção externa possibilita aos sujeitos inseridos neste contexto saírem de um estado de vitimização do qual se encontram e que, muitas vezes, não é possível sair sem ajuda. A dependência financeira, emocional, o medo e a culpa são fatores contribuintes para a permanência de mulheres nesse ciclo. Os equipamentos da rede, assim como as pessoas que compõem essa rede de apoio às mulheres e crianças, atuam justamente como parceiras, possibilitando o rompimento desse ciclo, para que as mulheres possam ressignificar suas experiências e seguir suas vidas.

Ao colocar em foco os desdobramentos da problemática para o campo da Educação, destacamos o desafio de assumir o lugar de corresponsabilidade pelo desenvolvimento integral dessa criança junto à família e aos outros membros da sociedade civil, entendendo seu papel da educação como possibilitadora de uma nova perspectiva para além da vida dentro do ciclo de violência. Por meio da escuta ética e qualificada, do acolhimento e da problematização dos valores patriarcais que tensionam a efetivação dos direitos de mulheres e crianças, podemos pensar em caminhos para a construção de uma postura preparada para lidar com tais casos e saber como encaminhá-los, garantindo que a Educação Infantil seja de fato parte da rede de apoio às mulheres e às crianças vítimas de violência.

Considerações finais

Diante dos desafios apresentados no cenário em questão, buscamos abordar a problemática da violência doméstica que permeia a vida de mulheres e crianças, enfatizando a necessidade de problematizar a ideologia da família, com seus discursos patriarcais e paternalistas que não oferecem proteção adequada às mulheres e crianças. Além disso, apresentamos reflexões acerca da violência doméstica contra mulheres atrelada ao contexto da Educação Infantil, buscando evidenciar a cultura de violência de gênero e sua relação com a violência contra mulheres e crianças. Tal compreensão implica

considerar que as crianças também são atores sociais e a valorização de suas vozes é imprescindível na discussão e concretização dos seus direitos civis e políticos (SOARES; TOMÁS, 2004).

Os resultados da pesquisa apontam para a compreensão da infância enquanto categoria social conectada às forças estruturais da sociedade, evidenciando como todos os eventos sociais, grandes ou pequenos, repercutem na vida das crianças. Eles destacam a necessidade de validar essas vozes, o que passa pela compreensão da criança como um sujeito inteligível, capaz, um ator social e produtor de cultura, que tem direito à voz e à escuta. Apontam para a necessidade de formulação de políticas públicas que deem visibilidade à criança em situação de violência testemunhal e intervenham de modo a auxiliá-las a romper com este ciclo e ressignificar suas experiências. Com esta pesquisa, tivemos a oportunidade de perceber que todo sistema de dominação elabora uma ideologia que o explica e justifica (VARELA, 2020).

Assim, as vivências das crianças no contexto de violência doméstica contra suas mães são uma das formas de perpetuar, naturalizar e legitimar a violência como parte das relações sociais. Ao questionarmos a preocupante indiferença em relação à forma como as violências se cruzam a partir de diferentes marcadores sociais na infância, podemos alertar para as violências que o Estado e o patriarcado perpetuam contra mulheres e crianças em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANEN, L. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In.: CASTRO, L.R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001. p. 69-92.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. **A violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.
- FAERMANN, L. A.; SILVA, F. A. Impactos sociais na vida de crianças e de adolescentes que presenciam violência doméstica contra suas mães. **Revista Ciências Humanas UNITAU**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 99-118, 2014.
- FBSP, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. São Paulo, 2021.
- GUIMARÃES, M. C.; PEDROZA, R. L. S. Violência contra a mulher: Problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 256-266, 2015.
- MAYALL, B. The sociology of childhood in relation to children's rights. **The International Journal of Children's Rights**, v. 8, p. 243-259, 2000.
- PREITE, F. D. "I bambini ci guardano". La violenza assistita intrafamiliare. In: ULIVIERI, S. et al. (Ed.). **Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere: condizionamenti educativi e violenze di genere**. Milano: Franco Angeli, 2014.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.
- SOARES, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação **ZERO-A-SEIS**. Florianópolis, v. 7 n. 12, Jul./Dez. 2005.
- SOARES, N. F.; TOMÁS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**, Portugal: ASA Editores S.A., 2004, p. 135-162.
- VARELA, Nuria. **Violência de género en hijos e hijas de maltratadores: la perpetuación de la violencia**. Granada: Comare, 2020.
- VIANNA, C. P.; DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P. Entrevista com Cláudia Vianna: "Gênero: conceito capaz de apreender a construção social e histórica das relações sociais". **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2020.

Resumo Este artigo trata da violência doméstica conjugal que permeia a vida das crianças e mulheres. Aborda a problemática das expressões das crianças pequenas em contexto de violência testemunhal, apontando os desafios de uma escuta ética e acolhedora. Surgiu de uma pesquisa de doutorado que entrevistou 7 profissionais da rede de apoio contra violência e de escolas de Educação Infantil de São Paulo. Tem como referenciais teóricos os Estudos Sociais da Infância, que evidenciam a participação da criança na sociedade como sujeito de direitos, e os Estudos Feministas e de Gênero, que localizam a criança e a mulher na sociedade patriarcal. Os resultados problematizam os valores atribuídos às vozes dessas crianças, com o problema da dupla violência exercida contra elas: a violência testemunhal e a condição de invisibilidade, trazendo subsídios para pensar condições e modos de intervir para garantir a proteção e o direito das crianças à uma vida sem violência.

Palavras-chave: Estudos Sociais da Infância, violência testemunhal, escuta ética, estudos feministas e de gênero, Educação Infantil.

Las voces de los niños en el contexto de los testigos de violencia: desafíos para la escucha ética

Resumen Este artículo trata sobre la violencia doméstica conyugal que permea la vida de niños y mujeres. Aborda el tema de las expresiones de los niños pequeños en el contexto de la violencia testimonial, señalando los desafíos de la escucha ética y acogedora. Se basa en una investigación doctoral que entrevistó a 7 profesionales de la red de apoyo contra la violencia y escuelas de educación infantil de São Paulo. Sus referentes teóricos son los Estudios Sociales de la Infancia, que muestran la participación de los niños en la sociedad como sujetos de derechos, y los Estudios Feministas y de Género, que sitúan a los niños y las mujeres en una sociedad patriarcal. Los resultados problematizan los valores atribuidos a las voces de estos niños, con el problema de la doble violencia ejercida contra ellos: la violencia testimonial y la condición de invisibilidad, trayendo recursos para pensar condiciones y formas de intervención para garantizar la protección y el derecho de niños a una vida sin violencia.

Palabras clave: Estudios Sociales de la Infancia, violencia testimonial, escucha ética, estudios feministas y de género, Educación Infantil.

Children's voices in the context of witnesses of violence: challenges for ethical listening

Abstract This article deals with conjugal domestic violence that permeates the lives of children and women. It addresses the issue of young children's expressions in the context of testimonial violence, pointing out the challenges of ethical and welcoming listening. It is based on a doctoral research that interviewed 7 professionals from the support network against violence and the early childhood education schools in São Paulo. Its theoretical references are Social Studies of Childhood, which show the participation of children in society as subjects of rights, and Feminist and Gender Studies, which place children and women in a patriarchal society. The results problematize the values attributed to these children's voices, with the problem of the double violence exercised against them: testimonial violence and the condition of invisibility, bringing subsidies to think about the conditions and ways of intervening to guarantee the protection and right of children to a life without violence.

Keywords: Social Studies of Childhood, testimonial violence, ethical listening, feminist and gender studies, Early Childhood Education.

DATA RECEBIMENTO – 13/09/2023

DATA DE ACEITAÇÃO - 25/09/2023



Ana Paula Pereira Gomes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa: Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade pela mesma universidade. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

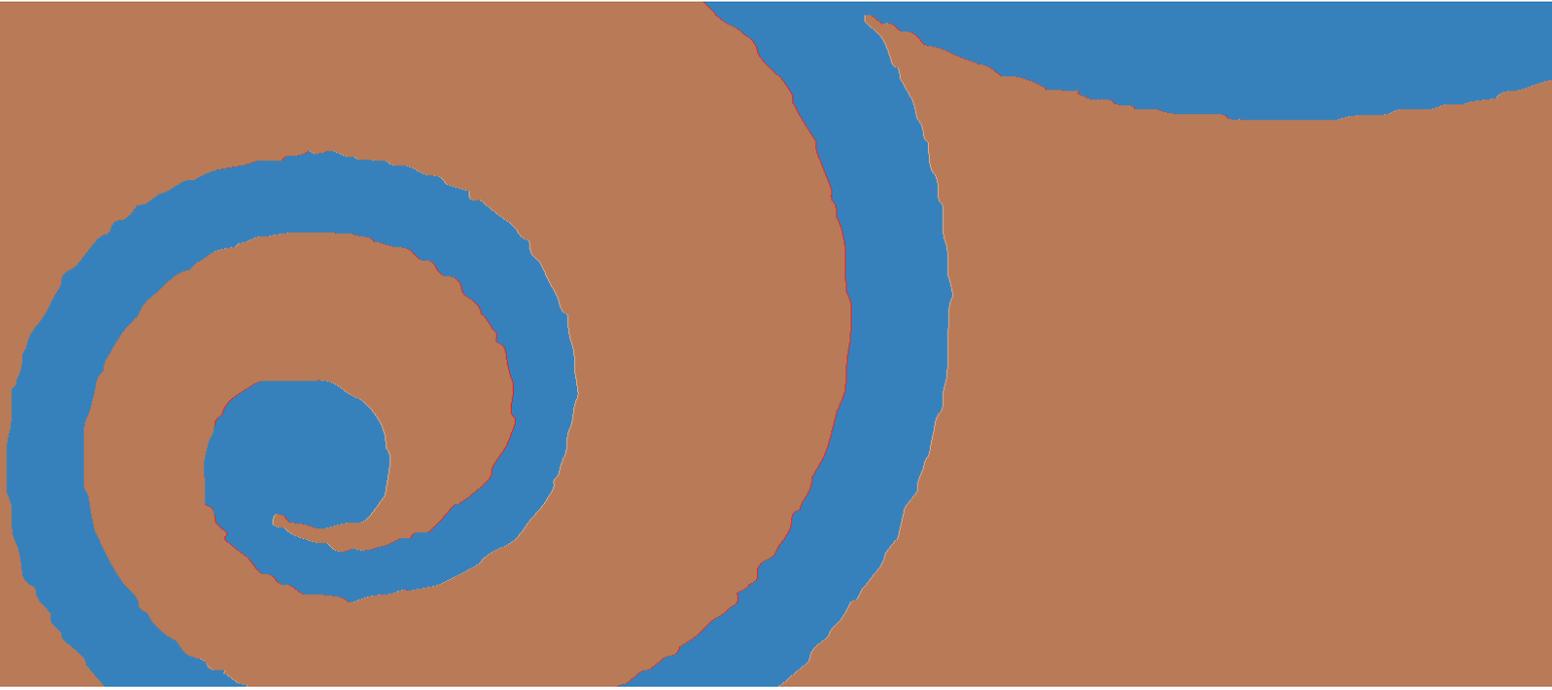
Email: ana.pereira@unifesp.br



Daniela Finco

Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação da Pequena Infância Cultura e Sociedade - Unifesp- Brasil.

E-mail: dfinco@unifesp.br



Construyendo campos de interlocución: un taller de antropología como dispositivo metodológico de investigación con niñeces

Leandro Piñeyro

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

<https://orcid.org/0000-0003-3247-8124>

Introducción

Llevo algunos años dando un taller de antropología para niños y niñas en escuelas públicas de Montevideo, Uruguay. Este taller empezó desde una perspectiva pedagógica. El objetivo inicial —acercarles a niños y niñas que transitan por dicho espacio conceptos provenientes del saber antropológico — sigue estando, pero empecé a ver que se vertían, por parte de niños y niñas, muy variadas formas de darle sentido al mundo; se manejaban distintas perspectivas vívidas; y también juicios de valor que indicaban condenas, desacuerdos, preferencias. No era sólo que yo les transmitía cosas que había aprendido en la facultad, hecho que de por sí tiene valor, sino que niños y niñas compartían conmigo sus puntos de vistas, sus perspectivas, sus formas de pensar.

Tengo más de 25 años trabajando en expresión plástica con personas de edad escolar y las reflexiones que escuchaba en los talleres tenían otro matiz. Es lógico pensar que, si uno trabaja en expresión plástica, no escucha reflexiones explícitas sobre determinados tópicos, ya que los temas de discusión tienen otro color. Fui tomando conciencia de que se establece un campo de interlocución particular. Intenté, de ahí en más, pensar también como antropólogo. Mis reflexiones ya no solo estuvieron centradas en la pregunta “¿qué les aporta este taller a niños y niñas?”, sino también en pensar el taller como dispositivo metodológico de investigación con niños y niñas que, a la postre, utilicé para mi maestría, en curso.

Intento, en este artículo, problematizar el taller de antropología con niños y niñas como lugar de enunciación, invitando a pensar las posibilidades que tienen estos tipos de dispositivos pedagógicos en investigaciones antropológicas con niños y niñas.

Primero, presento el marco general del taller, situándolo en el seno de una institución destinada a la atención de las niñas: la escuela. Hecho que le imprime un sesgo particular, pues el formato escolar se hace notar en varios aspectos conductuales y especialmente marcando la relación niñez-adulthood.

Luego, presento brevemente la escuela en la cual se desarrolló este dispositivo y las directrices generales que tiene el taller en sí, para visualizar algunas características de este espacio de enunciación. Por último, intento entender modos de participación y dinámicas grupales, al analizar algunas prácticas de identificación que se hacen presentes y que dan forma a la construcción de diferencias, delimitando alteridades.

De niñas y adultes

Un dispositivo pedagógico puede ser un dispositivo metodológico de investigación etnográfica. Harry Wolcott (1993), siendo adulto responsable de llevar adelante una propuesta pedagógica — en su caso, maestro —, pudo realizar una investigación etnográfica con niños y niñas a los cuales les daba clase. La implicación no obstruye la posibilidad de realizar etnografías: impone condiciones que hay que tomar en cuenta a la hora de construir los datos con los cuales vamos a realizar reflexiones (Althabe; Hernández, 2005). El taller de antropología está enmarcado dentro de una escuela, hecho que le imprime un tinte particular en cuanto a las modalidades de participación, así como también moldea las relaciones entre niñas y adultes que se hacen presentes en dicho espacio.

En el taller trabajo con niños y niñas de 6° grado que tienen entre 11 y 13 años. No pienso a las niñeces desde una perspectiva prístina, diáfana, sino que las concibo como construcciones históricas (Ariès, 1987), una disputa de sentidos (Colangelo, 2014). La infancia es considerada, desde el modelo occidental hegemónico, como una etapa en desarrollo, una fase incompleta de la adultez. Dicho modelo ubica a la niñez en una relación subordinada al mundo adulto, que llega a negarle su condición activa en los hechos sociales o los invisibiliza (Milstein, 2008). Su carácter temporal le da una particularidad, el tiempo hará que se cambie de posición, pero no deja de ser una relación de subordinación:

— Profe, pero, ¿usted va a estar con nosotras mientras entrevistamos? — me consulta con cierta duda Milagros¹ mientras estamos planificando la entrevista.

Había surgido la idea de entrevistar personas de la escuela para poder recabar los modos en que se vivencia la escuela y las características que distinguen quienes vienen día a día. A este grupo de niñas les tocaba entrevistar niños y niñas de las clases más chicas de la escuela.

— Sí, ¿por? — contesté sin dudarle ya que no me quería perder la entrevista (no tenía pensado hablar, pero si quería escuchar).

—Es que va ser distinto si usted está o no está — dijo esto apoyándolo con un movimiento de manos que se trasladaron juntas, como desplazando algo que no era material, de un lugar a otro de la mesa, remarcando el primer momento y el último. — Los niños no le hablamos de la misma manera a un adulto que a un niño (Diario de campo, noviembre 2022)².

Mi presencia en la entrevista cambiaba las reglas de juego. Milagros me explicó: “Uno no le dice todo a los adultos... ya sabemos que hay cosas que no se les puede decir”, pero no logré que me diera ejemplos. Ella estaba dispuesta a llegar hasta ahí y, con la negativa en seguir la conversación, me marcó mi adultez, hay cosas que no me podía decir.

Al momento de hacer una visita a una escuela de adultos, volví a escuchar un argumento similar en relación al análisis situacional de interlocución en una entrevista. “Los adultos no le hablan igual a un adulto que a un niño”, me dijo Myriam. Y ellas (fueron niñas quienes manifestaron esta inquietud) querían escuchar cómo le explicaban la experiencia — de ir a la escuela siendo adultos —, a niñas. Así fue como me quedé de la puerta hacia afuera. No puedo habitar la niñez más que desde el exterior: soy un adulto, un niño desplazado — si se me permite el guiño al hombre desplazado de Todorov (1997). Perdí el marco de referencia de mi niñez al asimilar un marco de referencia desde mi adultez. No puedo aprehender la niñez desde la niñez, pero sí puedo reflexionarla desde la frontera que se construye entre la adultez y la niñez. Por ello considero importante que niños y niñas tomen una actitud activa en el taller; y que algunas acciones sean interpelantes hacia dicha relación, que se tense la frontera niñez-adultez, la pongan a prueba, la articulen con otro tipo de diferencias y la sigan construyendo.

1 Con el ánimo de mantener el anonimato de los niños y niñas que se nombran en este texto, sus nombres han sido modificados.

2 Los años de los registros de los diarios de campos están modificados para mantener el anonimato de niños y niñas.

Este ejercicio se apoya en propuestas que conciben a las niñas como sujetos con posibilidades de reflexionar, de elaborar sentidos sobre sus experiencias (Szulc et al., 2009), como productores de cultura (Cohn, 2010) con posibilidades de actuar sobre lo que les pasa (Milstein, 2008). Desde estas perspectivas me sitúo para encontrarme en el aula con niños y niñas, pero soy consciente de que me encuentro con niños y niñas en un lugar particular: la escuela.

Las sociedades modernas desarrollaron lugares, dispositivos específicos para la atención de la infancia. En las sociedades industriales, niños y niñas fueron separados del ámbito adulto y “mantenidos aparte, en una especie de cuarentena” nos dice Ariès (1987, p. 11). Estos dispositivos se caracterizan por la reunión, en un lugar cerrado, de niños y niñas de la misma edad, a la misma hora, para que desarrollen actividades formativas comunes bajo la responsabilidad de un adulto formado para ello (Southwell, 2011).

La frontera entre niñez y adultez responde a una historicidad concreta, respaldada y estructurada por saberes disciplinares (Caruso; Dussel, 1999). La relación niñez-adulthood en la escuela está enmarcada en una modalidad alumno/docente; dentro del aula el vínculo tiene una direccionalidad que marca roles que deben asumir, por un lado, niños y niñas y, por otro, personas adultas. El taller de antropología está dentro de ese marco. Los modelos y las normas que organizan las situaciones condicionan las dinámicas sociales y afectan las relaciones que se establecen en dichos espacios por quiénes los habitan (Althabe; Hernández, 2005).

Para pensar las relaciones que se dan en la escuela entre niños y niñas y docentes recurro al análisis de la relación investigador-nativo elaborada desde la etnografía; para provocar extrañamiento a la hora de problematizar la relación niñez-adulthood ampliamente naturalizada por lo extendida que está dicha institución. A la hora de realizar investigaciones etnográficas no se trata de concebir los discursos de los otros como creencias contraponiéndolos a nuestras concepciones a las cuales se les otorga un valor privilegiado como verdades (Favret-Saada, 2013). Esta diferencia en el estatus asignado marca un límite ético, plantea un orden del mundo que deberíamos cuestionar si pretendemos entender los fenómenos sociales más cabalmente. Al recordar que los modelos hegemónicos de infancia en el occidente los tildan de sujetos incompletos, se ve que la frontera niñez-adulthood está cargada de sentido producido por un estatus que implica categorizar sus producciones discursivas como creencia o imaginación y la de adultos como verdades, algo que se incrementa en una institución en la cual adultos y adultas están encargadas de enseñar y calificar a niños y niñas.

La noción de verdad queda asociada a lo real y mantiene un vínculo con lo observable, en cambio, el error, lo falso queda asociado con lo inobservable, con lo imaginario, con la creencia y, a través de un corrimiento semántico, con la palabra indígena (Favret-Saada, 2013). La palabra nativa conlleva un estatus de proposición falsa. Esto puede aplicarse al mundo infantil, que suele ser tildado de fantasioso y con exceso de imaginación. ¿Hasta dónde somos capaces de tomar en serio a los nativos?, se pregunta Viveiros de Castro (2016); mientras que Goldman (2008) plantea que los discursos y prácticas nativas deben servir para desestabilizar nuestras formas dominantes de pensar e invita a realizar nuevas conexiones con las formas minoritarias que habitan dentro de nosotros. Estos cuestionamientos e invitaciones son útiles para pensar las niñas.

La concepción de la infancia en clave de desarrollo construye narrativas que suelen hipotetizar sobre su realidad futura, interactuando en éstas, al menos dos temporalidades: su presente, situado en ese momento; y la proyección a futuro, lo que

podrá ser. Ramos (1992), refiriéndose a la producción de la representación del indígena en Brasil, manifiesta que existe poca relación entre el indígena idealizado, alejado de su ser concreto y el indígena real. Parafraseando a Ramos, podría decir que niños y niñas que se piensan están muy próximos de la idea de infancia construida a través de los saberes de las ciencias especializadas en ella (la psicología evolutiva y la pediatría), de tratados pedagógicos y de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, pero se han distanciado de las niñas y niños que concurren a las aulas y corren en los recreos.

Fabian (2019) advierte que, en la tendencia a colocar a algún sujeto en un tiempo distinto al presente del productor del discurso antropológico — en este caso niños y niñas son considerados el futuro —, existe una “negación de la coetaneidad”, término que acuñó ante la necesidad de recurrir a un concepto que incluyera tanto a la simultaneidad — la idea de compartir un tiempo físico — como a la contemporaneidad — hecho de compartir un mismo tiempo tipológico —, connotando así una ocupación común y activa del tiempo (Fabian, 2019). Niños y niñas no sólo son concebidos como seres futuros (adultos en construcción), sino que los adultos solemos ubicar su presente (de las niñeces) en nuestro pasado, lo que aleja a niños y niñas de nuestro presente. Esto dificulta la posibilidad de construir la coetaneidad que, como dice Fabian (2019), no está ahí, sino que es una relación que debe ser construida como una condición epistemológica.

Un taller en el marco de una escuela

Realicé este taller de antropología en la escuela Portugal desde el 2017, interrumpiéndolo durante el 2020 y 2021 por causa de la pandemia del Covid-19; lo retomé en el 2022, último año que se realizó. La escuela Portugal es una escuela pública, urbana, de un barrio céntrico de la ciudad de Montevideo. Es una escuela de tiempo completo, la entrada es a las 8:30 y la salida a las 16 horas. Como el tiempo que dura la jornada escolar se aproxima a la jornada laboral, permite dejar a niño o niña antes de entrar a trabajar e ir a buscarlo luego de la labor. Esta característica lleva a que niños y niñas no siempre sean habitantes del barrio. Es común encontrar niños y niñas que viven a una distancia considerable de la escuela — algo que se dio en los ocho grupos (entre 20 y 30 alumnos) con que realicé el taller.

Esta escuela está categorizada por el monitor educativo en el Quintil 4, índices construidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a partir de indicadores sociales³ como: años de escolarización de las madres; hacinamiento en hogares; acceso a prestaciones estatales (tarjeta TUS⁴ y asignaciones familiares); regularización de las viviendas y acceso a internet. Esto implica que, en general, quienes van a esta escuela tienen una situación socio-económica relativamente próspera en comparación con el resto de las escuelas públicas de Montevideo. De todas maneras, la escuela presenta una composición heterogénea en la que se ven situaciones no tan prósperas.

3 <<https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1101065.pdf>>

4 Tarjeta a través de la cual se realizan transferencias monetarias desde el Estado para familias y/o personas en situación de vulnerabilidad socioeconómica extrema.

Una particularidad de la escuela Portugal es la alta presencia de niños y niñas migrantes internacionales, proporción que se ubica muy por encima de las medias nacionales ubicadas por debajo del 2% en el 2018 (CEIP, 2019). La escuela Portugal tiene, desde el 2017, más de un 12% de niños y niñas que cruzaron fronteras nacionales para vivir en Uruguay, proporción que, en 2019, llegó a superar el 20% de su matrícula. Esta proporción no se corresponde homogéneamente en la realidad de los grupos. Participé en un grupo que no tenía estudiantes migrantes y en otros en los que la proporción superaba el 25%. El equipo docente, y especialmente la directora en sus discursos, reivindican que ser una escuela con niños y niñas migrantes es una oportunidad que hay que saber aprovechar (Piñeyro; Uriarte, 2021).

En el taller — que tuvo una frecuencia semanal y fue diseñado para entender qué es hacer antropología — se presentan algunos conceptos teóricos, pensando la teoría como una práctica que toma sentido en la acción, como una caja de herramientas (Foucault, 1992), a partir de los cuales se problematiza la percepción y la construcción de las diferencias, práctica bastante común en la antropología (Guber, 2004). Al taller se lo podría pensar en dos módulos. Uno, a partir del cual se busca compartir cierto andamiaje teórico-metodológico que la antropología ha ido construyendo. En este módulo se abordan aproximaciones a conceptos tales como extrañamiento, relativismo, etnocentrismo, descentración y filtros culturales, de manera didáctica para que niños y niñas puedan asir estas ideas. En el segundo módulo, se busca analizar y discutir distintas situaciones; guiados en las discusiones por las conceptualizaciones que se vieron en el primer módulo.

El primer módulo está pensado para que niños y niñas transiten por experiencias estéticas y/o lúdicas que ayudan a vivenciar algunos conceptos. Paso a enumerar, a modo de ejemplo, algunas experiencias por las cuales niños y niñas transitaban en este taller: se presentó la forma de representación del espacio propuesta por el cubismo que incluye la posibilidad de combinar, en una misma imagen, distintos puntos de vista, luego niños y niñas realizaron un retrato cubista; se miraron imágenes a través de distintos filtros de colores (celofán) para percibir los cambios según por dónde se mire⁵; se trabajó, mirando a través de los filtros de celofán, con un texto escrito con letras de varios colores distintos, que debían descifrar (cada persona podía mirarlo a través de un solo filtro y, para leerlo, hay que combinar las distintas miradas); se jugó al *Dixit*, juego de mesa que utiliza como fundamento la polisemia de la imagen; se realizaron juegos dramáticos, en los que se les pidió a niños y niñas que encarnen algún personaje (fueron escenas inventadas a partir de un cuento o de situaciones que les hayan pasado); se observaron videos; se intercambiaron posturas a partir de algún texto, ya sea periodístico como de literatura; se buscó aproximarse a alguna situación que el grupo encontró atractiva. Todas estas actividades son seguidas por discusiones con niños, niñas y maestras y guiadas por la pregunta: “Y esto que estamos haciendo hoy, ¿qué tiene que ver con el taller de antropología?”.

En el segundo módulo se han abordado situaciones muy diversas: el muro de Trump en la frontera con México; la llegada de refugiados sirios a Uruguay; la existencia de escuelas para adultos; la vivencia de los migrantes que vienen a la escuela; los viajes

5 Esta experiencia se realiza con la ayuda de una caja de grandes dimensiones (1m x 1m x 1m). La caja se encuentra cerrada, con una fuente de luz adentro y una imagen. El único modo de acceder a su interior es mirando a través de tres agujeros, cada uno de ellos tiene filtros de diferentes colores. Los filtros neutralizan algunos colores, lo que modifica qué es lo que se ve y lo que no se ve.

que tenemos que hacer para llegar a la escuela; islam-prejuicio-terrorismo; leyendas urbanas y fantasmas de la Ciudad Vieja; el barrio de la escuela/del barrio donde viven. Las formas de acercarnos a las situaciones también se dan de maneras diferentes. Se han realizado entrevistas dentro de la escuela, así como también se ha ido a realizarlas fuera (a la escuela de adultos, al hospital Maciel), sacando fotos, practicando ejercicios de escritura, con juegos dramáticos, mirando y debatiendo sobre videos, leyendo y discutiendo artículos de prensa, abordando situaciones problemáticas de convivencia que se dieron en la escuela.

Este módulo depende mucho del interés del grupo. Las situaciones pueden surgir espontáneamente a partir de una discusión o en colaboración con la maestra del grupo. Se piensa y discute cada situación teniendo presente herramientas y conceptos que se han presentado y vivenciado en el taller. La duración y profundidad que se abordaron las temáticas han sido muy variables.

Campos de interlocución y reflexividad

Pensar el taller como lugar de enunciación implica tener en cuenta: de lo que se habla, de qué modo se habla, de lo que no se habla, a quién(es) se habla, con quién(es) se habla. Propongo tomarlo como un campo de interlocución tal como lo define Grimson (2011, p. 179), “...un marco dentro del cual son posibles ciertos modos de identificación, mientras que otros quedan excluidos. Entre los modos posibles de identificación existe una distribución desigual del poder”. Los modos de identificación permiten señalar cualidades a partir de las cuales se construyen categorías. El taller es un espacio en el cual se ven reflejadas tensiones entre distintas prácticas de identificación a partir de las cuales se atribuyen adscripciones a determinadas categorías (tanto a uno mismo como al resto del grupo) y se construyen rasgos significantes que señalen diferencias (aquellas que el grupo designe como importantes). Describiré cómo niños y niñas cotejan, piensan y expresan sus experiencias personales, sus prácticas y su cotidianidad.

Luego de ver un video que mostraba escenas en una escuela ubicada en Dakar, en la puesta en común niños y niñas empezaron a comparar las situaciones que se daban en el video con las que vivían cotidianamente en la escuela Portugal.

— Allá los niños son los que limpian la escuela. Acá lo hacen los adultos — dice Brenda.

Se levanta un alboroto, algunos compañeros plantean su desacuerdo.

— Nosotros acá, a veces, barremos — dice de manera enérgica Julián.

Luego de un breve intercambio, llegan al acuerdo que la limpieza que hacen niños y niñas en la escuela es puntual, la responsabilidad de la limpieza recae sobre personas adultas.

[...]

— Me llamó la atención cómo borraban el pizarrón — dijo Eugenia y, frente a mi pedido que se explayara un poco más, prosiguió. — Usaban esponja y agua, no un borrador como nosotros.

Luego de cada intervención se escucha un susurro. Varios niños y niñas aprovechan para comentar a quienes tienen al lado algo referido a esto último que se dijo. Aparecen pequeñas conversaciones que se acallan cuando se vuelve a adjudicar el uso de la palabra.⁶

— Yo vi algo peligrosísimo — exclama León, con histrionismo.

— ¿Qué viste? — le pregunto.

— El balde de agua para mojar la esponja estaba al lado de un enchufe.

No generaron el susurro posterior a cada intervención. Al parecer, a sus compañeros no le resultó demasiado llamativo por más aspaviento que intentó levantar León (Diario de campo, mayo 2019).

Los niños y niñas hicieron hincapié en remarcar las diferencias que veían entre las prácticas que se apreciaban en el video (llevadas adelante por niños y niñas de Dakar) y sus propias prácticas en la escuela Portugal. Nadie trajo a la discusión aquello que se repetía en ambos establecimientos, como la disposición espacial. La familiaridad y la rutinización de las situaciones hace que ciertas dimensiones se escapen a la percepción discursiva, así que no se perciben conscientemente algunas dimensiones de las prácticas, se deja de monitorear activamente algunas cosas que entran en el desarrollo de las acciones como algo dado (Lins Ribeiro, 1999).

La percepción de las diferencias torna visibles algunas prácticas. Para entender este fenómeno resulta relevante la distinción entre conciencia discursiva y conciencia práctica. La primera refiere a las formas de recordar que las personas pueden transmitir verbalmente, mientras la segunda refiere a lo que las personas recuerdan en la duración misma de una acción, sin ser capaces de pasarlo a palabras, simplemente lo hacen (Giddens, 1995). Al observar situaciones que están dentro de conciencias prácticas ajenas, surge el extrañamiento, dice Lins Ribeiro (1999); los supuestos que sostienen las prácticas que se observan no se relacionan con los propios. El contacto con situaciones que no encajan con lo que la conciencia práctica dicta trae sorpresa, y ésta lleva a un movimiento reflexivo que puede interpelar algunas dimensiones de prácticas propias. En ese movimiento se torna consciente esa forma cotidiana de actuar que, por ser rutinizada, había escapado del ámbito reflexivo. La conversación que se dio en el aula de la escuela Portugal luego de ver el video de la escuela de Senegal empezó a crecer en detalles, tanto de la observación del video, al que pidieron volver a ver, como de la reflexión sobre sus prácticas cotidianas.

Saber que otros resuelven situaciones parecidas de manera diferente tiene un efecto espejo, la mirada vuelve hacia sí. “¿Cómo resolvemos eso acá en la escuela nuestra?”. Niños y niñas empezaron a hablar sobre lo que todo el mundo sabe que hay que hacer en la escuela, pero generalmente nadie explícita. Algo muy valioso para quien quiera hacer etnografía en escuelas, ya que es una forma de que se narre y de que se expliciten algunos elementos de la conciencia práctica.

6 La adjudicación de los turnos para tomar la palabra en el taller fue regulada por mí, salvo algunas excepciones.

Experienciar algunos conceptos elaborados en el seno de la antropología permiten problematizar las maneras de percibir las diferencias, (Krotz, 2004). En el taller se dan discusiones en las cuales se explicitan formas de entender y de sentir diferencias. Estos intercambios pueden centrarse en la objetivación de lo que se está mirando, pero también tener relación con el lugar desde dónde se mira, problematizando los modos de percibir.

Entré al aula. Luego de saludarme, Rosa (la maestra) me dice:

— Me tengo que ir a resolver un tema administrativo. A fin de año las planillas nos gobiernan. ¿Te quedas un rato con el grupo?

Asiento, pero la pregunta no era tal, simplemente una información que me estaba dando.

[...]

— Y ¿cómo les fue ayer en la jornada? — pregunto al grupo en torno a una actividad lúdica que tenían en la escuela. — ¿Jugaron mucho?

— No, nosotros estábamos encargados de los grupos — responde Mía. — No pudimos jugar mucho.

— Si todo el día corriendo atrás de los niños de primero — acota Benjamín.

— Y los de segundo.

— Y quinto.

Muchas voces se escuchan informando que, en el día de ayer, estuvieron atentos a muchos niños y niñas más chicos de la escuela. No logro distinguir quienes están hablando en el montón de voces. Cuando logro restablecer la calma, empezamos a conversar sobre lo que pasó ayer.

— Es que los de sexto éramos los encargados de que los distintos grupos se mantuvieran juntos y que fueran siguiendo el orden de los juegos.

Cuando Josefina se calla suena un murmullo en el que aparecen colores, que fue la forma de designar a los grupos.

— El azul fue el peor, no podía reunirlos — dijo Julián — Terminé con dos niños menos.

Muchos no estaban tan de acuerdo y se escucharon sucesos que se dieron en otros grupos, designados con otros colores. ...

— No, no... No sabe lo que es eso profe.

— ¿Pero ustedes no los conocen a los niños de primero y segundo? — pregunto, específicamente pues eran los años que habían levantado más comentarios.

— Sí, pero esto fue distinto.

— ¿Qué fue lo distinto?

Hubo un tiempo de espera. Y Alberto levantó la mano.

— Yo cuando los veo correr en el recreo, ni me preocupo. Yo estoy en mi juego.

Corriendo también, bueno si me dejan (risas)⁷. Pero ayer yo era el encargado de que estuvieran en el grupo...

— Sí, claro — lo corta Maia — Nosotros éramos los responsables.

[Luego de intercambiar un montón de anécdotas sobre lo difícil que fue conservar la calma entre niños y niñas más pequeñas, de los entreveros a la hora de repartir las sorpresitas (bolsas de golosinas), toma la palabra Orlando]

— Profe, ¿se acuerda de la caja con papeles de colores? La que si mirábamos a través de un color veíamos una cosa y si mirábamos a través de otro color veíamos otra. Nos pasó algo parecido.

— A ver, explícame un poco más — le pedí.

— Claro, nosotros a los niños de primero en el recreo los vemos de una manera, como por una de las ventanitas de la caja, pero ayer los vimos de otra, como si hubiéramos mirado por otra ventanita con un color distinto (Diario de campo, diciembre 2019).

A través de la presencia del otro en un proceso dialógico niños y niñas se van apropiando de los conceptos, adecuándolos a sus modos de entender el mundo (Bajtín, 1989). Se alteran las fronteras entre el yo y el otro, toman distintos sentidos en función de las situaciones y eso habilita a reflexionar sobre las características políticas y convencionales de dichas fronteras (Abu-Lughod, 2012). No es lo mismo mirar a niños y niñas de primero en el recreo que estar a cargo de guiarles en la actividad. El taller permite poner en palabras la forma de pensar distintas situaciones, dejando ver las formas que niños y niñas tienen de reflexionar sobre determinadas vivencias: cómo construyen sentido a partir de lo cotidiano.

Relaciones asimétricas y participación

Renzo me contestó con enojo, un día en que les insistía al grupo, que hicieran uso de la palabra para contar qué pensaban. Cansado de mi insistencia dijo “Es que... pensar algo es distinto que decir algo. Yo, cuando pienso, pienso solo. Pero cuando digo, se lo digo a alguien y... — gesticuló, movió las manos, hubo un silencio — hay alguien más que yo... cuando digo algo”, logró explicarme. Empecé a darle sentido a este enojo, a este silencio, tiempo después. Estaba más preocupado en hacerlos participar, que en entender los modos de participación que se daban en el grupo.

No existen recetas que permitan entender los modos de producir identificaciones (Grimson, 2011), pero es a partir de ellos que se atribuyen adscripciones. Es importante entender cómo se señalan las distinciones, identificando qué elementos toma el grupo para elaborar los significantes de diferencias (Hall, 2019). En este apartado busco entender cómo niños y niñas vivencian los espacios colectivos y cómo se establecen algunos modos de participación.

Varios encuentros del taller tuvieron a la escuela como foco de discusión. Vimos varios videos en los cuales se mostraban escuelas de otras latitudes:

7 En los recreos de la escuela Portugal se les pide a niños y niñas más grandes que no corran, pues se pueden llevar por delante a más pequeños.

Uno de los videos que vimos muestra una escuela en Dakar⁸. En él casi todas las manos del aula se levantan pidiendo hablar. Niños y niñas se muestran muy activos en la pantalla cuando la maestra hace preguntas. Se escucha un coro de voces que acompaña la mano en alto, gritando reiteradamente “Madame, madame”. Una vez que la maestra designa quien será el encargado de responder se hace silencio. Esto se repite varias veces. Se muestra una situación parecida con otro adulto al frente de la clase.

— Bueno, ¿qué cosas les llamaron la atención? — pregunto.

Se levantan pocas manos.

— A mí me llamó la atención — dice Renzo —, es que en la clase había niños de muy distintas edades. Había niños que parecían de primero y, en el fondo, había más grandes.

Se escucha un coro de comentarios, a menor volumen, que aclaran a sus compañeros que están próximos que también notaron lo dicho por Renzo.

Luego de escuchar varias intervenciones, toma la palabra Leonardo.

— Al parecer, los niños de África son más valientes que nosotros — plantea Leonardo.

Sin esperar que se le asigne la palabra, lo miro sorprendido, no encuentro dónde asignó la valentía.

— Cómo que...cuando hablan o pasan al pizarrón no les importa mucho si saben o no, ellos quieren pasar. No tienen miedo a equivocarse... son más valientes — repite la idea de ser valiente: la reafirma.

A mí esta afirmación me sorprende, me invita a pensar en esa necesidad de valentía para tomar la palabra en público y cómo se desliza la relación con el conocimiento y el error. Luego de la intervención de Leonardo aparecen los susurros que aprueban lo antedicho. Logré escuchar algunos comentarios.

— Yo ni loco paso al pizarrón si no sé lo que hay que hacer.

— A mí, la verdad, me da un poco de vergüenza (Diario de campo, mayo 2019).

La práctica que tenían niños y niñas de este 6° año de la escuela Portugal a la hora de tomar la palabra en público no estaba marcada por una actitud muy activa. El uso de la palabra quedaba reservado para algunos varones. Cuando el trabajo era en grupos reducidos, los modos de participación cambiaban, se generaban espacios de comunicación y diálogos fluidos:

En el momento en el que niños y niñas del grupo se levantan y salen al recreo, Leticia se me acerca y me hace una pregunta en torno a la actividad hecha [...]⁹. Quedamos un rato intercambiando opiniones, preguntas en torno a algunas situaciones del video. Minutos atrás les estaba insistiendo al grupo que intercambiaran sus pareceres en forma colectiva. En ese momento, Leticia no intervino, pero luego

8 Se proyectó un fragmento de *Deux cahiers par enfant* de Miguel Ángel Baixauli: <<https://antropologiavisual.net/universitat-de-valencia/deux-cahiers-par-enfant/>>.

9 Opto por no explayarme en el contenido semántico del intercambio, pues el foco está en los modos de participación.

de este intercambio no me quedaron dudas de que tenía cosas para decir, incluso quería decirlas. Fue ella quien se arrimó y quien sostuvo la conversación en vez de ir al recreo (Diario de campo, junio 2019).

La timidez de Leticia puede ser una pista para comprender esta escena, pero ¿por qué tendría menos timidez frente a mí, que me conocía hace poco más de un mes, que frente al colectivo que forman sus compañeros y compañeras de clase (grupo del cual forma parte desde hace tres años) y a la maestra? Se agrega que la inhibición frente al grupo no es exclusividad de Leticia.

Los modos de participación que tenían niños y niñas no estaban acordes con lo que pedían quienes tenían las clases a cargo. Desde el discurso explícito de los docentes se afirmaba la necesidad de que niños y niñas participaran. El profesor de inglés, la profesora de portugués, la maestra y yo también les pedíamos que se expresarán en voz alta en los espacios colectivos. Pero niños y niñas de este grupo plantean explícitamente que participar es un acto de valor, que al tomar la palabra en público se exponen, por ejemplo, a mostrar que no saben.

En una institución que evalúa los modos de aprendizaje y el comportamiento, tiene sentido que esto marque su cotidianidad, pero no todos los grupos funcionan igual, ni los distintos grupos de la misma maestra funcionan igual¹⁰. Si bien la maestra le da una impronta al grupo, le imprime una dinámica particular, niños y niñas también lo hacen.

La escuela es una institución donde se educa, se pretende impartir un conocimiento, buscando que las cosas se hagan de cierta forma; hay un día a día marcado por las correcciones, por la disciplina, tanto de funcionamiento como de estructuración de conocimientos¹¹. La moralidad es parte del marco general que la escuela estipula, pero la relación niñez-adulthood no es única, ni es vivida de una sola manera.

Me siento en la mesa del comedor. Tengo que hacer una contorsión para lograr entrar. Hoy tocaron las mesas bajas y mi altura (1.92m) es una complicación para lograr entrar entre el banco y la mesa. Una vez que logro acomodarme, levanto la cabeza y me encuentro con la sonrisa de Azul que me mira divertida.

— Costó entrar ahí, ¿eh? — me dice y se ríe.

— Sí, la verdad que estos bancos no están hechos para mi tamaño o mi tamaño no está hecho para estos bancos.

— Igual no se preocupe, no lo vio nadie. — Y señala al resto de las personas que están en el comedor que siguen con sus actividades sin, al parecer, haber percibido mis esfuerzos.— Bueno, nadie más que yo. — Y se vuelve a reír.

— ¿Por qué habría de preocuparme que me vieran?

— No sé, a mí me da como vergüenza llamar la atención — y agrega —, soy muy tímida.

10 En el correr de los años que estuve en la escuela, vi distintos grupos de una misma maestra.

11 Las características del conocimiento que se enseña en la escuela también tienen con cierto matiz los modos de participación. El saber escolástico conlleva una fuerte moralidad, lo cual marca una tendencia al uso de ciertos modos de funcionamiento (BOURDIEU, 1999). ESTE PUNTO EXCEDE LAS PRETENSIONES DE ESTE ARTÍCULO.

— No parecés tímida. De hecho, sos de las que participás bastante en clase.

— Es por la maestra. Yo, en la otra escuela, no hablaba. Nunca — me recuerda que ella entró este año a “esta escuela”, que antes iba a “otra escuela” del barrio — Pero Rosa me insistió mucho, que hable, que me anime. Fue muy buena conmigo. La sentí muy cerca, sobre todo al principio, cuando no conocía a nadie...Y de a poco me largué (Diario de campo, octubre 2019).

La relación con la maestra no está pautada para todos del mismo modo. Azul tiene un sentir bien distinto a Leonardo. Leonardo expresó alguna vez sentirse controlado por Rosa en sus participaciones y, unos meses antes, había traído el planteo de la necesidad de valentía para participar en los espacios colectivos. Azul se siente impulsada a participar.

¿Qué implica la situación de hablar frente a la totalidad de la clase en este grupo? ¿Qué repercusiones trae consigo, en la escuela, la noción de saber? ¿Qué implica equivocarse en público? La relación que pueda haber entre la participación de los espacios colectivos, el tipo de conocimiento que se transmite en la escuela y la moralidad que impone puede darnos alguna capa más de sentido para entender.

Mirando el cuadro “La mujer que llora” (1937), de Picasso, antes de decirles el nombre del cuadro, se discutió qué podría ser esa cosa blanca que tapa y al mismo tiempo no tapa¹² la parte central de la cara retratada. Un grupito plantea que es un pañuelo; el resto no estaba de acuerdo. Cuando digo el nombre del cuadro, para ellas es la confirmación que es un pañuelo. “A mí también me parece un pañuelo — les digo —, como dijeron ustedes”. “Como yo dije”, me corrige Ximena. “Ellas no se habían dado cuenta”.

Esta situación sirve para pensar la relación que tienen niños y niñas entre sí. Ximena afirma que ella logró descubrir el pañuelo e insiste en la imposibilidad de sus compañeros y compañeras en descubrirlo. Esta observación no tendría tanta relevancia si no fuera porque esta costumbre está extendida en el grupo. Es frecuente escuchar a niños — especialmente varones — marcarle a sus compañeros — especialmente a varones — que están en un error, incluso retomando comentarios que quedaron en el olvido.

El grupo ya se puso en tarea. Rosa ya no está parada en el frente del aula, sino que se encuentra sentada en su escritorio. Hay tarea para hacer: trazar un polígono regular de 8 lados inscrito en una circunferencia de 6 cm de radio.

— Mae, ¿Italia estaba del lado de los aliados en la Segunda Guerra Mundial? — pregunta Víctor desde su lugar, levantando la mano, pero sin esperar que la maestra le asigne la palabra.

— ¡No, eso no es así! — contesta Rosa, casi sorprendida.

— Ah, ¡porque Leonardo recién dijo que Italia era de los aliados! — exclama Víctor.

— ¡No, no, se habrá equivocado! — exclama Rosa como restándole importancia.

12 La propuesta está planteada a partir de la conceptualización del espacio por el cubismo y su forma de poder plasmar en un mismo espacio-tiempo (el cuadro) distintos puntos de vista de forma simultánea (GOMBRICH, 1995).

El aula queda en silencio. Julián y Guzmán intercambian miradas sin decir nada, otros no levantan la cabeza, siguen mirando sus cuadernos que esperan el trazado de la figura geométrica. De a poco, van reapareciendo las conversaciones (Diario de campo, octubre 2019).

En la escuela aparece la asimetría niñez-adulthood como legitimación de conocimiento y como contralor. Niños y niñas no habitan pasivamente esta frontera, también exigen que se hagan ciertas intervenciones. Hacen un uso del rol asignado a la persona adulta en esta institución, le exigen que ponga en acción la práctica de marcar el error, de mediar en el uso de la palabra. Niños y niñas sienten, piensan y actúan inmersos en relaciones de poder. No asumen pasivamente la subalternidad en la cual se los coloca, no sólo porque ocupen, en algún momento, un lugar desde el cual se maneja cierto poder sobre otros, sino también porque son capaces de imaginar, de pensar y de proyectar otras distribuciones de poder.

La moralidad no se marca exclusivamente en la frontera niñez-adulthood, también se utilizan criterios de demarcación entre niños y niñas para construir las formas de participación en los espacios colectivos: aquellos que saben, aquellos que se equivocan (y son corregidos porque no saben), aquellos que corrigen, quienes hablan para el grupo en su totalidad y aquellos que hablan solo para quien los califica.

Palabras al final

Este artículo está basado en la convicción de que un dispositivo pedagógico puede convertirse en un dispositivo metodológico de investigación etnográfica. Discutir varias situaciones que ponían de manifiesto que las conciencias prácticas de otros pueden ser distintas, llevó a explicitar algunos sentidos que sostiene la cotidianidad de las prácticas de la escuela. Niños y niñas empezaron a hablar sobre lo que se sabe que hay que hacer en la escuela, pero generalmente nadie explicita. A partir de algo mencionado por niños y niñas — la necesidad de ser valiente para hablar en espacios que involucran a todo el grupo — es que me interesó poner el foco en los modos de participación en los espacios colectivos, pensándolos como campo de interlocución donde están planteadas relaciones de poder.

La relación antropólogo/a-nativo/a, que se caracteriza por una relación asimétrica, ha sido problematizada por la disciplina. Cuando el campo de investigación es un lugar transitado por niñeces, se le agrega la asimetría niñez-adulthood. Para problematizar dicha relación no solo es importante la reflexión consciente proveniente de la academia, sino que también hay que entender cómo piensan, vivencian y habitan dicha relación niños y niñas. En este caso, cómo habitan la relación de subalternidad dentro de un espacio pedagógico.

Los espacios pedagógicos escolares implican un continuo encadenamiento de situaciones que presentan asimetrías y éstas son utilizadas para establecer unidades concretas a partir de las cuales se establece las distancias entre los agentes que por ellos transitan. No se puede pensar este campo sin prestar atención a los modos de habitar y construir asimetrías. Propongo que una forma de lograrlo es construyendo vínculos desde un encuentro ético centrado en el tiempo compartido, es decir, desde una coetaneidad. Conscientes de que la relación niñez-adulthood está atravesada por múltiples temporalidades — la niñez es vista como futura adulthood, mientras que las

personas adultas fueron niños y niñas en su pasado — que dificultan pensar en un presente común. La frontera adultez-niñez será una relación en la cual la asimetría y el poder estarán presente de varias maneras y que será actuada, pensada y vivenciada desde ambos lados. Si bien tener en cuenta esto desde la perspectiva del investigador es un cuidado necesario en el esquema metodológico, se hace indispensable saber cómo habitan esta frontera niños y niñas, es decir, cómo la piensan y qué hacen.

Entender los modos de participación — cotejando algunas diferencias entre los modos de participación en los espacios colectivos y las formas de llevar adelante diálogos mano a mano — proporciona la posibilidad de situar a niños y niñas en el aula para darle más sentidos a sus palabras, a sus silencios. La participación en los espacios colectivos es reflejo de ciertos modos de identificación con algunas de las categorías que el grupo propone como válidas. La asimetría que pauta la relación niñez-adulterez en un aula también repercute en la relación entre niños y niñas de un grupo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU-LUGHOD, L. Escribir contra la cultura. **Andamios**, Ciudad de México, v. 9, n. 19, p.129-15, mayo/ago. 2012.
- ALTHABE, G.; HERNÁNDEZ, V. Implicación y reflexividad en antropología. In: HERNÁNDEZ, V.; HIDALGO, C. (Orgs.). **Etnografías globalizadas**. Buenos Aires: Publicaciones de la Sociedad Argentina de Antropología, 2005. p 71-88.
- ARIÈS, P. **El niño y la vida familiar en el antiguo régimen**. Madrid: Taurus, 1987. Disponible en: <<https://dokumen.pub/qdownload/el-nio-y-la-vida-familiar-en-el-antiguo-regimen.html>>. Acceso en: jun. 2024.
- BAJTÍN, M. **Teoría y estética de la novela**. Madrid: Taurus, 1989.
- BOURDIEU, P. **Meditaciones pascalianas**. Barcelona: Anagrama, 1999.
- CARUSO, M.; DUSSEL, I. **La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- COHN, C. **Antropología da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- COLANGELO, M. A. La crianza como proceso sociocultural: posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. In: PRIMERAS JORNADAS DIVERSIDAD EN LA NIÑEZ, 2014. **Actas** [...] Buenos Aires, 2014. Disponible en: <<https://www.aacademica.org/000-098/6.pdf>>. Acceso: dic. 2023.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA – CEIP. **Informe inmigrantes en la educación inicial y primaria pública uruguaya 2018**. Montevideo: ANEP, 2019. Disponible en: <<https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Informe%20Inmigrantes.pdf>>. Acceso: dic. 2023.
- FABIAN, J. **El tiempo y el otro: cómo construye su objeto la antropología**. Bogotá; Popayán: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes; Universidad del Cauca, 2019.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afectado. **AVÁ**, Misiones, n. 23, p. 58-67, 2013.
- FOUCAULT, M. Poderes y estrategias. In: FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1992. p. 163-174.
- GIDDENS, A. **La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires: Amorrurtu, 1995.
- GOLDMAN, M. Os tambores do antropólogo: antropologia pós-Social e etnografia. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 3, p. 1-12, 2008.
- GOMBRICH, E. **Historia del arte**. 15. ed. Ciudad de México: Ed. Diana, 1999.
- GRIMSON, A. **Los límites de la cultura: críticas de las teorías de la identidad**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- GUBER, R. **El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo**. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- HALL, S. **El triángulo funesto: raza, etnia, nación**. Madrid: Traficantes de sueños, 2019.
- KROTZ, E. Antropología, Derechos Humanos y diálogo intercultural. **Revista de ciencias sociales**, San José, v. 1-2, n. 103-104, p. 75-82, 2004.

LINS RIBEIRO, G. Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. In: BOVIN, M.; ROSATO, A.; ARRIBAS, V. (Orgs.). **Constructores de otredad: una introducción a la Antropología social y cultural**. Buenos Aires: Antropofagia, 1999. p.194-198.

MILSTEIN, D. Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia v. 11, n. 1, p. 33- 40, 2008.

PICASSO, P. **La mujer que llora**. 1937. Óleo sobre lienzo. Tate Modern, Londres, Gran Bretaña. Disponible en: <<https://enciclopediaiberoamericana.com/wp-content/uploads/2022/04/la-mujer-que-llora.jpg>>. Acceso: jun. 2024.

PIÑEYRO, L.; URIARTE, P. “Viene, está acá y tá”: una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 60, p. 351-377, mayo/ago. 2021.

RAMOS, A. O índio hiper-real. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Brasília, v. 10, n. 28, p. 5-14, 1995. Disponible en: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/o-indio-hiper-real>>. Acceso: ene. 2024.

SOUTHWELL, M. Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 67-78, 2011.

SZULC, A. et al. La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: una mirada desde la antropología. In: XXVII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA; VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 27, Buenos Aires. **Actas [...]** 2009. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

TODOROV, T. **El hombre desplazado**. Madrid: Taurus, 1997.

VIVEIROS DE CASTRO, E. El nativo relativo. **AVÁ**, Misiones, n. 29, p. 29-69, dic. 2016.

WOLCOTT, H. El maestro como enemigo. In: VELASCO, H. M. et al. **Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar**. Madrid: Ed Trotta, 1993. p. 243-258.

Resumen Realizar investigaciones en espacios habitados por niños y niñas tiene implícita la relación asimétrica entre niñez y adultez. Los esquemas metodológicos deberán, por ende, problematizar esta relación de poder. A partir de un taller de antropología con niños y niñas realizado en una escuela de la ciudad de Montevideo, problematizo cómo un dispositivo pedagógico puede tornarse un dispositivo metodológico de investigaciones. Al analizar un aula escolar como espacio de interlocución tomando prácticas de identificación a partir de las cuales se atribuyen adscripciones, se observa que niños y niñas tienen una compleja visión de las relaciones de poder y una concepción sumamente dinámica del dispositivo de alteridad. Esto los ubica en un rol activo y protagónico a la hora de habitar las relaciones asimétricas, hecho que debe ser tomado en cuenta a la hora de construir reflexiones sobre espacios habitados por las niñeces, pues plantea una dimensión importante de su agencia.

Palabras clave: dispositivos metodológicos, investigaciones con niños/as, relaciones de poder, niñeces.

Construindo campos de interlocução: um ateliê de antropologia como dispositivo metodológico para pesquisas com infâncias

Resumo Realizar pesquisas em espaços habitados por meninos e meninas traz implícita a relação assimétrica entre infância e idade adulta. Os esquemas metodológicos devem, portanto, problematizar esta relação de poder. A partir de uma oficina de antropologia com meninos e meninas realizada em uma escola da cidade de Montevideú, problematizo como um dispositivo pedagógico pode se tornar um dispositivo metodológico de pesquisas. Ao analisar uma sala de aula como espaço de diálogo, utilizando práticas de identificação a partir das quais são atribuídas adscricões, observa-se que meninos e meninas possuem uma visão complexa das relações de poder e uma concepção altamente dinâmica do dispositivo de alteridade. Isso os coloca em um papel ativo e de protagonismo quando se trata de vivenciar relações assimétricas, fato que deve ser levado em conta ao construir reflexões sobre os espaços habitados pelas infâncias, pois suscita uma dimensão importante da sua agência.

Palavras-chave: dispositivos metodológicos, pesquisa com crianças, relações de poder, infâncias.

Constructing fields of interlocution: an anthropological workshop as a methodological device for research with children

Abstract Conducting research in spaces inhabited by children implies an asymmetrical relationship between childhood and adulthood. Therefore, this power relationship must be problematized when considering methodological schemes. Based on an anthropological workshop with children carried out in a school in the city of Montevideo, I problematize how a pedagogical device can become a methodological device for research. By analyzing a school classroom as a space for interlocution, taking some identification practices from which ascriptions are attributed, it is observed that children have a complex vision of power relations and a highly dynamic conception of the device of otherness. This places them in an active and leading role when it comes to inhabiting asymmetrical relationships. This fact should be taken into account when constructing reflections on the spaces inhabited by children, as it raises an important dimension of their agency.

Keywords: methodological devices, research with children, power relations, childhood.

FECHA DE RECEPCIÓN: 16/08/2023

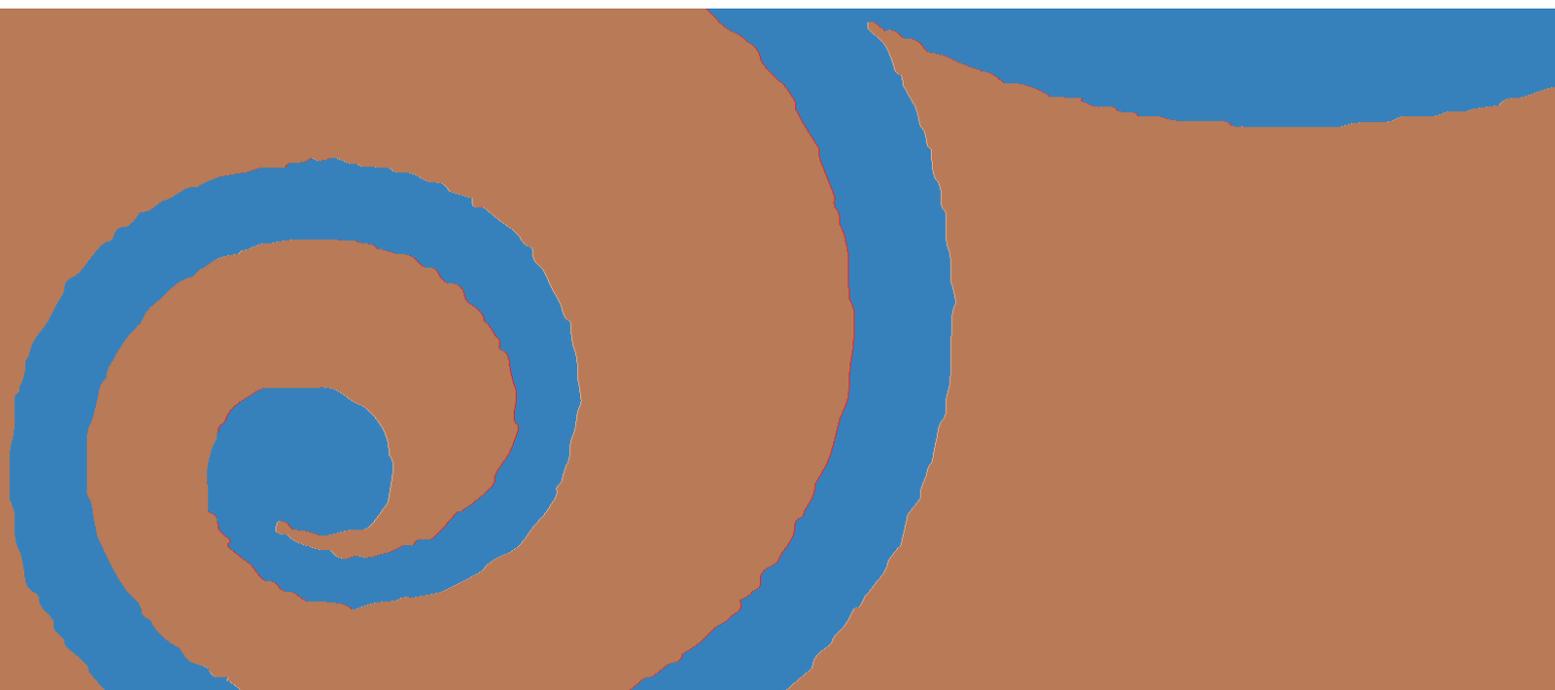
FECHA DE APROBACIÓN: 01/11/2023



Leandro Piñeyro

Tallerista de expresión plástica con niños y niñas desde 2005, miembro de la cooperativa de enseñanza Giraluna, que trabaja con niñas en situación de vulnerabilidad socio-económica. Desde el 2016 estoy vinculado al Núcleo de Estudios Migratorios y Movilidad de Poblaciones (NEMMPO) de Udelar – Universidad de la República, Uruguay. Maestrando en Ciencias Humanas (opción Antropología), Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina.

E-mail: ufaeliaio@gmail.com



La inclusión de la perspectiva generacional en salud. Coconstruir salud con las niñeces en territorio

María Soledad Apaz

Centro de Atención Primaria de la Salud San Lorenzo Sur, Neuquén, Argentina.

<https://orcid.org/0009-0005-9670-6204>

Introducción

La construcción del presente escrito surge de las reflexiones que emergen de la práctica profesional en un Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) de la ciudad de Neuquén, Argentina, en donde desarrollo mi tarea como Trabajadora Social. El objetivo del mismo es reflexionar acerca de la importancia de incluir la perspectiva generacional en el análisis y las prácticas en salud para comprender cómo opera el adultocentrismo en intersección con otros marcadores sociales como clase social, género, raza, etnia, funcionalidad normativa, determinando los procesos de salud-enfermedad-cuidado (SEC) de las infancias/adolescencias. Y también pensar posibilidades de transformación de nuestras prácticas promoviendo la coconstrucción de esos procesos con las niñeces como protagonistas.

Este escrito no es una investigación exhaustiva, ni pretende ser una receta de intervención. La intención es exponer inquietudes de una práctica reflexiva haciendo alusión a distintos observables en mi trayectoria de intervención, en diálogo con las conceptualizaciones teóricas aportadas por las epistemologías feministas, la corriente de salud colectiva y el paradigma del protagonismo de las niñeces.

Las situaciones a las que hago alusión remiten a niñxs² de entre 5 y 12 años de edad cronológica, usuarixs del centro de salud; y fueron volcadas en diversos instrumentos de registro de la tarea cotidiana en los espacios individuales, grupales y comunitarios por los que transité estos últimos años.

El texto es una coconstrucción a partir de los cuestionamientos que aparecen en los diálogos e intercambios con lxs niñxs y adolescentes que acompañamos con el equipo del centro de salud y con lxs compañerxs con quienes compartimos la tarea. Pretende contribuir a búsquedas, más que a respuestas; a preguntas, más que a certezas, para impulsar debates desde una mirada en clave generacional y feminista.

Algunos conceptos centrales para reflexionar

Me hace sentir mal que me digan que no lo puedo lograr.
(Niño, 11 años)³

Para iniciar me posiciono hablando de salud como proceso salud-enfermedad-cuidado (LAURELL, 1981) en relación a que el mismo es un proceso histórico-social. Este concepto nos permite correr la mirada de la enfermedad y pensar en las condiciones para el cuidado de la vida. A partir de la corriente de salud colectiva (ALMEIDA FILHO, 1999) y de los aportes de la epidemiología

1 Frase expresada en una actividad del espacio *Vamos a Jugar*.

2 En este artículo utilizo el lenguaje inclusivo como modo de incluir identidades no binarias. Lo hago usando la letra X y palabras que abarquen un universo mayor de personas.

3 Frase expresada en una actividad realizada con el equipo de salud en Escuela Primaria.

crítica (BREILH, 2010), comienzan a considerarse, como elementos del análisis y la práctica, los determinantes histórico-sociales en los procesos de SEC.

Sin embargo, las características del modelo médico hegemónico continúan siendo el rasgo dominante en las políticas de salud, tanto en las estrategias de abordaje como en la asignación de recursos que, en su mayoría, se destinan a prácticas curativas/reparativas en detrimento de las preventivas/promocionales (MENÉNDEZ, 2019). Recursos que, por cierto, son escasos ya que el sistema público de salud viene sufriendo el vaciamiento, desfinanciamiento y terciarización de servicios, con presupuestos de salud a la baja desde hace décadas – situación sobre la que no me explayaré en este trabajo, pero que vulnera el acceso de la población al derecho a la salud.

Por lo general, en las instituciones de salud pública, las demandas en relación a la atención se presentan de manera individual y fragmentada, ya sea por edad de la población o por tipo de padecimiento/especialidad. Esta fragmentación, que es propia del andamiaje de las políticas públicas, se traduce en dificultades para la construcción de abordajes integrales, a los que se responde con circuitos de derivaciones, referencias y contrarreferencias, respuestas posibles que no dejan de ser parciales y precarias (POMBO, 2019).

Así, las respuestas a las problemáticas de salud son mayormente intervenciones pensadas desde una concepción hegemónica capitalista de la salud que no apuntan al cuidado de la vida en general, sino a la atención individual ante la enfermedad sin atender la causalidad estructural de estas problemáticas.

Las epistemologías feministas nos aportan la categoría de interseccionalidad, que surge como un concepto-denuncia y ha comenzado a ser utilizada en el campo de la salud como una perspectiva teórico-metodológica y un posicionamiento ético-político para pensar las inequidades que se dan en su interior. Este concepto nos permite evaluar la compleja red de relaciones de poder que oprimen a las personas en virtud de su género-clase social-raza-etnia-generación-funcionalidad normativa; cómo se intersectan y refuerzan mutuamente determinando los procesos de SEC (POMBO, 2019).

Dentro de esta compleja red, desarrollo el concepto de adultocentrismo, en tanto estructura socio-política y económica que produce y reproduce relaciones desiguales de poder intergeneracional, donde niñxs y adolescentes son sometidxs a un lugar subordinado y de opresión (MAGISTRIS; MORALES, 2020).

Este sistema de dominación, que emerge y se consolida como parte del patriarcado y se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social, ha permitido la concentración de posiciones de poder y dominio en varones adultos por sobre niñxs y mujeres/identidades feminizadas (DUARTE QUAPPER, 2012). El adultocentrismo atribuye normativa y arbitrariamente características a las personas en función de su edad, instalando estereotipos generacionales que constituyen mandatos sobre lo adulto y lo niño (PAVEZ SOTO, 2012); así que quienes no se adecuan a estos comportamientos o características caen el terreno de lo “anormal” (COLANGELO, 2003).

Tanto la niñez como la adolescencia son entendidas como etapas de “preparación para la vida adulta”, utilizando las diferencias biológicas/psicológicas para naturalizar el orden asimétrico de las relaciones sociales entre edades. Lxs niñxs/adolescentes son consideradxs seres irracionales, inmadurxs, sin experiencia, frágiles, dependientes, improductivxs; son minimizadx e invisibilizadx como sujetxs capaces de hacer, pensar, decir. Lxs adultxs son el “modelo acabado”, racionales, madurxs, con experiencia, fuertes, independientes, productivxs. Se construye así la infancia hegemónica, que refiere al modo eurocéntrico de entender la infancia (MAGISTRIS; MORALES, 2020).

Como indican Magistris y Morales (2020, p. 26), “La negación del otro como sujeto no es algo determinado por la biología, sino un hecho cultural de carácter opresivo que merece ser sometido a una seria crítica para su transformación.”

Teniendo en cuenta lo mencionado, y para continuar con el desarrollo del artículo, me posiciono considerando las clases de edad como construcciones sociales que no dependen de naturalezas biológicas o condiciones psicológicas, sino que los distintos grupos sociales las construyen según sus condiciones materiales y sociales y según sus estrategias de reproducción social (CRIADO, 1998 *apud* DUARTE QUAPPER, 2012). La infancia es entonces una categoría social y relacional (SZULC, 2008).

Por otro lado, hablo de niñeces y adolescencias considerando que la niñez es plural, en tanto categoría socialmente construida en donde se interseccionan dimensiones como clase social, género, raza, etnia, funcionalidad normativa. Como señala Duarte Quapper (2012), no existe una imagen única para describir que es la niñez. Homogeneizar/universalizar “la” infancia, “la” adolescencia tiende a enmascarar una gran variedad de experiencias de vida por las que atraviesan lxs niñxs/adolescentes concretxs (COLANGELO, 2003).

De los feminismos tomo el concepto de interdependencia que plantea que las personas somos seres interdependientes de la naturaleza y de otras personas que nos rodean, cuestionando la estricta distinción entre sujetos autosuficientes y sujetos dependientes, heredada de un pensamiento economicista. Todas las personas en todos los momentos de nuestras vidas necesitamos cuidados porque nuestras vidas son vulnerables y también, en casi todos los momentos de nuestra vida, podemos autocuidarnos y cuidar a otras (PÉREZ OROZCO, 2014).

Asimismo, me posiciono desde el paradigma del protagonismo de las infancias que reconoce a lxs niñxs y adolescentes como sujetos sociales y políticos, como personas con capacidad de agencia, que cuestiona la participación de lxs niñxs como un adicional y no como parte integral de las relaciones adultxs-niñxs (MAYALL, 2002 *apud* PAVEZ SOTO, 2012; MORALES, 2021).

Ahora, si además de la clase social, género, raza, etnia y funcionalidad normativa consideramos lo generacional como marcador social en el análisis de las diferenciaciones y desigualdades en los procesos de SEC, aparecen algunas preguntas: ¿Qué implicaciones tiene el adultocentrismo en la salud integral de las infancias? ¿Cómo opera en intersección con otros condicionantes de la estratificación social? ¿Cómo influyen los estereotipos de infancia, los mecanismos adultistas en la definición de las políticas públicas, en las intervenciones y prácticas en salud? ¿Lo generacional, condiciona las modalidades en que las niñeces protegen su salud, transitan enfermedades, toman decisiones respecto al cuidado de su salud-enfermedad y acceden a los sistemas de salud? ¿Cuáles son las tensiones que existen desde el paradigma de la protección y la autonomía de las infancias/adolescencias?

Políticas públicas, intervenciones y prácticas adultistas en salud. Tensiones entre protección y autonomía

*...no quiero hacer tratamiento con hormonas, pero quiero conocer cómo es.
(Niñx, 10 años)⁴*

4 Frase expresada en una entrevista interdisciplinaria en el centro de salud.

Las políticas públicas de salud dirigidas a las infancias y adolescencias, se han adecuado al paradigma de protección de derechos a partir de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) y leyes que de ella se desprenden. Esto ha significado considerar a lxs niñxs y adolescentes como sujetos de derechos y no como objetos de tutela, reconociéndoles derechos fundamentales.

Sin embargo, si nos posicionamos desde el paradigma del protagonismo, podemos analizar que si bien la CDN les reconoce la titularidad de derechos, lo hace con bastantes limitaciones en el ejercicio de los mismos, sobre todo en aquellos relacionados con la participación y el poder decisorio, quedando lxs niñxs y adolescentes sin posibilidades efectivas de influir en la sociedad (MAGISTRIS, 2020).

La tendencia ideológica hegemónica de las políticas públicas es adultista; estas portan una mirada generacional determinada, además de heteropatriarcal y colonial si hacemos lecturas en clave interseccional.

A continuación, identifiqué algunas expresiones manifiestas y latentes del carácter adultista de las políticas públicas en salud, tanto en su formulación como en su implementación, que se traducen en prácticas institucionales concretas.

Comienzo mencionando que la mayoría de las políticas, programas o guías de salud se realizaron sin incluir las voces de lxs niñxs, pues fueron diseñados por adultxs para las infancias. En el mismo sentido, tampoco existen en el área de salud estudios epidemiológicos, investigaciones que se hayan realizado incluyendo lo que niñxs/adolescentes consideran, sus conocimientos y experiencias para sus procesos de SEC.

Aquí es necesario reflexionar ya que, aunque la acción adulta es la única que se considera legítima en nuestra sociedad, lxs niñxs/adolescentes son agentes que producen conocimiento, que actúan y construyen en su entorno y este conocimiento debiera ser considerado para el reconocimiento de sus derechos y para el diseño e implementación de políticas que los hagan efectivos (MAYALL, 2002 *apud* PAVEZ SOTO, 2012).

Pensemos en los programas/guías de maternidad e infancia. En estos, a través de escalas de desarrollo motriz, comunicacional, socioemocional, visomotor y cognitivo se observan hitos del desarrollo a alcanzar por lxs niñxs en cada área de acuerdo a la edad.

Acompañar los fenómenos biológicos/psicológicos que ocurren durante la infancia/adolescencia es importante para los procesos de SEC, a fin de prevenir riesgos. Sin embargo, es necesario que se hagan lecturas en clave interseccional y en clave de proceso, incluyendo lo generacional como categoría de análisis, ya que aparecen rasgos de contenido adultista. Se observa que estos programas/guías tienden a universalizar/homogeneizar las niñeces/adolescencias con el establecimiento de imágenes de “normalidad” y, en consecuencia, la construcción de una “infancia anormal” (LLOBET, 2009) cuando no responde a los estereotipos de niñez hegemónica, difuminándose el objetivo de protección y transformándose en métodos de regulación/control.

Aquí menciono la situación de T.⁵ (8 años), cuyo proceso de SEC acompañamos conjuntamente con profesionales de psicología. Desde la escuela primaria nos solicitan intervención en la situación del niño por problemas de conducta y de aprendizaje (lectoescritura). Había sido evaluado el año anterior por pediatría y diagnosticado con trastorno de déficit atencional e hiperactividad (TDAH), se había asesorado a la familia para sacar el Certificado Único de Discapacidad, entre

5 Los nombres de lxs niñxs están modificados con la intención de resguardar su anonimato en el trabajo.

otras cosas. Para realizar este diagnóstico se utilizó el Test de Conners y Vanderbilt. Me interesa centrar la atención en estos instrumentos y cómo se llevó a cabo el proceso diagnóstico.

Con el niño se realizó una sola consulta y la evaluación del contexto socio-histórico fue escasa o casi nula. El test fue respondido por las docentes y directivas de la escuela a la que asistía T. y por su referente adultx. La escala diagnóstica incluye indicadores como: “es mentiroso”, “trata irrespetuosamente a personas mayores”, “es demasiado sensible a la crítica”, “no tiene sentido de las reglas del ‘juego limpio’”, “carece de aptitudes para el liderazgo”, “niega sus errores o culpa a los demás”, “es desobediente”, “solo obedece con desgano”, entre otras.

En espacios de diálogo e intercambio con T., pudimos observar su capacidad de agencia en las múltiples formas de llamar la atención de lxs adultxs que, por distintos atravesamientos, poco lo registraban el alto nivel de conocimientos que tenía del mundo de los videojuegos y los altos y prolongados niveles de concentración que implica jugarlos, siendo esta una capacidad del niño.

Realizaba propuestas de juego, compartía y era empático, negociaba y/o tensionaba cuando quería algo, evadía temas que le generaban incomodidad, leía cosas de su interés. Manifestó su propia percepción de la escuela al decir “es aburrida...siempre hacemos lo mismo”, “me gustaría que haya más juegos” (T., 2023).

En entrevistas con T. y lxs referentes adultxs pudimos conocer su situación familiar compleja. Vivía con su mamá y su hermana (14 años), su madre trabajaba 10/12 horas en el mercado y era quien estaba, principalmente, a cargo de los trabajos de cuidado. Estaba separada de su papá quien no ejercía la paternidad de manera responsable.

Quienes sostenían el cuidado cuando su mamá no estaba eran su abuela y su hermana. T. pasaba gran cantidad de horas haciendo uso de dispositivos electrónicos y tenía escasas actividades con pares fuera del ámbito escolar.

El niño hizo sala de 5 (preescolar), 1er grado de primaria durante la pandemia y, en 2023, cursaba 3er grado. Este dato resulta significativo a la hora de evaluar, ya que en general la escuela primaria tuvo muchas dificultades para acompañar la adaptación de lxs niñxs que realizaron preescolar en pandemia.

Observamos como prácticas e instrumentos adultistas y homogeneizantes, que responden a estereotipos de niñez hegemónicos, en intersección con otros atravesamientos histórico-sociales como clase, género, funcionalidad normativa, repercuten en el proceso de SEC de T. transformándose en diagnósticos estigmatizantes e intensificando las desigualdades.

Naturalizar la edad lleva implícita la marginación social de ciertos cuerpos por razones psicobiológicas y anula, en el caso de lxs niñxs, toda posibilidad de ser reconocidxs como sujetxs.

Al respecto, el antropólogo Meyer Fortes (citado en Nunes, 1999), señala que no son las fases de maduración biológica, sino las relaciones que el individuo establece dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo, las que delinear y expresan los cambios dentro del ciclo de vida (COLANGELO, 2003, p. 2).

Pensemos en los programas de salud sexual, reproductiva y no reproductiva. El acceso de lxs niñxs/adolescentes a la ESI⁶, a métodos anticonceptivos y a la interrupción legal del embarazo ha sido históricamente muy limitado y, a pesar de las conquistas de los movimientos feministas y

6 Educación Sexual Integral.

LGTBTBIQ+, se han presentado múltiples barreras que se relacionan con el género, la clase social, raza, etnia y donde lo generacional debe ser tenido en cuenta, de manera compleja y dinámica, ya que refuerza los criterios de exclusión o inclusión en el acceso a estos derechos de salud.

Aparecen contradicciones y tensiones en las intervenciones cotidianas en salud cuando una adolescente solicita una ligadura de trompas; cuando se debe practicar un aborto a niñas/adolescentes que han vivido violencia sexual o a adolescentes que deciden abortar habiendo tenido relaciones sexuales consentidas; cuando unx niñx/adolescente consulta por cuestiones relacionadas con su identidad de género y lxs adultxs no están de acuerdo con esas decisiones. Reproducimos mecanismos de opresión adultistas y heterocispatriciales que tenemos internalizados y que es fundamental cuestionar, problematizar.

E. (7 años) deseaba que le llamaran con un nombre y pronombre diferente ya que se identificaba con un género distinto al que lo inscribieron al nacer. Durante la visita al centro de salud sus familiares expresaron esto con preocupación porque no estaban de acuerdo con esta decisión y le llamaban con el nombre asignado al nacer. Desde las áreas de pediatría y enfermería, interconsultaron al área psicosocial manifestando también preocupación diciendo: "...puede estar confundido o lo están influenciando...", "...es muy chico para decidir algo así...". La profesional de psicología expresó "...hay que darle tiempo para madurar psicológicamente."

En esta situación vemos cómo se intersectan posicionamientos cissexistas y adultistas limitando el acceso de E. al derecho de reconocimiento y respeto de su identidad de género, con las implicancias que esto tiene en su proceso de SEC.

Cotidianamente acompañamos niñxs/adolescentes en situación de vulnerabilidad, de diferentes tipos y grados, que ingresan al sistema de salud por múltiples demandas que tienen que ver con condiciones objetivas y subjetivas de existencia. Aparecen entonces las tensiones entre la infancia utópica y la infancia descuidada (JACKSON ALBARRÁN; SOSENSKI, 2012), entre protección y autonomía, con una fuerte tendencia a la protección; el posicionamiento adultista invade nuestras concepciones e intervenciones (LIEBEL, 2007) y, muchas veces, estas intervenciones resultan contradictorias respecto de las posibilidades de reconocimiento a las interpretaciones de lxs niñxs/adolescentes sobre sus problemas, necesidades e identidades (LLOBET, 2009).

Ahora relato el acompañamiento que hicimos conjuntamente con profesionales de psicología a M. (10 años), quién había vivido una situación abusiva por parte de un familiar adulto. La niña vivía con su madre, padre y hermanxs. En el mismo terreno, en otra casa, vivían primxs adolescentes y este familiar, diagnosticado con Alzheimer.

Previo a que pasaran al consultorio debatimos a quién entrevistar primero. Mi compañera propuso entrevistar primero a la mamá para saber cuál era la situación de salud del familiar adulto y, con esos elementos, poder orientarles. Si bien yo coincidía, desde hace algún tiempo venimos proponiéndonos, al intervenir con niñxs, habilitar en primera instancia un espacio de diálogo con ellxs, siempre respetando la posibilidad y deseo del niñx de hacerlo. Nos parece una estrategia que va en el sentido de darles un lugar protagónico y que la primera escucha sea de lo que ellxs tienen para decir. En virtud de esto, planteé continuar en esa línea de trabajo y mi compañera aceptó.

Durante la entrevista M. pudo relatar lo que había vivido, identificaba cuál era la situación de salud del familiar adulto desde sus vivencias, a pesar de no saber el diagnóstico. Comparaba conductas anteriores diciendo: "antes nunca había hecho eso...", "íbamos a su casa a la tarde a jugar..." y sus comportamientos ahora "le hizo lo mismo a la señora que lo cuida y a mi tía..." (M., 2023).

Cuando sucedió esta situación, estaba a cargo de su hermana más pequeña y estaban solas en su casa. Su papá trabajaba largas jornadas en el mercado y su mamá, que es quien principalmente se encargaba del trabajo de cuidado, se ocupaba ocasionalmente como empleada doméstica y no se encontraba en ese momento. Tampoco estaban sus hermanxs mayores, quienes muchas veces asumían esta tarea.

M. pudo expresar cómo se sentía, las acciones que desplegó para defenderse y pedir ayuda. Sentía miedo de quedarse sola en su casa. Dialogamos sobre la posibilidad de estar a resguardo en otro lugar, cuáles eran los lugares en donde se sentía segura y sus personas de confianza, para evaluar qué opinaba del contexto familiar.

Su familia aparecía como su red de contención, además de sus amigxs. Charlamos sobre sus derechos y pensamos en conjunto estrategias de cuidado y autocuidado en caso de tener que quedarse en su casa.

También entrevistamos a su madre. Habían realizado la denuncia y, a partir de lo dialogado con M., se organizaron cuidados familiares e incluyeron otras redes para evitar prácticas que promuevan la familiarización y feminización de los cuidados, históricamente asignados a las mujeres/identidades feminizadas.

Durante el proceso que continuamos con M., ella se incluyó de manera activa. Habilitó como estrategia un cuaderno en el que anotaba dudas, propuestas, evaluaba estrategias que le proponíamos, solicitaba información respecto de su tratamiento, entre otras cosas: “Quería saber si me pueden ayudar para poder dormir”, “¿Qué puedo hacer para no sentirme que es mi culpa?”, “¿Cuántas sesiones voy a tener?” (M., 2023).

En estas situaciones es importante evaluar el riesgo de que la niña pueda seguir sufriendo algún tipo de abuso, para pensar en conjunto estrategias de resguardo y, en caso de ser necesario, tomar medidas de protección, ya que vivían en el mismo terreno.

En primera instancia, como equipo de salud, subestimamos la posibilidad de M. de interpretar reflexivamente sus experiencias cotidianas. También aparecieron contradicciones respecto a la posibilidad de que permaneciera en esa vivienda, al menos hasta que se estabilizara la situación de salud del familiar con Alzheimer.

Observamos cómo los atravesamientos de clase limitaban las posibilidades de lxs adultxs referentes de garantizar algunos cuidados. Realizamos lecturas interseccionales y recuperamos las interpretaciones de M. respecto a lo sucedido, a lo que ella consideraba espacios de cuidado y pensamos, en conjunto con ella y la referente adulta, medidas de protección efectivas y respetuosas de sus deseos.

Las intervenciones relacionadas con la protección de las infancias/adolescencias son necesarias y son un derecho, más aún en situaciones de riesgo, pero llama la atención el protagonismo que adquieren para el abordaje de situaciones de salud de esta población ya que, como indica Magistris (2020, p. 111), corremos “(...) riesgos de asimilar el enfoque de derechos a un discurso meramente tecnocrático, sin cuestionamientos ni problematización alguna respecto de las relaciones de poder entre generaciones en la que se hallan inmersos los niños”.

¿Desde dónde pensamos la protección? ¿Desde una concepción adultista de niñxs/adolescentes frágiles, inmadurxs, etc. o desde la promoción y potenciación de sus capacidades, brindando y coconstruyendo herramientas para que conozcan y defiendan sus derechos?

Pensemos en el acceso a la atención. Si bien la legislación establece que a partir de los 13 años las personas pueden consultar sin necesidad de consentimiento de lxs adultxs considerando el principio de autonomía relativa, lxs niñxs que no cumplen ese requisito de edad quedan sin poder

acceder a la atención y dependiendo de la voluntad y responsabilidad de las personas adultas. ¿Qué pasaría si les enseñáramos a lxs niñxs que si algo les duele (en cuerpo o alma) puede venir a ser atendidxs? ¿Y si implementáramos métodos para que puedan acceder a la atención acordes a sus posibilidades?

Me parece importante compartir una intervención que realicé en el contexto de la Guardia Telefónica de Salud Mental, en donde se puede observar la agencia social infantil cuando se habilitan métodos de acceso a la atención adecuados. Me tocó atender un llamado de una adolescente P. (16 años) que estaba transitando un ataque de pánico. P. vivía con su madre y sus hermanxs. Cuando sus síntomas se aliviaron, me comentó que su hermano (8 años) había sido quien recordó dónde estaba el número de teléfono de la guardia y marcó, ya que ella no podía hacerlo por el estado de crisis en el que se encontraba. También comentó que este hermano y su hermana (5 años) frecuentemente la contienen en esos momentos y le ayudan a hacer ejercicios de respiración, ya que su mamá suele enojarse o angustiarse cuando ella tiene esas crisis o las crisis se generan a partir de situaciones conflictivas con la adulta, así que, muchas veces, no le cuenta cómo se siente.

Respecto al consentimiento informado, el tiempo que se dedica a informar a las infancias y el lenguaje utilizado, lxs excluye de la posibilidad de dar su consentimiento y les deja sin poder decisonal respecto a su tratamiento, ubicándolxs en el lugar de espectadorxs y no de participantes activxs de sus procesos de SEC. Sus opiniones, preocupaciones o ideas en general no son tomadas en cuenta o son minimizadas, siendo finalmente lxs adultxs quienes deciden. ¿Consideramos a lxs niñxs capaces de saber lo que es importante y bueno para ellxs? ¿Y si implementáramos consentimientos informados adecuados a su lenguaje y acompañáramos a lxs niñxs en la construcción del mismo?

En una entrevista, V. (8 años) refirió que tenía dolor de estómago y vómitos. Le ofrecí interconsultar con profesionalxs de pediatría y aceptó. Hablamos con su abuela que la había acompañado.

La pediatra nos invitó a pasar al consultorio sin consultarle a V. si estaba cómoda con mi presencia mientras la revisaban, entonces intervine y le pregunté a la niña si quería que me quedara, que la iban a revisar y quizás era mejor tener intimidad. V. aceptó que me quedara.

Durante la consulta la pediatra le preguntó a V. su nombre y qué le pasaba, luego comenzó a hablar con la abuela e indagó más respecto a los síntomas, alimentación, etc. Nuevamente, se dirigió a la niña y le explicó que la iba a revisar y en dónde y retomó el diálogo con la adulta referente, a quien le comentó el diagnóstico y tratamiento indicado. Mientras las adultas hablaban, V. interrumpió y dijo “si me duele la panza yo tomo tecito de yuyos que me hace mi abuela y me hace bien...”. La médica le respondió “¡ah...mira qué bien!” y continuó hablando con la abuela.

En esta situación se puede observar cómo lxs niñxs ocupan un lugar secundario respecto de sus procesos de SEC dándole centralidad a lxs adultxs referentes. En ningún momento se explicó el diagnóstico y tratamiento a la niña a fin de que pudiera dar su consentimiento. La opinión y saberes de V. para afrontar cuestiones relacionadas con su salud fueron minimizados, a pesar de que, en los dichos de V., se observa su capacidad reflexiva respecto de lo que le pasaba y de que acciona, proponiendo, desde sus conocimientos, una alternativa de cura.

Si bien el modelo médico hegemónico se caracteriza, entre otras cosas, por considerar el saber científico como el único válido y por establecer una relación médico/paciente asimétrica con la población usuaria en general, si realizamos análisis desde una perspectiva generacional, estas asimetrías se profundizan.

Hasta ahora reflexionamos sobre cómo las diferencias generacionales se transforman en inequidades en salud; los mecanismos adultistas instalados y naturalizados limitan/condicionan el acceso de lxs niñxs/adolescentes a los sistemas de salud y al efectivo ejercicio de sus derechos de salud.

Pero si consideramos la salud en sentido amplio, la salud integral; si pensamos en la promoción de la salud ¿cómo impacta en las formas de vivir de lxs niñxs y adolescentes la negación de su capacidad de pensamiento y acción y su institución como sujetxs de obediencia y sumisión?

Impacto de la invisibilización y la subordinación en la salud, en la vida de las niñeces/adolescencias

*Estoy vendiendo helados porque me quiero comprar zapas.
(Niño, 8 años)⁷*

Cuidar la vida y la salud es también generar las condiciones a largo plazo para una vida que merezca ser vivida⁸. Si pensamos en relaciones basadas en la desigualdad de poder, en un modelo de cultura dominante donde el respeto hacia lxs niñxs/adolescentes casi no existe, la violencia como forma de reacción extrema de lxs adultxs parece no tener muchos obstáculos (LIEBEL, 2007).

La niñez es considerada una etapa de socialización en donde lxs adultxs, quienes tienen la responsabilidad de educar a las infancias a fin de que incorporen normas o roles sociales, están habilitadxs a utilizar “mecanismos de socialización” como castigos o recompensas hacia lxs niñxs, quienes deben obedecer sin considerar la dimensión del poder generacional que proviene de este hecho (PAVEZ SOTO, 2012).

Como trabajadorxs de salud debemos comenzar a registrar que los procesos de desigualdad intergeneracional y de subordinación de las niñeces/adolescencias están invisibilizados, naturalizados; esto tiene implicancias en los procesos de SEC de lxs mismxs.

La situación de A. (12 años) puede aportar como ejemplo. Desde el área de medicina nos solicitaron intervención psicosocial por la situación de A. derivada por “trastorno de conducta y sospecha de TDAH”. Había tenido consultas con especialistas del desarrollo y neurología infantil y se había indicado tratamiento farmacológico. La adolescente iba a 1er año de la escuela secundaria en donde tenía su grupo de amigxs. Vivía con su padre, mamá de crianza y hermana (4 años), ambxs adultxs trabajaban en el mercado.

A. comentaba que su responsabilidad era “barrer y trapear” todos los días antes de ir a la escuela y, a la tarde lo hacía su mamá, explicaba: “...porque mi hermanita juega todo el tiempo en el piso y tiene que estar limpio” (A., 2023). Además de esto, se preparaba el almuerzo, hacía algunas compras, ordenaba su habitación y se ocupaba con frecuencia de los cuidados de su hermana. Lxs adultxs referían “nunca tiene ganas de hacer nada...” “lo que hace, lo hace sin ganas...” (adultxs referentxs, 2023).

7 Frase expresada en una actividad del espacio *Vamos a Jugar*.

8 Tomo de Amaia Pérez Orozco el término de “vidas que merecen ser vividas”, en contraposición a la noción mercantilizada de bienestar (PÉREZ OROZCO, 2014).

Por no cumplir con sus responsabilidades se la “castigaba” no permitiéndole realizar actividades de su interés. A., por momentos, se culpabilizaba diciendo: “...me porto mal...” y justificaba actitudes de lxs adultxs comentando: “...además mi papá no me puede llevar porque trabaja”. En otras ocasiones podía identificar actitudes opresivas y expresaba: “...cuando les digo lo que quiero, hacen lo contrario”, “mi papá dice que es el adulto y se hace lo que él dice” (A., 2023).

En entrevistas, tanto con la adolescente como con referentes adultxs, aparecían las distintas opresiones a las que se veía sometida cotidianamente por cuestiones de generación; la invisibilización de las estrategias que A. desplegaba para la reproducción cotidiana de la unidad familiar; y la intersección con atravesamientos histórico-sociales de género, depositándose ciertas tareas domésticas en las mujeres de la familia.

Esto es algo que necesitamos visibilizar al considerar el cuidado de la salud y la vida. Lxs niñxs/adolescentes desarrollan cotidianamente trabajos de cuidados y son parte de la economía invisibilizada (PÉREZ OROZCO, 2014).

Las mujeres/identidades feminizadas son quienes, en su mayoría, están a cargo de los trabajos de cuidado, lo que llamamos “feminización de los cuidados”. En condiciones de precariedad de la vida se intensifican y multiplican estos trabajos y procesos que posibilitan la sostenibilidad de la vida. Tanto lxs adultxs como lxs niñxs y adolescentes son quienes sostienen el trabajo reproductivo y las estrategias familiares de subsistencia.

Si hacemos lecturas desde el enfoque de la interdependencia, lxs niñxs/adolescentes cuidan y sostienen a lxs adultxs material y emocionalmente. Encontramos lo que Liebel (2007) menciona como protagonismo espontáneo de las niñeces/adolescencias, que aparece cotidianamente de forma individual o colectiva.

Además, realizan trabajos productivos (en el mercado) solxs o con lxs adultxs. Existen numerosas experiencias de niñxs trabajadorxs organizadxs en Latinoamérica que luchan por los derechos de la niñez trabajadora, libre de explotación (MORALES; SHABEL, 2020).

Los feminismos vienen denunciando desde hace tiempo la invisibilización del trabajo de cuidado y las repercusiones que esto tiene en la salud y la vida de las mujeres/identidades feminizadas. Cuando pensamos en los procesos de SEC de las infancias/adolescencias debemos analizar las repercusiones de la falta de reconocimiento de los múltiples cuidados que realizan lxs niñxs.

También cómo repercute en su salud que, a pesar de estar desarrollando trabajos en el mercado, deban hacerlo en condiciones precarias sin poder acceder a condiciones mínimas de seguridad laboral. Sabemos que la precariedad laboral también es vivida por lxs adultxs, sin embargo, los atravesamientos histórico-sociales de clase en intersección con el generacional intensifican las desigualdades y la explotación.

En lo desarrollado hasta ahora vemos cómo el adultocentrismo expone a las infancias/adolescencias a un proceso continuo de negación como sujetxs de pensamiento que producen conocimientos y experiencias, como agentes que actúan y construyen en su entorno (PAVEZ SOTO, 2012) y se instituye un modo de ser niñx/adolescente asociado a la experiencia de la obediencia y la sumisión (MAGISTRIS; MORALES, 2020). Esta negación de su potencia-niña (COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS, 2021) y el sometimiento deben ser analizados como determinante de la SEC ¿Cómo influye esto en la construcción de su subjetividad y dignidad?

Así mismo, necesitamos acompañar, reconocer y promover, desde nuestras intervenciones en salud, la capacidad que tienen niñxs y adolescentes de responder a esta exclusión y negación, siendo ésta otra forma de protagonismo espontáneo, cuando se rebelan contra el trato injusto y exigen ser escuchadxs y respetadxs (LIEBEL, 2007).

Retomo la situación de A., que mencioné en este mismo apartado. Los especialistas que la evaluaron expresaron “...rompe las cosas porque se enoja y le da bronca, pero no se arrepiente ni le molesta lo que hace.” (Neurología infantil, 2023); “En el colegio varias veces se ha ido a la casa de amigos/as sin avisar a sus padres...” (Pediatria, 2023); “Impresiona un desajuste muy alto entre el perfil de desarrollo y el funcionamiento familiar.”; “Suele mentir a propósito.” (Esp. en neurodesarrollo, 2023).

En entrevistas que realizamos con referentes adultxs de A. se podía observar un alto nivel de exigencia en cuanto a las tareas escolares, a responsabilidades domésticas y a hábitos de higiene. También comentaron que, desde que A. vivía con ellxs (se mudó a vivir desde los 8 años por fallecimiento de su mamá biológica), no tenía habilitado realizar actividades extraescolares de su interés con pares, tampoco se organizaban espacios de encuentro con amigxs.

En los diálogos con A. comentaba que se quedaba en casa de sus amigxs o en la plaza sin avisar porque “...quería jugar al básquet...” (A., 2023). Cuando consultamos si tenía habilitada la posibilidad de quedarse a jugar con amigxs refirió que “...sólo 10 minutos...”, si no debía volver a su casa a pedir permiso, pero temía que no se lo dieran. Comentó episodios en los que con diferentes excusas no le habían permitido quedarse.

A pesar de que lxs adultxs planteaban estas actitudes como formas de cuidado, la protección estaba pensada desde el control y no desde la coconstrucción de herramientas con ese objetivo.

Se podía observar cómo esos comportamientos – evaluados por la familia y las instituciones como “malas conductas”, al punto de psicopatologizarlas e incluso medicarlas – eran reactivos a situaciones de sobreexigencia y prohibiciones excesivas de lxs adultxs. Tales comportamientos aparecían como expresiones de resistencia y fugas que la adolescente se habilitaba como forma de responder a las opresiones y violencias adultistas y como forma de exigir ser escuchada.

Es fundamental darles valor político a estas expresiones de resistencia, evaluarlas como crítica a las estrategias de lxs adultxs, cuestionar las respuestas represivas y expulsivas por evaluaciones de desviación o conductas de riesgo que, con frecuencia, se transforman en diagnósticos estigmatizantes (LLOBET, 2009) y lejos están de promover la salud.

La promoción de la salud de las niñeces y adolescencias y de una vida que merece ser vivida tiene que ser, desde el paradigma del protagonismo, rescatar y potenciar “(...) la capacidad de los niños de elaborar estrategias, resistir a los paradigmas, apropiarse de discursos o participar en la vida social, económica y cultural” (JACKSON ALBARRÁN; SOSENSKI, 2012).

Urge cuestionar nuestros privilegios adultistas, analizando los múltiples niveles que se intersectan en las desigualdades en salud (clase social-género-raza-etnia-generación) y cómo éstas engendran disparidades en los procesos de SEC y relaciones de poder asimétricas, buscando así su transformación.

Ensayando espacios de coconstrucción de salud con las niñeces

*Cuando estamos solos y tengo miedo me voy a la casa de L. y nos venimos a la plaza y nos ponemos a jugar y se me pasa.
(Niña, 8 años)⁹*

9 Frase expresada en una actividad del espacio *Vamos a Jugar*.

*Un montón de veces nos juntamos en la plaza a charlar de lo que nos pasa.
(Niño, 10 años)¹⁰*

En esta sección reflexiono sobre las implicancias de ensayar intervenciones profesionales en clave generacional y feminista desde un espacio de promoción de la salud en territorio al que llamamos “Vamos a Jugar”, evidenciando condiciones de posibilidad, desafíos y rupturas.

Este espacio es una propuesta semanal para niñxs de 3 a 12 años que se realiza en la plaza del Sector Las Plateas. Del equipo de salud participan profesionalxs de psicología, enfermería y trabajo social, además, también circulan residentes de medicina general.

Las Plateas es uno de los sectores populares del barrio San Lorenzo Sur, en el que se encuentra el centro de salud. Esta zona se caracteriza por la profundización de las desigualdades sociales, la estigmatización y criminalización de la pobreza y el hostigamiento policial constante.

En estos sectores son invisibilizadas las alternativas creativas que la comunidad genera y las estrategias solidarias que llevan adelante las familias para la sostenibilidad de la vida. En los barrios populares se borran las historias, las vivencias y las fuerzas vitales, de las cuales lxs niñxs son parte fundamental.

Del dispositivo participan 15 niñxs aproximadamente. La mayoría son vecinx y en el barrio comparten distintos espacios como la escuela, el jardín, el centro deportivo, practican fútbol en el equipo de la iglesia o hacen alguna actividad en el salón vecinal. Algunxs pertenecen al mismo grupo familiar; estas unidades familiares se caracterizan por ser heterogéneas. Sus viviendas mayormente son precarias y son varias las familias que viven en condiciones de hacinamiento.

La plaza es un lugar que lxs niñxs no solo transitan cotidianamente, sino que comparten y habitan el espacio público. Allí encuentran un sitio donde jugar y disfrutar, donde construir redes materiales y afectivas que permiten fortalecer lazos y tramas de cuidado entre pares

Hace un tiempo, F. (8 años) nos comentó que estaba triste porque tenía que mudarse con su familia a otra localidad por cuestiones socioeconómicas. Esto generó preocupación en varixs niñxs con quienes había construido un vínculo de amistad. Durante los encuentros vimos cómo activaron estrategias de cuidado para acompañar ese proceso de mudanza.

Ahí encontramos la potencia-niña (COLECTIVO FILOSO FARCONCHICXS, 2021), niñxs diversxs, creativxs, conocedorxs del barrio, portadorxs de saberes que comparten mutuamente para enfrentar problemas y riesgos de la vida diaria. Establecen amistades, alianzas y despliegan distintas estrategias y prácticas de cuidado entre pares; lo hacen con solidaridad y asumiendo responsabilidades. En los diálogos se cuean relatos en donde también aparecen esos cuidados cotidianos hacia lxs adultxs.

El espacio de la plaza es un espacio de protagonismo espontáneo colectivo (LIEBEL, 2007). Vemos como han podido asociarse con otrxs niñxs, generar procesos de identificación como grupo de edad con vivencias e intereses comunes, esto como respuesta a la exclusión y negación de su subjetividad y dignidad por razones de generación, de clase y de género.

En los encuentros, usamos el juego como vehículo fundamental. La disposición al encuentro y al juego es una condición de posibilidad central para construir un diálogo de saberes en clave de salud intergeneracional.

¹⁰ Frase expresada en una actividad del espacio *Vamos a Jugar*.

Las propuestas de juego son diversas, las vamos construyendo con las niñeces. En la instancia de cierre se propone un espacio de circulación de la palabra y de intercambio intergeneracional donde expresar emociones, aprendizajes y propuestas. En ese momento, decidimos qué juguetes comprar, qué juegos jugar, a dónde ir de paseo, pensamos el barrio que queremos y cómo podemos organizarnos para que eso suceda.

Un día, por ejemplo, surgió la idea de jugar al “tesoro escondido”, así que lxs adultxs armamos una primera propuesta. Nos llevó tiempo pensar cómo hacerlo, las pistas y qué queríamos promover a través de ese juego. Fue un momento que disfrutamos por lo que lxs niñxs plantearon jugarlo nuevamente y organizarlo ellxs mismxs sin tanto protocolo; fueron rotando en la coordinación del juego y armaron una búsqueda sólo para lxs adultxs. Son instancias de mucha diversión y protagonismo de lxs niñxs.

En los diálogos y juegos aparecen las múltiples violencias que viven lxs niñxs cotidianamente, las violencias del sistema adultista, capitalista, heterocispatriarcal, colonial y capacitista. Instancias que habilitan la posibilidad de promover pensamiento crítico respecto de las opresiones cotidianas, respecto a los estímulos que nuestras sociedades nos ofrecen, a conocer sus derechos, compartir habilidades y saberes a fin de coconstruir identidad política, subjetividades emancipadas y, a partir de eso, poder pensar estrategias colectivas donde sean protagonistas.

Desarrollar esta instancia de encuentro exige un proceso artesanal que implica rupturas permanentes. Demanda la capacidad de escucha atenta y el registro de experiencias, racionalidades, sentires y deseos que emergen en el espacio compartido para permitir una planificación flexible y participativa, fundada en el reconocimiento de esas pistas que parten de las voces de lxs niñxs en territorio.

A través de estas experiencias sociales contrapuestas a las pretensiones de lxs adultxs de “sometimiento total”, se aumentan las posibilidades de que lxs niñxs se desarrollen como sujetos afirmadxs en sí mismxs, con iniciativa propia (LIEBEL, 2007).

A partir de una situación de violencia policial sucedida mientras estábamos compartiendo una actividad, lxs niñxs contaron episodios cotidianos de este tipo que les tocó vivir. Entonces comenzamos un proceso en el que pensamos cuál era el barrio que querían, lo dibujaron y armamos un boceto. Propusimos pintar un mural y ellxs eligieron y gestionaron la pared en donde lo pintamos. Charlaron con lxs vecinxs, quienes se mostraron predispuestxs a compartir su pared y se acercaron a participar y colaborar en la jornada. En el mural pudieron plasmar sus ideas y deseos para el barrio.

De ese modo, el encuentro intergeneracional se erige en prácticas de salud y resistencia en sí mismo, sabiéndonos todxs sujetos de necesidad de cuidado y productorxs de ese cuidado a la vez. Es una apuesta política para visibilizar a lxs invisibles, para ternurar la praxis (MAGISTRIS; MORALES, 2020); es el inicio de un camino de experiencias emancipatorias que tiene como horizonte promover niveles de organización con lxs niñxs del sector Plateas a fin de colectivizar sus demandas y luchar por una vida que merezca ser vivida.

Reflexiones decantadas del recorrido

Imagen 1: “El barrio que queremos” - Muraleada con lxs chicxs de la Plaza del Sector Plateas con acompañamiento del muralista Gastón Pereira



Autoría: Soledad Apaz

En estos apartados me propuse reflexionar sobre la necesidad de la incorporación de la perspectiva generacional en el análisis de los procesos de SEC de niñxs y adolescentes y cómo opera en intersección con otros condicionantes de la estratificación social como clase social, género, raza, etnia y funcionalidad normativa.

El adultocentrismo, en tanto estructura socio-política y económica vertebrador de relaciones de poder, produce asimetrías sociales que determinan modos diferentes de vivir, enfermar, consultar, ser atendidxs y morir. La propia organización de los sistemas de salud reproduce el carácter adultista de nuestras sociedades que se transforman en diferenciaciones e inequidades en el campo de la salud.

Si bien la atención a lxs niñxs/adolescentes se plantea como prioridad de acuerdo al sistema de protección integral, los mecanismos adultistas instalados y naturalizados, entrelazados con otras desigualdades, limitan/condicionan el acceso de lxs niñxs/adolescentes a los sistemas de salud y a sus derechos de salud, ubicándolos como receptores pasivos respecto a su tratamiento de salud sin poder decisional efectivo y reforzando diagnósticos estigmatizantes.

A pesar de las implicancias que tiene en el cuidado de la salud y de la vida, la capacidad de agencia de niñxs y adolescentes es negada por lxs adultxs y son invisibilizadas las múltiples estrategias y trabajos productivos y/o reproductivos que estxs despliegan para la sostenibilidad de la vida.

Como trabajadorxs de salud debemos interpelarnos, colocando interrogantes a nuestras prácticas que tensionen las lógicas institucionales adultistas. Debemos pensar proyectos que disputen los sentidos y hacerlos en las políticas públicas y en el quehacer cotidiano de las instituciones de salud para que lxs niñxs/adolescentes sean protagonistas activos de sus procesos de SEC.

El trabajo presentado aspira a contribuir a desnaturalizar los mecanismos que profundizan, acentúan y garantizan las condiciones de desigualdad y dominación de lxs niñxs y adolescentes en sus vidas cotidianas, dándole valor político a sus expresiones de resistencia, acompañando procesos de construcción de subjetividades emancipadas y de identidad política.

El desafío es generar espacios de coconstrucción de salud con las niñeces/adolescencias, de diálogos intergeneracionales, promoviendo niveles de organización con lxs niñxs a fin de colectivizar sus demandas y luchar por una vida que merezca ser vivida, para lo que los aportes del modelo de protagonismo de las infancias y de los feminismos son imprescindibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, N.; PAIM, J. La crisis de la salud pública y el movimiento de la salud colectiva en Latinoamérica. **Cuadernos Médico Sociales**, Rosario, n. 75, p. 5-30, mayo 1999.

BREILH, J. **Epidemiología crítica: ciencia emancipadora e interculturalidad**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003.

COLANGELO, A. La mirada antropológica sobre la infancia: reflexiones y perspectivas de abordaje. **Serie Encuentros y Seminarios**, 2003. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf>. Acceso en: 10 mar. 2013.

COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. Desadultizar la escuela desde la potencia-niña. In: MAGISTRIS, G.; MORALES, S. **Educación hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas**. Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2021. p. 77-98.

DUARTE QUAPPER, C. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última década**, Valparaíso, v. 30, n. 36, p. 99-125, jul. 2012.

JACKSON ALBARRÁN, E.; SOSENSKI, S. Introducción. In: JACKSON ALBARRÁN, E.; SOSENSKI, S. (Orgs.). **Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Históricas. Serie Historia Moderna y Contemporánea 58, 2012. p. 7-21.

LAURELL, A. La salud-enfermedad como proceso social. **Revista Latinoamericana de Salud**, Rosario, v. 2, n. 1, p. 7-25, 1981.

LIEBEL, M. **Paternalismo, protección y protagonismo**. Berlín: Academia Internacional de la Universidad de Berlín, 2007.

LLOBET, V. Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. **Investigaciones en Psicología: revista del Instituto de investigaciones de la facultad de Psicología**, Buenos Aires, v. 14, n. 2, p. 73-94, 2009.

MAGISTRIS, G. La(s) infancia(s) en la era de los derechos. Balances y desafíos a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. In: ISACOVICH, P.; GRINBERG, J. **Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión**. Buenos Aires: Edunpaz, 2020. p. 87-119.

MAGISTRIS, G.; MORALES, S. Hacia un paradigma otro: niñas como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. In: MAGISTRIS, G.; MORALES, S. (Orgs.). **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2020. p. 23-50.

MENÉNDEZ, E. Salud pública: sector estatal, ciencia aplicada o ideología de lo posible. In: PARADELA, L.; REDONDI, V. (Orgs.). **Salud y Trabajo Social: procesos de intervención y organización colectiva por el derecho a la salud**. Colección Debates en Trabajo Social. La Plata: CATSPBA, 2019. p. 43-86.

MORALES, S. Politizar la ternura desde la educación popular. In: MAGISTRIS, G.; MORALES, S. **Educación hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas**. Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2021. p. 21-30.

MORALES, S.; SHABEL, P. El Gritazo. Análisis de una manifestación de niños y niñas por su derecho a trabajar y a participar. **Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, v. 7, n. 12, p. 319-341, 2020.

PAVEZ SOTO, I. Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. **Revista de Sociología**, [S. l.], n. 27, p. 81-102, 2012. Disponible en: <<https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>>. Acceso en: 10 mayo 2024.

PÉREZ OROZCO, A. **Subversión feminista de la economía**: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

POMBO, G. La interseccionalidad y el campo disciplinar del trabajo social: topografías en diálogo. In: RIVEIRO L. (Org.). **Trabajo Social y feminismos**: perspectivas y estrategias en debate. Colección Debates en Trabajo Social. La Plata: CATSPBA, 2019. p. 149-175.

SZULC, A. Antropología y Niñez. In: TEALDI, J. (Org.). **Diccionario Latinoamericano de Bioética**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; UNESCO; Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética, 2008. p. 603-606.

Resumen El objetivo de este artículo es reflexionar acerca de la importancia de incluir la perspectiva generacional en el análisis y en las prácticas en salud para comprender cómo opera en intersección con otros marcadores sociales como clase social, género, raza, etnia y funcionalidad normativa, determinando los procesos de salud-enfermedad-cuidado de las niñas/adolescentes. Y también pensar posibilidades de transformación de nuestras prácticas como trabajadorxs de salud desde una perspectiva crítica, feminista y de coprotagonismo de las infancias/adolescentes para coconstruir salud con ellxs como protagonistas de esos procesos.

Palabras clave: protagonismo de las niñas, adultocentrismo, procesos de salud-enfermedad-cuidado, desigualdades, perspectiva generacional.

**A inclusão da perspectiva geracional na saúde.
Coconstruir saúde com as infâncias em território**

Resumo O objetivo deste artigo é refletir sobre a necessidade de incluir a perspectiva geracional nas análises e práticas de saúde para entender como opera na interseção com outros marcadores sociais como classe social, gênero, raça, etnia e funcionalidade normativa, determinando os processos de saúde-doença-cuidado das infâncias/adolescências. E também pensar as possibilidades de transformar nossas práticas como trabalhadorxs da saúde a partir de uma perspectiva crítica, feminista e coprotagonista das infâncias/adolescências para coconstruir a saúde com ellxs como protagonistas desses processos.

Palavras-chave: protagonismo infantil, adultocentrismo, processos de saúde-doença-cuidado, desigualdades, perspectiva geracional.

**The inclusion of the generational perspective in health.
Co-build health with children in the territory**

Abstract The objective of this article is to reflect on the need to include the generational perspective, in the analysis and practices in health, to understand how it operates in intersection with other social markers such as social class, gender, race, ethnicity, normative functionality, determining health-disease-care processes for children/adolescents. And also to think about the possibilities of transforming our practices as health workers from a critical, feminist and co-protagonist perspective of childhoods/adolescents to co-construct health with them as protagonists of these processes.

Keywords: role of children, adultcentrism, health-disease-care processes, inequalities, generational perspective.

FECHA DE RECEPCIÓN: 31/07/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 05/12/2023



María Soledad Apaz

Licenciada en Trabajo Social en el Centro de Atención Primaria de la Salud San Lorenzo Sur, Neuquén, Argentina. Graduada en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Posgraduada de la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental Comunitaria, Río Negro, Argentina.

E-mail: soleapaz1981@gmail.com



Expresiones artísticas de niños y niñas sobre el COVID-19.

Avances, obstáculos y desafíos de un estudio argentino

Maira Querejeta

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-0049-3541>

Ana Laguens

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-7626-959X>

Justina M. Romanazzi

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-2333-7111>

Este trabajo se inscribe en la línea temática que pretende contribuir a la discusión acerca de los desafíos y controversias que emergen de la inclusión de los puntos de vista de niños/as sobre cuestiones que les involucran en su vida diaria.

Para ello, se presenta un estudio realizado en el marco de un proyecto más amplio¹, en el que se convocaron a niños/as a expresar sus pensamientos y emociones acerca de la situación de pandemia de COVID-19 a través de composiciones artísticas de diversas modalidades – como gráficas, escritas y audiovisuales. En este sentido, es preciso aclarar que dichas composiciones constituyen una forma de expresión simbólica privilegiada de las infancias, acorde con su forma singular de ser y concebir el mundo (MARÍN VIADEL, 1988). Diferentes investigaciones vienen evidenciando, a través de sus obras, que los/as niños/as pueden comprender y desplegar experiencias, conceptos y emociones que pueden resultarles confusos, contradictorios o difíciles de comunicar verbalmente (BRECHET; D’AUDIGIER; AUDRAS-TORRENT, 2022; BARRAZA, 1999; GROSS; HAYNE, 1998).

Esta propuesta se fundamentó en el derecho y la capacidad de los/as niños/as de participar y opinar sobre cuestiones que afectan sus vidas (ONU, 1989; ARGENTINA, 2005). Durante los últimos años, el enfoque de derechos ha destacado la necesidad de incluirlos como sujetos activos en el proceso de investigación (URBINA-GARCIA, 2019; BERASATEGI SANCHO et al., 2020; PASCAL; BERTRAM, 2021), abriendo un espacio teórico y conceptual en el que pueden hablar como participantes-observadores sobre sus experiencias con el mundo.

No obstante, tal como sostiene James (2007), otorgar “voz” a los/as niños/as va más allá de simplemente dejar que hablen. En este sentido, la autora insiste en explorar en profundidad la contribución única que las perspectivas infantiles pueden brindar, visualizando los posibles riesgos que conlleva dicho proceso. Entre esos riesgos menciona: concebir las voces de los/as niños/as como una única voz, indiferenciada, sin diversidad cultural o condición socioeconómica; y perder de vista que dichas voces están inherentemente atravesadas por las voces adultas.

En el mismo sentido, Komulaien (2007) advierte sobre la necesidad de evitar una visión simplista del concepto de ‘voz’, argumentando que tratar la voz como una propiedad individual desestima la ambigüedad y el componente social inherente a la comunicación humana. Debido a que son los/as adultos/as quienes interpretan y dan significado a las interacciones comunicativas con los/as niños/as, es necesario posicionarse críticamente frente a este aspecto.

Justamente, la perspectiva de Bajtín (2013) permite superar una visión unitaria y atomista de la voz del individuo (WERTSCH, 1993). Dos ideas centrales pueden mencionarse al respecto: (i) las subjetividades se constituyen en el interjuego de voces; y (ii) aquello que se expresa está vinculado con el contexto donde se enuncia, en una acción mediada por instrumentos culturales.

1 “Condiciones de vida de los hogares y cuidados frente al aislamiento social preventivo y obligatorio por COVID-19 en La Plata, Berisso y Ensenada. Estado de situación del bienestar infantil y propuestas”. Proyecto dirigido por M. Susana Ortale y Javier A. Santos. Programa de Articulación y Fortalecimiento Federal de las Capacidades en Ciencia y Tecnología COVID-19. Ministerio de Producción, Ciencia e Innovación Tecnológica de la provincia de Buenos Aires y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación Argentina.

Las voces se expresan y dan cuenta de su posicionamiento a través de enunciados que surgen en un campo o contexto particular. Estos enunciados portan sentidos y resonancias singulares en un marco sociocultural determinado. De este modo, la enunciación pone de manifiesto cuestiones culturales y de quien las enuncia, como también de otras voces que la conformaron en relaciones intersubjetivas previas.

Sin embargo, a pesar de adherir a este posicionamiento teórico, en ocasiones, las condiciones posibles del trabajo de campo de este tipo de investigaciones obstaculizan el cumplimiento de la rigurosidad que ameritan.

Es por ello que, siguiendo estas consideraciones previas, el presente trabajo se propone: (i) describir un estudio propio realizado en contexto de pandemia por COVID-19 sobre las vivencias infantiles vinculadas al virus y a las medidas implementadas para su prevención; (ii) aportar una lectura crítica en relación con la recopilación e interpretación de las “voces” de los/as niños/as realizada en nuestro estudio y (iii) reflexionar sobre la propia práctica con vistas a enriquecer el enfoque metodológico en futuras investigaciones psicológicas.

Características del estudio realizado

Como fue mencionado previamente, el estudio se inscribió en una investigación interdisciplinaria² destinada a indagar y analizar diversas dimensiones ligadas al cuidado y bienestar de niños/as y adolescentes durante la pandemia por COVID-19: información sobre el virus, valoración de las normativas, cercanía con población de riesgo o infectada, preocupaciones y prácticas de cuidado, contexto hogareño y programas de protección social, organización doméstica y vida cotidiana, salud integral, alimentación, sueño, escolarización, actividad física y recreación. El proyecto se basó en un diseño metodológico mixto concurrente sobre dos vías de trabajo simultáneas e integradas (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2003): una cuantitativa, focalizada en el diseño e implementación de una encuesta autoadministrada semiestructurada a cuidadores/as principales a través de una muestra representativa de escuelas de nivel inicial, primario y secundario de La Plata, Berisso y Ensenada³; y una cualitativa vinculada a: (i) la realización de entrevistas semidirigidas a directivos, docentes y profesionales del equipo de orientación escolar de los establecimientos educativos seleccionados en la vía cuantitativa, y (ii) la producción de composiciones artísticas de niños/as y adolescentes⁴.

2 El Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil está conformado por un equipo de investigadores, personal de apoyo y becarios/as de distintas disciplinas: Pediatría, Psicología, Antropología, Sociología, Nutrición, Comunicación Social y Educación Física.

3 Región del Gran La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina.

4 En este trabajo solo se presentan las producciones de niños/as.

Específicamente, el estudio referido a las producciones artísticas infantiles que aquí se menciona tuvo como objetivo promover la expresión de emociones, preocupaciones y experiencias de niños/as vinculadas con la pandemia y el aislamiento (ASPO⁵) como medida de cuidado, a través de diferentes lenguajes y formas artísticas.

Con este fin, se procedió a la elaboración de diversas consignas⁶ que, dado el confinamiento, se pusieron a prueba en un estudio piloto realizado con niños/as de allegados y familiares del equipo de investigación durante el mes de octubre de 2020, cerca de la finalización del ciclo lectivo en Argentina. Las propuestas definitivas fueron remitidas a los participantes a través de sus docentes, quienes, durante ese año, sostuvieron el dictado de clases de manera virtual y semipresencial (a través de la entrega de cuadernillos en papel). Las instituciones participantes se ubican en zonas urbanas del Gran La Plata, cuya población contaba, casi en su totalidad (96,7%), con dispositivos celulares con conexión a internet⁷, de manera que fue posible enviar las consignas y recibir las producciones infantiles. Se recibieron reproducciones de las obras de los/as niños/as/as que desearon colaborar y cuyos adultos/as referentes las remitieron a nuestro equipo. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y en función de la organización de los niveles educativos en nuestra provincia⁸, se enviaron las siguientes propuestas:

Nivel Inicial (para las 3 secciones)

La propuesta de esta actividad es que los niños y las niñas de los jardines de infantes puedan mostrar, a través de la ilustración, las nuevas prácticas sociales que adoptamos en la vida cotidiana a partir de esta pandemia. Desde, por ejemplo, mirar por la ventana y ver a las personas con barbijos y/o mascarillas, algunas con guantes; el distanciamiento social que hay entre las personas en las colas que se hacen en los comercios, en las paradas de colectivos. Quizá, también, experimentaron en mayor o menor grado la comunicación virtual con sus familiares, con sus docentes y con sus compañeros y compañeras de la sala; observaron que los juegos de la plaza a la que asistían no se pueden usar por prevención. Hay también un cuidado especial en la higiene personal y en el hogar.

Convocamos, entonces, a que, motivados por un familiar, puedan prestar atención a esta nueva normalidad para luego dibujarla y/o pintarla. Sería interesante también que cada dibujo llevara el título o un breve texto que el niño o la niña considere oportuno.

5 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (medida adoptada por el Estado argentino en el marco de la Emergencia Sanitaria por CORONAVIRUS- COVID-19, implicando la permanencia de las personas en sus residencias, absteniéndose de concurrir a sus lugares de trabajo y espacios públicos, sólo pudiendo realizar desplazamientos mínimos e indispensables para aprovisionarse de artículos de limpieza, medicamentos y alimentos). Si bien la mayor parte de las provincias y municipios del país dispusieron medidas restrictivas a la circulación, en la región metropolitana, donde se inscribe este estudio, se estableció por un período más extenso (desde marzo a diciembre de 2020).

6 Las consignas fueron diseñadas por el Profesor en Letras (UNLP) Gastón Figueiredo Cabanas.

7 Ortale et al. (2021).

8 La estructura del Sistema Educativo Provincial (Bs. As. Argentina) comprende cuatro niveles -la Educación Inicial (primera, segunda y tercera sección); la Educación Primaria (organizado en dos ciclos: primer ciclo de 1ero a 3er año y segundo ciclo de 4to a 6to año); la Educación Secundaria; y la Educación Superior.

Nivel Primario

PRIMER CICLO (1°, 2° Y 3° AÑO)

“UN DÍA DEL CORONAVIRUS”

Todos los virus, como el coronavirus, son tan, pero tan chiquititos, que no se pueden ver a simple vista, solamente con un microscopio especial podemos verlos. Así que vamos a imaginar que tenemos ese maravilloso poder en la vista y que no sólo podemos verlos, sino que también tenemos el poder de escucharlos y hasta podemos saber en qué están pensando.

Les proponemos realizar una breve historia en donde cuenten “Un día del coronavirus en tu barrio”. También pueden, si desean, agregar una historieta o ilustración de esa historia.

SEGUNDO CICLO

“VIRAL ENTREVISTA VIRTUAL” (PARA 4° Y 5° AÑO)

Como del coronavirus hay que tratar de estar lo más lejos posible para no contagiarnos, vamos a imaginar, por un momento, que somos periodistas y tenemos que entrevistar al virus a través de una llamada telefónica o de un encuentro virtual por Zoom⁹. ¿De qué conversarían? ¿Qué le preguntarías? ¿Qué te respondería el virus?

Los y las invitamos a imaginar y escribir esa posible entrevista. Si desean, pueden también dibujarla.

“LA HIPÓTESIS DEL CORONA” (PARA 6° AÑO)

La propuesta de esta actividad es que los niños/as y las niñas jueguen a construir historias a partir de una idea que desarrolla Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía*, que se titula “la técnica de las hipótesis fantásticas”.

¿Qué es una hipótesis? Si vamos al diccionario, nos dice lo siguiente: “Suposición hecha a partir de unos datos que sirve de base para iniciar una investigación o una argumentación”. Pero Gianni Rodari le agrega el adjetivo “fantástica” y la técnica que nos propone es muy sencilla y toma forma a partir de la siguiente pregunta: “¿Qué pasaría si...?”

Para formular la pregunta se eligen al azar un sujeto y un predicado. La unión de ambos nos proporcionará la hipótesis fantástica con la que trabajaremos. Por ejemplo, tomemos como sujeto al *coronavirus* y como predicado *cantar*. Entonces, la hipótesis fantástica sería:

¿Qué pasaría si el coronavirus se pusiera a cantar?

9 La plataforma ZOOM Meetings fue el servicio de videoconferencia más utilizado en las escuelas de la provincia de Buenos Aires durante el contexto de confinamiento.

Otras hipótesis posibles:

¿Qué pasaría si las computadoras expresaran sentimientos?

¿Qué pasaría si los cumpleaños los tuviéramos que festejar en la luna porque en la Tierra está el coronavirus?

¿Qué pasaría si Caperucita Roja¹⁰ se encontrara con el coronavirus en lugar del Lobo?

Podemos crear infinidad de hipótesis fantásticas que tengan relación con el COVID-19 y el ASPO.

Estas hipótesis se pueden proponer para que los niños y las niñas den una solución a las mismas a través de una situación narrativa escrita y/o con un dibujo.

Se recibieron 132 producciones de niños/as concurrentes a escuelas de nivel inicial y primaria del Gran La Plata que se encontraban realizando las actividades escolares de manera virtual en sus hogares. Las mismas se agruparon según el siguiente detalle: 70 dibujos realizados por niños/as asistentes al nivel inicial y 62 producciones de nivel primario (47 dibujos, 5 relatos, 7 videos y 4 entrevistas).

Comentarios acerca de las producciones infantiles

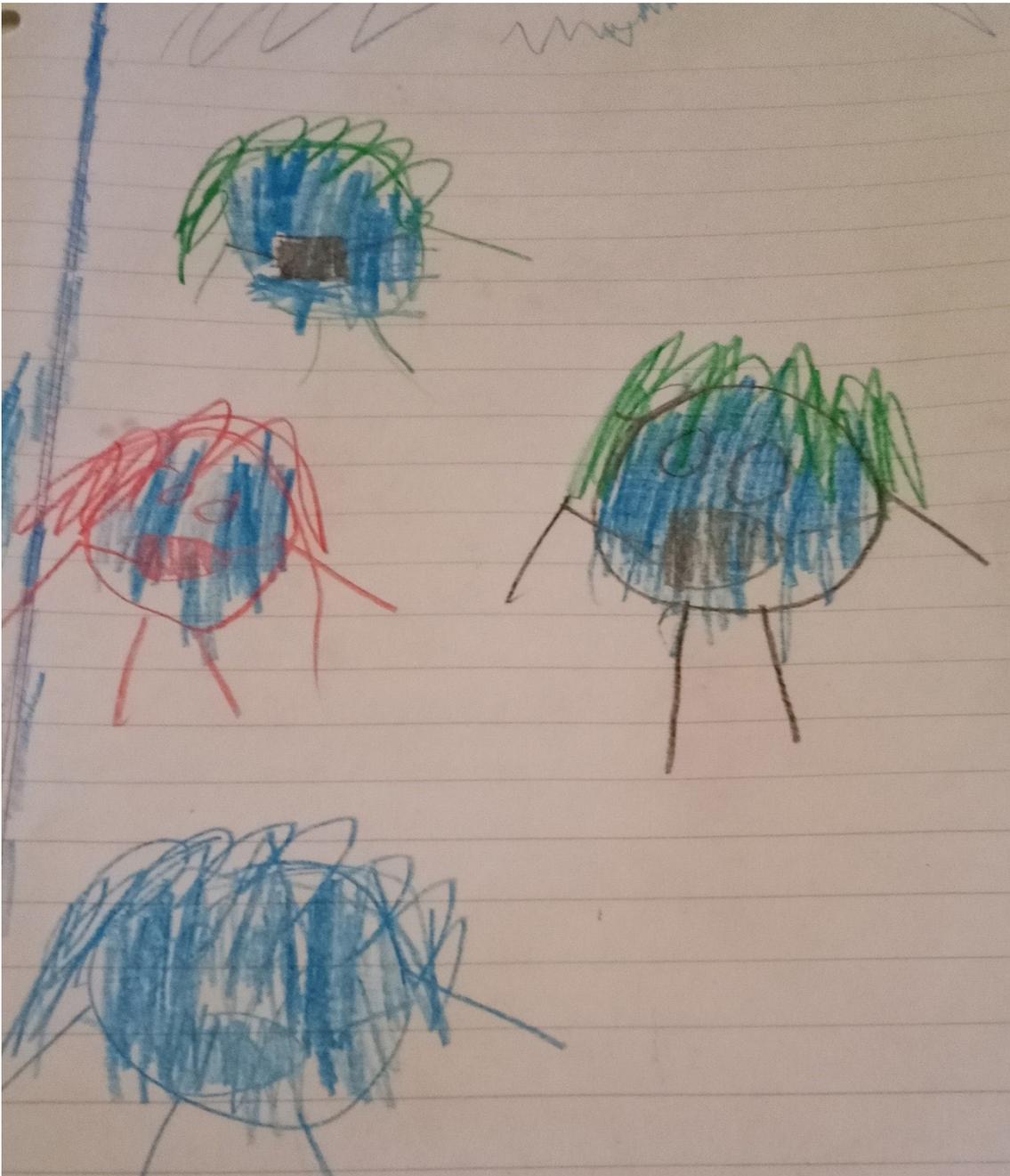
La actividad para los/las niños/as de escolaridad inicial consistió en ilustrar nuevas prácticas de la vida cotidiana surgidas a raíz de la pandemia de COVID-19. La propuesta fue representar la «nueva normalidad» de manera libre, lo que dio lugar a una amplia variedad de producciones, cada una enfocándose en situaciones o elementos diferentes, según los intereses y percepciones de los/as participantes.

En sus creaciones, los/as participantes representaron la realidad que estaban atravesando durante la pandemia, a través de un conjunto de temas recurrentes relacionados con el virus y el aislamiento como medida de cuidado. Entre estos temas se destacaron la representación del coronavirus, las medidas preventivas, la prohibición de jugar en las plazas y las actividades hogareñas realizadas durante la cuarentena. Ello en consonancia con la información oficial difundida en los medios de comunicación. A continuación, se ilustran los temas con ejemplos de las producciones que consideramos más representativas de cada uno:

¹⁰ Se trata de un cuento infantil ampliamente conocido y utilizado en las instituciones educativas y los hogares.

a) Representación del Coronavirus

Sofía - Primera Sección



Joaquín - Tercera Sección



b) Cuidados frente al COVID

Manu - Tercera Sección



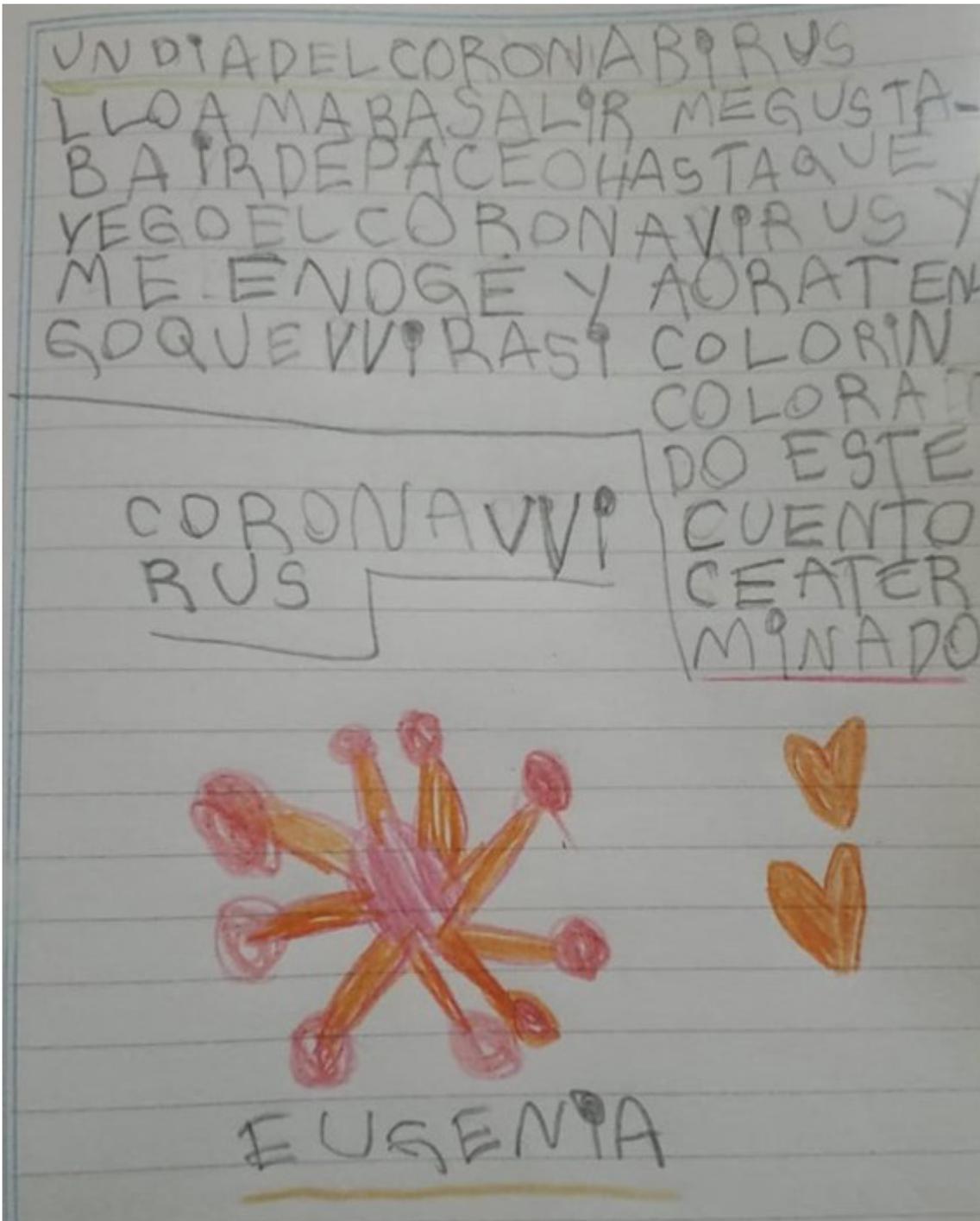
c) Prohibición de jugar en las plazas

Thiago - Tercera Sección



Como se detalló anteriormente, las consignas para la escolaridad primaria fueron diferentes según el año escolar. De 1° a 3° año se propuso la elaboración de un relato, ilustración o historieta que girara en torno a la temática «Un día de Coronavirus». Para 4° y 5° año, la consigna consistió en diseñar una entrevista al Coronavirus y, para 6° año, un ejercicio de creación de hipótesis fantásticas relacionadas con el COVID-19 y el ASPO. En todas las consignas planteadas, se les ofreció a los/as participantes diversas opciones de realización, ya sea a través de dibujos, relatos. Se recibieron 62 producciones gráficas (realizadas con distintos materiales como lápices, crayones y fibras de colores) y escritas. Algunos/as niños/as realizaron otras formas de producción artística, como la representación de entrevistas al Coronavirus en formato de una conversación a través de la aplicación WhatsApp.

Los trabajos mostraron cómo los/as niños/as significaban sus experiencias en relación con la situación social y epidemiológica de ese momento. En ciertos casos, la producción artística facilitó la expresión de emociones originadas por la pandemia y el aislamiento. Eugenia, por ejemplo, expresó su enojo por los cambios en la vida diaria:



En otras producciones, los/as niños/as atribuyeron al Coronavirus características mayoritariamente negativas, vinculándolo a conceptos como «maldad», “fealdad”, “enfermedad» y otros similares. En el relato ilustrado “El virus en una zanja”, un niño¹¹ manifestó las características negativas del virus como “horrible y mortal” y expresó la necesidad de los cuidados, al igual que el trabajo de Pedro, “Los dos hechizos”, donde, además, a través de elementos de fantasía, se destruyó al virus.

“El virus en una zanja” – Anónimo, 1er año EP



¹¹ Cabe aclarar que algunas producciones no contaban con la referencia al nombre del niño/a por lo que se identificaron como “anónimos”.

«Los dos hechizos» – Pedro, 1er año EP

EL BRUJO LLAGON SE DESPIERTA Y VE LAS NOTICIAS QUE LLEGO UN VIRUS QUE ESTA INVADIENDO LA CIUDAD Y LA GENTE ESTA ENFERMA ENTONCES EL BRUJO LLAGON HACE 2 HECHIZOS UNO PARA ATRAER A TODOS LOS CORONAVIRUS Y OTRO PARA DESTRUIR LOS DE PLASTICO DE RECOLECTAR MUCHOS ELEMENTOS LOS ECHA A SU CALDERO Y EMPIEZA A DECIR FRASES Y A BATIR CON SU CUCHARON Y ENTONCES ATRAEA A TODOS LOS CORONAVIRUS Y ENTONCES HACE EL MISMO PROCESO CON OTROS ELEMENTOS Y CUANDO TODOS LOS CORONAVIRUS LLEGARON Y ESTAN MUY JUNTITOS EL BRUJO LLAGON LES ABROJA EL SEGUNDO HECHIZO Y LOS DESTRUYE Y ESOS ERAN TODOS LOS CORONAVIRUS



“El brujo Lagon se despierta y ve las noticias que llegó un virus que está invadiendo la ciudad y la gente se enferma entonces hace 2 hechizos. Uno para atraer a todos coronavirus y otro para destruirlos. Después de recolectar muchos elementos, los echa a su caldero y empieza a decir frases y a batir con su cucharón y entonces atrae a todos los coronavirus y entonces hace el mismo proceso con otros elementos y cuando todos los coronavirus llegaron y estaban muy juntitos el brujo Lagon les arroja el segundo hechizo y los destruye y esos eran todos los coronavirus”

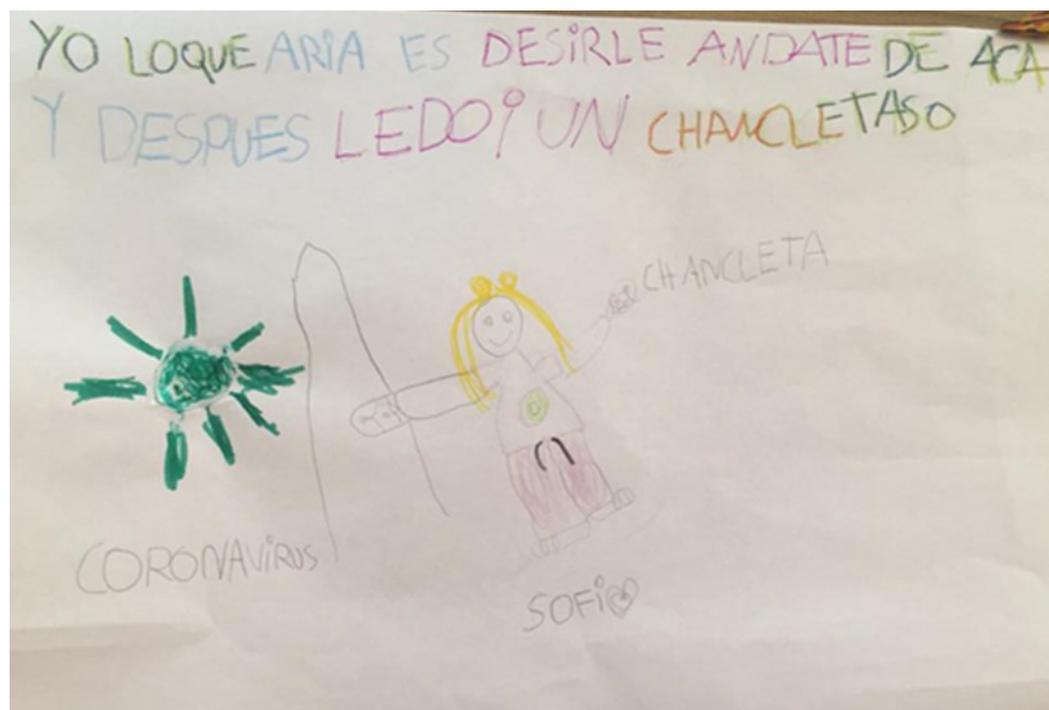
“Son dos veces un distinto hechizo”

“Búsqueda de ingredientes de hechizos 1 y 2”

“Es esto lo que hará con el hechizo número 2”

Los dibujos de primer año simbolizan al virus entre las personas, como si estuviera en el aire, atribuyéndole rostros con expresiones faciales negativas. En otras producciones, además de las representaciones del virus que resultan congruentes con la información que circulaba, se ofrecen “soluciones” al problema. Sofía, por ejemplo, propone en su dibujo “darle un chancletazo”¹² al virus.

Sofía - 1er año EP



12 Chanclotazo: golpe dado con una chancla, chancleta u ojota.

En cuanto a la capacidad de encontrar soluciones al problema, se ha observado particularmente en los trabajos de niños/as mayores. Un ejemplo de ello es el caso de Guada, cuyo dibujo incluyó la representación del virus, un murciélago y un hospital. Esta composición podría interpretarse como la expresión de la causa de la pandemia (el murciélago como posible origen) y la solución o tratamiento representado en el hospital.

Guada - 3er Año EP



Por otro lado, el relato “el Coronavirus en mi barrio” (Ciro, 3er año) refleja los cambios que la pandemia suscitó en la vida cotidiana e incorpora las medidas de cuidado e higiene como solución a la problemática.

		HOJA N°
		FECHA

"El COVID-19 en mi Barrio"

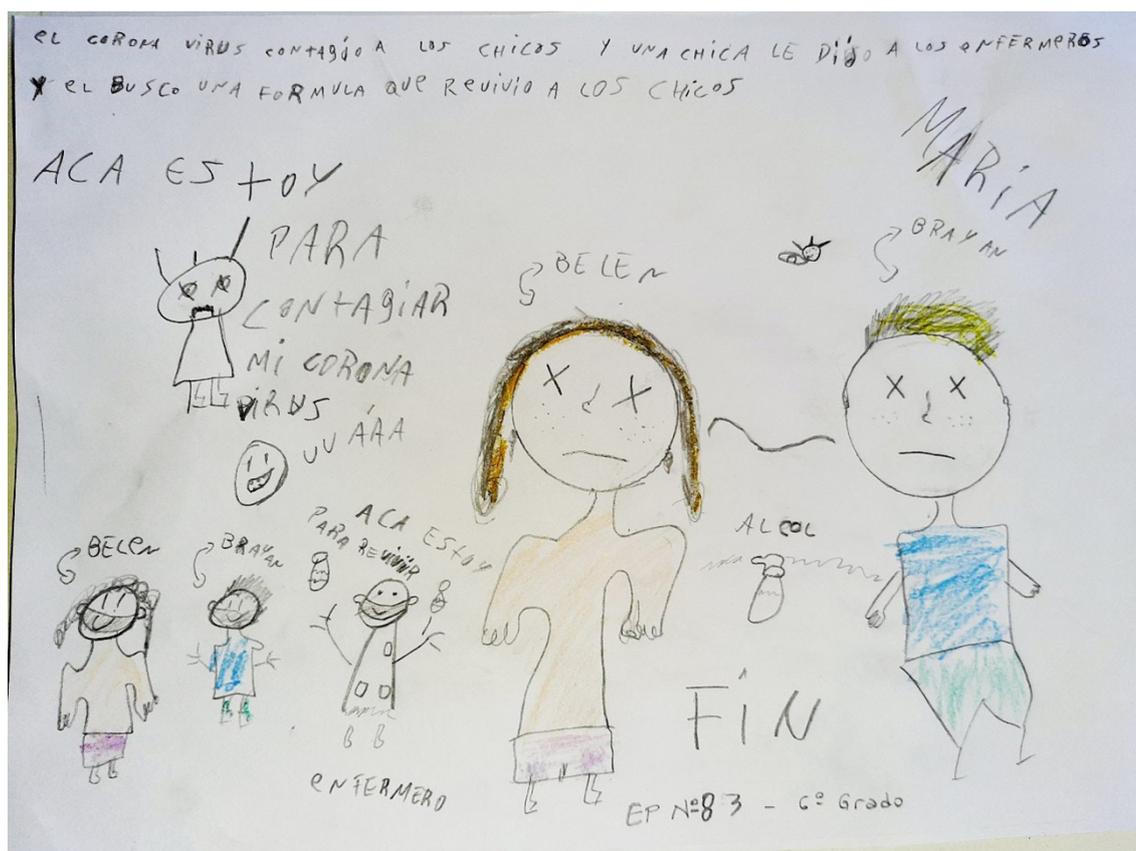
Un día el COVID-19 llegó a mi barrio, a la primera persona que vió pensó voy a infectarla y la infectó. y luego infectó a la segunda persona que vió, después se metió a dentro de la casa y fue de casa en casa, hasta que llegó a mi casa yo vi que el COVID-19 estaba en la cocina, y se dirigía hacia mí, pero yo lo evitaba, fui corriendo al baño, y le tibia agua con jabón, el COVID-19 dijo ¡Ay! y me dio cuenta que le hacía daño el agua, luego en el baño puse agua y jabón y le puse el bote al COVID-19 en la cabeza, por lo que no podía más. Fin



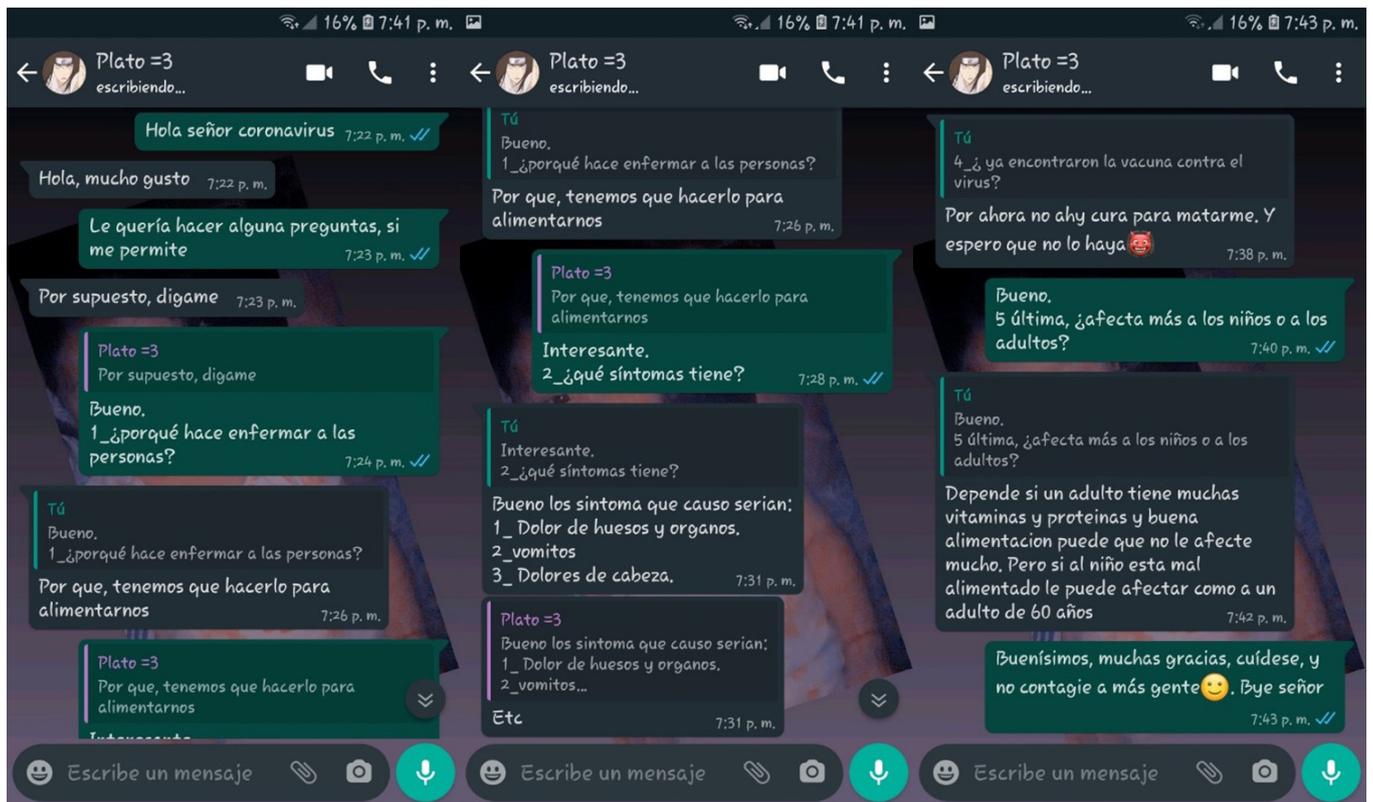
NOTA

Así como sucede con los más pequeños, los participantes mayores demostraron la posibilidad de atribuir significado y solución a la problemática desde lo simbólico en sus representaciones acerca del virus y el contexto de pandemia. Los dibujos intentaron representar el virus como un concepto visual, con cierta proporcionalidad, sentido y disposición espacial. Los temas más recurrentes incluyeron representaciones del virus entre las personas; individuos tomando medidas de precaución, especialmente usando tapabocas y asistiendo a hospitales; y dibujos de murciélagos como posible causa de la pandemia. Estos elementos reflejan las informaciones que circulaban en distintos canales de comunicación y redes sociales que, además, fueron abordadas en los entornos educativos.

María - 6to año EP



Anónimo - 5to año EP



E: Hola señor Coronavirus.

CV: Hola, mucho gusto.

E: Le quería hacer algunas preguntas, si me permite.

CV: Por supuesto, dígame.

E: Bueno. 1) ¿Por qué hace enfermar a las personas?

CV: Porque tenemos que hacerlo para alimentarnos.

E: Interesante. 2) ¿Qué síntomas tiene?

CV: Bueno, los síntomas que causo serían:

1- Dolor de huesos y órganos.

2- vómitos.

3- dolores de cabeza.

etc.

Por ahora no hay para matarme y espero que no haya (emoji de diablo)

E: Bueno. ¿afecta más a los niños o a los adultos?

CV: depende si un adulto tiene muchas vitaminas y proteínas y una buena alimentación puede que no le afecte mucho. pero si el niño está mal alimentado le puede afectar como un adulto de 60 años.

E: buenísimo, muchas gracias, cuídese y no contagie a más gente (emoji sonriente). Bye señor.

En suma, las producciones artísticas presentaron características singulares según el nivel de escolaridad de los/as autores/as. Así, en el nivel inicial, predominó la referencia a las nuevas medidas de cuidado impuestas por la pandemia. Los/as niños/as incluyeron en sus dibujos al lavado de manos, uso de barbijos y distanciamiento social. De igual manera, se observó la presencia de representaciones sobre el virus entre las personas y las actividades restringidas y permitidas en cuarentena.

Al igual que en el nivel inicial, en el nivel primario, los contenidos de las producciones se referían al virus y a las medidas de cuidado, pero con la particularidad de estar incluidos en diversas situaciones en las que los/as niños/as buscaban soluciones a los problemas generados por la pandemia. En este sentido, es posible pensar las producciones artísticas como modos de elaborar simbólicamente el malestar generado por la pandemia y el aislamiento. Estos hallazgos coinciden con los informados por los estudios de Berasategi Sancho et al. (2020), Gorrotxategi Gorrotxategi et al. (2020), Castro Zubizarreta y Valcárcel-Delgado (2022) e Idoiaga Mondragon et al. (2022).

La sobredimensión del tamaño del microorganismo que aparece en las representaciones gráficas del virus, tanto de niños/as pequeños/as como mayores, está relacionada con el tratamiento que ha tenido su imagen en los medios de difusión masiva. Se ha naturalizado el hecho de ser un objeto visible para los ojos humanos al emplear la expansión que permite el uso de microscopía de alta resolución. Además, se ha producido una síntesis entre la representación del virus y la imagen gráfica de la enfermedad. En las representaciones del coronavirus con facciones humanas y expresiones de agresividad e irritabilidad, los/as niños/as podrían haber proyectado los malestares generados por el coronavirus y el confinamiento.

Obstáculos, desafíos y alcances del estudio

Como se ha mencionado al inicio de este trabajo, uno de los objetivos ha sido repensar y profundizar acerca de las controversias implicadas en la inclusión de las “voces” de niños/as en la investigación en ciencias sociales y humanas –, en este caso, en un estudio psicológico. En el desarrollo de dicho estudio, surgieron obstáculos inherentes a la situación de confinamiento por pandemia, así como desafíos específicos a la investigación con niños/as.

Con respecto a las dificultades impuestas por el aislamiento y la pandemia para trabajar con las infancias, el obstáculo más evidente lo constituyó el modo de acceder a los/as participantes. Dadas las restricciones vigentes en ese momento, se optó por enviar las consignas de manera virtual, inicialmente, a los/as adultos/as referentes, quienes, posteriormente, las remitieron a los/as niños/as participantes. Esta circunstancia implicó la omisión de ciertas acciones que le hubieran otorgado mayor rigurosidad al estudio.

En primer lugar, los/as niños/as realizaron las producciones en sus hogares, acompañados por sus madres/padres y/o cuidadores. Debido a las condiciones de aislamiento, no se registraron (y, por tanto, no se dimensionaron) las intervenciones de aquellos/as adultos/as ni las interacciones durante la actividad. Se comparte con Szulc et al. (2009) el planteo de la importancia de contextualizar lo que los/as niños/as dicen y hacen desde una perspectiva que entienda las niñeces en términos de las relaciones de los/as niños/as entre sí, con los/as adultos/as y las instituciones.

En segundo lugar, cuando los/as niños/as están creando, dibujando o escribiendo, además, hablan, cantan y narran, componentes que en su conjunto sirven para dar sentido a la forma en que se expresan. Al no poder tomar contacto directo con los/as niños/as por las restricciones impuestas en la pandemia, gran parte de la información multimodal no pudo ser recopilada.

En tercer lugar, el pilotaje de las consignas antes de utilizarlas en su versión definitiva fue reducido y acotado. La imposibilidad de encontrarse personalmente con los/as niños/as debido al ASPO obligó a probar las tareas en familias allegadas a los/as integrantes del proyecto. Por este motivo, se incluyeron personas del ámbito universitario de clase media urbana y no se contó con el número apropiado de participantes de otros sectores socioculturales y diferente condición socioeconómica.

Por otra parte, con relación a los avatares que conlleva toda investigación con niños/as de estas características, uno de los aspectos más desafiantes ha sido escuchar las voces de los/as niños/as desde un posicionamiento diverso al que ubica al adulto en el lugar central. Los enfoques alternativos a las miradas adultocéntricas y descalificadoras de los/as niños/as, se sostienen en las conceptualizaciones de las niñeces como construcción histórico-cultural y de los/as niños/as como agentes sociales (JAMES, 2007). Esto implica concebirlos como sujetos constituidos por el mundo social y cultural en el que viven, a la vez que despliegan sus propias estrategias e interpretaciones acerca del mismo (SZULC et al., 2009).

En este sentido, es importante aclarar que la noción de agencia social infantil, es decir, la capacidad de acción y reflexión de los/as niños/as sobre su realidad, no implica negar las condiciones sociales, económicas y políticas que, de diversos modos, los limitan, así como tampoco atender a dichos condicionamientos debe tornar a los/as niños/as objetos pasivos, “meros portadores de estructuras” (SZULC, 2004, p. 14).

Así, las producciones infantiles analizadas en este trabajo se consideraron como perspectivas surgidas en el entramado social y cultural de ese contexto, a través de las interacciones con los adultos, pero implicando un proceso de reconstrucción interna único para cada niño (VIGOTSKY, 2000). Por esta razón, se ha evitado realizar sobreinterpretaciones, atendiendo a la descripción de los elementos recurrentes y preponderantes de esas producciones.

Más allá de los obstáculos y desafíos comentados anteriormente, se destaca que esta investigación se ha centrado en las percepciones de los/as niños/as a partir de sus producciones artísticas, como los dibujos, relatos y materiales audiovisuales, las cuales posibilitan la exploración y conocimiento de las representaciones que los/as niños/as han construido sobre una situación inédita y extraordinaria como la generada por la pandemia de COVID-19 y el ASPO (GORROTXATEGI GORROTXATEGI et al., 2020). Otro aspecto a valorar refiere a que las producciones no han sido mediadas o direccionadas por un entrevistador/a, aunque, como se comentó previamente, no es posible ponderar las intervenciones realizadas por los adultos/as del hogar.

Por otra parte, si bien la imposibilidad de tomar contacto con los/as niños/as obstaculizó el registro de algunos elementos que hacen a la contextualización de las producciones, sí fue posible tomar en cuenta información proveniente de otras fuentes utilizadas en el proyecto marco de este trabajo, ya señalado.

Una buena parte de la información se obtuvo mediante una encuesta semiestructurada autoadministrada de manera online dirigida a padres, madres y cuidadores/as de niños/as y adolescentes entre 3 y 17 años: la Encuesta Aislamiento e Infancia (ENCAI). Si bien el abordaje online presenta algunas desventajas en relación con el acceso a los recursos materiales (internet y dispositivo para conectarse), así como también cuestiones asociadas al vínculo interpersonal que esta modalidad podría implicar, posibilitó la implementación de la encuesta en el contexto de ASPO, resultando una herramienta posible en las condiciones de confinamiento, eficiente en términos de recursos económicos y humanos, y de posibilidades de alcance geográfico y poblacional (RAUSKY; SANTOS, 2021).

Dentro de la dimensión de salud de dicha encuesta, los y las participantes brindaron información que se encuentra en línea con lo que apareció en las producciones artísticas expuestas. Por ejemplo, en varias producciones de nivel primario, el virus se representó con expresiones faciales negativas y se hicieron comentarios que expresaban malestar por los cambios en la vida cotidiana. Estas respuestas resultan solidarias con lo informado por las/os madres/padres en la ENCAI respecto del estado de ánimo de sus hijos como “enojados/malhumorados”, situación que aparece ampliada en el nivel primario.

Estas observaciones concuerdan con los aportes recogidos en otras fuentes, como fueron entrevistas a referentes del campo de la educación y la salud psicológica infantil, quienes refirieron que, entre los efectos psicológicos observados en los/as niños/as, aparece como recurrente la manifestación de aburrimiento. En algunos casos se hizo referencia a la sensación de miedo al virus, atribuido a la exposición excesiva a las noticias e información en los medios de comunicación (QUEREJETA et al., 2021).

Por último, cabe mencionar que la población atendida por este estudio se circunscribe mayoritariamente a población urbana de clase media del Gran La Plata, específicamente a familias que contaban con algún tipo de conexión para recibir la consigna y para enviar las producciones. En este sentido, no siempre resulta posible hacer extensivas las conclusiones a poblaciones con otras características y a regiones más amplias de Argentina.

Conclusiones

Este trabajo ha tenido como propósito contribuir a la discusión acerca de los desafíos y controversias que surgen de la inclusión de los puntos de vista de niños/as en investigaciones en Ciencias Sociales y Humanas. En primer lugar, se describieron las características más relevantes de un estudio psicológico propio realizado en contexto de pandemia por COVID-19, sobre las vivencias infantiles vinculadas al virus y a las medidas implementadas para su prevención. En segundo lugar, se detallaron las dificultades encontradas, intentando aportar una lectura crítica en relación con la interpretación de las “voces” de los/as niños/as realizada en dicho estudio.

Esta línea de investigación que visibiliza y analiza los modos en que los/as niños/as participan activamente y hacen sentido de la vida social en cada uno de sus contextos es aún muy reciente en la Psicología en particular. Es por ello que se considera necesario insistir, en los diferentes ámbitos de la Psicología, en la necesidad de desarrollar proyectos de investigación en los que participen niños/as y adolescentes, no solo como sujetos a ser evaluados u observados, sino como interlocutores activos de sus experiencias, pensamientos y vivencias. Asimismo, resulta esencial para una escucha

atenta de esas voces infantiles, ponerlas en relación con otras fuentes de información (como observaciones en contexto, entrevistas, cuestionarios a cuidadores principales, entre otras técnicas). Esto posibilitará la construcción de una unidad de análisis que no recaiga ni en el individualismo ni en el determinismo colectivo, sino en la acción situada, intencional, como la amalgama entre el hacer y el decir, mediada por instrumentos culturales, en un contexto social, histórico y cultural (BRUNER, 1991).

Sin pretender desconocer las limitaciones de nuestro estudio, los análisis aquí presentados han contribuido al conocimiento sobre cómo los/as niños/as han representado el COVID-19 y han vivenciado el confinamiento durante la pandemia. Los hallazgos muestran que han sido conscientes de lo que estaba sucediendo, que se han sentido afectados/as de diversas maneras y que han incorporado las medidas sanitarias recomendadas para prevenir la enfermedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGENTINA. Ley nº 26.061, de 28 de septiembre de 2005. Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. **Boletín Nacional de la República Argentina**, Buenos Aires: Poder Legislativo 26 oct. 2005. Sección 1, p.1-5.
- BAJTÍN MIJÁILOVICH, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- BARRAZA, L. Children's drawings about the environment. **Environmental Education Research**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 49-66, feb.1999.
- BERASATEGI SANCHO, N. et al. **Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19**. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2020.
- BRECHET, C; D'AUDIGIER, L.; AUDRAS-TORRENT, L. The use of drawing as an emotion regulation technique with children. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 221-232, feb. 2022.
- BRUNER, J. **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza, 1991.
- CASTRO ZUBIZARRETA, A.; VALCÁRCEL-DELGADO, V. Voces de la primera infancia durante el confinamiento español por la covid-19. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-24, ene./abr. 2022. Disponible en: <<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4959>>. Acceso: 31 jul. 2023.
- GORROTXATEGI GORROTXATEGI, P. J. et al. ¿Cómo han vivido los niños el confinamiento por el coronavirus? **Rev Pediatr Aten Primaria**, Madrid, v. 22, n.87, p. 273-281, sept. 2020. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322020000400007&lng=es&nrn=iso>. Acceso: 01 ago. 2023.
- GROSS, J.; HAYNE, H. Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 4, n. 2, p. 163-179, jun.1998.
- IDOIAGA MONDRAGON, N. et al. Drawing the COVID-19 pandemic: how do children incorporate the health crisis and its consequences into their everyday thinking? **Psychology & Health**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 379-398, abr. 2022.
- JAMES, A. Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. **American anthropologist**, [S. l.], v. 109, n. 2, p. 261-272, jun. 2007.
- KOMULAINEN, S. The ambiguity of the child's 'voice' in social research. **Childhood**, Londres, v. 14, n.1, p. 11-28, feb. 2007.
- MARÍN VIADEL, R. El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. **Arte, Individuo y Sociedad**, [S. l.], v. 1, n. 5, p.5-30, ene.1988.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS – ONU. **Convención sobre los Derechos del Niño 1989**. Disponible en: <<https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>>. Acceso: 26 ene. 2023.
- ORTALE, M. S. et al. **Condiciones de vida de los hogares y cuidados frente al aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por COVID-19 en La Plata, Berisso y Ensenada**. Estado de situación del bienestar infantil y propuestas. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 2021. Disponible en: <<https://www.google.com/url?q=https://ceren.cic.gba.gob.ar/wp-content/uploads/2021/07/Informe-ENCAI-CUIDADOS-Y-SALUD.pdf&sa=D&source=docs&ust=1709834024233084&usq=AOVvaw3dRgVTm3LqKHNHh6Y5fDEB>>. Acceso: 1 mar. 2024.

- PASCAL, C.; BERTRAM, T. What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic. **European Early Childhood Education Research Journal**, [S. l.], v. 1, n. 29, p. 21-34, ene. 2021.
- QUEREJETA, M.; MARDER, S.; ROMANAZZI, M. J.; LAGUENS, A. **Informe Técnico Integral**. La Plata: Dimensión Salud Psicológica, 2021.
- RAUSKY, M.; SANTOS, J. La investigación empírica, abordaje cualitativo e E-research. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 14, n. 2, p. 23-39, 2021. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15704/pr.15704.pdf>. Acceso: 26 ene. 2023.
- RODARI, G. **Gramática de la fantasía**: introducción al arte de inventar historias. 1 ed. Barcelona: Imprenta Juvenil, 1983.
- SZULC, A. La antropología frente a los niños: de la omisión a las culturas infantiles. In: CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL, 7, 2004, Villa Giardino. **Publicación electrónica en CD** [...] Villa Giardino: 2004.
- SZULC, A. et al. La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: una mirada desde la antropología. In: XXVII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27; VIII JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8, 2009, Buenos Aires. **Actas** [...] Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.
- TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. The past and future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs. In: TASHAKKORI, A; TEDDLIE, C. (Eds.). **Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences**. Thousand Oaks: SAGE, 2003. p. 671-702.
- URBINA-GARCIA, M. A. Methodological strategies to listen to children's voices: a systematic critical review. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 77 n. 22, p. 61-85. ene. 2019.
- VIGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000 (Original de 1978).
- WERTSCH, J. La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. In: MOLL, L. (Comp.). **Vygotsky y la educación**. Buenos Aires: Aique, 1993. p. 135-152.

Resumen Este trabajo aborda la inclusión de las perspectivas de niños y niñas sobre la pandemia de COVID-19 desde una posición crítica que destaca la importancia de considerar la agencia social infantil y evitar visiones simplistas al interpretar sus voces. El estudio se enmarca en una investigación interdisciplinaria más amplia que buscó, recurriendo a distintas fuentes, comprender la experiencia de niños/as y adolescentes durante la pandemia. Para este estudio, se convocó a niños/as de diferentes niveles educativos a expresar sus pensamientos y emociones a través de dibujos, relatos y videos. Las producciones artísticas reflejaron temas recurrentes como el virus, las medidas preventivas y los cambios en la vida cotidiana. Aunque la pandemia presentó desafíos en la interacción con los/as niños/as, las creaciones proporcionaron una visión de sus percepciones en un contexto extraordinario. Las conclusiones se basaron en las producciones, con reconocimiento de los desafíos y obstáculos inherentes a la situación pandémica, así como específicos de la investigación con niños/as.

Palabras Clave: infancia, COVID-19, producciones artísticas, voces infantiles.

**Expressões artísticas de meninos e meninas sobre a COVID-19.
Avanços, obstáculos e desafios de um estudo argentino**

Resumo Este trabalho aborda a inclusão das perspectivas de meninos e meninas sobre a pandemia de COVID-19 a partir de uma posição crítica que destaca a importância de considerar a agência social das crianças e evitar visões simplistas ao interpretar suas vozes. O estudo faz parte de uma pesquisa interdisciplinar mais ampla que buscou, a partir de diferentes fontes, compreender a experiência de crianças e adolescentes durante a pandemia. Para este estudo, crianças de diferentes níveis educacionais foram convocadas a expressar seus pensamentos e emoções por meio de desenhos, histórias e vídeos. As produções artísticas refletiram temas recorrentes como o vírus, medidas preventivas e mudanças no cotidiano. Embora a pandemia tenha apresentado desafios na interação com as crianças, as criações forneceram informações sobre suas percepções em um contexto extraordinário. As conclusões basearam-se nas produções, com reconhecimento dos desafios e obstáculos inerentes à situação pandêmica, bem como específicas à pesquisa com crianças.

Palavras-Chave: infância, COVID-19, produções artísticas, vozes infantis.

**Artistic expressions of boys and girls about COVID-19.
Advances, obstacles and challenges of an Argentine study**

Abstract This paper addresses the inclusion of boys and girls' perspectives on the COVID-19 pandemic from a critical position that highlights the importance of considering children's social agency and avoiding simplistic visions when interpreting their voices. The study is part of a broader interdisciplinary investigation that sought to understand the experience of children and adolescents during the pandemic using different sources. For this study, children of different educational levels were asked to express their thoughts and emotions through drawings, stories, and videos. The artistic productions reflected recurring themes such as the virus, preventive measures and changes in daily life. Although the pandemic presented challenges in interacting with the children, the creations provided insight into their perceptions in an extraordinary context. The conclusions were based on the productions, with recognition of the challenges and obstacles inherent to the pandemic situation, as well as specific to research with children.

Keywords: childhood, COVID-19, artistic productions, children's voices.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/08/2023

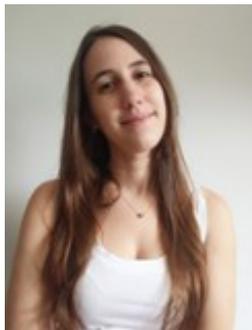
FECHA DE APROBACIÓN: 22/02/2024



Maira Querejeta

Profesora Adjunta Ordinaria de la Universidad Nacional de La Plata. Dirige el proyecto de corte epidemiológico “Salud psicológica en niños, niñas y adolescentes en contexto de pospandemia” y acompaña becarios y tesistas en temáticas de desarrollo y aprendizaje infantil.

e-mail: mquerejeta@fahce.unlp.edu.ar



Ana Laguens

Licenciada y Profesora en Psicología. Doctoranda en Psicología por la UNLP. Personal de apoyo profesional a la actividad científica de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA) en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN).

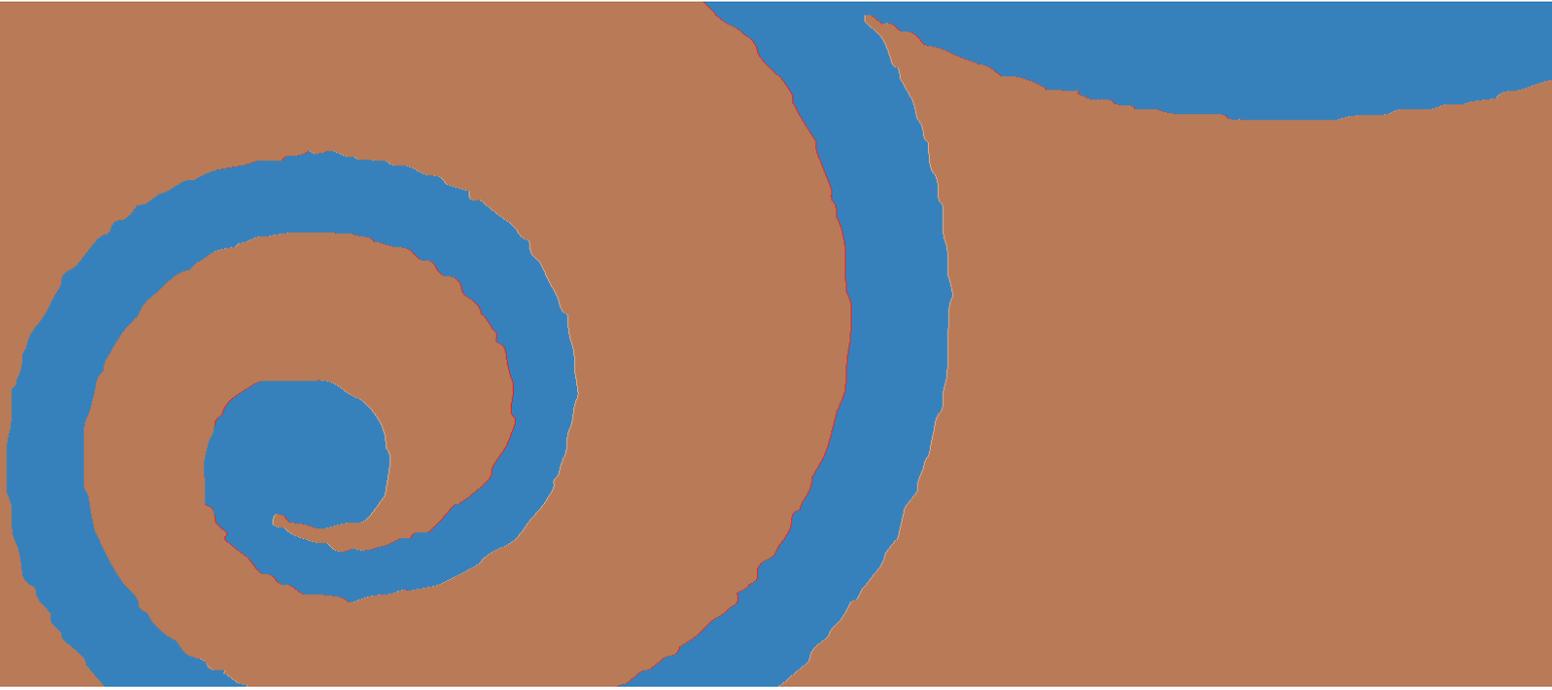
e-mail: ana.laguens@cic.gba.gob.ar



María Justina Romanazzi

Licenciada, Profesora y Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha sido becaria doctoral de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA) en el Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (CEREN).

e-mail: maria.romanazzi@cic.gba.gob.ar



Desafíos en el estudio etnográfico de los procesos participativos en la infancia: de voces y juegos

Lucía Rodríguez Bustamante

Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-9894-7942>

El debate por la participación de lxs niñxs¹

Desde hace más de tres décadas el campo de los estudios sociales viene problematizando la investigación en torno a lxs niñxs en términos propios (FRANZÉ; JOCILES; POVEDA, 2011). A pesar de la multiplicidad de abordajes y debates metodológicos hacia el interior de este campo de estudio, resalta la documentación de prácticas desplegadas por lxs niñxs como activxs participantes en diversos ámbitos de la vida social (CASTRO, 2018; LIEBEL, 2013; SANTILLÁN, 2019; SHABEL, 2016; SZULC, 2019).

Con el objetivo de aportar al conocimiento de estos procesos en la infancia, el desarrollo de mi investigación se ha centrado en el estudio de la participación política de niñxs, especialmente en escuelas. A propósito de los avances de corte histórico-etnográfico realizados en mi investigación doctoral, en este artículo se busca reflexionar sobre la documentación, interpretación y análisis de prácticas vinculadas a la participación en la infancia.

En lo que refiere a estudios centrados específicamente sobre procesos de participación en esta edad de la vida sobresale, en el trabajo etnográfico, el registro de prácticas dialógicas desplegadas por niñxs en torno a diversos asuntos que los atraviesan cotidianamente. En el registro de dichas acciones toman centralidad las conversaciones en las que es posible documentar apreciaciones y valoraciones realizadas por lxs niñxs entre ellxs, con adultxs y/o con lxs investigadorxs sobre distintos temas que resultan de su interés.

A su vez, en el desarrollo de mi investigación doctoral – que se desplegó en espacios educativos escolares y extraescolares en el marco de experiencias participativas –, documenté el gran interés que ha venido tomando para docentes y coordinadorxs la labor de hacer pública la “voz de la infancia”.

Dicho interés se inscribe en un contexto previo de reconocimiento de los derechos de la infancia consolidado a partir de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989. Dentro de los múltiples derechos que fueron reconocidos por esta normativa, uno de los que más resalta es el referido a la participación de lxs niñxs y que tuvo como resultado la creación de espacios, proyectos y experiencias donde lxs niñxs puedan “decir lo que piensan”. Este objetivo se ha visto concretizado en muchas de estas iniciativas a partir de “demostrar” públicamente, a través de la textualidad de lo dicho por lxs niñxs, la capacidad de estos sujetos para participar en asuntos de la vida social (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2019).

Las primeras investigaciones sobre esta temática estuvieron específicamente ocupadas no solamente en lo que se decía en esos espacios, sino también en las modalidades que asumía la participación de lxs niñxs. Los estudios que ganaron mayor relevancia fueron aquellos que se centraron en el desarrollo de proyectos sociales basados en iniciativas e intereses de lxs niñxs, con el objetivo de registrar “el nivel o grado de participación” de los niñxs en su confección (HART, 1992)². De este modo, el registro de acciones o interacciones de los niñxs generalmente estaba cernido al marco de los momentos asignados por los proyectos o iniciativas formales.

1 A lo largo de este artículo se utiliza la letra “x” como forma del lenguaje no binario para referir a, por ejemplo, “lxs niñxs” o “lxs maestrxs”.

2 El primero de los trabajos que logró imponer una metodología y orientación en el análisis y abordaje práctico de estos procesos fue el presentado por Roger Hart (1992), titulado “Children’s participation: from tokenism to citizenship”. Inspirado en la propuesta de Arnstein sobre la participación de adultxs, el autor define ocho peldaños que corresponderían a distintos niveles de la participación que se ordenan en el diagrama de una escalera (HART, 1992).

Ahora bien, aunque en el transcurso de mi investigación doctoral el registro de interacciones como de acciones en el marco asignado por las experiencias fue central, con el tiempo noté que esta preeminencia terminaba por opacar otros modos, momentos y formas en las que se entramaban los procesos de participación de lxs niñxs. Como parte de la recuperación del enfoque histórico-etnográfico, que se centra en el registro y documentación exhaustiva de las prácticas cotidianas (ROCKWELL, 2009), esta investigación se propuso explorar en profundidad cómo lxs niñxs participan políticamente, tensionando las modalidades adultocéntricas que tienden a invisibilizar otras formas de acción política (SHABEL, 2016).

En continuidad con dicho objetivo, este artículo se propone abrir a la reflexión sobre los desafíos de estudiar la participación en la infancia. Para ello retomo los aportes, principalmente desarrollados por Elsie Rockwell (2011, 2018), para el estudio de las prácticas políticas y de resistencia desplegadas por niñxs. Este antecedente me permitió abrir la pregunta sobre cómo se entraman cotidianamente estos procesos y de qué modo las acciones de lxs sujetxs, incluso las más inesperadas, adquieren contenido político al ser analizadas en la trama de relaciones contextuales en las que se desarrollan (SZULC, 2019). El artículo profundiza en el proceso de reflexión metodológica que fue necesario para poder reconstruir etnográficamente momentos y acciones inesperadas en las que se gestaba el debate político en la escuela entre niñxs y docentes.

La centralidad del debate dialógico: los Consejos como espacios de participación en las escuelas

Para fines de los años noventa en la Argentina, aún se documentaba con persistencia prácticas y normativas autoritarias y punitivistas en las escuelas heredadas de la última dictadura cívico-militar (1976-1983) (BATALLÁN; CAMPANINI, 2008). El terrorismo de estado desplegado durante estos años junto con la desaparición forzada de personas – entre las que se contaron muchxs docentes y estudiantes – impuso mecanismos rígidos de control vertical que tuvo como resultado el desmantelamiento de cualquier forma de convivencia democrática en las escuelas. A su vez, a comienzos del nuevo milenio, se sumaba la emergencia de otros problemas sociales propios de la época, como la “violencia escolar” y la “crisis de autoridad docente”, producto de la gran crisis socio-económica que sufrió la Argentina en el año 2001.

Esta sumatoria de condicionantes pusieron en el centro la necesidad de revisar el modo en que se ejercía el poder en las instituciones escolares (GOROSTIAGA, 2014). La búsqueda de alternativas a estas modalidades más tradicionales fue motorizada por un contexto social general de reconocimiento de protección y consideración de la infancia y adolescencia que venía profundizándose tras la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños en 1989 y, especialmente, como producto de su paulatina incorporación en leyes y normativas locales de la Argentina³.

En el año 2006 se promulga la Ley Nacional de Educación N° 26.061 que incorpora, como parte de sus fundamentos principales, el reconocimiento de lxs niñxs como sujetxs de derecho, tal cual lo promueve la Convención. Dentro de las líneas de profundización por promover la participación, resaltan aquellos lineamientos orientados a la creación de “Consejos de Convivencia”, “Consejos

³ En el año 1994, la Convención es incorporada como parte de la Constitución Nacional, pero no es hasta el año 2005 que se sanciona la Ley Nacional N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

de Grado” y/o “Centros de Estudiantes” en distintas jurisdicciones del país (LITICHEVER, 2019; MORONI, 2015). Estas iniciativas, que buscaban incorporar a los estudiantes en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones organizativas y disciplinarias de la escuela, fueron principalmente fomentadas para el nivel secundario y, en menor medida, para primario e inicial. No fue sino hasta el año 2014, en el que estos dos niveles contaron con pautas y lineamientos específicos orientados al desarrollo de espacios de convivencia, consejos de grado o asambleas (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2018).

En trabajos anteriores (BATALLÁN, 2011; BATALLÁN; RODRÍGUEZ BUSTAMANTE; RITTA, 2021) señalamos que la falta de normativas y leyes nacionales que regularan la creación de consejos convivenciales para estudiantes en estos primeros niveles educativos respondía, en parte, a la generalizada subestimación dada a la capacidad de participación de lxs niñxs en las escuelas. La principal hipótesis refiere a que dicha subestimación es producto, principalmente, de la superposición de su condición de “menores de edad” y su concepción escolarizada como sujetos “en formación” (BATALLÁN; CAMPANINI, 2008), las que, sumadas a las modalidades adultocéntricas de participación sí legitimadas, dificultan las posibilidades de verlxs como activxs participantes.

Enmarcado en este contexto, el desarrollo de mi investigación se realizó especialmente en una escuela pública del sur de la Ciudad de Buenos Aires que, durante diez años (2009-2019), desplegó un espacio de Consejo de Grado. Este se trataba de una modalidad de organización estudiantil para el nivel primario que ganó trascendencia a fines de los años 80 en Argentina, especialmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires.

Para aquel entonces, la propuesta de los Consejos no contaba con lineamientos educativos formales estrictos, pero suponía el desarrollo de instancias de debate en las aulas en formatos de asambleas con la coordinación docente (GAULE, 1989). En algunas escuelas esto también significaba la elección de representantes estudiantiles que, en conjunto con lxs docentes, se ocupaban de tomar decisiones organizacionales y/o disciplinarias.

En lo que refiere a la escuela N.º 27⁴, donde desarrollé el trabajo de campo, el Consejo había sido motorizado por Juan, un docente de unos casi sesenta años y que retomaba como antecedente directo e inspiración dichas iniciativas participativas iniciadas al regreso de la democracia.

En la escuela, el Consejo se organizaba en un doble funcionamiento: por un lado, el Consejo General, el que se realizaba de modo semanal y reunía a lxs consejerxs representantes de cada grado (de primero a séptimo), coordinado generalmente por Juan y la conducción; por otro lado, los Consejos de Aula, coordinados por lxs docentes a cargo del grupo y dedicados a la discusión de cuestiones internas a los grados.

Para el año 2016, cuando comencé mi trabajo de campo, el espacio del Consejo General funcionaba de modo semanal durante la mañana y tenía una duración aproximada de una hora. Si me hubiesen preguntado en ese momento “¿De qué hablan?”, les hubiese respondido lo evidente: “de las relaciones y conflictos entre lxs niñxs, de los juegos del recreo, de las normas y la organización de actividades en la escuela”. Tiempo después advertí que cada vez que enumeraba lo que se discutía en el Consejo no solo me resultaba insuficiente, sino que oscurecía todo otro proceso más complejo que podía percibir, motivo que me mantuvo, durante casi cuatro años, como una de las férreas participantes del espacio.

4 Los nombres y referencias de todos los sujetos y lugares han sido modificados para preservar su anonimato.

Es así que la legitimidad del Consejo para el afuera se anclaba en que muchas de las temáticas que eran tratadas allí, y que coincidían con preocupaciones socialmente esperadas para la infancia, como eran los juegos y el recreo. Sin embargo, lo que a simple vista parecía “asuntos de niñxs”, en su estudio en profundidad se avizoraba como un escenario de conflictos e intereses políticos de gran envergadura disputados entre niñxs, pero también con sus docentes.

Si bien el recreo era un momento de esparcimiento donde lxs niñxs se distendían de muchas de sus tareas y responsabilidades como estudiantes – la prolijidad, el silencio, la escucha atenta a un docente, etcétera –, este era también un momento sumamente intervenido y condicionado. Las interacciones entre ellxs eran controladas y restringidas, no sólo por la presencia continua de lxs docentes, sino también porque era uno de los momentos fuertemente discutidos en el Consejo.

Con el tiempo descubrí que la incorporación del debate sobre “el recreo” en el Consejo, en términos políticos, suponía mucho más que un simple procedimiento formal de establecimiento de normas, sino que implicaba habilitar a que lxs docentes pudieran incidir más directamente sobre este campo, el que generalmente les es ajeno en su profundidad (ARMITAGE, 2005)⁵.

La disposición arquitectónica de los patios de las escuelas cumple un rol fundamental en las posibilidades de ocultamiento y también, como veremos, en los modos en que los juegos son jugados. En este sentido, abrir al debate sobre el recreo requiere una serie de estrategias, decisiones y movimientos, por parte de lxs niñxs, para lograr poder jugar a los juegos que les interesan, sin que su institucionalización implique una modificación sustancial de su sentido. El terreno de los juegos, el recreo y su regulación en el marco del Consejo se convertía, entonces, en uno de los principales escenarios en los que tomaba cuerpo ciertas tensiones, desacuerdos, desoídas y también consensos entre niñxs y docentes y que, por lo tanto, hacían a la vida política de la escuela.

Así, en las reuniones del Consejo, se intentaba poner “en palabras” los conflictos y tensiones escolares. Allí la contienda se daba en el lenguaje y en los asuntos reconocidos “para la infancia” y, como ya hemos explorado en otros trabajos (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2018, 2020), se expresaba en el debate dialogado, en una disputa que se desataba a veces en pequeños detalles, en aspectos milimétricos de las reglas del juego, de los espacios que estos ocupan y que hacen a la organización escolar, como a continuación podemos ilustrar:

Una mañana, mientras se discutía por las dificultades para desarrollar juegos simultáneos durante el recreo, Luciano, el consejero de séptimo, abrió una propuesta a debate:

– No sé si otros están de acuerdo, yo creo que hay que sacar los penales y que haya solamente Manobol⁶, porque [los penales] ya están pasados de moda (...) Yo digo que saquemos el basquet que se sale la pelota, me gustaría, creo que a todos, dejar el manobol y sacar penales y otros juegos.

– ¿Y los que no quieren hacer nada? – preguntó el consejero de cuarto grado

5 Si bien muchxs docentes conocen lo que sucede entre lxs niñxs en el recreo, hay muchas dimensiones y códigos de las que se encuentran ajenxs por no ser participantes directxs (ARMITAGE, 2005).

6 El Manobol es un juego compuesto por dos equipos que compiten entre sí. El objetivo es hacer mayor cantidad de anotaciones. El modo de hacer dichas anotaciones es pasándose una pelota entre los participantes de un mismo equipo sin que ningún contrincante logre interrumpir el pase.

– Bueno está el comedor... – respondió Luciano.

En ese momento se comenzaron a superponer las voces de lxs consejerxs, quienes debatían si sacar los otros juegos o no. De repente, Gregorio, el consejero de primer grado, levantó la mano indicando el pedido de la palabra. Frente a ello uno de los moderadores pidió silencio y le indicó al niño que podía hablar. El niño esperó a que hicieran completo silencio y sugirió:

– O podemos hacer un recreo cada uno

Juan, el maestro coordinador, alentó la propuesta de Gregorio, pero Luciano insistió:

– Ahora se te meten en el medio, hay uno que espera para patear y los otros se enojan.

– ¿Vos crees que se puede tomar esa decisión ahora? – le preguntó Juan a Luciano

– En mi grado lo propuse y nadie juega a los penales – respondió Luciano, en busca de argumentos que apoyaran su propuesta.

– ¿Les parece preguntar si sacar basquet y/o penales en cada grado? – preguntó Juan a todxs lxs consejerxs representantes. Inmediatamente, todxs respondieron afirmativamente.

Antes que la conversación de los juegos se diera por terminada, Luciano agregó una nueva observación:

– Porque el patio chico tiene cuatro grados ... los grados más grandes, mientras que el patio grande tiene solo tres grados – dijo Luciano, en lo que parecía más bien un cuestionamiento solapado sobre cómo la escuela había organizado los espacios. Sin embargo, la conversación giró hacia otro tema y el planteo no logró instalarse (Fragmento de registro de campo, Consejo General, 27 de junio de 2017).

Los argumentos presentados por Luciano para intentar que el juego de manobol tenga protagonismo buscaba reproducir algunos de los puntos que son valorados en este espacio: que los juegos estén sectorizados y que no haya accidentes por la superposición de actividades. Asimismo, ante la pregunta del docente por el móvil que motorizaba el pedido, el estudiante argumenta que la propuesta fue consultada con su grado, demostrando el respeto por su cargo representativo como consejero, algo altamente valorado en este espacio.

Cómo brevemente se retrató, en términos más profundos, es posible analizar que la conformación de este espacio era un intento por instalar un marco en el que se da la disputa (ROSEBERRY, 2002): se establece un escenario, se ofrecen los elementos y se plantean las modalidades de su desarrollo predilecto: la palabra. En esta arena de disputa, lxs niñxs se apropian creativamente de los argumentos y las modalidades de presentación de los reclamos y/o pedidos – que saben son reconocidos por el Consejo como legítimos – e intentan ser puestos en juego para lograr concretar su interés, el que, cabe aclarar, no siempre es unánime entre ellxs (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2020). Sin embargo, como se reconstruye en el siguiente apartado, la instauración del Consejo implica dimensiones inesperadas en la conformación de un escenario político que agrega otras modalidades de participación.

Inventar juegos y también resistir a la burocratización

Durante todos los años en los que desarrollé mi trabajo de campo, el debate por la incorporación de juegos nuevos o “prohibidos” era recurrente. La incorporación de un juego requería no sólo la elaboración de normas y reglas, sino que, para su efectivo establecimiento, lxs niñxs debían elaborar argumentos “válidos” para su aprobación y lograr que “un juego cualquiera” se convierta en un “juego acordado en el Consejo”.

Como ya hemos profundizado en otros trabajos (RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, 2018, 2020) y brevemente reconstruimos en el apartado anterior, esto implicaba la realización de numerosas sesiones de Consejo. Durante estas sesiones, se presentaban argumentos y se reformulaban las reglas, las cuales eran objeto de discusión continua en este ámbito. En estos momentos, lxs niñxs elaboraban argumentaciones que reunían sentidos y valores escolares para lograr objetivos diversos, como son la organización del espacio del recreo, la incorporación o el apartamiento de algunos juegos, entre otros.

La permanencia prolongada en la escuela en conjunto con una continua reevaluación de lo producido allí me permitió vislumbrar que, si bien las reuniones del Consejo eran clave en la discusión y resolución de puntos del porvenir escolar, su desarrollo y profundización no se reducía únicamente a aquellos momentos públicamente asignados para la discusión. Es decir, aunque muchas veces eran en esos momentos donde se tomaban las decisiones fundamentales, se ponían las reglas y se materializaban acuerdos, la puja por la aprobación de los juegos se configuraba en una trama mucho más amplia y que tenía como principal protagonista al recreo como instancia en donde se manifestaban y negociaban diversas interpretaciones de la realidad escolar (CASTRO, 2018).

Para introducirnos en ello, a continuación, se presentan algunas “situaciones clave” (ROCKWELL, 2009, p. 84) que me permitieron comprender la profundidad que adquieren estos procesos en momentos cotidianos de la escuela:

En los Consejos de Aula, tanto el tema de los juegos como el comportamiento de algunxs estudiantes eran asuntos de recurrente discusión y debate. Asimismo, si bien cada Consejo de Aula era coordinado por el maestro o la maestra a cargo del curso – lo que implicaba una apropiación bastante diversa de lo que era este espacio –, había ciertos ejes que resultaban recurrentes: la elaboración de pautas de juegos que luego cada consejero llevaba al Consejo General; el tratamiento de conflictos internos del grado; la construcción de acuerdos sobre normas internas y modos de relacionarse; entre otros.

Recuerdo que, en un Consejo de Aula de tercer grado, la maestra comenzó a indagar sobre un juego que había provocado que un niño se lastimara. Mientras la docente iba interrogando, uno de lxs niñxs trató de explicar qué había sucedido:

— Antes de empezar quiero que me cuenten. ¿Qué pasó ayer entre Bruno y Lautaro en el poscomedor? — mientras miraba a todo el curso expectante.

Lautaro empieza a decir que habían estado jugando a un juego y que le había pegado a Bruno.

— ¿Qué hablamos? — preguntó Mabel a todo el grupo.

— Que un juego deja de ser juego cuando se pegan — respondió una niña.

La conversación se vio interrumpida por una de las cocineras que entró con el

desayuno. Mientras les iba dejando un vaso que llenaba con yogurt que acompañaba con una barrita de cereal, Mabel prosiguió:

— A veces pasa que están jugando a un juego y uno se lastima y dice “ah, Lautaro me lastimó”, pero no es así, porque si yo sigo jugando bruto entonces también soy responsable — dijo a todo el grupo, y luego se dirigió especialmente a Lautaro: — ¿Cómo fue que lo golpeaste?

— Jugando a la Raqueta — respondió Lautaro, mientras miraba expectante a la maestra.

— ¿A qué estabas jugando? — preguntó Mabel con un gesto de confusión en su cara y en su tono.

— A un juego que vos estás... — le respondió Lautaro, comenzando a explicar el juego, pero fue interrumpido abruptamente por Mabel.

— ¿Qué hablamos de inventar juegos? — le dijo mientras alternaba su mirada entre él y el curso entero. — Que no se puede inventar si no ponemos las reglas en el Consejo de Grado, y así están. Juegan y terminan peleando — concluyó, un tanto enojada.

— Pero yo no inventé... — argumentó Lautaro tratando de defenderse, pero fue interrumpido nuevamente por la maestra.

— La otra vez perdimos una semana haciendo las reglas con el juego del Monstruo, y después no lo jugaron más — dijo, mirando a todo el curso con un aire de cierta frustración (Fragmento de registro de campo, Consejo de Aula de tercer grado, 28 de agosto de 2017).

En más de una oportunidad, maestros y maestras me expresaron su preocupación por que lxs chicxs no “respetan las normas” elaboradas en el Consejo. Esto también se combina con cierto tono de reclamo y demanda ante el incumplimiento de los acuerdos. Era justamente dicha preocupación lo que, por momentos, evidenciaba el riesgo de que el Consejo se convirtiera en un espacio que burocratizara las relaciones y dinámicas escolares diversas, como el espontáneo acto de “inventar juegos”.

Como se ilustró en la conversación anterior, a pesar de que lxs niñxs saben que los juegos “deben pasar por el Consejo”, esto no impide que dejen de jugar o inventar juegos si así lo consideran. De hecho, en las diversas discusiones que pude presenciar en los Consejos, pero también en charlas informales, supe que lxs niñxs ocultan ciertos juegos que ya saben son “mal vistos” por lxs docentes⁷. De este modo, lxs estudiantes hacen una distinción entre qué juegos llevar a debate al Consejo y cuáles no: analizan sus propias acciones a la luz del “deber ser escolar”, que lxs lleva a definir si su institucionalización será posible o, por el contrario, si esta será contraproducente y generará que el juego sea prohibido.

7 Hay juegos que deliberadamente ocultan, como, por ejemplo, “el círculo de retos”, en donde se hacen prendas entre ellxs que, a veces, conllevan una agresión física, u otros, como el “pistolero”, sobre el cual saben que, aunque no implique un daño o agresión directa, está “mal visto” porque implica recrear con mímica quién era el más rápido o rápida en “sacar el arma”, “disparar” y “matar”.

Así, también distinguí que, muchas veces, los juegos que se discutían en el Consejo eran aquellos que tenían mucha visibilidad o posibilidad de generar algún “conflicto” y que no podían ser jugados de modo espontáneo u oculto durante el recreo. Aunque lxs niñxs no realizaban estas deliberaciones de modo abiertamente premeditado – por lo menos hasta lo que alcancé a registrar – sino que se trataba de acciones y decisiones espontáneas, no por ello dejaban de estar implícitamente conectadas.

Recuerdo, también, un Consejo de Aula de primer grado. Ante los permanentes retos de la maestra por correr en el recreo, destinaron una reunión de Consejo a pensar juegos “que no sean de correr”. Durante toda la hora se enumeraron y dramatizaron varios juegos, evaluando colectivamente su pertinencia y la necesidad de ajustar sus normas para que puedan ser “jugados”. Había sido un encuentro muy interesante, lxs niñxs presentaban alternativas y elaboraban estrategias de lo más diversas: “mancha tele se juega de a tres nenes. Tenés que agacharte y no correr a buscarlo”; “una mancha ladrón. No se puede ir corriendo; cuando se da vuelta, se tiene que esconder, tiene que ir caminando de policía y agarra una llave de mentira”. Cuando la hora de Consejo finalizó y sonó el timbre del recreo, lxs niñxs comenzaron a jugar intentando respetar estas normas, pero a los pocos instantes ya había varixs que corrían. La maestra, un poco decepcionada, luego de llamarle la atención a varixs y hacerlxs “sentar en el piso”, pero también reflexionando, me expresó: “sí, es medio contradictorio, porque en realidad ellos necesitan descargar. Lo que pasa que es muy chico el espacio y se pueden lastimar”.

Lo que la anudación de estas situaciones me ayudó a comprender era que el hecho de que lxs niñxs corran en el recreo no se debía a una falta de entendimiento o intento por romper directamente las normas de la escuela. Probablemente, esta insistencia se ajustaba a que el juego siga siendo convocante para ellxs, un aspecto al que no parecían dispuestos a renunciar. Las normas que eran elaboradas en un contexto anterior o posterior al juego mismo, aunque fueran racionales, en su práctica, muchas veces, cortaban el sentido “interesante” del juego y, por lo tanto, resultaban generalmente abandonadas por lxs mismxs niñxs.

El análisis de estos intercambios sugería un aspecto aún más profundo: el que en el hecho de “inventar juegos” y en el acto de “jugar igual”, lxs niñxs generaban una resistencia a la burocratización del recreo y, en consecuencia, del Consejo. Esto fue entonces lo que me advirtió de la existencia de una dimensión novedosa en los procesos políticos: la participación de lxs niñxs también se encarnaba, además de en la defensa oral en la sesión, en el acto de jugar, y era allí que traccionaban fundamentalmente por la orientación política que asumiera el Consejo.

Advertí que la participación de lxs niñxs, inclusive en relación con el Consejo, se hacía carne en un marco y en modalidades que desbordaban los momentos institucionalizados, como eran el Consejo General y el Consejo de Aula. Pero esto no suponía que estaban “por fuera del Consejo”, sino que, por el contrario, eran estos escenarios los que resultaban centrales como arena de disputa de este espacio. Así, eran sus acciones cotidianas las que entraba en diálogo y/o en discusión con las resoluciones tomadas en este espacio, lo que demostraba, a su vez, que “el Consejo” era mucho más que un momento o espacio para la resolución de conflictos, como muchxs docentes lo definían, sino que en términos concretos estructuraba e instituía de modo profundo el debate por la vida escolar cotidiana en distintos momentos de su desarrollo.

Me interesa, en vistas de profundizar esta interpretación, recuperar los aportes de Elsie Rockwell para pensar la resistencia en términos de una “interrupción” en la comunicación (ROCKWELL, 2018, p. 228).

En búsqueda de otra interpretación que permitiera romper con la extendida noción de resistencia como “autocondena”⁸, la autora advierte que es posible reconocer formas de resistencia que no impliquen necesariamente el “fracaso escolar”, sino que sean contrarrestantes a los mecanismos sociales y escolares que aseguran la reproducción (ROCKWELL, 2011, p. 244). Para ello, analiza críticamente los trabajos de Bernstein (1989) y Habermas (2000), de los cuales retoma aportes distintos, inclinándose especialmente por las contribuciones del segundo para analizar la resistencia en el aula. Rockwell sugiere la posibilidad de interpretar las discontinuidades – incomprensiones, interrupciones, suspensiones – como una apelación por parte de los estudiantes frente a las pretensiones de “validez” de lo enunciado por el maestro o la maestra (ROCKWELL, 2018, p. 228).

Así, según la autora, esta no aceptación de lo dicho por el o la docente se expresa más por vías “indirectas” que por una “oposición directa”, descartando así la extendida interpretación que dicha omisión se deba a la incomprensión de lxs estudiantes (ROCKWELL, 2018, p. 228). De este modo, la documentación de esta “apelación implícita” posibilitaría identificar momentos de resistencia que se basaran en la “indignación” (ROCKWELL, 2018, p. 229).

En un análisis de interacciones en el aula, Rockwell (2011, p. 33) ilustra cómo lxs niñxs se resisten a fracasar cada vez que se involucran en encontrarle sentido a su experiencia, acción que puede tener como resultado la indignación. Esta resistencia desplegada por lxs niñxs en el aula puede ser producto de contrarrestar los sinsentidos del mundo escolar y no implica “ir en contra”, sino que es más bien actuar de acuerdo a lo que comprenden como coherente, aspecto al que no están dispuestos a renunciar (ROCKWELL, 2011, p. 33).

Volviendo a lo registrado en la escuela, lo propuesto por esta autora no solamente resulta productivo para el análisis de interacciones dialógicas, en donde también reconstruimos interrupciones del sentido, sino que permite ampliar el análisis hacia otras modalidades en las que se gesta la “conversación” en la escuela. A partir de la instauración de un marco de organización colectiva como el Consejo, el “debate” se despliega también en otro tipo de acciones y, por tanto, también esta “conversación” puede ser interrumpida a partir de lo que lxs niñxs deciden hacer – o no hacer – cotidianamente en distintos momentos escolares.

La creación del Consejo: la instauración de la política en la escuela

El análisis de los procesos de participación en la escuela desafía a la investigación a reconstruir los distintos escenarios, y especialmente los modos, en los que se establece la “conversación y debate” entre niñxs y docentes acerca de la vida cotidiana escolar. Lejos de poder centralizar la participación únicamente en lo que “lxs niñxs dicen”, se evidencia la necesidad de profundizar en el registro contextualizado de las acciones que, en tramas locales y específicas, demuestran que pueden asumir sentidos inesperados.

Este registro me permitió conocer tanto la variabilidad de modalidades que asumen las respuestas y propuestas de lxs niñxs, como también la forma en que estas se construyen por distintos frentes y, aunque esten desarticulados, se orientan a resistir los intentos de burocratización de espacios tales como el recreo y también, indirectamente, el mismo Consejo.

8 Esta reflexión que se desprende del mítico trabajo de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar*, donde se reconstruye cómo, a partir de la resistencia activa a los modos escolares que se les ofrecen, los estudiantes perpetúan su lugar de clase.

El Consejo parecía estructurar una trama política inaugural. Es decir, las acciones cotidianas de lxs niñxs – aunque también de lxs docentes – eran interpretadas a los ojos de un espacio colectivo que les adicionaba un carácter político novedoso: “jugar a un juego inventado” o desoír cualquier acuerdo asumido en el Consejo – es decir, “jugar al fútbol” o “correr” – era interpretado por algunxs docentes como un “ataque” al Consejo. Así, frente a cierto efecto de rigidización y burocratización del espacio – es decir, “no se puede inventar juegos que no pasen por el Consejo” –, las acciones de lxs niñxs eran cargadas con cierto sentido “belicoso”.

Sin embargo, también es posible interpretar que la no renuncia de lxs niñxs al principal sentido del recreo – un momento para descansar y divertirse – y, por tanto, en su insistencia en “acto” por “jugar a juegos inventados” que no han pasado necesariamente por el Consejo, enmarcados estos ahora en una la clave política de lectura que adiciona este espacio, pueden ser analizados también como resistencia a la burocratización del recreo y del Consejo.

Esto no implica que lxs niñxs realizaran estas acciones de modo deliberado o premeditado; es justamente por estar inscriptos en esta trama política que el Consejo objetiva e instaura, que los distintos momentos de recreación y las acciones que allí ellxs realizan pueden adquirir un sentido e intencionalidad política adicional, tanto para su posible interpretación como una “falta” hacia el Consejo o como una resistencia a su burocratización.

Lejos de atentar contra el Consejo “en sí”, con estas acciones lxs niñxs parecen impugnar la orientación de éste como un espacio de normas “idealizadas”, por lo que, en vez de dejar morir el Consejo en un absurdo, lxs niñxs traccionan para sostener su vitalidad, permitiéndonos avizorar cómo inclusive también es la emergencia de este “conflicto de intereses” lo que contribuye tanto a su carácter representativo como a su sostenimiento en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMITAGE, M. The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the Primary School. **Paedagogica Historica**, Londres, v. 41, n. 4-5, p. 535-553, ago. 2005.

BATALLÁN, G. La invisibilidad de los niños y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. In: BATALLÁN, G.; NEUFELD, M. R. (Orgs.). **Discusiones sobre Infancia y Adolescencia en Antropología**. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 15-24.

BATALLÁN, G.; CAMPANINI, S. La participación política de niños y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 28, p. 85-106, dic. 2008.

BATALLÁN, G.; RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, L.; RITTA, L. Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. **Revista de Antropología Social**, Madrid, v. 1, n. 30, p. 41-54, mar. 2021.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal, 1989.

CASTRO, L. R. We need to talk about break-time!: The construction of the common by children in school. **Childhood and Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 14, p. 129-148, dic. 2018.

FRANZÉ, A.; JOCILES, M. I.; POVEDA, D. El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos. In: FRANZÉ, A.; JOCILES, M. I.; POVEDA, D. (Orgs.). **Etnografías de la infancia y de la adolescencia**. Madrid: Catarata, 2011. p. 9-36.

GAULE, M. Consejo de grado. Una experiencia en segundo ciclo. In: GOLZMAN, G.; LÓPEZ, D. **Atención: maestros trabajando**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1989. p. 49-54.

GOROSTIAGA, J. M. Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales. **Rbpae**, Brasilia, v. 27, n. 2, p. 249-264, dic. 2014

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Buenos Aires: Taurus, 2000.

HART, R. **Children's participation: from tokenism to citizenship**. Florence: UNICEF, 1992.

LIEBEL, M. **Niñez y justicia social: repensando sus derechos**. Santiago de Chile: Pehuén editores, 2013.

LITICHEVER, L. Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos. In: NÚÑEZ P.; LITICHEVER L.; FRIDMAN D. (Orgs.). **Escuela secundaria, convivencia y participación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2019. p. 145-167.

MORONI, R. **Convivencia, ciudadanía y valores en tiempos de inclusión**. Buenos Aires: Dunkin, 2015.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

_____. Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? In: BATALLÁN, G.; NEUFELD, M. R. (Orgs.). **Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela**. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 27-52.

_____. Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación In: ROCKWELL, E. **Vivir entre escuelas: relatos y presencias**. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 213-238.

RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, L. Los/as niños/as en la gestión del espacio escolar: experiencias de participación estudiantil en escuelas primarias de la CABA. In: JORNADAS DE ESTUDIOS SOBRE LA INFANCIA, 5, 2018. **Actas**. Buenos Aires, 2019, v. 1. Disponible en: <<https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/38.pdf>>. Acceso en: 15 mayo 2024.

_____. ¿Cómo se piensan e imaginan los/as niños/as en su ciudad?: procesos de apropiación y participación ciudadana en un Programa de participación infantil. In: Reunión de Antropología do Mercosul, 13, 2019, Porto Alegre. **Actas**. Disponible en: <<https://www.ram2019.sinteseeventos.com.br/site/anais2?AREA=89>>. Acceso en: 15 mayo 2024.

_____. Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones. **RUNA: archivo para las ciencias del hombre**, Buenos Aires, v. 41, n. 1, p.183-198, mayo 2020.

ROSEBERRY, W. Hegemonía y lenguaje contencioso. In: GILBERT, J.; NUGENT, D. (Orgs.). **Aspectos cotidianos de la formación del Estado**. Ciudad de México: Ediciones Era, 2002. p. 213-226.

SANTILLÁN, L. “Nuestro norte son los niños”: subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. **RUNA: archivo para las ciencias del hombre**, Buenos Aires, v. 40, n. 2, p. 57-73, dic. 2019.

SHABEL, P. N. “Venimos a jugar y a luchar”: participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. **Revista Lúdicamente**, Buenos Aires, v. 5, n. 10, oct. 2016.

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, abr. 2019.

WILLIS, P. **Aprendiendo a trabajar**: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal, 1988.

Resumen

Este artículo se propone contribuir al conocimiento sobre los procesos de participación de lxs niñxs en el ámbito público, con especificidad en el espacio escolar, centrándose también en los desafíos teórico metodológicos implicados en su estudio. Para ello, se reflexiona sobre los procesos de documentación, análisis etnográfico y, especialmente, sobre los desafíos metodológicos que implica el estudio de procesos políticos en la infancia. A lo largo del artículo se tensiona la preeminencia dada a la palabra de lxs niñxs en la documentación etnográfica para profundizar en el análisis de acciones cotidianas, las que, contextualizadas en la trama de relaciones de poder en el ámbito escolar, son posibles de ser reinterpretadas analíticamente cómo acciones de resistencia, apropiación y negociación. Para ello, se traen a debate algunos avances producidos a propósito de una investigación doctoral que se centró en el análisis de las relaciones entre niñxs y docentes inscriptas en un espacio de participación estudiantil en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante cuatro años (2016-2020).

Palabras clave: participación, infancia, política, escuela, enfoque histórico-etnográfico.

Desafios na pesquisa etnográfica dos processos participativos na infância: de vozes e jogos**Resumo**

Este artigo visa contribuir para o conhecimento sobre os processos de participação das crianças na esfera pública, com especificidade no espaço escolar, enfocando também os desafios teórico-metodológicos envolvidos no seu estudo. Para isso, refletimos sobre os processos de documentação, análise etnográfica e, especialmente, sobre os desafios metodológicos envolvidos no estudo dos processos políticos na infância. Ao longo do artigo, chama-se atenção ao destaque dado às palavras das crianças na documentação etnográfica para aprofundar a análise das ações cotidianas, que, contextualizadas na teia de relações de poder no ambiente escolar, são possíveis de serem reinterpretadas analiticamente como ações de resistência, apropriação e negociação. Para tanto, são trazidos ao debate alguns avanços produzidos por uma pesquisa de doutorado que se concentrou na análise das relações entre crianças e professores matriculados em um espaço de participação estudiantil em uma escola primária da Cidade Autônoma de Buenos Aires durante quatro anos (2016-2020).

Palavras-chave: participação, infância, política, escola, abordagem histórico-etnográfica.

Challenges in the ethnographic study of participatory processes in childhood: voices and games**Abstract**

This article aims to contribute to knowledge about the processes of participation of children in the public sphere, with specificity in the school space, also focusing on the theoretical-methodological challenges involved in its study. To do this, we reflect on the processes of documentation, ethnographic analysis and, especially, on the methodological challenges involved in the study of political processes in childhood. Throughout the article, the preeminence given to the words of children in ethnographic documentation is stressed to deepen the analysis of everyday actions, which, contextualized in the web of power relations in the school environment, are possible to be analytically reinterpreted. as actions of resistance, appropriation and negotiation. To this end, some advances produced by a doctoral research that focused on the analysis of the relationships between children and teachers enrolled in a space for student participation in a primary school in the Autonomous City of Buenos Aires for four years are brought to debate (2016-2020).

Keywords: participation, childhood, politics, school, historical-ethnographic approach.

FECHA DE RECEPCIÓN: 16/08/2023

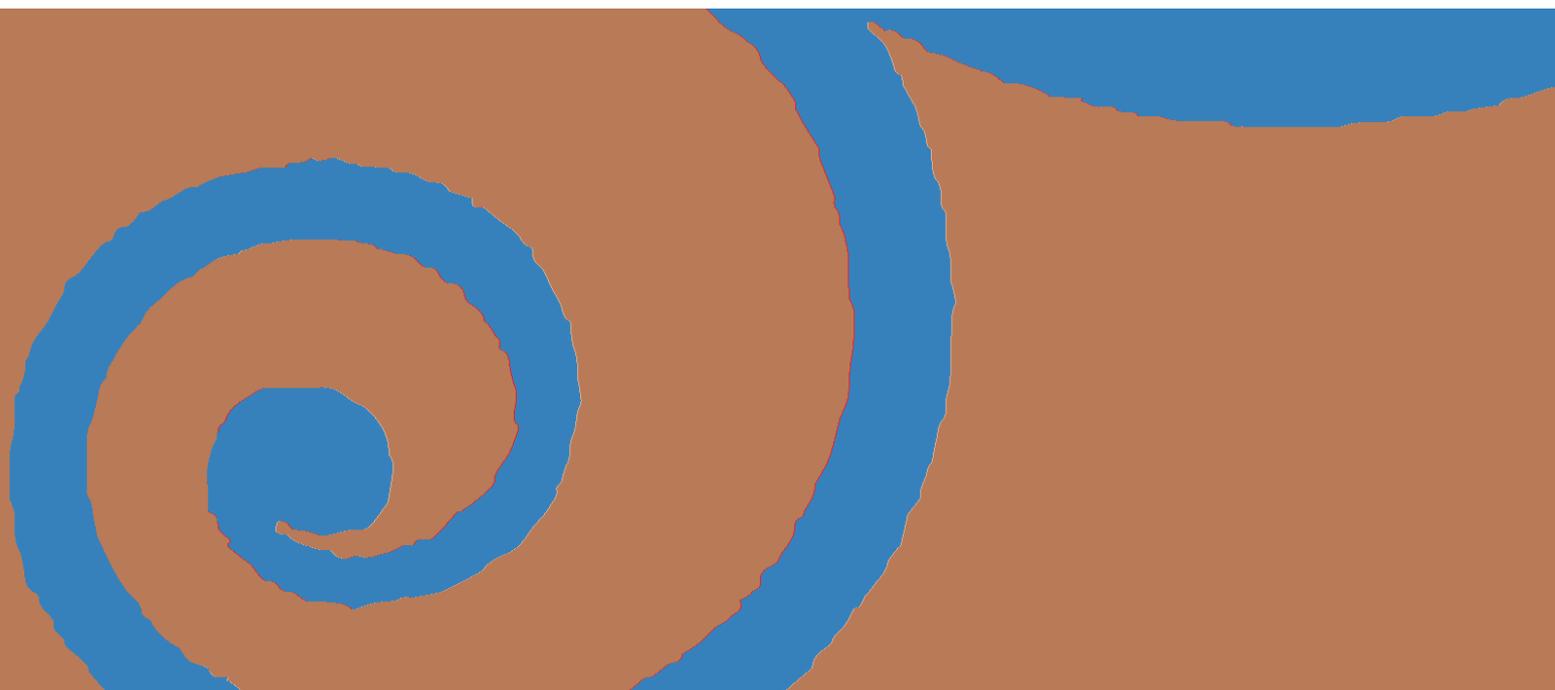
FECHA DE APROBACIÓN: 01/11/2023



Lucía Rodríguez Bustamante

Profesora y doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investiga temáticas vinculadas con la participación política en la infancia en instituciones educativas. Se desempeña también como docente de nivel medio, terciario y superior.

E-mail: luciarodriguezbustamante@gmail.com



As vozes das crianças em um projeto participativo: desafios e contradições na escuta

Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn

Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4348-4741>

Monique Aparecida Voltarelli

Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2605-0930>

Introdução

Considerar as vozes das crianças nos diversos contextos sociais em que estão inseridas tem sido um desafio, desde a implementação do direito de participação das crianças por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 (ONU, 1989). Assim como foram observados avanços no campo científico, ao trazer a participação das crianças nas investigações, também tem sido possível notar ações no âmbito político e social destinadas a considerar as vozes das crianças em diferentes espaços. Neste estudo, temos como foco o âmbito educacional.

Em 2013, deu-se início ao Projeto Plenarinha, no Distrito Federal (DF), desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com o intuito de uma reconfiguração curricular para o trabalho com as crianças da Educação infantil¹. Considerou-se a participação de “400 crianças e 50 profissionais das instituições públicas e conveniadas com o objetivo de ouvir e tornar nossas crianças partícipes no processo de aprendizagem e desenvolvimento que é estruturado na Educação Infantil” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 9). Os processos de escuta das crianças buscam considerar as suas necessidades e perspectivas nas propostas educacionais, sendo que “a primeira Plenarinha da Educação Infantil teve por objetivo incluir a opinião das crianças no Currículo da Educação Básica da Educação Infantil. Com essa ação, deu-se “voz” às crianças” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 4).

Desde a primeira Plenarinha² até o presente momento, já foram realizadas dez edições que contemplaram temáticas como: cidadania, cidade, natureza, brincadeiras, contação de histórias, musicalidade e artes. No entanto, a partir da observação de uma das pesquisadoras, que atuava em uma instituição educativa no Distrito Federal, foi notado que a organização das atividades acontecia de forma mais eloquente quando se aproximava a culminância do projeto. Isso, de certa forma, causava incontestes incômodo, pois a proposta inicial do projeto é bem interessante. Como sua implantação se deu em turmas de Educação Infantil, decidimos, portanto, investigar em que medida o Projeto Plenarinha efetivamente transcorria nas instituições de Educação Infantil, uma vez que está bem delineado como projeto da SEEDF, constituindo-se como uma política educacional.

A Plenarinha da Educação Infantil consiste em um projeto pedagógico que visa proporcionar às crianças da Educação Infantil a promoção da prática de cidadão ativo, participativo e consciente dos seus direitos e deveres, experienciando o diálogo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018a)³, em suas diferentes expressões e linguagens.

1 A Educação Infantil no Brasil compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos. De acordo com o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o atendimento deve ser ofertado por creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade.

2 Todas as edições podem ser consultadas por meio deste link: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>.

3 Currículo em Movimento do Distrito Federal é um documento elaborado para cada etapa da educação básica, e que dispõe de elementos que fundamentam a educação infantil no DF. Para saber mais: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento>.

A pesquisa que embasou a escrita deste artigo teve por objetivo analisar a participação e a escuta das vozes das crianças no Projeto Plenarinha, bem como os desafios e as possibilidades que permeiam essa prática pedagógica, que se encontra inserida no Projeto Político Pedagógico de um Centro de Educação Infantil da Rede Pública do Distrito Federal. Para esse texto, buscou-se apresentar como acontecia a escuta das crianças na instituição educativa. O percurso metodológico da pesquisa mencionada foi feito durante um semestre letivo, por meio de registros em diário de campo, desenhos, captação de áudios, fotos e questionário realizado com o docente da turma.

Assim, partindo da pesquisa explicitada, neste artigo utilizamos informações obtidas, junto às crianças, através dos apontamentos que foram colhidos com base nas observações feitas na sala de referência, no parque infantil, na quadra e em espaços diversos. Participaram da pesquisa: dezesseis crianças, com idade entre 4 e 5 anos, e o professor da turma (da SEEDF), que trabalha com Educação Infantil já há alguns anos. As observações aconteceram em momentos distintos da rotina das crianças, autorizadas por seus responsáveis, sendo que elas também foram convidadas e aceitaram a colaborar com a pesquisa. Cabe mencionar que a entrada em campo ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais⁴, da Universidade de Brasília .

A participação infantil e o Projeto Plenarinha

Plenária é qualquer “assembleia ou tribunal que reúne em sessão todos (ou quase todos) os seus membros” (FERREIRA, 2009, p. 1579), sendo organizada para debater ou tomar decisões importantes. Aqui acreditamos que o termo Plenarinha venha no diminutivo por se tratar de uma sessão na qual quem está nos holofotes são crianças. Além disso, ressalta-se que inicialmente foi perceptível uma falta de crença/confiança na capacidade participativa das crianças, já que no primeiro encontro registrou-se que o “resultado [foi] surpreendente! Crianças sábias e cheias de imaginação na resolução de problemas encontrados” (DISTRITO FEDERAL, 2014, n.p.).

Pensada como política voltada especificamente para as crianças da Educação Infantil, como mencionado, a Plenarinha estendeu-se, posteriormente, às crianças de 6 anos, tendo por enfoque que os docentes viessem a “desenvolver práticas pedagógicas para a escuta sensível e atenta às crianças, de forma a considerar a compreensão delas a respeito das situações que vivenciam na escola e na cidade, em interlocução com o Plano Distrital pela Primeira Infância (PDPI)” (DISTRITO FEDERAL, 2014, n.p.).

Enquanto política pública, o Projeto Plenarinha, inserido dentro da instituição educativa, é pensado de forma a contribuir para a transformação do meio, no qual estão inseridas as crianças, participantes do projeto. Dessa forma,

[...] tem-se a importância do Estado e dos governos no crescimento da renda, na redução das desigualdades, na garantia de direitos sociais e humanos e na formulação e implantação de políticas públicas que possam contribuir para mudanças sociais mais efetivas, tendo em vista a formação para o exercício da cidadania e a ampliação dos mecanismos de equalização das oportunidades de educação, trabalho, saúde e lazer (BRASIL, 2013, p. 52).

4 Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 5.436.566

Para Secchi (2012), o que define se uma política é pública, ou não, é a disposição em proporcionar uma resposta a um problema público, e não quem está tomando a decisão. Não se tem aqui um problema público concreto, mas a Plenarinha constitui-se em uma política pública no Distrito Federal pautada sob os aspectos do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018a), que traz perspectivas de uma discussão futura, ampliada, na qual se elabora uma visão crítica desde cedo, a partir de uma postura cidadã, que é conquistada, sendo possibilitado “às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DISTRITO FEDERAL, 2014, n. p.).

A primeira Plenarinha⁵, denominada Plenarinha do Currículo, ocorrida em 2013, foi feita na tentativa de aproximar as crianças e a instituição educativa. Seu objetivo era que as crianças pudessem opinar sobre o Currículo em Movimento, de forma a escutar as suas vozes, pois os adultos já tinham opinado em Plenárias do Currículo entre 2011 a 2013. Durante a realização da Plenarinha, de acordo com a Coordenação de Educação Infantil (Ceinf), “ficou evidente o quanto as crianças são capazes de participar do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 4), percepção que novamente demonstra um exercício das instituições educativas em construir conhecimento acerca das reais potencialidades das crianças e reafirmar a escuta enquanto uma potente prática pedagógica. Destaca-se ainda que, em um primeiro momento da realização do projeto, a revisão de posturas adultocêntricas na formação dos profissionais da educação infantil não foi realizada. Durante o desenvolvimento do projeto, almejava-se compreender as percepções das crianças, os seus diferentes pontos de vista, ideias e sugestões, assim como as possibilidades participativas. Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, agentes sociais e produtoras de cultura foram aspectos essenciais para o trabalho na educação infantil.

Desde a implantação do Projeto Plenarinha até hoje, ele se baseia na escuta e na ação das crianças. Na visão de Louzada e Barbosa (2021, p. 141), “ainda cabem estudos que se atentem para sua efetivação e a relação com as diferentes temáticas que aborda a cada ano”.

A oportunidade estava dada, pois o Projeto Plenarinha apresentou como proposta considerar a percepção das crianças, ouvindo-as, oportunizando a participação, respeitando o ser criança, trazendo temas conectados com o Currículo em Movimento. Diante disso, questionava-se como estava sendo realizado o projeto, e se, de fato, as crianças estavam conseguindo participar, e se suas vozes estavam sendo consideradas nas tomadas de decisão e nas trocas sociais.

A II Plenarinha⁶, realizada em 2014, teve por tema *Eu-Cidadão – Da Plenarinha à Participação* e apresentou por “objetivo: possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DISTRITO FEDERAL, 2014, n. p.). Para Soto (2013), a garantia da participação das crianças pode ser consolidada a partir dos procedimentos de suas ações no dia a dia, fazendo-se necessário que o trabalho seja estruturado de maneira ordenada. Para que ocorra essa evolução, é fundamental respeitar as opiniões das crianças, pois isso cria um ambiente propício para que elas possam expressar-se, fazer perguntas e comentar ou criticar. Além disso, é necessário

5 Para saber mais: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>.

6 Para saber mais: www.educacao.df.gov.br/plenarinha/.

fornecer explicações sobre as situações que ocorrem nos ambientes de convívio, utilizando instruções adequadas ao entendimento delas.

A III Plenarinha⁷, cujo tema foi ‘*Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re) construção do Projeto Político Pedagógico*’, ocorreu em 2015 e teve como objetivo: “oportunizar a participação das crianças no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar que oferta atendimento a Educação Infantil” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 5).

Cabe mencionar que as propostas das Plenarinhas almejam reforçar as aprendizagens das crianças, cujo desenvolvimento tem como eixos estruturantes o educar e o cuidar, bem como o brincar e o interagir, conforme proposto pela legislação vigente. “As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano, de maneira a desafiar o que cada criança já sabe, ampliando as possibilidades infantis de se expressar, de conviver, brincar, de ter atitude e buscar respostas para problemas e conflitos” (BRASIL, 2013, p. 88).

A cidade (e o campo) que as crianças querem foi o tema da IV Plenarinha⁸, em 2016, tendo por objetivo “estimular e favorecer a escuta e o diálogo com as crianças sobre os espaços e os lugares por elas ocupados” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 5). Em relação à importância da questão espacial no desenvolvimento infantil, Lopes e Fernandes (2018) afirmam que todo espaço geográfico é uma representação desenvolvida na vida e de onde a vida se inicia, conexão da qual as crianças não estão fora. Nessa perspectiva, os espaços, em especial os da instituição educativa, devem ser disponibilizados às crianças, sendo pensadas atividades, em forma de brincadeiras, jogos, mercadinhos, que simulem situações cotidianas vivenciadas no campo e nas cidades, oportunizando que elas se expressem por meio de suas linguagens, fazendo trocas entre seus pares.

Ano após ano, os temas pensados para cada Plenarinha têm proporcionado às crianças da Educação Infantil incorporar cada vez mais os direitos de aprendizagem, permitindo que se aproximem das suas reais e contemporâneas necessidades e de seus interesses, o que amplia as chances de viabilizar seu desenvolvimento integral (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

A criança na natureza: por um crescimento sustentável – um tema tão atual quanto necessário foi o tema da V Plenarinha⁹, no ano de 2017. Buscou-se enfatizar que “tornar a ideia de Sustentabilidade atrativa é fundamental para que as crianças se interessem e passem a descobrir uma nova maneira de ver o mundo” (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 6).

A VI edição da Plenarinha¹⁰, realizada em 2018, trouxe “a importância do brincar na escola, que constitui um processo de aprendizagem, tendo sido seus objetivos: vivenciar o brincar, a brincadeira e o brinquedo para aprender, desenvolver e expressar-se de maneira integral” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 6-7).

7 Para saber mais: www.educacao.df.gov.br/plenarinha/.

8 Para saber mais: www.educacao.df.gov.br/plenarinha/.

9 Para saber mais: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>.

10 Para saber mais: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>.

A VII edição da Plenarinha¹¹ mostrava que não era hora de perder tempo, pois, assim como bem escreveu Carlos Drummond de Andrade,

“brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo”, seja brincando, ouvindo histórias, manuseando livros infantis que “explorem movimentos, gestos, sons, palavras, emoções e relacionamentos por meio das inúmeras histórias que podem se fazer presentes no contexto educativo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 15).

A VIII e IX Plenarinas¹² aconteceram num contexto de pandemia, nos anos de 2020 e 2021, quando o país e o mundo foram assolados pela covid-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevado contágio e de distribuição global, originada na China, em dezembro de 2019 (BRASIL, s.d., n.p.). Durante esse período¹³, trabalhou-se com o tema: *Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar*. Entretanto, a implementação do projeto e a oferta da Educação Infantil foram prejudicadas nesse período, pois muitas crianças, por conta do acesso remoto, ficaram de fora desse contato com a instituição educativa. A VIII E IX Plenarinas:

convidam a desenvolver nossa consciência musical, a imaginar e criar possibilidades para propiciar às crianças momentos que tenham significado para elas e que estejam repletos de musicalidade [...] Assim, compreendendo a Plenarinha como a tradução dos desejos das crianças e uma possibilidade de promover o desenvolvimento e a autonomia das crianças, é imprescindível que as reflexões, ações e a organização do trabalho pedagógico, discutidas pelo coletivo, estejam contempladas na Proposta Pedagógica de cada instituição educativa (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 7 e 20).

Ser arteira, fazer arte e fazer parte, estar a par deve ser algo constante na vida das crianças. Em 2022, a X Plenarinha¹⁴ trouxe como tema *Criança arteira: faço arte, faço parte*. Indicado pela comunidade escolar, o tema traduzia a escolha e a participação das crianças, sendo amplo e detentor de uma linguagem permeada de inúmeras possibilidades pedagógicas e de relevância na Educação Infantil. O guia da X Plenarinha enfatizava que o currículo é fundamentado por um conjunto de saberes que buscam coordenar as experiências e os conhecimentos cotidianos com as aprendizagens “que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com vistas a promover o desenvolvimento multilateral” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 24).

Após essa breve apresentação do histórico das Plenarinas no DF, para esta pesquisa foi escolhida, enquanto tema de estudo, a décima edição da Plenarinha, publicada no ano de 2022, que trazia por temática *Criança arteira: faço arte, faço parte*. Conforme informado no guia de cada Plenarinha, o tema é indicado pela comunidade escolar. O

11 Para saber mais: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>.

12 Para saber mais: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>.

13 Acerca desse período não foram divulgados dados sobre a quantidade de crianças que efetivamente conseguiram manter algum contato com a instituição educativa. Além disso, não podemos deixar de ressaltar o grande impacto causado na vida das crianças e que ainda segue reverberando até o momento atual, com a perda de familiares, tabus em relação à vacinação das crianças, evasão institucional, entre outras questões (NOBRE, VOLTARELLI, 2023).

14 Para saber mais: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>.

fato de a pesquisa ter se iniciado em 2022 e a Plenarinha estar vigente no mesmo ano foi decisivo para a escolha dessa edição. Ao tomar conhecimento do guia e do folder explicativo sobre a Plenarinha, percebeu-se que a temática perpassava por todos os campos de experiência da Educação Infantil, constantes no Currículo em Movimento. Ainda que a iniciativa do projeto tenha sido positiva, os contextos que serão relatados a seguir demonstram as diversas fragilidades no entendimento do documento e no conceito de participação infantil.

Pensar sobre os aspectos que são o pano de fundo das Plenarinhas: participação, escuta, autonomia, parece garantir a excelência do trabalho pedagógico. É importante salientar que, durante os estudos e a análise dos guias das Plenarinhas, observou-se que esses materiais foram organizados de maneira a direcionar e facilitar o trabalho docente nas salas de referência. Nesse sentido, cumpre destacar o papel das instituições quanto à razoabilidade na forma como os docentes iriam se apropriar, aprofundar e pautar o trabalho pedagógico, neste caso, atrelado à Plenarinha, com um olhar que defendesse o diálogo e o respeito à participação das crianças. Tendo em vista que um dos objetivos do projeto era ofertar “às crianças da Educação Infantil, o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres” (DISTRITO FEDERAL, 2014, n. p.).

Pautando-se assim nas contribuições do campo da Sociologia da Infância, que tem refletido criticamente acerca do adultocentrismo presente nas pesquisas que tinham a infância ou a criança por objetos, surgiu a necessidade de pensar em ferramentas de investigação que contrariassem a invisibilidade sociológica com a qual se tentava impregnar as crianças e que levassem os pesquisadores a ouvi-las sem intermediadores (GUCZAK; MARCHI, 2021).

Escutar as crianças, considerar suas vozes, que emitam suas opiniões, suas visões de mundo, é o que, de fato, enriquece o trabalho do pesquisador. Uma pesquisa que tem por objeto a criança e que se desloca para a visão do adulto passa a ter uma visão adultocêntrica, perdendo, portanto, a perspectiva infantil. O trecho a seguir vai ao encontro dessa afirmação:

Sabemos que ainda não dedicamos um tempo suficientemente necessário à observação das crianças e ao modo como elas produzem suas culturas, suas formas de socialização e suas maneiras de interpretação das coisas que vivem, experimentam e recriam (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 12).

Com o intuito primeiro de trazer reflexões ao objeto da pesquisa intitulada *Projeto Plenarinha e a participação das crianças na Educação Infantil: possibilidades e desafios*, durante as atividades desenvolvidas no ambiente da instituição educativa, foi realizado o levantamento e a análise dos dados baseados na transcrição dos áudios e na apreciação do diário de campo, que permitiu o diálogo com três categorias organizadas para as análises.

As observações foram condensadas em três eixos para responder aos objetivos da pesquisa, de forma a demonstrar como se deu a rotina das crianças de acordo com as atividades desenvolvidas pelo Projeto Plenarinha. Os indicadores serão apresentados nos seguintes eixos: o primeiro aborda as atividades relacionadas à Plenarinha; o segundo engloba os momentos de roda realizados em sala com as crianças; e o terceiro trata dos momentos em que foi percebida alguma forma de escuta às crianças

Atividades relacionadas à Plenarinha

As atividades dessa categoria dizem respeito à edição da Plenarinha investigada, a qual tinha como intuito favorecer a percepção e a sensibilidade, bem como a expressividade das crianças por meio das diferentes linguagens artísticas” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 10). A “criança arteira”, sentada no grupo com outros colegas, tagarela, troca de grupo e se reinventa, mas não perde sua essência. Ora pinta com maestria, ora sem paciência, rabisca e acha bom (DISTRITO FEDERAL, 2022). Nesse sentido, as atividades pensadas para as crianças da Educação Infantil deveriam ser planejadas de forma variada, pensando-se nos espaços e materiais necessários, de modo a inspirar oportunidades de expressão, de brincadeiras e interação (BRASIL, 2009).

A pesquisa não se restringiu aos momentos destinados às atividades pedagógicas dirigidas, pois em algumas situações foi possível apreciar as conversas e conhecer mais das narrativas “linguageiras” (GOBBI; PINAZZA, 2015) das crianças, as imaginações que rondavam as mesas, as massinhas que se transformavam em pizzas, em bolsas; os blocos de encaixe. De vez em quando, era possível apenas ouvir os diálogos durante as brincadeiras. No dia chamado *dia dos brinquedos*, em que estes ficavam espalhados pela sala,

[...] elas vinham me oferecer a comidinha que tinham preparado, o milho de plástico que já estava cozido, me davam uma injeção com a seringa que tinham acabado de aplicar na boneca, mostravam-me o carrinho com que estavam brincando, o laptop que não funcionava, perguntavam se menino podia brincar com menina (Diário de Campo, 08/04/2022. Em referência ao período em que uma das autoras observou a turma da Instituição Educativa).

Visualizou-se, em vários momentos da caminhada na pesquisa, a participação das crianças como uma particularidade presente nas relações sociais, em que meninos e meninas representavam papéis – de maneira positiva ou negativa – dos adultos. Em outras observações, deixavam transparecer como se davam as diversas formas de participação em suas brincadeiras e atividades, uma vez que compartilhavam suas conversas, alguns segredos e desavenças.

Além dos momentos descritos anteriormente, as atividades propostas às crianças também trouxeram à tona singularidades que circundavam ou não a proposta do Projeto Plenarinha, como a atividade no pátio, descrita a seguir:

O docente levou as crianças para ver o palhaço da perna de pau. [...] no momento em que ele subiu ao palco, chamava as crianças para aplaudirem ao som do seu batuque. As crianças não apenas batiam palmas, como também ensaiavam levantar, momento em que eram contidas pelos adultos. Vale ressaltar que não houve explicação por parte do professor, para as crianças, nem antes, nem mesmo após a apresentação de que a atividade tinha relação com o Projeto Plenarinha (Diário de Campo, 26/05/2022).

Quando as crianças eram convidadas para o pátio para assistir a alguma apresentação, manifestavam euforia, alegria e vontade de participar. No entanto, vale salientar, a participação das crianças muitas vezes se resumia a uma colaboração figurativa, pois dificilmente elas eram escutadas. Havia uma preocupação, sendo aqui redundante, preocupante, uma vez que a criança ‘ideal’ deveria permanecer quieta, em silêncio,

sentada em fila, abstendo-se de seu direito de participar. Nesse sentido, “o que se percebe no cotidiano da Educação Infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se realiza, o que se quer fazer e o que se pode fazer” (BATISTA, 1998, p. 2).

Vejamos o trecho abaixo que ilustra a ida das crianças para o pátio, onde iriam assistir à apresentação do palhaço:

O professor interrompe a brincadeira das crianças, pedindo pra que façam bolinha com a massinha de modelar, para que sejam recolhidas. O professor avisa: “– Olha só! Olha só! Agora a gente vai ter uma (Uma criança interrompe e diz: “–Uma apresentação.”) apresentação bem legal lá no pátio, beleza!?” [...] “–Terá a apresentação agora e aí, como é que a gente [...] Ei! Galera! É pra ficar empurrando o colega lá?” (As crianças respondem: “–Nãaa!”) “– É pra ficar conversando? (“–Nãaa!”), respondem as crianças) “– É pra ficar deitando no colo do colega?” (“–Nãaa!”) A criança B15 diz: “– É pra comer?” O professor continua: “–É pra ficar agarrando nas costas, igual urso?” (“–Nãaa!”), respondem as crianças) “–É pra ficar saltitando igual pipoca?” (“–Nãaa!”) Uma criança diz: “–É pra bater?” O professor prossegue: “–Eu quero só as meninas fazendo a fila bem aqui”. Uma criança fala: “–Sem correr!” [...] Os professores posicionaram as crianças sentadas em fileiras, separadas em fila das meninas e fila dos meninos. Os docentes acompanharam a apresentação atentos às movimentações das crianças, chamando-lhes a atenção quanto à conversa paralela (Diário de Campo, 26/05/2022).

As falas de algumas crianças foram solicitadas apenas ao final da apresentação, com a manutenção de um diálogo curto entre o palhaço e a criança escolhida para participar. A maior interação ocorreu quando o palhaço cantou músicas infantis e as crianças participaram cantando junto, ou quando o palhaço fazia perguntas dirigidas a todas as crianças e elas respondiam de forma coletiva. Ficou claro que os adultos direcionavam todas as ações, preocupados com a manutenção do silêncio e controle dos corpos das crianças para não causar bagunça na instituição educativa, o que acarretava perda de possibilidades participativas. Em outras situações, também era frequente limitar a criatividade das crianças devido aos direcionamentos para a realização das atividades, as quais nem sequer eram negociadas.

A roda de conversa

A rotina sistematizada, a fim de propiciar o direcionamento das atividades diárias que acontecem na instituição educativa, faz parte da organização pedagógica da Educação Infantil (BARBOSA, 2008). O Currículo da Educação Infantil salienta que a rotina é tão somente um dos elementos que integram o dia a dia na instituição. Normalmente, compreendem a rotina ações como: “recepção, roda de conversa, calendário, clima, alimentação, higiene, atividades de pintura e desenho, descanso, brincadeira livre ou dirigida, narração de histórias, entre outras ações” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 34).

15 O uso de letras ocorre em substituição aos nomes das crianças para manter o princípio da privacidade e da confiabilidade.

Dentro da organização da rotina da turma, aguardávamos ouvir, tanto na fala do docente quanto das crianças, algo sobre o Projeto Plenarinha; entusiasmo, dúvida, ansiedade, algo que demonstrasse que a presença do Projeto se fazia presente na rotina da sala. Todavia, isso não ocorreu.

O docente falava da Plenarinha como uma “proposta excelente, a organização do caderno orientador e as temáticas são fundamentais” (Diário de Campo, 05/10/2022). Nesse sentido, destaca-se o hiato existente entre a fala e a prática, pois não foram observados elementos que pudessem ilustrar as contribuições que, porventura, o Projeto Plenarinha vinha estabelecendo na rotina da turma. Dando sequência à questão, o professor concluiu sua opinião dizendo que “a estrutura e a logística do evento é ruim”.

Outro ponto que chama atenção diz respeito à fala do profissional sobre a necessidade de “contemplar o protagonismo infantil é o principal propósito para essa etapa educacional [...], todas as ações são pensadas com base no Currículo em Movimento da Educação Infantil” (Diário de Campo, 05/10/2022). Apesar de afirmar que as estratégias eram pensadas com a finalidade de valorizar o protagonismo infantil, muitas das atividades propostas demonstravam “prestigiar” a escolarização, visando à instrução escolar, conforme mostram as fotografias a seguir (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4).

Figura 1



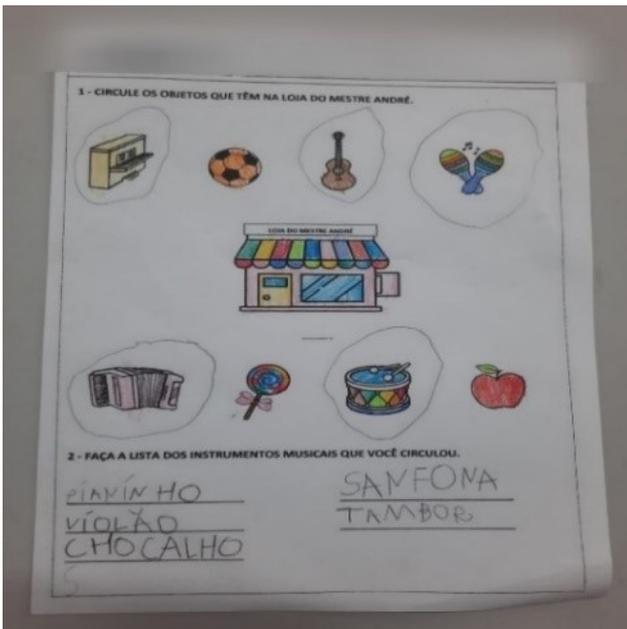
Fonte: Atividade xerocopiada. Arquivo de uma das pesquisadoras, 2022.

Figura 2



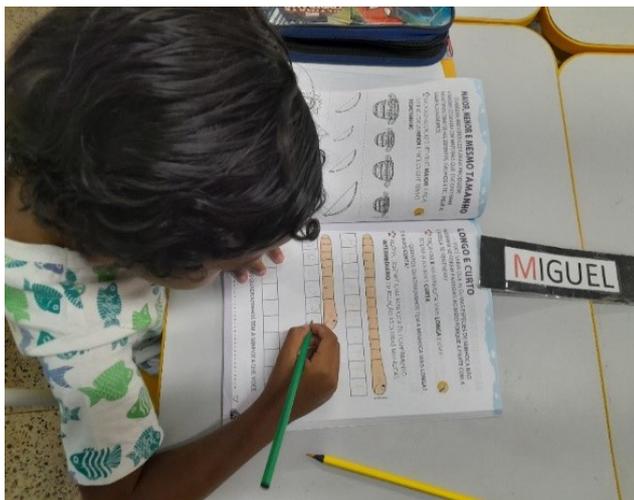
Fonte: Colorindo em atividade xerocopiada. Arquivo de uma das pesquisadoras, 2022.

Figura 3



Fonte: Atividade envolvendo escrita de palavras. Arquivo de uma das pesquisadoras, 2022.

Figura 4



Fonte: Atividade no livro didático de Matemática. Arquivo de uma das pesquisadoras, 2022.

Daí a importância da roda de conversa na Educação Infantil, que pensávamos ser uma oportunidade de surgir o tema do Projeto Plenarinha. Isso porque, na roda, o docente teria a possibilidade de, aos poucos, apresentar o Projeto Político Pedagógico da instituição, bem como o projeto em que as ações da turma circundariam, no caso, o Projeto Plenarinha. A roda de conversa se apresenta como significativo ambiente comunicativo, no qual as crianças têm oportunidade para colaborar quanto à escolha da temática a ser discutida, para que assim conversem sobre o que gostam, sobre o que pensam e sentem. “As aprendizagens consolidadas na Educação Infantil perpassam diversas especificidades implícitas no ato de cuidar e educar de maneira indissociável, o que implica ouvir as crianças, suas angústias, incertezas e ideias” (BERTONCELI, 2016, p. 104-105).

A roda na turma tinha início para checagem da rotina do dia, desde a chegada à instituição educativa, perpassando pelas atividades diárias, como brincar com a massinha ou lego, ir ao banheiro/beber água, fazer atividade xerocopiada ou no livro didático, brincar com os brinquedos de forma livre, dia do parque, dia da quadra, até a hora ir embora para casa. Foram poucos momentos em que a roda de conversa se fez roda de fato, no sentido estrito da palavra. Na maioria das vezes acontecia com elas sentadas em seus lugares: pelo argumento de que havia muitas crianças em sala, o que dificultaria a organização da roda; pelo fato de o dia estar frio ou chuvoso; ou ainda pelo fato de não se organizar a roda devido às demandas da rotina diária.

Cabe mencionar ainda que, frequentemente, as crianças se organizavam prontamente para a roda, pois era um momento esperado por elas, conforme se observa na fotografia a seguir (Figura 5).

Figura 5



Fonte: Crianças organizando a roda de conversa, após solicitação do docente. Arquivo de uma das pesquisadoras, 2022.

Organizar a roda trazia implícita a possibilidade do diálogo, por isso a disposição desimpedida se dava com certa premência. Nesse momento da rotina, quando as crianças se acomodavam na rodinha, surgia ali a possibilidade da troca de olhares, a escuta de criança para criança e a perspectiva de que o adulto ia se dispor a ouvi-las. Entretanto, infelizmente, esse momento era apenas mais uma das atividades rotineiras que compunham diversas ações padronizadas e mecanizadas que desconsideravam por completo as vozes, os desejos, os anseios e as necessidades das crianças.

A escuta das crianças

Observando, escutando, valorizando as vozes das crianças e propiciando possibilidades de expressão a esses indivíduos, que por vezes são ignorados pela sociedade é, que, os estudos sociais da infância acabam por contribuir, direcionando um olhar que reconhece as crianças e jovens como agentes em seu meio, sem deixar de indicar a pluralidade da sociedade e das vozes das crianças (FRIEDMANN, 2018). Nota-se que, em um cenário que enfatiza o controle e o disciplinamento, há motivos para se duvidar da capacidade das crianças de se expressarem por si mesmas. Assim, considerando essa condição de dominação, as crianças, ao contrário dos adultos, “falam a partir de, e por, ignorância e irracionalidade” (MULLER, 2014, p, 46). Para esta autora, dentro de um pensamento dominante, as crianças são vistas como seres em desenvolvimento, incapazes de dialogar, que se expressam de forma insipiente e irracional. Por outro lado, os adultos, considerados inteiramente civilizados, pensam de forma racional e têm capacidade de se expressar por si mesmos.

Essas percepções ainda perpetuam o senso comum em relação à compreensão das crianças, tornando invisíveis suas ações e diminuindo o reconhecimento e a valorização de suas vozes, especialmente nas instituições de Educação Infantil, onde as crianças geralmente passam uma parte significativa de suas infâncias.

Os documentos orientadores destinados à Educação Infantil do Distrito Federal consideram a escuta, o pensamento, a imaginação e a fala como elementos fundamentais para a formação de um cidadão crítico. No entanto, na prática, é possível observar que

tais orientações nem sempre são seguidas, como evidenciado no trecho a seguir, onde um diálogo entre o docente e as crianças revela que, ao solicitarem serem escutadas, encontram-se, de certa forma, silenciadas:

“–O ajudante de hoje vai ser: um menino, né!? É você!” –apontando para menina A. A professora (não me refiro ao professor, nesse momento, pois há uma professora substituindo o professor regente) se confunde com o nome da criança, pois há uma outra criança na sala com o nome bem parecido com o da colega. As crianças a corrigem. Algumas crianças falam com a professora para explicar o nome correto da colega e a professora pergunta: “–Cadê o zipinho na boca? Cadê o zipinho na boca? Eu não vou deixar ninguém falar, enquanto eu não falar. Outra coisa, não quero ninguém falando: ‘Ô, tia, por favor, deixa eu?’ Também não! Então vai ser a menina B e o menino escolhido, os ajudantes de hoje. Amanhã vão ser outras crianças. Combinado?” (“–Simm!”). Uma criança fala: “–Eu nunca ajudei nenhum dia” (Diário de Campo, 22/06/2022).

Com base nas anotações feitas no Diário de Campo em 28/06/2022, ficou registrado que as crianças demonstravam ter compreensão dos assuntos abordados. Quando indagadas sobre o Projeto Plenarinha, sobre o que sabiam acerca do Projeto, percebia-se o quanto queriam participar, o quanto queriam demonstrar o que sabiam. Algumas crianças queriam falar mais de uma vez, falavam e iam acrescentando, às suas palavras, mais ideias, mais imaginação; já outras precisavam de incentivos, ou indicação no interesse da escuta. Observava-se ainda crianças proativas na organização da sala, resolução de conflitos com os colegas, cooperação para iniciar um engajamento para realização de seus desejos, geralmente apontados nos momentos de desenhar, dançar, cantar enquanto realizavam atividades ou entre as finalizações e esperas das próximas ações do professor.

As crianças apenas relacionaram o Projeto Plenarinha a brincadeiras, indicando possivelmente a falta de um momento específico para abordar o tema durante a roda de conversa, na sala de referência, ou em outro momento. É provável que o tema da Plenarinha não tenha sido tratado anteriormente com as crianças que já frequentavam a instituição.

Perdeu-se, portanto, uma oportunidade única de colaboração, de escutar as opiniões das crianças e de promover sua participação, que é o foco do projeto. Assim, o planejamento não permitiu que as crianças elaborassem algo que fosse relevante para elas, nem que realizassem sua própria Plenarinha, na qual lhes fosse garantido o direito pleno de serem ouvidas e de participarem de forma imparcial. O momento da escuta é uma oportunidade distinta na qual o docente tem a possibilidade, também, de traçar estratégias para implementar o trabalho que vem fazendo no âmbito do Projeto Plenarinha.

As coordenações aconteceram alinhadas ao projeto, as atividades extraclasse traziam correlação com o projeto, algumas atividades de sala foram planejadas vislumbrando o projeto, mas o espaço de escuta não englobou o projeto, que trazia como objetivo “promover a arte como um recurso que impulsiona o desenvolvimento de habilidades sob diferentes perspectivas” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 7). O tema arte compreende a preferência e a cooperação das crianças, é abrangente e traz consigo uma linguagem que possibilita diversos encadeamentos pedagógicos com relevância para a Educação Infantil.

As crianças pequenas gostam de conversar, contar casos, histórias que conhecem ou inventadas, falar sobre seus trabalhos de sala, especialmente, os que envolvem artes, pintura, colagem, recorte, enfim, gostam de ter um momento da fala livre, em que vejam fluir sua imaginação. Durante as observações registradas no Diário de Campo, foi notável a frequência com que as crianças buscavam ser ouvidas por meio de suas diversas formas de expressão. No entanto, na maioria das situações, essas tentativas passavam despercebidas diante dos adultos.

Silenciar as crianças não se resume apenas a não escutar suas vozes, mas também a não oferecer oportunidades para sua participação, como ocorreu em algumas situações na sala de referência, onde elas solicitavam repetidamente a atenção do docente, sem sucesso, o que pode ser uma grande perda de oportunidade, pois, como pontua Castro (2010, p. 59), “Na medida em que crianças passam a ser vistas como capazes de opinarem, dotados de intencionalidade, emergem contribuições interessantes para a instituição a partir das perspectivas das crianças”.

Em oposição ao silenciamento, o Currículo em Movimento traz um ponto de vista baseado no entendimento que, “ao dessilenciar as crianças, escutando suas vozes, pode-se contribuir para torná-las cidadãs responsáveis por meio da autorregulação e do automonitoramento das próprias aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 55). Nessa perspectiva, o Projeto Plenarinha se estrutura, enquanto projeto a ser trabalhado nas instituições de Educação Infantil, como um desafio, uma vez que os professores precisam estar dispostos, no sentido de caminhar para além de um trabalho voltado para “didatização” das crianças, orientar-se pelas possibilidades que a Plenarinha oportuniza às crianças. Para tanto, é preciso assegurar momentos de escuta, incorporar ao planejamento, o que é proposto no guia do Projeto Plenarinha, tornar as crianças cientes de que fazem parte dessa plenária, e que elas devem colaborar para que suas falas não se percam nos momentos das rodas de conversa e que suas opiniões, críticas, ideias sejam levadas em consideração.

As solicitações das crianças feitas ao docente ora passavam despercebidas, ora eram ignoradas. Suas vozes ficavam sem ser ouvidas, deixando ideias, sugestões e opiniões para trás. A cada vez que eram silenciadas, percebia-se que as crianças demonstravam sensações que iam da frustração à aceitação. A título de exemplo, observou-se que frequentemente o professor lançava um tema para que as crianças pudessem desenhar; e um dia foi pedido para que elas contassem sobre as férias. Porém, durante a realização da atividade, as crianças eram convidadas a ficar em silêncio para não atrapalhar o rendimento dos colegas, sendo que a euforia em compartilhar o que haviam feito nesse período era evidente. Fatos como este poderiam servir como registros para que o professor construísse conhecimento sobre as vivências, gostos e preferências das crianças. No entanto, ao invés disso, deixava essas oportunidades escaparem, principalmente devido à preocupação em cumprir a rotina.

Assim como na pesquisa de campo, surgiram detalhes a partir da observação. Com o professor regente, também não seria diferente se ele assumisse o papel de observador e pesquisador de sua prática, refletindo sobre a rotina vivenciada com as crianças, bem como sobre as manifestações individuais e coletivas que elas eventualmente apresentam durante o tempo em que permanecem em sala. A partir do registro, o docente teria condições de revisitar sua prática pedagógica, refletindo sobre ela, fazendo ajustes, quando necessário, recuperando leituras e material de apoio, podendo criar novas possibilidades de trabalho junto às crianças.

Considerações finais

Projetos visam orientar o trabalho docente e, no caso específico do Projeto Plenarinha, o direcionamento almeja uma proposta participativa junto às crianças. A Educação Infantil deve ser um ambiente ativo e provocador, no qual as crianças tenham oportunidade de falar, opinar, para que estejam no centro das ações pedagógicas e possam adquirir percepções críticas e de participação.

O fato de não as escutar significa tirar delas a oportunidade de expressão, de ouvir o outro, de aprender com o outro. Quando o professor se afasta dos momentos de escuta, quando os desejos das crianças ficam reprimidos, mais o docente fará uso de atitudes disciplinadoras, vigilância excessiva, e de postura adultocêntrica. Uma relação construída baseada no diálogo, na troca de experiências, no respeito mútuo possibilitará às crianças da Educação Infantil o pleno exercício de seus direitos, do aprendizado de um ser crítico, que não tem receio em opinar e reivindicar seus direitos.

Posturas adultocêntricas, que visam a manutenção da ordem, vêm evitadas do silenciamento infantil e de ações voltadas à escolarização das crianças, na instituição de Educação Infantil. Desvendar práticas pedagógicas que trazem possibilidades e desafios, se faz instigante, ainda mais quando se trata de uma sala de convivência, onde um projeto, que está em sua décima edição, está em evidência. Como educar crianças para a cidadania? De que maneira os seus direitos poderiam ser contemplados nas práticas educativas? Quais caminhos ainda são necessários percorrer para a efetivação da participação infantil? Dentre as muitas questões que sobressaem a partir deste estudo, certamente propostas escolarizantes, autocêntricas, paternalistas e limitadoras das linguagens infantis não colaboram com o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, o exercício cívico necessitaria ser aprendido desde a infância, de forma a respeitar as crianças enquanto atores sociais e também educá-las em relações mais horizontais, buscando valorizar a interdependência geracional e os aprendizados que podem ter para os adultos e as crianças nesses processos.

Os desafios para efetivação do Projeto Plenarinha também estão atrelados às ausências de políticas públicas voltadas para a melhor qualidade para o atendimento das crianças nas instituições educativas, bem como valorização dos professores que atuam nesta etapa, para que tenham condições de participar de programas de formação continuada, a fim de aprimorar suas atuações neste espaço. A escuta dos docentes neste sentido também se torna necessária, pois um ambiente coletivo de escuta cria hábitos e posturas mais democráticas e acolhedoras.

Quanto às possibilidades participativas das crianças, pode-se dizer que não aconteceram sempre de forma efetiva. Como foi observado, durante diversos momentos da rotina, as conversas entre as gerações eram sempre perpassadas por comandos, ordens visando à disciplina. Não sendo dada oportunidade para que elas participassem ou ao menos opinassem sobre a realização das atividades, assim como não era oferecido tempo suficiente para que falassem e, conseqüentemente, não havia a escuta, pois sempre era realizada com pressa.

Possibilidades surgem em diferentes situações na sala de convivência. Podem surgir, por exemplo, a partir dos registros que o docente tenha feito nos momentos de escuta, na roda de conversa ou em outras situações, conferindo intencionalidade ao trabalho pedagógico. Permitir que as crianças criem, observem e opinem proporcionará situações que, aos olhos de alguns, podem parecer bagunçadas, mas, na verdade, estarão

oferecendo oportunidades para que as crianças desvendem desafios e desenvolvam habilidades comunicativas em um ambiente no qual as possibilidades que surgem sirvam de alicerce para o potencial criativo e participativo da criança.

Considerar as vozes das crianças ainda segue sendo um desafio e requer a revisitação de conceitos – infância e criança – que fundamentam a atuação dos docentes. Projetos interessantes têm sido iniciados, e cabe à formação continuada e à insistente militância o papel de garantir que as crianças sejam reconhecidas em suas singularidades e especificidades, sem comparações aos padrões adultos, podendo ocupar efetivamente o papel que lhes cabe: o de crianças. A cidadania e a participação infantil não só podem, como devem ser iniciadas no interior das instituições educativas; e para isso a “criança arteira” precisa fazer arte e fazer parte (DISTRITO FEDERAL, 2022).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERTONCELI, M. **A Roda de Conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, Francisco Beltrão, Paraná, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2013.
- BRASIL. **Ministério da Saúde.** s.d. n.p. Disponível em <www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- CASTRO, M. G. B. de. **O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da Educação Infantil?** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. “**Eu-Cidadão – Da Plenarinha à Participação**”, Brasília: SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Guia da III Plenarinha da Educação Infantil: **Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico.** Brasília: SEEDF, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. Guia da IV Plenarinha da Educação Infantil. **A cidade (e o campo) que as crianças querem.** Brasília: SEEDF, 2016.
- DISTRITO FEDERAL. Guia da V Plenarinha da Educação Infantil. **A criança na natureza: por um crescimento sustentável.** Brasília: SEEDF, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil.** 2. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2018a.
- DISTRITO FEDERAL. Guia da VI Plenarinha da Educação Infantil. **O universo do brincar.** Brasília: SEEDF, 2018b.
- DISTRITO FEDERAL. Guia da VII Plenarinha da Educação Infantil. **Brincando e encantando com histórias.** Brasília: SEEDF, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Guia da IX Plenarinha da Educação Infantil. **Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar.** Brasília: SEEDF, 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Guia da X Plenarinha da Educação Infantil. - **Criança arteira: faço arte, faço parte.** Brasília: SEEDF, 2022.

- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- FRIEDMANN, A. (Org.). **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. Centro de Pesquisa e Formação Sesc. São Paulo, 2018.
- GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015.
- GUZAK, D.; MARCHI, R. de C. Pesquisa com crianças pequenas – questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, p. 1-20, out./dez. 2021.
- LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**. Porto Alegre: v. 41, n. 2, p. 202-211, mai./ago. 2018.
- LOUZADA, E. B.; BARBOSA, G. A. L. Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021). **Caletrosópio**, v. 9, n. 2, p. 139-155, jul./dez. 2021.
- MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.
- MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições**. 1ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- NOBRE, L. B.; VOLTARELLI, M. A. Infância brasileira: olhares para a violência durante a pandemia. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências**, v. 12, n. 01, p. 78-95, 2023.
- ONU. Assembleia das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1989. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 16 mar. 2022
- SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- SOTO, D. V. D. O protagonismo das crianças nas práticas escolares da Educação Infantil. Grupo de Trabalho Educação da Infância. In: EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

Resumo Este artigo apresenta elementos de uma pesquisa de mestrado que investigou a participação das crianças no Projeto Plenarinha, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal. Utilizando contribuições da Sociologia da Infância, a pesquisa contou com a participação de dezesseis crianças e um docente. Os registros foram feitos nos diversos momentos da rotina, por meio de anotações em diário de campo, desenhos, captação de áudios e fotos. De forma geral, constatou-se dificuldades no desenvolvimento do projeto e equívocos na compreensão da participação infantil, incluindo a negação de sua participação e direito à escuta em vários momentos. Além disso, evidenciou-se a complexidade de entender a participação das crianças e as incoerências na implementação do Projeto Plenarinha dentro da instituição educativa.

Palavras-chave: Projeto Plenarinha, Distrito Federal, participação infantil, educação infantil, sociologia da infância.

La voz de los niños e niñas en un proyecto participativo: retos e contradicciones en la escucha

Resumen El artículo trae elementos de una investigación de maestría que investigó la participación de niños en el Proyecto Plenarinha, coordinado por la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal (SEEDF), en una institución pública de Educación Infantil del Distrito Federal. Con base en aportes del campo Sociología de la Infancia, la investigación de campo contó con la participación de dieciséis niños y niñas y la docente, a través de registros en cuaderno de campo, dibujos, grabación de audios, fotos, en diferentes momentos de la rutina. En general, se observaron dificultades para desarrollar el proyecto y equivocaciones acerca de la participación infantil. Siendo que en muchos casos se niega la participación de los niños y niñas, así como el derecho a ser oídos. Sin embargo, buscamos demostrar la complejidad de comprender la participación de los niños y niñas, así como las inconsistencias en la forma en que el Proyecto Plenarinha se ha desarrollado dentro de la institución educativa.

Palabras clave: Proyecto Plenarinha, Distrito Federal, participación infantil, educación infantil, sociología de la infancia.

Children's voices in a participatory project: challenges and contradictions in listening

Abstract The article brings elements of a master's investigation that investigated the children's participation in the Plenarinha Project, coordinated by the State Department of Education of the Federal District (SEEDF), in a public institution of Early Childhood Education in the Federal District. Based on contributions from the Sociology of Childhood field, the research involved the participation of sixteen children and the teacher, through records in a field notebook, drawings, recording of audios, photos, in different moments of routine. In general, the difficulties in developing the project and misunderstandings about children's participation were observed. Children's participation is often denied, as well as the right to be heard. However, we sought to demonstrate the complexity of understanding the participation of children, as well as the inconsistencies in the way in which the Plenarinha Project has been developed within the educational institution.

Keywords: Plenarinha Project, Federal District, child participation, child education, sociology of childhood.

DATA DE RECEBIMENTO: 13/07/2023

DATA DE APROVAÇÃO: 12/12/2023



Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn

Pedagoga e Mestra em Educação (Universidade de Brasília). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância (Gepesi) da UnB, Brasília, Brasil. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

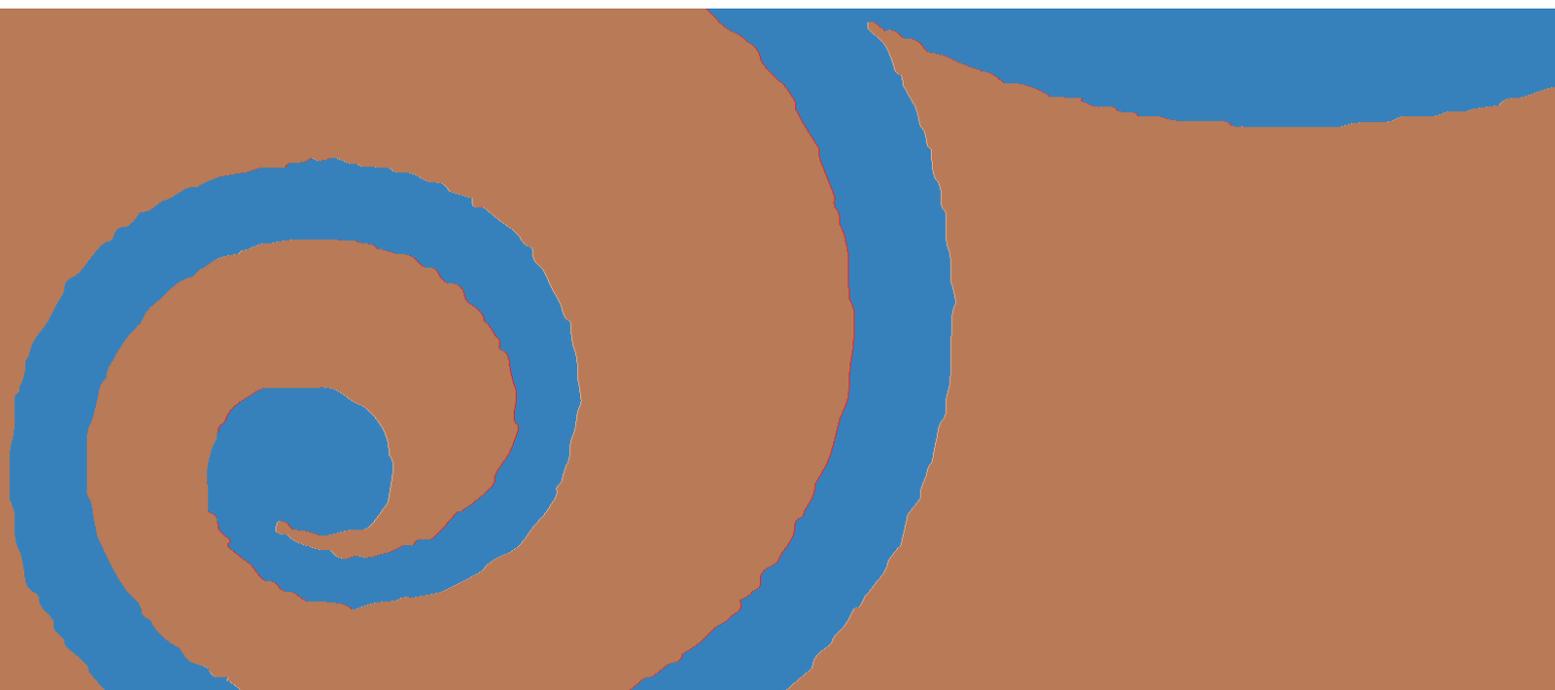
E-mail: isahuhn@gmail.com



Monique Aparecida Voltarelli

Doutora pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

E-mail: mvoltarelli@unb.br



Participación política feminista de niñas, adolescentes y jóvenes en Chiapas

Lizzet Guadalupe López Guillén

El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas, México

<https://orcid.org/0000-0001-5304-0135>

Sarai Miranda Juárez

El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de Las Casas, México

<https://orcid.org/0000-0003-1387-0497>

Eliud Torres Velázquez

Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México

<https://orcid.org/0000-0001-5098-6865>

Introducción¹

Las niñas de pueblos originarios constantemente se exponen a situaciones graves de marginación y de exclusión en la sociedad; tienen poco acceso a la educación escolar y a una participación en la vida política, carecen de trabajo digno que les provea de ingresos, de capital social y económico, así como escaso acceso a servicios sociales y de salud (FAÚNDEZ; WEINSTEIN, 2012). Sin embargo, las niñas comparten sentires, pensares y actitudes sobre las experiencias cotidianas que viven. Aunque poco se les escucha y reconoce, existen espacios donde con creatividad e imaginación pueden expresar lo que observan y experimentan. El presente texto tiene el objetivo de describir y analizar las estrategias de participación política feminista y el despliegue de la agencia de niñas y adolescentes indígenas de 9 a 17 años, que han sido parte de dos escuelas feministas denominadas Código F (CF) y Escuela de Liderazgos Entrañables (ELE) en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

El eje primordial para la investigación es “la perspectiva niña”, asociada a una búsqueda constante por desvincular a la infancia de lo pequeño o de menor valor; y apunta a incorporar parte del lenguaje, la epistemología y la sensibilidad que tienen las niñas (MORALES; MAGISTRIS, 2019; MORANO; PARODI; WINCKLER, 2022).

Chiapas, contexto complejo para las infancias

Chiapas es un estado diverso y multicultural que ha enfrentado diversas problemáticas a lo largo del tiempo, tales como conflictos religiosos, políticos y económicos. Es uno de los estados del país con altos índices de pobreza (CONEVAL, 2020). Las niñas y las adolescentes constituyen 40% de la población total de mujeres, siendo este grupo el que concentra una acumulación de exclusiones, se les invisibiliza, oprime y violentan sus derechos de manera sistemática (REDIM, 2017).

En la entidad, 32.2% de las niñas hablan alguna lengua indígena (INEGI, 2015). En relación con la maternidad de niñas y adolescentes, la tasa de fecundidad en 2015, para el grupo de 15 a 17 años fue 49.3% y en niñas de 10 a 14 años, la tasa fue de 1.9%. Esto visibiliza la problemática de riesgos de salud para las niñas-madres y para sus bebés (REDIM, 2017).

El INEGI (2015) registró que 73.4% horas utilizadas para el trabajo del hogar fue realizado por niñas y 39.6% por niños de entre 12 a 14 años; mientras que, para el rango de 15 a 17 años, nos muestra que 82.27% del trabajo en horas fue hecho por mujeres frente a 39.86% hecho por hombres (INEGI, 2020), lo que da cuenta de factores de socialización desigual que acentúan las normas hegemónicas de género desde la infancia.

¹ En este trabajo de investigación se comparten avances presentados por la primera autora para optar por el título de Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable, adscrita en el programa de El Colegio de la Frontera Sur – ECOSUR, en la línea de investigación Sociedad y Cultura. Financiada por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) en México.

Organizaciones de la sociedad civil contabilizaron, de 2011 a 2021, 69 casos de feminicidios contra niñas y adolescentes. 30 casos correspondían a niñas de origen indígena y 39 casos no pertenecían a alguna etnia. Según las organizaciones Melel Xojobal y Mujeres Libres COLEM² en 2021, del total, 14 eran de San Cristóbal de Las Casas.

Desde la infancia, el cuerpo de las mujeres está permeado por la mirada del otro, con la finalidad de alimentar dependencia del reconocimiento y validación personal y social (RODRÍGUEZ, 2016). Se ha construido una mirada sobre el cuerpo de las mujeres basada en relaciones de poder y en significaciones patriarcales de lo femenino y masculino (VALLS-LLOBET, 2010) y es a través del lenguaje donde se refuerzan y mantienen las diferencias sexuales (MILLET, 1995). Este aprendizaje atraviesa desde el derecho a proteger la salud y postergar el cuidado, así como la participación y agencia.

Metodología

En los últimos quince años, han surgido investigaciones³ con niñas y niños de pueblos originarios que van más allá de escribir “sobre y por” las infancias; tienen un interés por analizar la participación, el protagonismo y la agencia infantil. La apuesta va encaminada a reconocer la capacidad que tienen para analizar y transformar su realidad que, en muchos de los casos, es hostil, pues no se respetan sus derechos humanos fundamentales.

En esta investigación se aplicó una metodología cualitativa situada basada en un análisis crítico feminista. Se parte de la mirada de niñas y adolescentes; se apunta a la construcción de situaciones horizontales, a fin de escuchar su voz de forma equitativa (KALTMEIER, 2012) y atenta. Se les reconoció en la vida social para romper con la epistemología tradicional, que excluye a las mujeres como sujetas de cambio, y legitimarlas como sujetas de conocimiento, independientemente de la edad, la etnia y el género (HARDING, 1998).

Se apuntó a familiarizarse con sus formas de comunicación, poniendo atención en las expresiones tanto verbales como no verbales y en los silencios que surgían en el momento (LIEBEL, 2019). Se registraron las similitudes y discrepancias al opinar o expresar ideas; se contempló el juego – propuesto por ellas mismas – como medio de socialización, lo que permitió un compromiso colectivo para interactuar según sus propias reglas de convivencia, ética grupal, sentido colectivo y sincronización (TORRES, 2020).

La muestra es selectiva; se buscaron situaciones en las que se hace presente la participación política de niñas y adolescentes frente a la sistemática situación de vulneración de derechos por su condición de edad y de género; se trabajó con la Escuela de Liderazgos Entrañables (ELE) y Código F (CF), adscritas en el estado de Chiapas.

2 Los datos presentados son un conteo anual que realizan ambas asociaciones de la sociedad civil, ubicadas en la ciudad de SCLC. Como parte del trabajo de campo en 2021, se tuvo acceso a los mismos.

3 Se encuentran los estudios realizados por: Ruz (2021); Torres (2020); Szulc (2019); Núñez (2018); Pérez (2012); Corona y Pérez (2000); Corona y Linares (2007), entre otros.

Ambos grupos cuentan con una trayectoria de trabajo de largo tiempo, en las que han pugnado por la defensa de los derechos de las infancias. CF se originó en la asociación Melel Xojobal⁴ y ELE tuvo su origen en la asociación COFEMO (Colectivo de Mercedes Olivera y Bustamante)⁵. Ambas escuelas trabajan por los derechos de las mujeres y las niñas a vivir en espacios libres de violencia y discriminación y pugnan por la participación política de las mismas⁶.

Las características de consolidación de ambos espacios tienen una base en la observación directa en los diversos territorios de Chiapas que presentan situaciones complejas de vida por la desigualdad y discriminación que experimentan las participantes.

La muestra es de 36 personas, de las cuales 20 son niñas y adolescentes que tienen entre 9 a 17 años, hablantes de las lenguas tseltal, tsotsil y castellano, originarias de las localidades Mitontic, Santiago El Pinar, Tenejapa, Pantelhó, San Juan Cancuc y SCLC.⁷ En total se lograron 15 entrevistas semi-estructuradas y abiertas realizadas de forma individual y grupal, tanto en las viviendas como en las escuelas feministas a las que asisten, respetando siempre la privacidad de las mismas. Algunas razones para no participar fueron motivos escolares, laborales, de permiso del tutor/a o porque ya no residían en la ciudad. La población entrevistada habita en las periferias de San Cristóbal de Las Casas, sin embargo, la mayoría de las familias son oriundas de otros municipios de Chiapas y los familiares conservan la lengua originaria.

Las entrevistas giran en torno a las prácticas y discursos de las niñas y adolescentes, para identificar los espacios de participación y agencia que despliegan de forma individual y colectiva tanto en los ámbitos familiar, escolar y comunitario. Los conversatorios se estructuran en: trayectoria de participación; experiencias de participación y agencia; y talleres participativos, todo ello en el contexto comunitario. Se sistematizaron las experiencias obtenidas. Para Código F los datos obtenidos corresponden al periodo de 2017 al 2020 y para la ELE del 2017 al 2023.

Se realizaron aproximadamente 10 dinámicas lúdico-pedagógicas para presentarse, introducir entrevistas, relajarse y cerrar actividades. Todo ello fundamentado en la educación popular (FREIRE, 1993) y la pedagogía de la ternura (CUSSIÁNOVICH, 2019), apostando a una dialéctica horizontal; dirigida a la emancipación y transformación de contextos.

En la investigación se siguieron aspectos éticos⁸. Se sostuvieron lazos interpersonales de largo tiempo con las protagonistas; se les leyó y dio a conocer el consentimiento informado a las niñas y adolescentes, al padre/madre/tutor legal y a las representantes

4 Melel Xojobal tiene 23 años de experiencia en el trabajo directo con la niñez y juventud de Chiapas; forma parte de varias redes a nivel municipal, estatal (REDIAS), nacional (REDIM), e internacional (MOLACNAT's), lo que permitió a las niñas participar en espacios fuera del estado y del país.

5 COFEMO cuenta con 30 años de existencia.

6 Se optó por nombrar “niñas, adolescentes y jóvenes”, debido a que cada escuela contempla a sus participantes de forma distinta. La asociación Melel Xojobal las ubica como niñas y adolescentes y la ELE no contempla la categoría “adolescentes”, por tanto, las reconoce como jóvenes.

7 La población total es heterogénea, pero, para la presente investigación, se reportan únicamente los testimonios de las participantes antes mencionadas.

8 Cuestiones éticas y epistemológicas de la investigación con niños (LIEBEL; MARKOWSKA-MANISTA, 2020); Carta internacional para la investigación ética de la niñez (GRAHAM ET AL., 2013).

de las asociaciones; para respetar el anonimato de las protagonistas se les invitó a proporcionar un sobrenombre; y se realizó una lista de contactos de vinculación para canalización en caso de alguna situación de violencia. Este directorio formó parte de la devolución de información.

Escuela Feminista Código F (CF)

Código F (CF), surgió como un proyecto educativo en 2017 con el objetivo de compartir temas tales como derechos humanos, género y feminismo. La organización Melel Xojobal contabilizó la participación de aproximadamente 40 niñas y adolescentes hasta el 2020.

Tabla 1. Características de niñas y adolescentes colaboradoras del grupo Código F (CF)

No.	Nombre	Edad	Lengua indígena	Escolaridad	Trabaja	Permanencia en la organización	Lugar de la entrevista
1	Daniela	17	n/a	Preparatoria	Panadería	4 años	Bosque cercano a su vivienda
2	Elena	9	n/a	Primaria	Agricultura	1 año	Casa
3	Eleonor	14	n/a	Secundaria	n/a	1 año	Bosque cercano a su vivienda
4	Elizabeth	15	n/a	Secundaria	n/a	1 año	Casa
5	Guadalupe	11	Tsotsil	Secundaria	Agricultura	1 año	Casa
6	Luna M.	15	Tsotsil	Preparatoria	Ayudante de cocina y mesera	2 años	Casa
7	Luna	21	Tseltal	Universidad	n/a	4 años Acompañante	Café
8	María	19	Tsotsil	Universidad	Agricultora	4 años Acompañante	Casa
9	Mariana	24	Tsotsil	Universidad	Mesera	2 años Acompañante	Trabajo
10	Maya	17	Tsotsil (entiende)	Preparatoria	Dependiente de comercio	4 años Acompañante	Parque
11	Mónica	19	Tsotsil	Preparatoria	Limpieza en hotel	2 años Acompañante	Casa
12	Olga	20	Tsotsil	Universidad	Comerciante	1 año	Parque
13	Sara	14	Tsotsil	Secundaria	n/a	1 año	Casa
14	Susana	17	Tsotsil	Preparatoria	Comerciante	1 año	Parque
15	Yaqui	15	Tsotsil	Secundaria	Panadería	1 año	Casa

Fuente: elaboración basada en el trabajo de campo

Diez niñas y adolescentes mencionaron hablar o entender el idioma tsotsil y, en un caso, el tzeltal; las demás hablan castellano. Se realizaron conversatorios con quienes iniciaron su participación desde la niñez y hoy tienen la mayoría de edad, pero que siguen formando parte del grupo y colaboran en la formación de otras niñas.

La asociación estableció, en conjunto con las niñas y adolescentes, una programación temática feminista vinculada a elementos históricos del feminismo que incluyen: sistemas de opresión (patriarcado, exclusión, discriminación, desigualdad y estigmatización); diferencias entre amor propio y amor romántico; sexualidad (cuerpo, diversidad sexual, anatomía femenina, menarquía y menstruación, placer, masturbación); regulación del miedo y otras emociones (actitudes, emociones y fortalecimiento de capacidades); expresión verbal (poner límites, comunicación y participación) y sororidad.

Escuela de Liderazgos Entrañables (ELE)

El Colectivo Feminista Mercedes Olivera (COFEMO) es una asociación iniciada en 1990 que se formó como un centro de atención para mujeres, en el que se brindaba atención integral en el tema de violencia. Posteriormente, se constituyó de manera formal en 2013 con el objetivo de construir territorios de igualdad en municipios de los Altos de Chiapas y con una metodología de trabajo basados en los Acuerdos para la Restitución de los Derechos de las Mujeres en los Altos de Chiapas (ARDM).

Con el interés en impulsar la participación y representatividad política de las mujeres, incluyen a mujeres jóvenes. Así, en 2017, dio inicio la Escuela de Liderazgos Entrañables (ELE), también nombrada por la segunda generación de participantes “*Snail P’ijil Antsetik*”⁹, actualmente “*Snail P’ijil Tsebetik*”¹⁰, con la finalidad de impulsar la primera generación de jóvenes de entre 14 a 25 años. Los ejes primordiales que la sustentan son: (i) construir la confianza entre mujeres; (ii) compartir saberes y realizar las réplicas; (iii) reconocer otros liderazgos y no competir con otras mujeres que las valoren, respeten y colaboren en la conformación de otras líderes en sus espacios comunitarios (Notas de campo, 2022). Por tanto, un principio que sustentan es: Que las palabras de las mujeres sean tomadas en cuenta y puedan tener cargos para tomar decisiones en su municipio¹¹

9 La traducción al español es “Casa de mujeres inteligentes”.

10 La traducción al español significa “Casa de niñas inteligentes”.

11 En lengua tsotsil, “*Ich’ biluk ta muk sk’optik li antsetik, xchu’uk ta xvú’elajik, ta sk’elel li slumalik*” y en lengua tzeltal “*Ich’ bil bil ta muk’sk’opik, te anstsetik sok x-ochik, ta tuneltik yu’un spasik mantal ta slumalik*” (Notas de campo, 2022).

Tabla 2. Características de niñas y adolescentes de la Escuela de Liderazgos Entrañables (ELE)

No.	Nombre	Edad	Lengua indígena	Escolaridad	Trabaja	Permanencia en la Organización	Municipio
1	Juana	15	Tsotsil	Secundaria	Hogar	1 año	Mitontic
2	Lorena	18	Tsotsil	Secundaria	Hogar	3 Docente	Mitontic
3	Lulú	16	Tsotsil	Secundaria	Hogar	1	Mitontic
4	Alicia	17	Tsotsil	Preparatoria	Hogar	1 año	Santiago el Pinar
5	Claudia	17	Tsotsil	Preparatoria	Hogar	2año	Santiago el Pinar
6	Gloria	17	Tsotsil	Preparatoria	Hogar	2 años	Santiago el Pinar
7	Jazmín	29	Tsotsil	Licenciatura	Hogar	4 años Docente	Santiago el Pinar
8	Pilar	17	Tsotsil	17 años	Hogar	1 año	Santiago el Pinar
9	Lorena	28	Tseltal	Licenciatura	Hogar	3 años Docente	Tenejapa
10	Anahí	20	Tseltal	Preparatoria	Dependiente de comercio	2 años	Tenejapa
11	Rocío	14	Tseltal	Primaria	Hogar	2 años	Pantelhó
12	Saraí	13	Tseltal	Primaria	Hogar	1 año	Pantelhó
13	Aurora	31	Tseltal	Preparatoria	Hogar	1 año Docente	San Juan Cancuc
14	Julieta	16	Tseltal	Preparatoria	Hogar	2 años	San Juan Cancuc

Fuente: elaboración basada en el trabajo de campo

Resultados

1. Estrategias de participación dentro de los grupos: Vencer la timidez

Las experiencias de participación de las niñas y adolescentes se construyen y legitiman a través del tiempo, cobran significado y valor al compartir sus vivencias con las compañeras del grupo al que pertenecen:

... cuando estuvimos en un encuentro con otras chicas, me acuerdo que estábamos haciendo una actividad para redactar una declaratoria y, en esa mesa, creo que éramos como diez chicas en cada equipo. Mi equipo estaba conformado por otras chicas, que no tenía la oportunidad de conocerlas. De código F, estaba Mónica y..., estaban buscando ideas todas para redactar la declaratoria, y me acuerdo que yo estaba así toda aislada y no quería participar, ni nada y Mónica, llega y me dice: “Y tú, ¿por qué no participas? ;No has hablado nada, tienes que hablar!” No recuerdo qué le dije, pero sé que le dije algo sin sentido, pero para mí fue una gran aportación, creo que eso fue. Desde ahí, desde ese tiempo, desde ese momento en que Mónica me dijo eso fue como de “¡aaah, sí es cierto!” porque me dio como palabras, me motivó, me dijo que tengo que ser más sociable, no me tiene que dar miedo, porque las chicas, pues están para eso. Me dijo que Mónica está para eso,

que me puede apoyar en lo que yo quiera, para que no sea yo tan tímida. La Daniela de antes era más tímida, le preguntaban algo y no sabía contestar... no sé, le daba miedo todo, los espacios públicos, al momento de hablar casi casi taquicardia (risas) y ahora, ya no, ahora es diferente. (Daniela, 17 años, 2022).

Al respecto, la literatura especializada entiende a la agencia infantil como “la capacidad (...) para actuar en su comunidad y en su grupo familiar con relativa autonomía, y para intervenir cotidianamente en los derroteros de los procesos sociales y políticos que les afectan” (FATYASS, 2022). En este sentido, cuando las niñas, adolescentes y jóvenes interactúan, se animan a participar y dar sus opiniones, están dando muestras de que son capaces de modificar las circunstancias estructurales a las que son sometidas por ser niñas y estar supeditadas al poder del mundo adulto.

Los retos y transformaciones individuales que experimentan las niñas y adolescentes, al formar parte de un grupo como experiencia política, implica encontrar espacios seguros y de confianza que les permita consolidar la agencia y el despliegue de ésta.

...Al principio todo es así, muy, muy, eres muy diferente, eres así como, no antisocial, sino que vas tímida, callada ... como que no socializas tanto y ya, conforme van pasando los días y el tiempo, también te das cuenta de cómo son las demás chicas, y creo que ese amor con el que te cobijan con las experiencias que también te comparten las demás chicas, no sé, creo que te abres más a las posibilidades y demás cosas que enfrentas día a día. Eso te sirve bastante porque ya eres como más sociable, tienes más conocimientos, con referente al tema, por ejemplo: violencias y cosas así y no es lo mismo, de que, por ejemplo, enfrentas algún tipo de violencia y tú ni si quiera sabías qué es eso y pues estaba mal; conforme fui llegando a Código, me di cuenta de algunas cosas que, sí, que para mí eran normales, pero, conforme me di cuenta, eran malas, pero yo las miraba como algo normal. (Daniela, 17 años, 2022).

Así, al dejar de normalizar las violencias y expresar que ello fue el resultado de un proceso de aprendizaje, Daniela pone de manifiesto su capacidad de reflexividad vivida. Como afirma Szulc (2019), sus relatos hechos desde la carne ponen en jaque al binomio autonomía-sumisión.

Para Ortner (2016 *apud* FATYASS, 2022, p. 5), la agencia infantil implica diversos estados cognitivos y emocionales e incluye “la capacidad de las niñas y los niños para desear, improvisar, formar intenciones, coordinar acciones con otros/as y actuar de manera creativa”. En ambas escuelas se identificaron formas creativas de participación infantil, estrategias lúdicas que afianzaron las experiencias que comparten las niñas y adolescentes:

La toma de decisiones en el grupo, las tomamos todas juntas, pues, no sé, de algún tema que queramos hablar o del tema que estemos hablando, damos como opiniones todas, así en colectivo y después todas las opiniones, las anotamos o las tomamos en cuenta todas, todas las opiniones, desde la más grande, hasta la más chica, y después todas opinamos, todas opinan, y dicen “esto estaría bueno”, o “esto” y “esto”, ¡Todas las ideas son buenas en Código, todas, todas!,..., pero lo que opine pues la mayoría, o de lo que la mayoría esté segura, o con la idea en la que la mayoría se sienta segura, que esté más de acuerdo, pues esa es la idea con las que nos quedamos y tomamos decisiones en colectivo. (Eleonor, 15 años, 2022).

Una estrategia que han elaborado las mismas niñas y adolescentes para compartir la palabra y expandir lo aprendido es el ejercicio denominado “réplicas”, realizado por las jóvenes de la ELE. Tienen el compromiso de compartir lo aprendido con el consejo de mujeres, grupos de acción local, mujeres organizadas de la comunidad¹² u otras mujeres cercanas a ellas. Durante los conversatorios con las jóvenes, expresaron replicar la experiencia con amigas, compañeras, mujeres de su comunidad (que no saben leer o escribir, pero que tienen el deseo de aprender) y, por último, las mujeres de su familia. De acuerdo con las coordinadoras y docentes, esta es una estrategia para ser un referente “líder” en el territorio:

... Cuando vas cambiando, la gente se va dando cuenta de que tiene beneficios. Al inicio, la gente hablaba de mí y llevaba personas a mi casa para explicarles y, ahora, ya van cambiando porque ven los beneficios, pero primero empecé haciendo cambios en mi cabeza. (Julieta, 16 años, 2022).

Animo a mis primas para que se animen a ir a los lugares y talleres. Me llamaba mucho la atención de lo que aprendía y quería que vieran como era y de qué clase de lugar es y aprendieran de los talleres y entendieran cuál es la importancia de cada persona. (Saraí, 13 años, 2022).

Cuando las jóvenes se comprometen a replicar lo aprendido con otras mujeres de su entorno, se observa que el ejercicio de su agencia da lugar a “prácticas de resistencia que intentan subvertir de modo más explícito un orden instituido” (Rockwell, 2016, p. 4). Sobre todo, al tratarse de su “ser mujer”, tradicionalmente normado para permanecer calladas y obedeciendo.

1.1. EL TERRENO EN LA CABEZA. PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN (AGENCIA) EN LO INDIVIDUAL

Las niñas y adolescentes observan que posicionar su voz se da de forma gradual y pueden identificarlo con las compañeras de recién ingreso. Eleonor (15 años, 2022) comenta que éstas “tenían más dificultades para compartir ideas, se notaban tímidas, inseguras”, aspecto que les hace comprender la importancia de compartir su experiencia de transformación a lo largo del tiempo, dando pie a la empatía con el resto de sus compañeras, ya que identifican un espacio “ganado” en diversos lugares. Ganar la confianza en su “cabeza”, “mente”, en sus “pensamientos”, forma parte de un proceso interno ante las constantes ideas tradicionales que no les permite tener confianza para validar su participación.

Lorena, de 18 años, comparte que su principal aprendizaje es perder el miedo a opinar, ganar seguridad sobre la validez de sus palabras. En sus propios términos: “para participar, primero es importante hacer que haya menos tun-tun-konton¹³, perder el miedo hablar, “ya ch’aytik xiwel¹⁴, pues” (Lorena, 18 años, 2022). Por su parte, Alicia, de 17 años, opina que el primer paso es empezar por ella misma para, posteriormente, poder ser una líder y organizar a otras personas, sobre todo a otras mujeres.

12 Mujeres que se dediquen al textil, huertos, o trabajan proyectos en conjunto con la asociación.

13 Konton es una palabra en tsotsil que significa corazón.

14 Traducido al castellano significa “perder el miedo a hablar”.

2. Participar, ser una niña o joven líder en casa, en la escuela y en la comunidad

Las prácticas y estrategias de participación que expresan las niñas y adolescentes en los diversos espacios (familiar, escolar, comunitario, religioso e individual/personal), surgen a partir del cuestionamiento de la normalización de diversas formas de dominación, desigualdad y violencias que han vivido por ser niñas, adolescentes y jóvenes indígenas.

2.1 PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN (AGENCIA) EN LA COMUNIDAD

Algunas de las prácticas de participación que despliegan las niñas y adolescentes en el ámbito comunitario, ya sea de forma colectiva e individual, se muestran en los siguientes relatos:

Creo que, como dos veces, fui a encuentros y hacíamos marchas para defender los derechos de las niñas y adolescentes ... hacíamos consignas de las mujeres, digamos de lo que representa, de que abusan de ellas y hacíamos carteles y luego íbamos al parque. (Guadalupe, 11 años, 2022).

Una vez se hizo como una declaratoria, en donde se habló mucho de los feminicidios, y entonces se hizo como una marcha o un recorrido para leer la declaratoria en el centro y considero que ya es incidencia política porque nos grabaron. De hecho, ya habían más personas, hubieron entrevistas, y así, entonces, considero de que, ya haciendo eso, levantando la voz por las que ya no están, es incidencia política, porque damos a conocer a la sociedad lo que queremos y lo que estamos haciendo. (Maya, 17 años, 2022).

En la ELE, se considera que compartir los conocimientos aprendidos aporta a la participación y liderazgo de las mujeres. Las participantes han realizado algunos intentos de hacer frente a presidentes municipales – en compañía de algún familiar “padre” – con la finalidad de discutir situaciones que les afectan.

Las mujeres tienen menos probabilidades de hablar u opinar en espacios públicos, se les otorga poca credibilidad a los intentos por expresarse. Algunos dispositivos sociales de control son, por ejemplo, plantear que únicamente comparten “habladurías” o “chismes”. Esto último sucede de igual forma con niñas y niños para con los adultos, ya que a las infancias no se les permite emitir una opinión pues se les considera que son “descarados” o “indecorosos” (LIEBEL, 2019).

En Código F las participantes comparten experiencias significativas que permiten observar diferencias significativas donde se contrastan las formas de experimentar la participación política infantil:

...Ahorita veo diferente la participación, en ese entonces, para mí, era pensar cosas y decirlas y, aparte en dado caso, escribirlas, y cuando nos fuera muy bien, leerlas, ya sea a una autoridad, los presidentes o ante una autoridad gubernamental. Ahora comprendo que no nos toman en serio, pues como niños, solo lo hacen como adorno, y decir “¡ah sí!, el presidente está escuchando la voz de niños y niñas”. Yo

tengo muy, muy, muy marcado cuando fui a la instalación del SIPINNA¹⁵, y cuando leyeron nuestro documento dijeron, “¡aaaah!, ¡porque no tiene buenos días señor presidente! Pero, así pues, ¡así, bien indignadísimos! Y de embalde porque ni leímos ese documento, porque solo fuimos, así realmente de adornos, y ahí fue cuando comprendí más que esa no era una participación sino una decoración, eso fue en una participación con el presidente Enrique Peña Nieto, ¡que quede grabado! (risas). Donde sí sentía que si había una real participación fue en los encuentros que hacíamos con los niños y niñas, donde hacíamos una carta final. Era algo muy importante porque era un espacio para los niños, porque es, hasta ahora, un lugar que no se les da a los niños”. (Mónica, 19 años, 2022).

En el relato anterior, la experiencia fue efectuada en el marco de un evento organizado por el Estado, donde sigue presente el adultocentrismo y la participación infantil no pasa de ser intentos que “involucran” a los niños/as de forma simbólica, ficticia o decorativa (LIEBEL, 2019).

Las niñas y adolescentes identifican espacios donde la empatía por el posicionamiento de su voz política se une con adultas cercanas a ellas.

Cuando fuimos al encuentro de mujeres zapatistas, en Morelia, ahí semanas antes, no sé cuánto tiempo nos preparamos para llevar algo y fue muy bonito que todas nos pusimos de acuerdo para llevarlo y dijeron que pues, una obra de teatro. Esa dinámica, esa parte me acuerdo mucho porque estábamos así, de a ver quién iba a hacer los papeles (...) fue algo muy bonito porque todas expresaron cosas, es lo que han vivido y han visto de las demás, de lo que han vivido, pues, de las diferentes situaciones que han pasado y, cuando lo presentamos, igual fue muy bonito porque, no solo nosotras al final empezamos a cantar consignas, sino que también las educadoras nos empezaron apoyar y ya, cuando vi, ya era la voz de todas y fue muy bonito porque, pues, mostramos mucha unidad, igual todas las personas ahí viéndonos, las espectadoras se pararon y empezaron a cantar con nosotras. (Daniela, 17 años, 2022).

Ambos grupos refirieron las dificultades que tienen las mujeres en sus comunidades para poder dar una opinión, o el valor que se le da con mayor frecuencia a los hombres en ámbitos relacionados a la toma de decisiones en las asambleas comunitarias; a su vez identificaron los retos que se enfrentan las mujeres cercanas a ellas, principalmente sus madres. Si bien la agencia no siempre significa transformación social, ésta puede generar “prácticas de resistencia que intentan subvertir de modo más explícito un orden instituido”. (ROCKWELL, 2016, p. 4).

...Por ser niñas y como no tienen cierta edad para opinar, por eso no somos escuchadas, y también se dan en las mujeres indígenas, es que dicen, “Ah ¡Porque es indígena no tiene suficiente conocimiento!” o dicen que le falta conocer del tema o le falta un estudio para poder hacerlo, y se cree que una mujer no puede participar porque no tiene buenas ideas o porque no es capaz. Por ejemplo, si una mujer se posiciona para presidenta municipal, que no tiene la capacidad, porque no puede salir en la noche a hacer su trabajo, o porque si hay algún percance en la noche no

15 Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, mandatado por la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes a efecto de que el Estado, es sus tres órdenes de gobierno, cumpla con su responsabilidad de garantizar los derechos de niñez y adolescencia.

lo puede hacer, o hay algún trabajo en el tema de la tierra, ¡aah!, que no puede! porque es mujer. La sociedad sigue pensando que la mujer no puede asumir un cargo y menos como niñas. Somos menos escuchadas porque estamos chiquitas, entonces no es coherente, entonces yo creo que no estamos escuchadas. (Olga, 20 años, 2023).

Así mismo, Juana, de 15 años, relata que tiene claridad sobre su invisibilización en sus comunidades cuando se trata de la participación política y reconoce que, en su mayoría, son los hombres quienes impiden su participación.

Otras niñas y adolescentes tienen su opinión respecto a lo anterior. Para Pilar, de 17 años, el mayor reto es lograr que la comunidad se adapte a lo que desean las mujeres para sí mismas. En el mismo sentido, Miriam, de 18 años, expresa que los logros van más allá de lo individual, pues deben trabajar para resignificar sus usos y costumbres.

2.2 PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN (AGENCIA) EN LA FAMILIA. EL CONTAGIO

En el aspecto familiar las participantes identificaron las dificultades para continuar los estudios, ya sea un nivel más por la falta de instituciones cercanas a ellas o incluso a un grado más por la idea y estigmatización que hay alrededor de que las mujeres “van a buscar novio” o “no es importante porque dejarán la escuela en cuanto se casen” (Notas de campo, 2022). Esto ha implicado realizar negociaciones familiares para que se les permita seguir estudiando.

...Ya sé cómo son mis derechos y así, si alguien me quiere decir algo, luego-luego le contesto cuáles son mis derechos. Por ejemplo, un logro fue que hice todo lo posible para que me dejaran ir a la secundaria, porque no me querían dejar. Yo sí quisiera estudiar, pero, pues sí, hay veces que pienso que me vaya a trabajar, no sé. Ahorita estoy estudiando y lo bueno es que me dejaron. (Guadalupe, 11 años, CF, 2022).

Aquí nos enseñan a no rendirnos, siento más confianza aquí, más que en mi familia; mi familia me dice que ya me case, pero yo no quiero y quiero seguir estudiando y viniendo a la escuela. Yo quiero enseñarles a las niñas a leer y quiero seguir aprendiendo otras cosas. (Juana, 15 años, 2022).

En el ámbito familiar, consideran que una forma importante que solidifica la participación y agencia de las participantes es el hecho de “contagiar” a sus familiares cercanos respecto a temas de participación, género y feminismo¹⁶.

A mi mamá le pasó lo del contagio, igual que la mamá de María. Mi mamá me dice este 8M, “¿Y no vas ir a marchar esta vez?” Le contesté: “no porque voy ir a la escuela”, pero ella ya sabe, pues se contagió (risas) y está bonito que se contagien de estas cosas. (...) ah también se contagió, de que igual se incomoda, no se enoja, se incomoda tantito, cuando le dicen a él, “no llores, no eres niña” (sonido de llanto simulado por parte del hermanito presente). Mi mamá se incomoda tantito,

16 *Género y feminismo* lo definen en varias ocasiones como algo que se contagia. Ese es el significado que le dan al fortalecimiento interno que han logrado para poder expresar sus ideas, a partir de lo aprendido en esos temas.

o también ya está tomando esta parte. Ya está más cómoda al decir los órganos reproductores por el nombre que tienen, no por el sobrenombre, y es lo que le estamos enseñando a él desde pequeño, bueno, todo en realidad y que tampoco el que llora no lo hace niña o menos hombre. Creo que ese es un gran cambio porque igual... mi hermana es lo que le está enseñando hacer. (Sara, 14 años, 2022).

El contagio es parte de la capacidad inventiva de la práctica que ejercen las niñas y los jóvenes. El contagio representa “un tipo de presión contra lo estructurado para la obtención de recursos (desigualmente distribuidos) ... que deja rastros en el discurso y en el cuerpo del agente en el intento de producir un cambio en un sistema de relaciones” (FRASCO; FATYASS; LLOBET, 2021, p. 166-167).

2.3 PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN (AGENCIA) EN LA ESCUELA

En el ámbito escolar se encontraron experiencias donde han logrado posicionar su voz, mediante prácticas o estrategias, con sus pares de la escuela, apostando a legitimar sus ideales, a pesar de las adversidades con los adultos/as inmediatos en los espacios escolares:

... Algunos maestros no les gusta lo que hacemos, por ejemplo, alguna marcha, por ejemplo, el 8 que pasó, si se enteran los maestros, luego no nos quieren dejar, pues no nos quieren dar ese día para ir a marchar. O, este año que pasó, hicimos un tendedero y pusimos ideas, palabras, frases, para las chicas que ya no están¹⁷, pero, como que los directivos y los maestros se opusieron, más los hombres pues, y las maestras como que sí nos apoyaron, pero los demás no (Daniela, 17 años, 2022).

Daniela compartió que los profesores, le quitaron sus “cartelitos” y ella alentó a las demás compañeras para volverlos a poner. Fue cuando las maestras se unieron y las apoyaron, por tanto, se sintieron acompañadas y con empatía por parte de las profesoras.

2.4 PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN (AGENCIA) EN LA IGLESIA. PEQUEÑAS BATALLAS

Para los espacios religiosos, dos participantes compartieron testimonios al exponer sus ideas con adultos de la iglesia. Expresaron la importancia de saber dónde posicionar “*las pequeñas batallas*” para poner su voz y en dónde no.

“... En realidad, con los hermanos no he dicho lo que pienso porque sé que, en el fondo de mi corazón, sí es correcto lo que ellos hacen y, si yo deseo vivir mi vida de una manera diferente, es muy personal, pero como que no he tenido el valor quizás para decirles porque, en realidad, lo último que quiero es una discusión con ellos, quizá platicarlo y sé que, al último, me van a decir que estoy perdida, «la hermana está perdida por todo lo que piensa” (risas) (Maya, 17 años, 2023).

En referencia a las autoridades de la iglesia, específicamente al pastor evangélico, Daniela y Eleonor establecieron el siguiente diálogo:

17 Refiriéndose a los feminicidios.

— Daniela: Creo que no hace mucho igual, me cuestionó de nuevo. Subí el 8 de marzo una foto con mi pañoleta morada porque yo no pude ir a la marcha, y ya vio mi estado y dice, “¡Nooo! eres una cosa de no sé qué cosa”, y me dijo que soy una cosa bárbara (risas), pero es por la pañoleta que está asociada al feminismo y me dijo más cosas, pero ya no me acuerdo. Yo le digo, “¡Noo! Porque no estoy haciendo nada mal”, y me dice, “pero las feministas son de esas que también pintan y pegan” y no sé qué más me dijo, y le digo: “¡Noo! Es que nosotras solo estamos marchando por ser el día de la mujer y porque también queremos que la sociedad se dé cuenta de que también estamos y de que contamos”, y ya le empecé a explicar. Y me dice “¡Aaah! Ya un día sábado, me dicen no, es que fíjate que en la Biblia dice esto y el otro, y no están de acuerdo con esto y lo otro”, y le digo, “pero no estoy haciendo nada mal”, y dice, “pero digamos ustedes las feministas están luchando por la igualdad de género”. “Sí”, le digo. “¡Estás mal!”, me dice “¿Por qué?”, le digo. “Porque ¡si tú, estás pidiendo...”

— Eleonor: es que entienden muy mal la palabra.

— Daniela: “si tú estás pidiendo igualdad de género, entonces vas a cargar una lata de cemento igual que un hombre y no puedes tener igualdad de género porque la igualdad de género significa que tú te estás comparando con un hombre”. Y le digo, “queremos los mismos derechos que tienen ellos, queremos el mismo salario, estamos luchando por que nos den el mismo salario, el mismo trato, que ya no suframos de acoso”, y me dice “¡No!, porque estás mal, porque la fuerza de una mujer nunca se va a comparar con la de un hombre” o algo así me dijo, y yo le dije “hermano, no me subestime porque si nosotras queremos, nosotras podemos y armamos una casa juntas y hasta un domo¹⁸, y también podemos cargar bloques”, y me dice “sí pero un hombre puede cargar hasta cinco bloques en un jalón y una mujer solo uno”. (Daniela, 17 años; Eleonor, 15 años, 2022).

El diálogo anterior deja de manifiesto cómo la agencia infantil es capaz de “actuar contra la falta de recursos, de autoridad o frente aquello que les es negado... contra la acción del otro/a” (FATYASS, 2022, p. 6). Ello es de suma relevancia tratándose del pastor de la iglesia a la que asisten.

Conclusiones y recomendaciones

En el contexto local analizado son muy pocas las organizaciones auto nombradas feministas y que se preocupan por impulsar la participación política de niñas y adolescentes, aunque se trate de una entidad federativa con un alto porcentaje de población de 0 a 17 años, es decir, un territorio donde la población puede considerarse joven.

El trabajo de campo dio luces respecto a las dificultades que tienen las niñas y adolescentes para expresar una opinión en temas que les afectan y en diversos ámbitos de su vida. Por ejemplo, en decir “NO” ante la violencia que viven en la familia, con sus pares, con adultos/as cercanos como profesores/as, autoridades religiosas, etcétera.

¹⁸ En referencia a que las mamás del comité escolar y las niñas ejecutaron el proyecto para instalar un domo y protegerse del sol. Al ser una acción que realizaron las mujeres fue duramente criticada en la comunidad.

Los relatos de las experiencias de vida de las niñas, adolescentes y jóvenes, están cargados de anécdotas divertidas, algunas crudas y otras llenas de aprendizaje, pero acompañadas de la capacidad de autorreflexión sobre sus deseos, sueños y propuestas que aportan para transformar su realidad.

A partir de las narrativas, se destaca que las cuestiones de género, feminismo, agencia y participación infantil atraviesan sus emociones, la forma de experimentar el cuerpo y el espíritu, dando pie a cuestionar las normas hegemónicas establecidas en la sociedad.

Situar la agencia infantil (FATYASS, 2022; SZULC, 2019; MAGISTRIS, 2018) de las participantes colaboradoras de esta investigación nos brinda un panorama de los deseos e intenciones que tienen para coordinar acciones de forma creativa con otros/as actores, asimismo de la importancia de dar a conocer sus “voces”, entendiendo los límites que éstas tienen, ya que comprenden las obligaciones y jerarquías que la sociedad les impone.

Construir espacios de formación política infantil no es una tarea sencilla de realizar, implica soslayar de forma crítica el adultocentrismo que se presenta cotidianamente en las esferas sociales. No obstante, las dos escuelas analizadas han hecho esfuerzos considerables por el reconocimiento social de la niñez con toda la capacidad de agencia para la exigencia de sus derechos humanos, individuales y colectivos como formas de emancipación infantil.

Por tanto, la voz comprometida siempre está en movimiento, cobra sentido a partir de las propias experiencias que permiten una “transformación feminista liberadora posible” (HOOKS, 2022). En grupos pequeños “del cotidiano” se da lugar a la concienciación feminista para romper con los silencios que aporten a desorganizar la violencia del capitalismo colonial y patriarcal (KOROL; CASTRO, 2016).

A lo largo del documento se ha reconocido y exaltado la puesta en práctica de la agencia infantil como motor que complejiza las relaciones sociales. Se reconoce que la participación política de las niñas y jóvenes en las escuelas feministas les ofrece nuevas oportunidades para crear lazos y hacerse de nuevos recursos (ZELIZER, 1994).

No obstante, es necesario recordar que la agencia infantil no debe ser sobreestimada (SZULC, 2019), pues se corre el riesgo de subestimar las condiciones estructurales que experimentan las niñas y jóvenes indígenas. Lo que debe ser reconocido es la responsabilidad del Estado de garantizar que las niñas, adolescentes y jóvenes disfruten de los derechos humanos que les corresponden.

El diseño de políticas públicas debería no ser adultocéntrico, sino que con espacios de escucha activa, donde las niñas, las adolescentes y las jóvenes expresen sus opiniones y propuestas en relación a las problemáticas que les afectan cotidianamente.

Es necesario desarrollar investigaciones con una perspectiva para crear conocimiento “con y para” las infancias, es decir, que el diálogo y las actividades compartidas surjan a partir de lo que experimentan y así comprender mejor el contexto para crear posibles formas de resolución ante las problemáticas que les conciernen.

Para concluir, respecto de las niñas y las adolescentes indígenas de las escuelas feministas de San Cristóbal de Las Casas, ha sido de suma importancia la presencia de espacios que impulsan su participación, acompañadas de pedagogías feministas y decoloniales que implican inspirar un pensamiento crítico para la transformación de sus realidades. Asimismo, espacios que les permitan colapsar y dejarse caer, acompañadas de pedagogías basadas en la ternura y el buen trato, dan pie a visibilizar las violencias que experimentan cotidianamente y, de esta forma, poder nombrarlas y transformarlas, como han narrado las protagonistas de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONEVAL – CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL. **Informe de pobreza y evaluación 2020:** Chiapas. Ciudad de México: CONEVAL, 2020. Disponible en:

<www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Chiapas_2020.pdf>. Acceso: nov. 2023.

CORONA, Y.; PÉREZ, C. Participación infantil en un movimiento de resistencia. In: CORONA, Y. **Infancia, legislación y política**. CDMX: UAM, 2000. p. 79-93.

CORONA, Y.; LINARES. M. E. Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía. In: CORONA, Y.; LINARES. M. E. **Participación infantil y juvenil en América Latina**. CDMX: UAM; Childwatch International Research Network; Universidad de Valencia, 2007. p. 1-16.

CUSSIÁNOVICH, A. **Juventudes e Infancias de nuestra Abya-Yala:** lugar de enunciación de un humanismo otro. Perú: Papers EUROPA NNATs. 4, 2018.

FATYASS, R. Agencias infantiles en la escuela. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 20, n. 3, p. 1-29, sep./dic. 2022.

FAÚNDEZ, A.; WEINSTEIN, M. **Ampliando la mirada:** la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos. Santiago de Chile: Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2012.

FRASCO, 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. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 162-190, mayo/ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores, 1993.

GRAHAM, A. ET AL. **Investigación ética con niños**. Florencia: Centro de investigaciones de UNICEF - Innocenti, 2013.

HARDING, S. **¿Existe un método feminista?** In: HARDING, S. *Feminism and methodology*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1998. p. 9-34.

HOOKS, B. **Respondona:** Pensamiento feminista, pensamiento negro. Barcelona: Editorial Planeta, 2022.

INEGI – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. **Atlas de Género:** módulo de condiciones socioeconómicas de la encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares. INEGI, 2015. Disponible en: <http://gaia.inegi.org.mx/atlas_genero/>. Acceso: 02 jul. 2021.

INEGI – INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. **Censo de Población y Vivienda 2020**. INEGI, 2020. Disponible en: <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>>. Acceso: 25 jul. 2021.

KALTMEIER, O. Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. In: CORONA, S.; KALTMEIER, O. (Org.). **En diálogo:** metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: Gedisa, 2012. p. 25-54.

KOROL, C.; CASTRO, G. **Feminismos Populares:** pedagogías y políticas. Bogotá: Editorial La Fogata; América Libre, 2016.

LIEBEL, M. **Infancias Dignas, o cómo descolonizarse**. Lima: IFEJANT, 2019.

- LIEBEL, M.; MARKOWSKA-MANISTA, U. Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. **Sociedad e Infancias**, Madrid, v. 5, p. 1-4, 2020.
- MAGISTRIS, G. La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión. **Journal de Ciencias Sociales**, v. 6, n. 11, p. 6-28, oct. 2018.
- MILLET, K. **Teoría de la política sexual en Política sexual**. Madrid: Cátedra, 1995.
- MORALES, S.; MAGISTRIS, G. **El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales**. San Luis: Kairos, 2019.
- MORANO, L.; PARODI, C.; WINCKLER, G. Transformar la educación desde una perspectiva niña. **Desidades**, v. 33, n.10, p. 253 - 257, mayo/ago. 2022.
- NÚÑEZ, K. **Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela**. 2018. Tesis (Doctorado en Investigación Educativa) – Universidad Veracruzana, Veracruz, 2018.
- PÉREZ, N. **Socialización y trabajo desde la perspectiva de *Li tsebetike xch’iux keremetike* (niñas y niños) trabajadores**. 2012. Tesis (Maestría en Antropología Social) – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, 2012.
- REDIM – RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN MÉXICO. **La infancia cuenta en México 2014: subsistema de protección especial de los derechos de la infancia en México**. Ciudad de México: REDIM, 2016.
- REDIM – RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN MÉXICO. **La infancia cuenta en México 2014: estimaciones a partir del Censo General de Población y Vivienda 2000 y 2010**. INEGI, 2015.
- REDIM – RED POR LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN MÉXICO. **La infancia cuenta en México 2017: desafíos en el acceso a la justicia para niñas, niños y adolescentes**. Ciudad de México: REDIM, 2017.
- ROCKWELL E. Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? In: SIMPOSIO INTERAMERICANO DE ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN, 11, Buenos Aires, p. 1-22, 2006.
- RODRÍGUEZ, Y. La perspectiva de género en el análisis de los problemas de salud: un reto importante y necesario. In: MORENO, L.; CARRILLO, A. (Org.). **La perspectiva de género en la salud**. Ciudad de México: UNAM, 2016. p. 3-28.
- RUZ N. Prácticas feministas como posibilidad de transformación en espacios de participación política de niñas: reflexiones desde la voz de sus protagonistas. **Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante**, Santiago de Chile, v. 4, n. 7, p.1-18, 2021.
- SZULC, A. Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuches. **RUNA**, Buenos Aires, v. 40, n. 1, p. 53-64, 2019.
- TORRES, E. **La participación política de niños y niñas rurales en los proyectos de una organización campesina en la costa de Chiapas**. 2020. Tesis (Doctorado en Desarrollo rural) – Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, 2020.

VALLS-LLOBET, C. La victimización y fragmentación de las mujeres: del «estar» enfermas al «ser» enfermas. In: VALLS-LLOBET, C. **Mujeres, salud y poder**. Madrid: Cátedra, 2010. p. 301-318.

ZELIZER, V. **Pricing the priceless child**: the changing social value of children. Princeton: Princeton University Press, 1994.

Resumen El artículo describe las estrategias de participación política y el despliegue de la agencia de niñas y adolescentes de 9 a 17 años, hablantes de las lenguas tseltal, tsotsil y español; originarias de las localidades Mitontic, Santiago El Pinar, Tenejapa, Pantelhó, San Juan Cancuc y SCLC en Chiapas, que formaron parte activa de dos escuelas feministas denominadas Código F (CF) y Escuela de Liderazgos Entrañables (ELE). La metodología utilizada fue cualitativa con un enfoque en los conocimientos situados. En el trabajo de campo se mantuvo un horizonte ético, pedagógico y epistemológico que sostiene la educación popular y el enfoque basado en derechos.

Palabras clave: infancias, participación popular, agencia infantil, feminismo

Participação política feminista de meninas, adolescentes e mulheres jovens em Chiapas

Resumo Este artigo descreve as estratégias de participação política e o uso da agência de meninas e adolescentes de 9 a 17 anos, falantes dos idiomas tseltal, tsotsil e espanhol; de Mitontic, Santiago El Pinar, Tenejapa, Pantelhó, San Juan Cancuc e SCLC em Chiapas, que participaram ativamente de duas escolas feministas chamadas Código F (CF) e Escuela de Liderazgos Entrañables (ELE). A metodologia utilizada foi qualitativa com foco no conhecimento situado. O trabalho de campo manteve um horizonte ético, pedagógico e epistemológico que embasa a educação popular e a abordagem baseada em direitos.

Palavras-chave: crianças, participação popular, agência infantil, feminismo

Feminist political participation of girls, adolescents and young women in Chiapas

Abstract This paper describes the strategies of political participation and the agency display of children and adolescents from 9 to 17 years old. The consultants are Tzeltal, Tsotsil and Spanish-speaking and are from the localities of Mitontic, Santiago El Pinar, Tenejapa, Pantelhó, San Juan Cancuc and San Cristobal de las Casas (SCLC) in Chiapas, Mexico. These children and adolescents take an active part in two feminist schools the Código F. (CF) and the Escuela de Liderazgos Entrañables (ELE). The paper uses a qualitative methodology focusing on situated knowledge. During fieldwork an ethical, pedagogical, and epistemological dimension was considered. An approach which supports popular education and a human right-based perspective.

Keywords: childhood, popular participation, children's agency, feminism

FECHA DE RECEPCIÓN: 07/08/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 05/02/2024



Lizzet Guadalupe López Guillén

Candidata a doctora por El Colegio de la Frontera Sur, México, con orientación en Sociedad y Cultura; Maestra en Ciencias por El Colegio de la Frontera Sur, México, con orientación en salud; Licenciada en Psicología Social por la Universidad Maya, México; y educadora popular y psicóloga.

E-mail: lizzetguillen@gmail.com



Saraí Miranda López Guillén

Investigadora Cátedra CONACYT adscrita al Colegio de la Frontera Sur, México; maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Municipal por El Colegio Mexiquense y Doctora en Estudios de Población por El Colegio de México. SNI Nivel I.

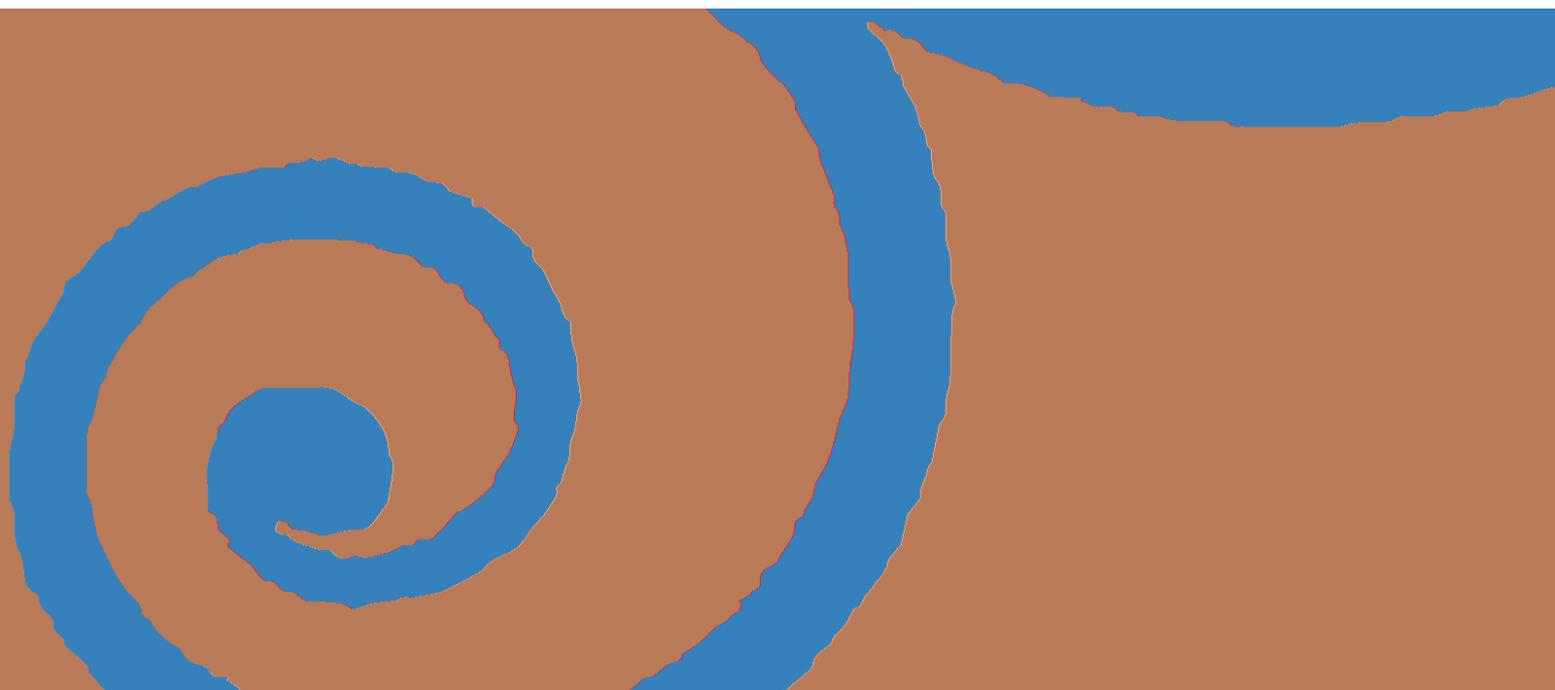
E-mail: smiranda@ecosur.mx



Eliud Torres Velázquez

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Ciudad de México, México. Profesor asociado e investigador integrante del Programa Infancia en la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México, donde cursó la maestría en Psicología Social y doctorado en Desarrollo Rural. Es educador popular y psicólogo.

E-mail: eliud.torresv@gmail.com



La otredad en la clase de matemáticas: experiencias didácticas matemáticas interculturales (EDMI) para aulas inclusivas

Pilar Peña-Rincón

Pontificia Universidad Católica de Chile, Araucanía, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-3829-8514>

Patricia Guerrero

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-5504-8920>

Introducción

Este artículo tiene como objetivo pensar las Experiencias Didácticas Matemáticas Interculturales (EDMI) como una estrategia que, junto con potenciar la movilización de las creencias matemáticas docentes, permite pensar y deconstruir la otredad. El texto muestra cómo, a través de una experiencia de formación profesional docente construida mediante una metodología cualitativa e implicada, se tensionan los métodos clásicos de investigación en los que existe la arbitraria separación entre sujeto y objeto, y se utiliza la vivencia de una experiencia compartida como la base para producir transformaciones en relación con las creencias matemáticas docentes. En los resultados se muestra cómo una matemática implicada e intercultural permite un cambio en la mirada sobre las matemáticas y su enseñanza, lo que abre la posibilidad de un cambio sobre cómo miramos al “otro” en el aula de matemáticas.

Así, en este texto se explora la otredad desde las perspectivas de Normalidad y Diferencia, reflexionando sobre su manifestación en el aula, especialmente en la clase de matemáticas. Se introducen las EDMi como herramientas para visibilizar las contribuciones de las matemáticas no hegemónicas, cuestionando la noción de normalidad y destacando que todos pueden aprender matemáticas si se les proporciona el espacio adecuado.

La sección de metodología describe la investigación como una experiencia matemática intercultural, detallando la formación del equipo, el diseño, la recolección y el análisis de datos. Los resultados analizan la movilización de las creencias matemáticas docentes a nivel epistemológico y didáctico, identificando factores influyentes para consideraciones futuras. El artículo concluye destacando la importancia de las EDMi en la formación docente y en el abordaje de la otredad en el aula.

Normalidad y diferencia: la construcción del otro

Abogar por la diversidad implica reconocer las diversas formas de existir en el mundo. Aunque esta postura es valorada en la cultura occidental, cuestionamos su aplicabilidad al asumir que todas las opciones son igualmente posibles, sin considerar las dinámicas de poder y la posición relativa de las diversas “diversidades”. Al analizar el poder, el privilegio y la normalización de estas diversidades, surge la observación de que ciertas formas de ser, estar e identidades gozan de privilegios sociales, mientras que otras enfrentan limitadas oportunidades. La construcción diaria de estas identidades y cuerpos ocurre en diversos ámbitos, siendo la educación un espacio crucial.

hablar de normalidad y diferencia en educación implica una forma de razonar y actuar desde donde se reconoce que la escuela produce inequidad social y cultural a través de la reproducción de ciertos órdenes sociales y culturales de manera permanente (MATUS; HAYE, 2015, p. 13).

Entonces ocurre que algunas identidades tendrán más poder que otras, y, por lo tanto, tendrán la posibilidad de decidir a quién identifican como “otro”, como “diferente”. La sociedad moderna construye un sujeto y confía en la construcción de un “nosotros” republicano (MUÑOZ; ALARCÓN; SANHUEZA, 2018; TADEU DA SILVA, 1995). Sin embargo, la construcción de un “nosotros”, premisa básica de las sociedades modernas, implica el señalamiento de un “ellos”. Esta es la construcción de la “otredad”, es decir, la definición del otro en oposición a un grupo determinado.

En general, reconocemos que “nosotros” y los “otros” son fronteras arbitrarias, en que los “nosotros” más válidos son aquellos que han sido favorecidos, normalizados o privilegiados en nuestra sociedad. Los “otros” son los diferentes a la norma idealizada por la sociedad (KUMASHIRO, 2002). Los “otros” cambian según las sociedades, pero en nuestra sociedad latinoamericana y en Chile en particular, los “otros” son la gente con piel oscura, no heterosexual, las mujeres, niños y niñas, entre otros (MATUS; ROJAS, 2015). En el ámbito de las matemáticas escolares, las matemáticas construidas desde las nociones tradicionales son el “nosotros” verdadero, objetivo y válido. Desde esa misma perspectiva, las matemáticas producidas por grupos socioculturales no hegemónicos son “las otras matemáticas” que no comparten el privilegio de ser enseñadas en las aulas de las escuelas, ni en la formación inicial docente.

Kumashiro (2002) ofrece una perspectiva intrigante sobre la otredad al abordar la exclusión de las matemáticas. *Troubling education*, su obra, constituye un análisis metateórico de diversas investigaciones sobre la otredad. Aunque varios autores comparten inquietudes sobre la alteridad (DUSCHATZKY; GIUST-DESPRAIRIES, 2006; SKLIAR, 2001; WALZER, 1998), Kumashiro se destaca al problematizar la otredad en el contexto escolar y al identificar cuatro perspectivas pedagógicas para abordar la inclusión y la otredad.

La primera perspectiva, la pedagogía para el otro/a, percibe al alumno en dificultad como un otro sufriente y en déficit, manteniendo una visión estática de la sociedad. Propone una aculturación que busca la asimilación al grupo hegemónico, imponiendo normas y expectativas.

La segunda posición, la pedagogía acerca del otro/a, busca conocer activamente al estudiante vecino. Reconoce los marcadores de diferencia y muestra una genuina intención de comprender al “otro diverso”. Sin embargo, en este proceso de conocer, existe el riesgo de estigmatizar, esencializar y categorizar al otro, discriminándolo en el intento de comprenderlo.

La tercera perspectiva, que llamamos pedagogía para la justicia social, critica el privilegio y la otredad. Se enfoca en las diferencias de poder entre grupos, identificando cuáles tienen menos poder y cuáles son privilegiados. Además, busca alcanzar la justicia social y se basa en una visión marxista del poder que distingue opresores y oprimidos, promoviendo la abolición de esta dicotomía.

En síntesis, Kumashiro (2002) y las perspectivas mencionadas ofrecen un marco para reflexionar sobre la otredad, destacando la importancia de abordar las diferencias de poder y privilegio en el ámbito educativo.

La cuarta y última perspectiva propuesta por Kumashiro (2002) es la que podríamos denominar *pedagogía antiopresiva*. Cercana a la anterior perspectiva en la demanda por la abolición de la “otredad”, asume que: (i) la existencia del otro/a es creada a partir del discurso, entendido como discurso y práctica; (ii) para hacer de la escuela un espacio diverso necesitamos cuestionar la idea de normalidad; y (iii) existen varias realidades paralelas operando, es decir, que existen objetos materiales, objetos en los que se puede apreciar la construcción de la diferencia. En este sentido, la responsabilidad de las y los docentes es alta, ya que, considerando que la sala de clases es una realidad con una lógica de poder determinada, si cambian las lógicas de poder convencionales, las y los docentes pueden transformar la percepción de sus estudiantes sobre la idea de la otredad y la normalidad.

En efecto, como todos somos poseedores del lenguaje, todos somos potenciales constructores de la discriminación y la otredad. Por otra parte, si podemos transformar el discurso en la sala de clases y en la escuela, estaremos colaborando con la transformación del discurso en la sociedad y con la construcción de un lugar antiopresivo (la propia aula). Pero, si queremos abolir la idea de que existimos los unos (los normales) y los otros (los diversos), y entender que los seres humanos somos todos diversos, es necesario erradicar el imaginario de un niño o niña ideal construido a partir de una normalidad deseable en la sociedad. Así, con base en la idea Foucaultiana de normalidad, lo que nos parece interesante no es interrogar la diferencia, sino la normalidad (MATUS; ROJAS, 2015), entendiendo la normalidad como una práctica discursiva de lo que debe ser un sujeto, que – tal como señala Foucault – implica el control de su cuerpo, su discurso y su pensamiento.

En resumen, Kumashiro (2002) destaca que las distintas concepciones de la otredad no solo afectan los prejuicios y creencias, sino también las acciones docentes y las oportunidades proporcionadas a los estudiantes. Según este autor, una escuela que combate la opresión adopta las dos últimas perspectivas, las cuales – basadas en aportes del marxismo, el feminismo, corrientes *queer* y el postestructuralismo – cuestionan la existencia del “otro” o problematizan su construcción.

Estas cuatro perspectivas son especialmente relevantes en este artículo, ya que al trabajar con EDMI, el objetivo no es presentar una visión exótica o ajena de las matemáticas, sino más bien cuestionar la noción de normalidad en la enseñanza de matemáticas y reflexionar sobre su naturaleza, considerando las matemáticas históricamente excluidas de las aulas.

Normalidad, diferencia y matemáticas

Dentro de la educación, una de las disciplinas en las que se produce una normalidad que perpetúa la inequidad social son las matemáticas. En Chile, los resultados de la prueba censal estandarizada SIMCE¹ (ver tabla 1), muestran que, en el año 2017, la brecha entre niveles socioeconómicos se profundizó a través de la trayectoria escolar.

¹ Sistema de la Medición de la Calidad de la Educación que mide los aprendizajes de los estudiantes de 4° y 8° año de educación primaria (10 y 14 años aprox.) y de 2° medio (16 años aprox.).

Tabla 1: Resultados de prueba SIMCE matemáticas 2017, según género y GSE

Curso	Género		Grupo socioeconómico (GSE)					Diferencia GSE
	Hombres	Mujeres	Alto	Medio alto	medio	Medio bajo	bajo	
4° básico (10 años)	262	269	297	277	262	248	238	29
8° básico (14 años)	261	258	310	282	261	241	230	52
2° medio (16 años)	267	265	329	307	283	249	224	83

Fuente: Elaboración propias con datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2017)

Por otra parte, dos factores que afectan los puntajes alcanzados por las y los estudiantes son las expectativas académicas de sus profesores/as y la autoestima matemática que determina que sientan que pertenecen a un grupo para el cual las matemáticas pueden ser particularmente complejas. Los resultados del SIMCE 2017 muestran que los y las estudiantes cuyos docentes tienen altas expectativas académicas sobre ellos logran progresivamente más puntajes que aquellos cuyos docentes no las tienen. Y que los y las estudiantes que “sienten temor de que las pruebas de Matemáticas resulten difíciles para ellos/as”, aumenta a través de los años, de tal modo que estos y estas estudiantes logran menos puntajes que quienes no tienen ansiedad matemática.

Tabla 2: Diferencias en resultados de prueba SIMCE matemáticas 2017, según expectativas académicas y ansiedad matemática

Curso	Diferencia de puntos entre estudiantes con docentes sin altas expectativas académicas	Ansiedad matemática	Diferencia entre estudiantes con y sin ansiedad matemática
4° básico (10 años)	+21	52%	-18
8° básico (14 años)	+29	56%	-11
2° medio (16 años)	+45	56%	-10

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2017)

Temidas y amadas, la enseñanza de esta disciplina de manera equitativa, justa, y/o antiopresiva, es un desafío mayor. Es importante pensar en la construcción de la otredad en la clase de matemáticas porque, como se enseñan usualmente, tienden a construir un “nosotros: los que tenemos habilidades” y un “los otros: los que tienen dificultad” o viceversa. Esta distinción tiene en su núcleo la idea de la matemática como un saber-hacer que permite la expresión de unos por sobre otros.

Experiencias Didácticas Matemáticas Interculturales (EDMI) y su potencial para interrogar la normalidad en la clase de matemáticas

Las EDMI son herramientas explícitas diseñadas por docentes y/o formadores de profesores para promover los aprendizajes matemáticos y/o didáctico-matemáticos de los y las estudiantes y/o profesores en formación a partir del diálogo entre conocimientos matemáticos hegemónicos y no hegemónicos.

El concepto de EDMI ha sido construido para denotar que estas actividades formativas son: (i) *experiencias*, en el sentido que no es “lo que pasa”, sino “lo que nos pasa” (LARROSA, 2002). Es decir, deben ser situaciones que involucren a los y las aprendices; (ii) *didácticas*, en tanto son experiencias explícitamente diseñadas por el o la formador/a de profesores y/o por el/la docente para que sus estudiantes aprendan; (iii) *matemáticas*, dado que se refieren a formas de saber/hacer desde las cuales se expresan las regularidades observadas en el entorno social o natural, a través de acciones que involucran maneras de orientarse en el tiempo y en el espacio, de cuantificar, y de establecer relaciones, explicaciones, predicciones, clasificaciones, etc. en el desarrollo de una práctica sociocultural determinada (PARRA, 2015; PEÑA-RINCÓN; TAMAYO-OSORIO); y (iv) *interculturales*, dado que buscan producir un diálogo entre las culturas y modos de razonamiento con el objetivo de aprender y reconstituírnos a partir de la pluralidad epistemológica de los diversos sistemas de conocimientos que coexisten en nuestras sociedades (SAMANAMUD, 2010; SANTOS, 2009; WALSH, 2009).

Las EDMI pueden ser concebidas como parte de un proceso de desarrollo profesional docente o del proceso de formación inicial docente, a través del cual se incorporan prácticas sociales y/o conocimientos matemáticos de grupos socioculturales no hegemónicos a la formación. Dichas experiencias, tienen la intención de provocar una desestabilización de lo que se entiende usualmente por matemáticas, y de promover – a partir de esa experiencia – la reflexión en torno a la naturaleza de las matemáticas y a su proceso de aprendizaje y enseñanza.

Por otra parte, las EDMI pueden ser concebidas como una experiencia de aula en sí mismas, mediante la cual las y los escolares aprenden matemáticas a partir del diálogo matemático intercultural.

En ambos casos se espera que tanto estudiantes como profesores/as en formación tengan la posibilidad de movilizar la perspectiva epistemológica de las matemáticas desde una perspectiva estática hacia una perspectiva sociocultural (CERÓN; MESA; ROJAS, 2012).

La *perspectiva epistemológica estática* se caracteriza por concebir la matemática (en singular) como una disciplina rígida, acabada y formal, y sigue la tradición iniciada por Platón, quien señala que la matemática sería una actividad mental abstracta acerca de objetos que existen en un mundo externo.

La *perspectiva epistemológica sociocultural*, en cambio, asume que los conocimientos matemáticos son producidos por cada grupo sociocultural, desde su particular visión del mundo, en función de las necesidades para desenvolverse en su propio entorno. Por consiguiente, desde esta visión, existen las matemáticas (en plural), las cuales no son un conjunto de temas o conceptos acotados, sino que son producciones culturales diversas (acordes a cada contexto) y, dado que las culturas están cambiando constantemente, son falibles y perfectibles. Con ello, se da relevancia a la acción de matematizar, que

consiste en explicar y representar las regularidades observadas en el entorno, más que a los objetos matemáticos producidos.

Para la perspectiva epistemológica sociocultural, la matemática disciplinar es una de las matemáticas posibles y no tiene un estatus epistemológico superior. Desde este enfoque, las diversas producciones matemáticas gozan de igualdad epistemológica dado que cada una cobra sentido a partir de la racionalidad desde la cual es producida. Por ese motivo, hay una alta valoración de las producciones realizadas desde formas de matematizar no hegemónicas, las que preferentemente se han desarrollado fuera de la escuela y de manera oral.

Debido a que las EDMÍ permiten cuestionar la idea de matemáticas que se ha normalizado a través de la trayectoria educativa y valorar los aportes de los conocimientos matemáticos de los grupos socioculturales no hegemónicos, ha sido posible utilizarlas como un referente con distintos fines. En primer lugar, para la incorporación de prácticas diversas en la formación docente y en el aula, en segundo lugar, para movilizar las concepciones epistemológicas y didácticas de las matemáticas y, por último, para interrogar la idea de normalidad en la clase de matemáticas de las y los profesores en ejercicio o en formación, o de los y las estudiantes en el aula escolar.

En este escrito presentaremos los resultados de una investigación colaborativa llevada a cabo en una escuela pública de educación básica de la ciudad de Santiago de Chile, en la que se trabajó con la profesora jefe del tercer grado y el educador tradicional mapuche. El estudio contempló un proceso de desarrollo profesional docente que se realizó mediante la vivencia de experiencias matemáticas interculturales en el mismo equipo de investigación y el diseño de una experiencia matemática intercultural de aula.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, interpretativo y colaborativo. El paradigma interpretativo concibe que la realidad social se constituye a partir de la interacción de los participantes entre sí y con su entorno social, cultural y natural (D'AMBROSIO, 2008; MERRIAM, 1998). Se asume, por lo tanto, que existen múltiples realidades que corresponden a la persona que investiga, a los participantes del estudio y a los lectores que interpretan y analizan el informe de la investigación. A nivel epistemológico, este paradigma asume que las interpretaciones, la recolección y la interpretación de los datos están influenciadas por la experiencia e intención del investigador, siendo necesario reportar de manera activa esos juicios y valores propios. Esto significa estar atentos a que el investigador transforma la realidad y puede dar sentido a los fenómenos sociales a partir del significado atribuido por las propias personas que participan de ellos (MERRIAM, 1998). Este último es además necesario para poder tomar una distancia mínima necesaria entre el investigador y la realidad de las personas con quienes interactúa (CEBALLOS-HERRERA, 2009; GAULEJAC, HANIQUE; ROCHE, 2012).

Por otra parte, esta investigación entiende la colaboración como el trabajo conjunto en una relación no jerárquica, caracterizada por la mutualidad (todos los participantes se benefician con el proyecto), el equilibrio entre las distintas funciones de los miembros del equipo y una relación entre los miembros del equipo (pares y con diferencias jerárquicas) (BOAVIDA; PONTE, 2002; TAMAYO, 2012).

Con este marco, se realizó un estudio de caso en una escuela que realizaba semanalmente un taller sobre Lengua y Cultura Mapuche. El objetivo general de la investigación fue identificar las influencias de un proceso de desarrollo profesional docente intercultural en las creencias matemáticas docentes en un contexto escolar percibido, en ese entonces, como culturalmente homogéneo². En este artículo, se abordará uno de los objetivos específicos que buscaba caracterizar las creencias matemáticas docentes en las etapas inicial, intermedia y final de una EDMI.

La selección del caso a estudiar se hizo considerando dos criterios: la accesibilidad de campo y el compromiso de realizar una investigación colaborativa. Así, el estudio sucede en un establecimiento de educación básica de dependencia municipal³, con alta población en situación de pobreza y bajo autorreconocimiento de pertenencia indígena, ubicado en el sector sur de Santiago de Chile. Así, se consiguió el apoyo de una escuela en la que el director, una docente novel⁴, y un educador tradicional mapuche estaban interesados en participar de esta investigación. Además, esta escuela formaba parte de un proyecto de apoyo y difusión de los pueblos originarios desarrollado por la municipalidad del sector que implicaba que, tanto la profesora como el educador tradicional, desarrollaran semanalmente un taller de educación bilingüe mapuche-español en un tercero básico dentro del horario escolar. Por consiguiente, el equipo de investigación colaborativo estuvo constituido por una docente novel (profesora jefa del curso), por el educador tradicional mapuche, y por la investigadora principal del estudio.

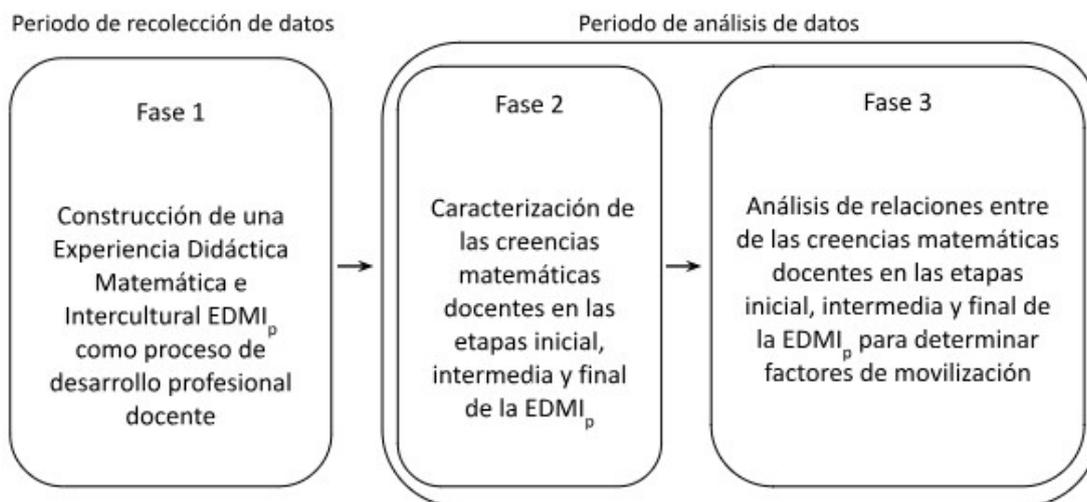
En cuanto al diseño de la investigación, esta tuvo un periodo de recolección de datos y otro de análisis de los datos, con fases asociadas a los objetivos específicos de la investigación, tal como se detalla en la figura 1.

2 Es importante denotar que en la actualidad esta percepción está cambiando. Durante muchos años, en Chile se pensó que la posibilidad de desarrollar experiencias interculturales sólo estaba dada en contextos en los que había presencia de población escolar perteneciente a pueblos originarios, y el resto de los contextos eran percibidos como homogéneos, pese a que en ellos conviven personas con distintas identidades socioculturales.

3 En Chile, los establecimientos educacionales obedecen a tres tipos de dependencias: particulares pagados; particulares que reciben subvención del estado (a la fecha del estudio ambos privados); y municipales (públicos).

4 Con menos de tres años de experiencia.

Figura 1: Fases de la investigación



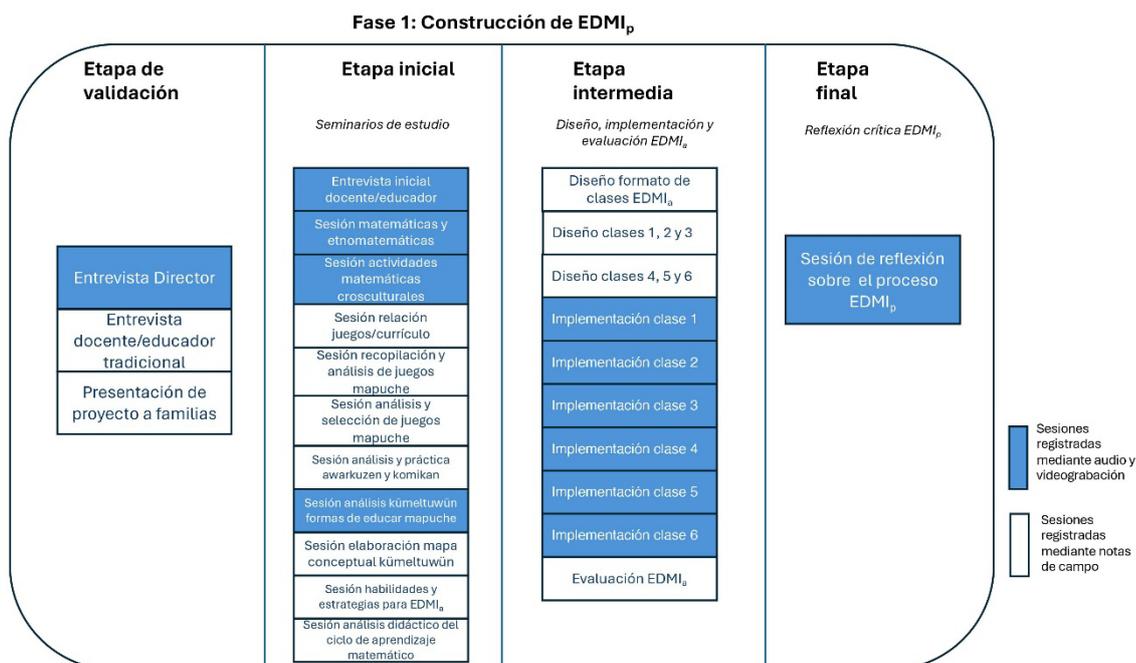
Fuente: Elaboración propia

Los datos fueron recolectados con métodos cualitativos mediante un proceso de investigación y desarrollo profesional docente (fase 1) que, en sí mismo, fue una Experiencia Didáctica Matemática Intercultural profesional (EDMIp), pero que contempló, como parte del proceso, el diseño y la implementación de una Experiencia Didáctica Matemática Intercultural de aula (EDMIa). Este proceso se realizó utilizando el modelo de Ciclos Interactivos de Investigación y Desarrollo (GOODCHILD, 2014), el cual implica ciclos interconectados de creación de conocimiento y de desarrollo de la práctica que modelizan una evolución dialéctica de la teoría y la práctica. Así, este ciclo busca promover simultáneamente el desarrollo profesional docente junto con el estudio acerca de las consecuencias de la introducción de un proceso de desarrollo profesional docente intercultural en las creencias matemáticas docentes. Dicho proceso contempló un total de 25 sesiones de trabajo distribuidas del siguiente modo: 3 sesiones para la validación del proceso de investigación y desarrollo (EDMIp); 11 sesiones para seminarios de estudio; 10 sesiones para el diseño, implementación y evaluación de la experiencia de aula (EDMIa) y 1 sesión para la reflexión crítica sobre el proceso global (EDMIp).

Los datos de la investigación fueron registrados mediante: (i) audiograbaciones de la entrevista inicial con el director, de los conversatorios de la etapa de seminarios de estudio y de las entrevistas realizadas al final de la EDMIa y de la EDMIP; (ii) videograbaciones de la implementación de la EDMIa y de las entrevistas finales (EDMIa y EDMIP); y (iii) documentos elaborados por el equipo y notas de campo de la investigadora a través de las distintas etapas del periodo de recolección de datos.

El siguiente diagrama (figura 2) muestra los datos recogidos y los datos seleccionados: los recuadros grises representan los registros de audio y video, y los blancos mediante documentos y notas de campo; los recuadros con marcos rojos son los datos seleccionados para el análisis en profundidad por cuanto permiten caracterizar las creencias matemáticas docentes en las etapas inicial (seminarios de estudio), intermedia (diseño, implementación y evaluación de EDMIa) y final (reflexión crítica) de la EDMIP

Figura 2: Datos registrados y datos seleccionados para el análisis



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos fue realizado utilizando algunos elementos de la metodología propuesta por la Teoría Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2002) mediante los procesos de codificación (temas centrales), categorización (reagrupación códigos bajo un criterio común) e inferencia (interpretación de los resultados). Como herramienta para el análisis utilizamos el software *Atlas.Ti*. Esta propuesta metodológica-analítica está basada en una estrecha relación entre la recolección de los datos, el análisis y la teoría, lo que permite construir explicaciones a partir de los datos, integrando los conceptos que emergen e indicando las relaciones entre ellos. Para ello propone tres instancias de codificación: abierta, axial y selectiva.

En un primer momento se realizó una codificación abierta, es decir, el “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (STRAUSS; CORBIN, 2002, p. 110). Luego se realizó la codificación axial como un procedimiento que permite unir los datos que fueron fragmentados en la codificación abierta, construyendo un discurso general y estableciendo conexiones entre categorías y subcategorías. Por último, la codificación selectiva consistió en integrar y refinar las categorías principales para formar un esquema teórico mayor que permita identificar y desarrollar los aspectos centrales y atinentes a los objetivos de la investigación.

En nuestro estudio utilizamos la codificación abierta para fragmentar los datos buscando identificar las creencias matemáticas docentes en las distintas etapas del proceso de desarrollo profesional (EDM_p), e identificar algunas de sus características y dimensiones, como por ejemplo su estabilidad o grado de arraigo. Luego empleamos la codificación axial buscando identificar grupos de creencias, qué relaciones existen entre estos grupos en las distintas etapas de la EDM_p y bajo qué condiciones y acciones se producen movilizaciones de algunas de ellas. Por último, recurrimos a la codificación selectiva para realizar un análisis más refinado de las relaciones entre las creencias matemáticas docentes en cada etapa y entre las etapas, y así determinar los factores que afectan su movilización.

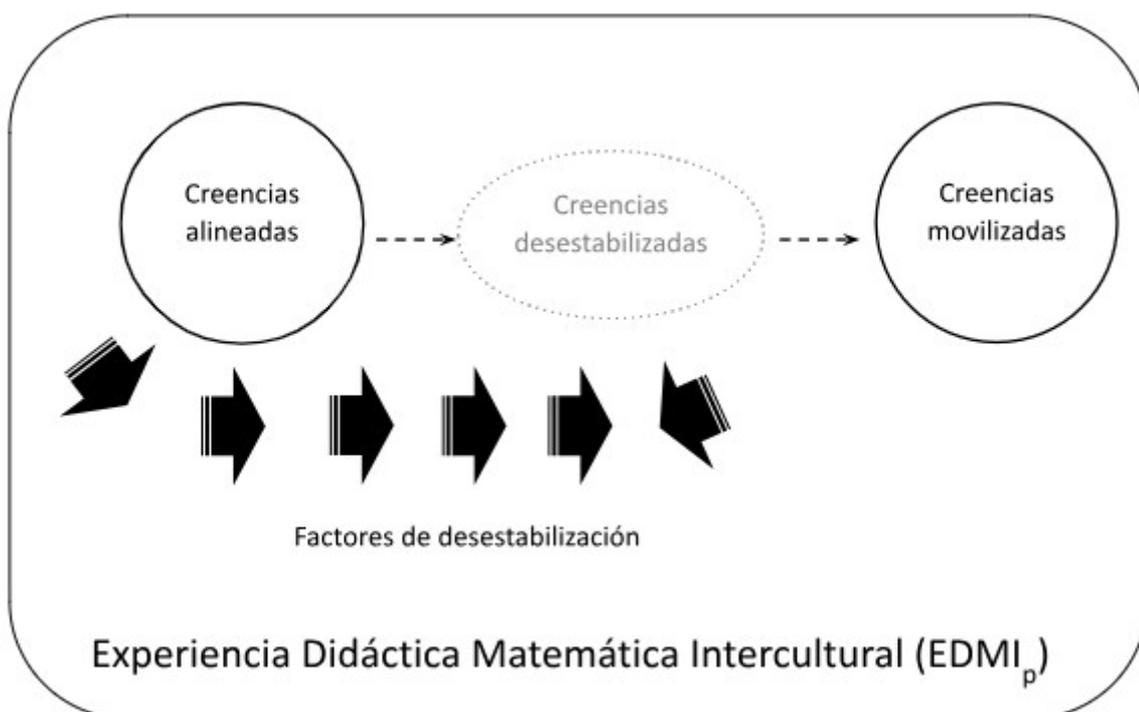
Resultados: movilización de creencias matemáticas docentes

El análisis de las relaciones entre las distintas etapas de la EDMIp mostró que el proceso de desarrollo profesional docente intercultural influyó movilizando las creencias matemáticas docentes a nivel epistemológico y didáctico.

Afirmamos que se produce una movilización de las creencias matemáticas porque – mediante el análisis en profundidad de la etapa de seminarios de estudio, de diseño, implementación y evaluación de EDMla y de reflexión crítica – logramos caracterizar tres estados: un estado inicial en el que existen un conjunto de creencias matemáticas docentes asociadas a la perspectiva epistemológica *estática* de las matemáticas (etapa inicial de la EDMIp); un estado intermedio, en el que se identifican especialmente creencias asociadas al paradigma didáctico-matemático de *transmisión* de los conocimientos (etapa intermedia de la EDMIp); y, en contraposición a los anteriores, un estado final, en el que el conjunto de las creencias identificadas se vinculan con la perspectiva epistemológica *sociocultural* y/o con el paradigma didáctico matemático *constructivista*.

A través del análisis pudimos determinar que existen unos factores que forman parte y se manifiestan a través de las diversas etapas de la EDMIp y que operan desestabilizando algunas de las creencias matemáticas iniciales para adherir a otras creencias o dar origen a nuevas que emergen en el curso del proceso de desarrollo profesional. El siguiente esquema (figura 2) ilustra cómo opera la influencia de un proceso de desarrollo profesional docente intercultural en las creencias matemáticas docentes:

Figura 3: Influencia de un proceso de desarrollo profesional docente intercultural en las creencias matemáticas docentes



Fuente: Elaboración propia

A continuación, examinaremos cómo se da ese proceso durante las diversas etapas de la EDMIp. En la *etapa inicial*, correspondiente a los seminarios de estudio, algunas de las creencias matemáticas docentes alineadas con la perspectiva epistemológica estática, identificadas desde el primer conversatorio, se desestabilizan a partir de la interacción con el educador tradicional, de las reflexiones de la docente en el contexto de la lectura compartida del texto sobre un enfoque sociocultural de las matemáticas, y de la vivencia de la docente en el contexto de la EDMIp. Las intervenciones del educador tradicional en el conversatorio inicial – quien va relatando ejemplos concretos de las formas de matematizar de su comunidad mapuche de origen – dan cuenta implícitamente del carácter sociocultural de las matemáticas y cuestionan las creencias más centrales de la primera etapa (C1 y C2, ver tabla 3), mostrando que las matemáticas pueden ser algo más que un conjunto de temas y fórmulas, y que no es necesario que sean escritas; por lo tanto, en el decir los números en lengua mapudungun⁵ y en el juego del palín⁶ también están implicados aspectos matemáticos.

Por otra parte, también en esta misma etapa, la docente interactúa con el educador tradicional y con la investigadora en el contexto de conversatorios y lecturas compartidas, estableciendo relaciones entre las ideas planteadas en los textos y sus ideas sobre el aprendizaje en general a nivel discursivo. Aquí se hace evidente que existe una desconexión entre algunas ideas sobre el aprendizaje (en general y de las matemáticas) declaradas por la docente que responden más bien a un paradigma didáctico constructivista (C7) y la desvaloración de las matemáticas extraescolares (C11) que se asocia con un paradigma transmisivo que concibe que el que ha ido a la escuela es el que sabe y el que puede transmitir el conocimiento. Como se podrá apreciar, estas ideas solo lograrán ser conectadas en la etapa siguiente, cuando la docente vive una experiencia de construcción social del aprendizaje matemático. La siguiente tabla sintetiza las creencias iniciales:

5 El mapudungun es la lengua propia del pueblo Mapuche.

6 El Palín es un juego tradicional mapuche que consiste en que dos grupos de palifes (jugadores de palin) se enfrenten para lograr que una pelota cruce la raya del equipo contrario usando sólo el huiño (un palo de madera terminado en una curva). Cada jugador tiene un huiño.

Tabla 3: Síntesis creencias matemáticas docentes etapa inicial de la EDMl

Grupo/tema	Creencia
Sobre la naturaleza de las matemáticas y de hacer matemáticas	C1 La matemática es un conjunto de temas: geometría, álgebra, patrones, operaciones.
	C2 La matemática es escrita.
	C3 Decir los números en mapudungun no es matemática.
	C4 Jugar Palin no es matemática.
Sobre la enseñanza y el aprendizaje en general y de las matemáticas	C5 Es importante promover aprendizajes significativos para todas y todos los estudiantes.
	C6 Es importante considerar los conocimientos previos para el aprendizaje.
	C7 Niñas y niños traen aprendizajes a la escuela.
	C8 Es importante que los estudiantes aprendan matemáticas con sentido
	C9 Es importante que las matemáticas satisfagan necesidades de todas y todos los estudiantes.
Sobre la heterogeneidad cultural y las matemáticas extraescolares orales	C10 La diversidad cultural enriquece el aprendizaje.
	C11 Niñas y niños con padres analfabetos tienen menos estimulación y menos posibilidades de aprender matemática.
	C12 Las personas analfabetas saben poca matemática.

Fuente: Elaboración propia

En la *etapa intermedia*, correspondiente al diseño, implementación (en co-docencia) y evaluación de una experiencia intercultural de aula, se observa que, en las clases iniciales de la EDMl, la docente manifiesta creencias matemáticas que forman parte del paradigma didáctico-matemático de transmisión. Sin embargo, a medida que avanzan las clases, algunas de estas creencias se van desestabilizando a partir de la interacción con el educador y la investigadora, pero particularmente a partir de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Así, se produce una movilización del conjunto de creencias de la docente hacia el paradigma constructivista, tal como se refrenda en la evaluación de la EDMl.

En las primeras dos clases, la interacción de la docente tiende a centrarse en aspectos normativos, resguardando que los estudiantes estén ordenados, quietos y en silencio; tiende a ser unidireccional y apunta a conseguir respuestas correctas por parte de los estudiantes, por lo tanto, les indica claramente lo que deben hacer, y les señala sus aciertos y sus errores. Esta forma de actuar en la clase resultaría ser concordante con lo que ella ha observado y vivido en su experiencia de formación matemática escolar y docente. Sin embargo, a medida que van transcurriendo las clases – dado que se realizaron en co-docencia –, por una parte, va teniendo la posibilidad de observar cómo la investigadora gestiona las clases de una manera dialógica y participativa y, por otra, cómo se involucran los estudiantes en esta interacción dialógica. De este modo, observamos que, a partir de la cuarta clase de la EDMl, la docente va incorporando progresivamente las producciones de los estudiantes y va realizando preguntas para elicitación de su pensamiento, propiciando así una interacción progresivamente más dialógica con los estudiantes. Ello ocurre porque, cuando la docente observa que, si los y las estudiantes exploran y trabajan colaborativamente, son capaces de desarrollar, reflexionar y comunicar sus propias estrategias y formas de hacer matemáticas,

se desestabilizan sus creencias matemáticas centrales sobre la necesidad de silencio y orden por parte de estudiantes, y de instrucciones y correcciones por parte de la docente:

mediante esta experiencia vimos que no, porque ellos mediante el juego, y gritar, y sentarse en el suelo, y conversar con el compañero y jugar, pudieron desarrollar habilidades más avanzadas quizás que las que hubiesen desarrollado estando sentado derechos y callados digamos, y no, fue una matemática diferente (Profesora, evaluación EDMla, 2014).

Emergen así nuevas creencias matemáticas que valoran la exploración y de trabajo autónomo por parte de los estudiantes como medios para desarrollar óptimamente sus habilidades matemáticas, tal como lo manifestó la propia docente en la evaluación de la EDMla y en la reflexión crítica:

yo creo que fue súper pertinente el ciclo de primero plantear que ellos logran explorar y pensar, razonar antes de llegar a un consenso y eso genera que ellos desarrollen habilidades matemáticas más avanzadas (Profesora, evaluación EDMla, 2014).

Por otra parte, la docente tiene la posibilidad de observar que el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes está relacionado con el abordaje de los conocimientos matemáticos a partir de su función sociocultural. En este caso, fueron las evidencias de estos aprendizajes, en particular las relaciones que establecen los estudiantes entre los juegos y sus implicancias sociales, las que reforzaron la desestabilización de las creencias asociadas a una concepción estática de las matemáticas y la adhesión a la idea que entiende las matemáticas como un producto sociocultural en continua construcción, según las necesidades de cada comunidad:

creo que lo más destacable de esta clase es lo que dije antes del nkutramun [conversación] que se generó y que permitió que ellos pudieran establecer relaciones de su vida cotidiana (Profesora, evaluación EDMla, 2014).

Las creencias de la etapa intermedia, la esquematizamos en la siguiente tabla:

Tabla 4: Síntesis creencias matemáticas docentes etapa intermedia de la EDMIp

Grupo/Tema	Creencia
Sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas	C13. Para aprender matemáticas los niños deben estar quietos, ordenados y en silencio.
	C14. Al enseñar matemáticas es importante señalar claramente las instrucciones sobre qué hacer y cómo hacerlo.
	C15. Al enseñar matemáticas es importante que el docente indique a los estudiantes cuando están equivocados y cuando están en lo correcto.
	C16. Los estudiantes son capaces de desarrollar sus propias estrategias matemáticas
	C17. Los estudiantes son capaces de comunicar sus formas de hacer matemáticas.
	C18. Al aprender matemáticas conectadas con su función social y valórica se brinda sentido a su aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

En la *etapa final*, en la que se reflexiona críticamente acerca de toda la EDMIp, es posible apreciar el proceso de movilización de los conjuntos de creencias observadas en las dos primeras etapas. En la dimensión *epistemológica*, se aprecia la ampliación de la concepción de las matemáticas de la docente como un producto sociocultural a partir de las necesidades de comunidades específicas, superando la concepción de la matemática como un compilado de fórmulas y temas e incorporando las formas diversas de hacer matemáticas implícitas en las prácticas culturales.

En la dimensión *didáctica*, al reflexionar en torno a las observaciones de las producciones de los estudiantes que realizó la docente en la EDM Ia, se desestabilizó la creencia que indica que es necesario dar instrucciones precisas para resolver los desafíos, y adhirió a la creencia que destaca el rol de la exploración – y particularmente del juego – como herramientas metodológicas para el desarrollo de las habilidades en matemáticas.

El siguiente párrafo, que muestra una reflexión de la profesora en la evaluación del proceso, ilustra parte de las movilizaciones epistemológicas y didácticas de las creencias matemáticas docentes (CMD):

Aunque en el currículum dice que es un enfoque sociocultural, en realidad los profesores no lo consideramos como matemática sociocultural para nada... entonces yo creo que es importante ampliar ese enfoque que tenemos los profesores actualmente en las escuelas y, a partir de eso, generar otros escenarios de aprendizaje [que impliquen] recoger distintos aprendizajes o saberes que los niños ya tienen y, a partir de eso, desarrollar matemáticas. Así podrán transmitirles después a sus alumnos que matemáticas no es una mecánica, sino que es realmente un acto sociocultural producto de una necesidad y, al darle esa perspectiva, los niños comprenderían más matemáticas, disfrutarían más matemáticas y obviamente tendrían mejores desarrollos de habilidades matemáticas (Reflexión crítica sobre EDMIp, 2014).

En la siguiente tabla, se entrega una síntesis de las categorías de la etapa final:

Tabla 5: Síntesis creencias matemáticas docentes etapa final de la EDMIP

Grupo/Tema	Creencia
Sobre la naturaleza de las matemáticas	C19. Las matemáticas son un producto sociocultural y responden a una necesidad.
Sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas	C18. Al aprender matemáticas conectadas con su función social y valórica se brinda sentido a su aprendizaje.
	C20. Al enseñar matemáticas mediante la exploración se fomenta el desarrollo de las habilidades matemáticas.
	C21. Al enseñar matemáticas es importante fomentar el desarrollo de habilidades
	C22. Los juegos de estrategia permiten desarrollar las habilidades de argumentar y comunicar, y de modelar.
	C23. El juego como actividad exploratoria y colaborativa fomenta la inclusión didáctica y cognitiva.

Fuente: Elaboración propia

Así, los factores que facilitan la desestabilización de las creencias matemáticas docentes en un proceso de desarrollo profesional docente intercultural a *nivel epistemológico* son: la lectura compartida de textos; las conversaciones con el educador tradicional; y el ver que, al contextualizar los conocimientos matemáticos abordados, los estudiantes comprenden que las matemáticas se hacen, y que son acciones con sentidos específicos para cada contexto y cultura. A *nivel didáctico* los factores más relevantes son: el ciclo didáctico del aprendizaje matemático⁷; la interacción colaborativa con la investigadora en el aula; la interacción propia de la docente con los estudiantes; y las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Todos ellos en conjunto permitieron que la docente pudiese observar los resultados de poner en práctica una gestión participativa que brinda una experiencia de aula de estas características.

Este cambio de perspectiva permitió también que la docente experimentase que todas y todos los niños de la clase, entre quienes se encontraban alrededor de 8 estudiantes que formaban parte del Programa de Integración⁸, pudieron aprender y reflexionarse en torno a cómo, sin desearlo, los propios docentes o el medio producen exclusión:

nadie se mantuvo al margen que ningún niño se excluyó, que ningún niño se autoexcluyó, que también eso pasa de repente, porque la exclusión puede ser porque el medio excluye a algunos niños o porque se autoexcluyen al no entender algo, acá no se observó eso porque todos participaron de la misma forma (...) a medida que se iban presentando dudas o desafíos se iban resolviendo con el compañero, y además que estábamos nosotras, pero yo no vi que ningún niño

7 Este ciclo contempla cuatro fases de trabajo en aula: una *problematización* en la que el o la docente plantea un desafío que involucre a los y las estudiantes; la *exploración/monitoreo* en la que los y las estudiantes exploran cómo resolver el desafío sin que se les indique que hacer mientras el o la docente monitorea el trabajo para seleccionar y secuenciar las distintas producciones de los y las estudiantes; una *puesta en común* en la que los y las estudiantes explican qué y cómo lo hicieron, y el o la docente propicia que discutan en torno a sus distintas posiciones; y, por último, las *conclusiones* establecidas en conjunto y en base a los aportes surgidos en la clase.

8 El Programa de Integración Escolar (PIE) regula la atención de niños y niñas con “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) en el aula, lo que lamentablemente, en muchas ocasiones, ha implicado que existan menores expectativas en relación con su aprendizaje y su capacidad de participar en las actividades “normales”.

haya como permanecido ajeno a la experiencia o que no haya participado porque no haya entendido las indicaciones sino que todo se incluyó, se generó un trabajo súper amplio (Reflexión crítica sobre EDMIp, 2014).

Reflexión final

El objetivo del estudio fue identificar las influencias de un proceso de desarrollo profesional docente intercultural en las creencias matemáticas docentes en un entorno escolar culturalmente homogéneo. Este interés surgió al considerar cómo procesos similares en contextos multiculturales han impactado en la percepción que los docentes tienen de sí mismos, de las matemáticas y de su enseñanza y aprendizaje. En esta sección, se presentan las conclusiones del estudio relacionadas con la construcción de una Experiencia Didáctica Matemática Intercultural Profesional (EDMIP) y los factores que influyeron en la movilización de las creencias. También se reflexiona sobre las implicaciones en la conceptualización de la otredad, el poder y la aplicación de los resultados en procesos de formación docente (inicial y en servicio).

La conclusión clave sobre la construcción de una EDMIP es que el desarrollo profesional docente intercultural permitió reubicar el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas en el sentido que tienen en un contexto sociocultural más amplio. Este logro destacó que el proceso fue vital para los participantes y proporcionó oportunidades para el diálogo intercultural y la interacción con los estudiantes.

El estudio reveló que, para que estos procesos de desarrollo profesional influyeran en las creencias matemáticas docentes, fue crucial considerarlos como experiencias a partir de las cuales los docentes pudieran generar conocimientos profesionales. En este sentido, los docentes no son simplemente receptores de conocimientos predefinidos, sino sujetos productores de conocimientos basados en sus propias experiencias, como lo describe Larrosa (2002).

Para impactar en las creencias relacionadas con las perspectivas epistemológicas sobre las matemáticas, se concluyó que el proceso de desarrollo profesional debía incorporar el diálogo entre diferentes formas culturales de abordar las matemáticas, tanto hegemónicas como no hegemónicas. Además, se observó que esto no requería necesariamente que los centros educativos estuvieran en un contexto obviamente multicultural, ya que el diálogo intercultural se podía integrar en el propio proceso de desarrollo profesional.

Para que los procesos de desarrollo profesional docente sean verdaderas experiencias interculturales, se destaca la importancia de proporcionar oportunidades significativas de participación e interacción. Estas oportunidades, tanto entre los miembros del equipo de investigación como entre el equipo y los estudiantes, se revelaron como elementos fundamentales en el proceso.

Dos elementos que facilitaron que dicha interacción fuese intercultural fueron el *diseño* de la EDMIP y la *composición* del equipo. La investigación mostró que fue vital que el proceso se erigiera en torno a un modelo de ciclos interactivos de investigación y desarrollo y a un enfoque colaborativo, ya que esto permitió que el equipo de investigación pudiese ir haciendo modificaciones sobre la marcha para resguardar que el ciclo de investigación contribuyera en forma efectiva al desarrollo del proceso profesional docente. Los seminarios de estudio, a partir de los conversatorios y del

análisis de textos y propuestas educativas, así como también las reflexiones posteriores a la implementación de la experiencia de aula, brindaron al equipo la posibilidad de interactuar entre sí en el contexto del estudio de distintos puntos de vista sobre las matemáticas, sobre los fundamentos de la enseñanza – especialmente de la enseñanza mapuche – y sobre la enseñanza de las matemáticas. Además, a través del análisis de dichos seminarios pudimos apreciar que un aspecto importante es que la composición del equipo también propicie que la interacción sea de carácter intercultural. En este caso, la presencia de educador tradicional mapuche y de la investigadora junto a la docente permitieron que hubiese interacción y diálogo entre las distintas maneras de acercarse y de concebir las matemáticas, entre las diversas maneras de concebir la enseñanza en general y entre las distintas formas de enfrentar la enseñanza de las matemáticas.

En relación con el trabajo del equipo con los estudiantes a través de la experiencia de aula, pudimos apreciar que los factores que jugaron un rol destacado en el proceso de desarrollo profesional docente intercultural fueron la interacción con los estudiantes, la interacción docente-investigadora y las evidencias del aprendizaje de los estudiantes. Así, fue posible establecer que la experiencia de aula que formó parte de la EDMIp permitió que la docente fuera vivenciando que, cuando los estudiantes contextualizan socioculturalmente el saber hacer matemático a estudiar, pueden construir aprendizajes con sentido y que, cuando tienen espacios de participación e interacción, pueden construir aprendizajes matemáticos más profundos.

En cuanto a la otredad, esta experiencia muestra que es posible presentar un conocimiento etnomatemático no desde el encuentro con la “otredad” exótica, sino que como un conocimiento que ha tenido un lugar menos relevante y no hegemónico. Esto se aprecia al contrastar las creencias iniciales de la docente (ver tabla 3), que indican que algunos de los conocimientos no hegemónicos eran concebidos como “conocimientos no matemáticos” (C3: decir los números en mapudungun no es matemática y C4: jugar palin no es matemática), con las creencias finales que denotan que las matemáticas son un producto sociocultural y responden a una necesidad (ver C19 en tabla 5). En palabras de la propia profesora:

al trabajar y abordar matemáticas no conocidas como lo abordamos en esta experiencia que fue una experiencia intercultural, se da otro enfoque a la matemática, un enfoque más constructivista, más práctico, no tan mecánico (...) al concebir la matemática como una actividad necesaria se le da riqueza además se le da trascendencia a la real importancia que tiene y no es solo un aprendizaje de cálculo y de fórmulas sino que es una actividad social que atiende a ciertos requerimientos de un grupo humano y de distintos grupos humanos (Evaluación EDM1a y Reflexión crítica sobre EDM1p, 2014).

El trabajar estos conocimientos matemáticos no hegemónicos junto con permitir cuestionar el estatus del conocimiento permite abrirse a la posibilidad de la otredad como parte constitutiva de la humanidad y de la vida, sacándola del lugar de lo exótico y, por lo tanto, de lo menos importante. Este conocimiento muestra una posibilidad de pensar la otredad, no solo en relación a los pueblos indígenas, sino como todos aquellos saberes que no son considerados como válidos, como aquellas matemáticas que rondan en los lugares no “científicos ni educativos”, como los barrios y las culturas populares.

Luego de finalizar esta investigación, se afirma que la incorporación de EDMI en la sala de clases puede realizarse en formación de profesores en servicio, en formación inicial docente y en el aula escolar. En todas estas realidades, las EDMI pueden ser un aporte porque no solo pueden ser utilizadas para movilizar las creencias matemáticas docentes, sino también para cuestionar el concepto de “normalidad” en la sala de clases, deconstruyendo la “otredad” y la posición de poder que tienen las y los educadores que tienen acceso y dominio de las matemáticas hegemónicas en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Resultados educativos 2017**. Santiago: MINEDUC, 2017. 49 p. Disponible en: <http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf>. Acceso: 02 nov. 2018.
- BOAVIDA, A.; PONTE, J. P. Investigación colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Reflexionar e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.
- CEBALLOS-HERRERA, F. A. El informe de investigación con estudio de casos. **Magis- Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 1, n. 2, p. 413-423, 2009.
- CERÓN, D.; MESA, Y.; ROJAS, C. La naturaleza del conocimiento matemático y su impacto en las concepciones del profesor. **Revista Investigación y Desarrollo**, v. 2, n. 2, p. 49-59, ene./jun. 2012.
- DAMBROSIO, U. **Etnomatemática: eslabón entre las tradiciones y la modernidad**. Ciudad de México: Limusa, 2008.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Los nombres de los otros. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**. Madrid: Laertes, 2001. p. 185-212.
- GAULEJAC, V.; HANIQUE, F.; ROCHE, P. **La sociologie clinique: enjeux théoriques et méthodologiques**. Toulouse: Erès Poche, 2012.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. **La figure de l'autre dans l'école républicaine**. Paris: PUF, 2006.
- GOODCHILD, S. Mathematics teaching development: learning from developmental research in Norway. **ZDM Mathematics Education**, v. 46, p. 305-316, 2014.
- KUMASHIRO, K. **Troubling education: queer activism and anti-oppressive pedagogy**. Routledge Falmer: Nueva York, 2002.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.
- MATUS, C.; HAYE, A. La producción de la diferencia y la normalidad en la escuela. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. especial, p. 135-146, 2015.
- MATUS, C.; ROJAS, C. Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. **Revista Docencia**, Santiago, v. 2, n. 56, p. 47-56, ago. 2015.
- MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- MUÑOZ, E.; ALARCÓN, J.; SANHUEZA, S. Modernidad, tolerancia y migración: consecuencias para la educación en Chile. **Revista Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 756-778, 2018.
- PEÑA-RINCÓN, P.; TAMAYO-OSORIO, C.; PARRA, A. Una visión Latinoamericana de la Etnomatemática: tensiones y desafíos. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, Ciudad de México, v. 18. n. 2, p. 137-150, 2015.
- SAMANAMUD, J. Interculturalidad, educación y descolonización. **Revista Integra Educativa**, v. 3 n. 1, p. 67-80, 2010.
- SANTOS, B. **Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. Ciudad de México: Siglo XXI; Clacso, 2009.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

TADEU DA SILVA, T. El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 13, jun. 1995.

TAMAYO, C. **(Re)significación del currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático], desde y para las prácticas sociales: el caso de los maestros indígenas Dule de la comunidad de Alto Caimán**. 2009. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2012.

WALSH, C. Interculturalidad e interculturalidad crítica. In: SEMINARIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. **Ponencias [...]**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 1-18.

WALZER, M. **Tratado sobre la tolerancia**. Barcelona: Paidós, 1998.

Resumen Este artículo reflexiona sobre cuestionar la normalidad y diferencia en las clases de matemáticas, ya que estas ideas han generado exclusiones. Se presenta una investigación que utilizó una metodología cualitativa y colaborativa, incorporando matemáticas no hegemónicas mediante las Experiencias Didácticas Matemáticas Interculturales (EDMI). Se investigaron las influencias de esta experiencia intercultural en las creencias matemáticas docentes. Los resultados muestran cómo esta aproximación permite un cambio en la enseñanza de las matemáticas y en la forma en que vemos a los demás en el aula. Se propone la utilización de las EDMI para abordar la otredad en la formación docente y en el aula.

Palabras clave: Inclusión, creencias matemáticas docentes, normalidad y diferencia, matemáticas no hegemónicas, etnomatemática.

A alteridade na aula de matemática: experiências didáticas matemáticas interculturais (EDMI) para salas de aula inclusivas

Resumo Este artigo reflete sobre o questionamento da normalidade e da diferença nas aulas de matemática, uma vez que essas ideias tem gerado exclusões. Se apresenta uma pesquisa que utilizou uma metodologia qualitativa e colaborativa, incorporando a matemática não hegemônica por meio de Experiências Didáticas Interculturais de Matemática (EDMI). Foram investigadas as influências dessa experiência intercultural nas crenças matemáticas dos professores. Os resultados mostram como essa abordagem possibilita uma mudança no ensino da matemática e na maneira como vemos os outros na sala de aula. Propõe-se o uso das EDMI para abordar a alteridade na formação de professores e na sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão, crenças matemáticas dos professores, normalidade e diferença, matemática não hegemônica, etnomatemática.

Otherness in the mathematics classroom: intercultural mathematics didactic experiences (EDMI) for inclusive classrooms

Abstract This article reflects on questioning normality and difference in mathematics classes, since these ideas have generated exclusions. It presents research that used a qualitative and collaborative methodology, incorporating non-hegemonic mathematics through Intercultural Mathematical Didactic Experiences (EDMI). The influences of this intercultural experience on teachers' mathematical beliefs were investigated. The results show how this approach allows a change in the teaching of mathematics and in the way we see others in the classroom. The use of IMDEs to address otherness in teacher education and in the classroom is proposed.

Keywords: Inclusion, teachers mathematical beliefs, normality and difference, mathematics not hegemonic, ethnomathematic.

FECHA DE RECEPCIÓN: 30/11/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 09/01/2024



Pilar Peña-Rincón

Doctora en Matemática Educativa por el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA), Instituto Politécnico Nacional de México, Ciudad de México, México. Profesora Asistente de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Campus Villarrica, Chile.

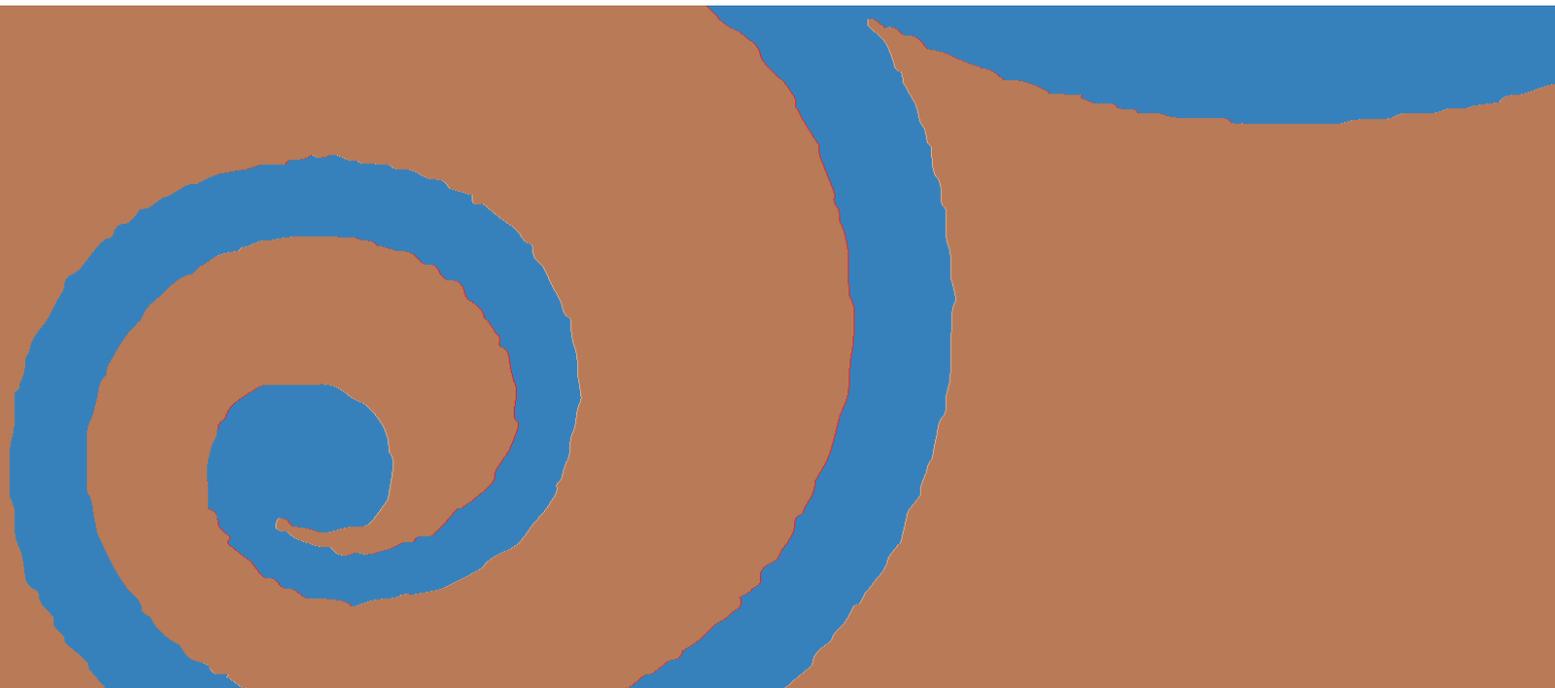
E-mail: ppenar@uc.cl



Patricia Guerrero

Doctora en Sociología, Universidad París 7, París, Francia. Profesora Asistente de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Santiago, Chile.

E-mail. pguerrem@uc.cl



Investigar con niñeces afromexicanas. La potencialidad del trabajo con niñxs para conocer las realidades sociales

ENTREVISTA DE

Citlali Quecha Reyna

Instituto de Investigaciones Antropológicas/Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

<https://orcid.org/0000-0002-8132-5709>

REALIZADA CON

Hebe Montenegro

Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ciudad de Buenos Aires, Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-7543-6456>

Pasen a ver esta interesante entrevista en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=im9QUlqFFks>

Resumen

En esta entrevista con la doctora Citlali Quecha Reyna exploramos diferentes cuestiones relativas a la investigación con niños y al contexto particular de su trabajo de campo, a partir de su investigación sobre infancias afroamericanas. En un primer momento, intercambiamos en torno a la relevancia y potencia de trabajar con niños desde las ciencias sociales y lo que esas investigaciones pueden decirnos acerca del mundo en su totalidad. Luego, nos detuvimos específicamente en el trabajo con infancias afroamericanas, y conversamos en torno a las diferentes desigualdades que afectan sus vidas cotidianas, al igual que acerca del lugar de la universidad y organizaciones de la sociedad civil en la lucha por el reconocimiento de derechos de la población afroamericana. Por último, conversamos sobre el abordaje etnográfico y de las ciencias sociales en general al investigar con niños y los diferentes desafíos que se presentan en la práctica antropológica.

Palabras clave:

México, etnografía, migración, racismo, infancias.

Resumo

Nesta entrevista com a doutora Citlali Quecha Reyna, exploramos diferentes questões relativas à pesquisa com crianças e ao contexto particular de seu trabalho de campo, a partir de sua investigação sobre infâncias afroamericanas. Em um primeiro momento, discutimos a relevância e a potência de trabalhar com crianças nas ciências sociais e o que essas pesquisas podem nos revelar sobre o mundo como um todo. Em seguida, detivemo-nos especificamente no trabalho com infâncias afroamericanas e conversamos sobre as diferentes desigualdades que afetam suas vidas cotidianas, bem como sobre o papel da universidade e das organizações da sociedade civil na luta pelo reconhecimento dos direitos da população afroamericana. Por fim, discutimos a abordagem etnográfica e das ciências sociais em geral ao investigar com crianças e os diferentes desafios que surgem na prática antropológica.

Palavras-chave:

México, etnografia, migração, racismo, infancias.

Abstract

In this interview with Citlali Quecha Reyna, we explore various issues related to research with children and the particular context of her fieldwork, based on her research on Afro-Mexican childhoods. Initially, we discussed the relevance and potential of working with children from the perspective of social sciences and what such research can tell us about the world as a whole. Then, we focused specifically on the work with Afro-Mexican childhoods, discussing the different inequalities that affect their daily lives, as well as the role of universities and civil society organizations in the fight for the recognition of the rights of the Afro-Mexican population. Finally, we talked about the ethnographic approach and social sciences in general when researching with children and the various challenges that arise in anthropological practice.

Keywords:

Mexico, ethnography, migration, racism, childhoods.



Citlali Quecha Reyna

Investigadora Titular “A”, Definitiva. Licenciada en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Maestra y doctora en Antropología por la UNAM. Realiza investigación con población afrodescendiente en México con énfasis en: la infancia, la migración, los movimientos sociales y las expresiones religiosas.

E-mail: quechareyna@iia.unam.mx



Hebe Montenegro

Licenciada en Ciencias Antropológicas y doctoranda en ese área en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investiga temáticas vinculadas a la participación de niñxs en la producción del espacio urbano, habitat popular y justicia espacial. Participa del equipo Niñez Plural.

E-mail: hebe.montenegro@gmail.com

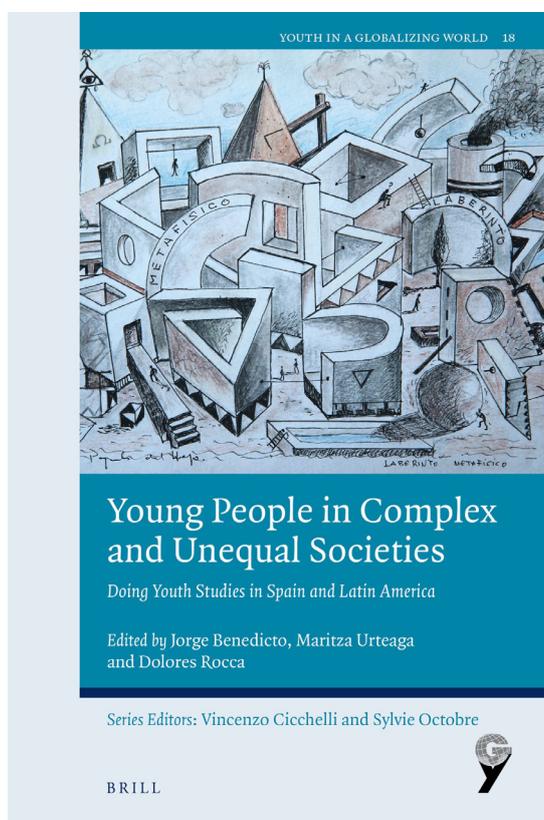
Young people in complex and unequal societies. Doing youth studies in Spain and Latin America, de Jorge Benedicto, Maritza Urteaga y Dolores Rocca

RESEÑA POR

Hugo César Moreno

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

<http://orcid.org/0000-0003-1709-3955>



Cinco capas de complejidad para desentrañar los estudios sobre las juventudes

Young people in complex and unequal societies es el esfuerzo de investigadores iberoamericanos dedicados a desentrañar los mundos juveniles desde hace cuatro décadas. Benedicto, Urteaga y Rocca, reúnen, bajo la óptica de la complejidad contemporánea, ensamblan una panorámica profunda y detallada sobre las juventudes. No es posible, tras leer el libro, despegarse del plural sobre el fenómeno de la juventud, que refleja la complejidad de las sociedades contemporáneas, a través de las experiencias juveniles, siempre situadas en momentos históricos y en los conflictos y tensiones que modelan bajo circunstancias específicas, pero semejantes según el desarrollo de nuestras sociedades, donde la fragmentación y multiplicación de las identidades pluraliza las experiencias juveniles, diversifica trayectorias y complejiza herramientas para dar cuenta de continuidades y transformaciones.

El libro tiene cinco capas de complejidad, ofrece coherencia temática para un fenómeno con múltiples entradas (precarización, violencia, escolarización, trabajo, ocio, consumo, activismo, racialización, etnización). Las cinco capas son: histórica, metodológica, teórica, territorial y política. Como acierto de la obra, se contienen en tres apartados, interceptándose entre los capítulos. Primero, hay una panorámica histórica sobre los estudios de juventud en Latinoamérica y España. La primera parte, *Youth Studies in Latin America and Spain: Multiple Perspectives, Multiple Contexts*, tiene como objetivo dar cuenta del primer acercamiento. Cada capítulo ofrece un recorrido histórico sobre abordajes teóricos y metodológicos para acercarse al fenómeno juvenil, sin alejarse de la tensión ocasionada por relaciones de poder político imperante en cada territorio. En *Game of Glances*, Pérez-Islas revisa quiénes y cómo han abordado la investigación en juventud en Latinoamérica, vinculando predisposiciones ideológicas y rompimientos teórico-metodológicos que permitieron promover un campo de investigación legítimo y legitimado en el subcontinente. Algo similar, pero más centrado en la construcción de la imagen juvenil según la manera de la participación en contextos políticos específicos de la historia española, presenta el capítulo *40 Years of Youth Studies in Spain and Their Contribution to Social Images of Youth*, de Revilla y Urraco, mostrando cómo se relacionan la clase y las dimensiones estructural, social, política y cultural en cada época desde la dictadura franquista. En el capítulo *The Current Theoretical Debates in Comparative Research on Young People. A European Perspective*, presentado por Moreno, se mantiene en la búsqueda por desplegar el entramado histórico, pero a través de las decisiones teóricas y metodológicas de los investigadores para comprender las transiciones juveniles. Con el capítulo *Youth Images*, Aguilera y Saa ofrecen, con otras herramientas, pero con sentido similar al presentado por Revilla y Urraco, una explicación sobre la construcción de la imagen juvenil en Chile, donde la dictadura funciona como eje para observar la diversidad de los jóvenes y lo juvenil según representaciones gráficas, desde estudiantes a flaites, hasta activistas e indígenas. Esta capa, compuesta también de capas geográficamente diseñadas, se desenvuelven de tal manera que orienta a noveles investigadores sobre el desarrollo de este campo de investigación. Esta capa histórica, no se contiene sólo en esta sección, en la siguientes se mantiene según especificidad del sujeto juvenil observado.

Si bien la segunda parte, titulada *The Life of Young People in Complex and Unequal Societies*, tiene vocación por desentrañar lo que identificamos como segunda capa, capa metodológica, tanto el capítulo *Youth as Transition*, de Merino y Miranda, como el de Feixa, *Youth Cultures and Identities*, profundizan la dimensión histórica. El primero contrastando enfoques de investigación, identificados como tradiciones: el sociohistórico, dedicado a comprender procesos culturales y subculturales impulsados por las juventudes y el dedicado a reflexionar sobre las trayectorias hacia la adultez. Estas tradiciones no son excluyentes en métodos y aproximaciones teóricas, se diferencian en los resultados de investigación. A través del análisis de procesos y procedimientos, los autores despliegan la capa histórica. En el caso de Feixa, el juego entre la capa histórica y metodológica es espléndido. Presenta, a través de su experiencia, la pluralidad de juventudes con quienes ha trabajado, así como la complejidad para acercarse al campo. A través de momentos (*the time of tribes, the time of gangs, the time of scenes, the time of cibercultures, the time of movements, the time of (trans)gangs*), hace historia de las juventudes hispanoamericanas y ofrece elementos teóricos y metodológicos para comprender procesos de continuidad y transformación.

Las capas histórica y metodológica implican la historización del campo de investigación y la historización del fenómeno, tanto el cómo se observó en cada momento histórico y qué se observó como expresión del fenómeno juvenil, así como estrategias de investigación, enfoques y, como historización, la consolidación de tradiciones. Esto implica dos capas más: la teórica y la territorial. En tanto se describe el cuándo, el cómo y el qué, también interfiere el dónde: España, Chile, México, Brasil, Argentina. El dónde implica estrategia de análisis, andamiaje teórico. Estos primeros capítulos esclarecen el desarrollo de teorías construidas con la experiencia investigativa, la descripción de abrevaderos donde los investigadores tomaron sus fuentes y cómo se ha construido la diversidad de enfoques teóricos para diseñar herramientas de observación multidimensionales, como exigía Jeffrey, además de la comprensión sobre los estudios de juventud como una empresa transdisciplinaria, donde los diseños de investigación comparten herramientas teórico-metodológicas de diversas disciplinas (sociología, antropología, psicología social, ciencia política, filosofía). Así, el capítulo *The Fragmentation of Youth Experience*, de Saraví es ejemplo de aportación teórica posibilitada por aportes metodológicos. La fragmentación, como dimensión existencial, complejiza la realidad de las desigualdades, para comprender su efecto en la pluralización del fenómeno juvenil. En *Precarious Natives* de Santos, Muñoz y Grau, ofrecen un panorama sobre la precarización de las juventudes donde las desigualdades recrudecen, observan que la precarización ataca a todas las clases sociales en el momento actual del capitalismo. Si se puede pensar en nativos de la precarización, entonces no es exagerado asumir que el capitalismo contemporáneo tiene una vocación destructiva donde las juventudes son un sector altamente vulnerable. Bajo esa premisa, Iuvenis Sacer, de Valenzuela, reflexiona sobre el juvenicidio como estrategia biopolítica y necropolítica desplegada en los territorios latinoamericanos, donde actores estatales y no estatales ejercen violencia letal sobre las juventudes pertenecientes a sectores sociales vulnerables, haciendo de la experiencia juvenil de personas empobrecidas, racializadas, estigmatizadas y marginadas, experiencia donde la muerte siempre está a la vuelta de la esquina.

Aportaciones como fragmentación, nativos de la precariedad y juvenicidio abonan a la comprensión del despliegue de las capas teórica y territorial, estas circunstancias descritas por la observación teórica, permiten enfocar mejor sobre los territorios para cartografiar profundamente las realidades juveniles. El enfoque de género y su articulación con la experiencia juvenil permite atisbar a fenómenos anclados en la cotidianidad y socialidad de las juventudes. El capítulo *Gender Relationships and Sexual Affection between Young People*, de Elizalde, aborda los afectos, la sexualidad, la amistad y los juegos de seducción desde una perspectiva de género, abordando la especificidad de mujeres jóvenes y nuevos contextos que permiten asumir el territorio digital como lugar habitado tanto como el cuerpo y el espacio, donde las juventudes experimentan la especificidad de su existencia en procesos de sociabilidad.

Las capas se despliegan para dejar ver dimensiones de análisis abordadas (histórica, metodológica, teórica, territorial), una quinta capa sería la política en sentido amplio, más allá de la política como actividad, la política como estilo de vida y como proceso de sociabilidad donde las juventudes demuestran que el prurito de mandarlas al futuro sólo invalida sus cualidades de operación actual a través de su incidencia en las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Esta capa despliega la capacidad de agencias, también está presente como eje articulador. La tradición del enfoque sociocultural se ha animado, desde sus orígenes, por asumir en las juventudes subjetividades activas, productivas y operadoras sobre la realidad, ya sea en la escuela, la calle, la casa, el consumo o el trabajo, en relaciones étnicas o racializadas o en

relaciones de género, las juventudes no son futuro, sino presente. Así, la tercera sección: *Diversity and Youth Agency: Young People as Actors in Society*, presenta experiencias a este respecto.

Young Women as Social Actors de Figueras, Arciniega, Hansen y Strecker, analiza la participación de mujeres jóvenes en su cotidianidad armadas con recursos políticos ofrecidos por su participación en el feminismo, no en el activismo, sino como elementos incorporados a sus formas de ver y comprender el mundo y la relación con sus pares femeninos y masculinos. En *Rural Youth*, de Castro analiza cómo la relación entre las políticas públicas del periodo Lula-Dilma, impactó en la emergencia de la especificidad de la juventud rural y su activismo político donde la dimensión juvenil se puso al centro por encima de otras identidades (rural, racial, indígena), promoviendo formas de acción política inéditas en Brasil. En *Young Political Activists in Government-Supporting Organizations*, Vázquez y Rocca, contrastan cómo los llamados gobiernos progresistas de Brasil, Bolivia y Ecuador motivaron “activismo gubernamental”, activismo a favor de las fuerzas políticas gobernantes y lo comparan con el proceso en Argentina donde se observa este activismo, ahí la participación juvenil es central para fortalecer la visión de los gobiernos progresistas. Esta capa política permite, en su articulación territorial e histórica, comprender cómo la juventud, como fenómeno, implica procesos sociales complejos y de largo aliento, como la escolarización y la migración para que emerjan juventudes, se analiza la emergencia de la juventud rural y de juventudes indígenas. Con el capítulo *Kichwa Indigenous Youth from Ecuador*, Unda y Llanos analizan la emergencia de juventudes kichwa en Ecuador. La migración es factor de emergencia juvenil en los contextos señalados, no sólo como experiencia vital, sino política y cultural porque promueven transformaciones profundas y elaboran líneas de continuidad. Es posible asumir en la migración, más allá de un proceso victimizante, un proceso de empoderamiento, entendiéndolo por ello la vía en que las juventudes logran autonomía como autodeterminación de las formas en que habitan su cuerpo, el espacio y el ciberespacio. Con *Migration and Youth Empowerment*, de Páez y Soler, observa la especificidad de jóvenes migrantes en Cataluña, provenientes de Argentina, Chile y Uruguay. Población muy diferente de la ecuatoriana analizada por Feixa en su estudio sobre los Latin Kings, donde también aparecen jóvenes de Colombia, República Dominicana y Perú. La experiencia migratoria de los jóvenes analizados por el estudio muestra cómo la migración ofrece oportunidades para alcanzar autodeterminación en la construcción de sus trayectorias. El último capítulo, *Youth in the Digital World*, de Calderón y Kuric, se concentra en el territorio digital y las formas de habitarlo, signadas, como cualquier espacio social, por los hábitos de los sujetos. Las habilidades juveniles para habitar el espacio digital son heterogéneas y responden a cruces o interseccionalidades, como en cualquier otro territorio habitado, de clase, raza, edad y género.

Las cinco capas, como si fuera una cebolla, se van abriendo para desplegar el complejo panorama bajo el cual se desarrolla el fenómeno de las juventudes. Su pluralidad exige ampliar perspectivas sin dejar de calibrar enfoques a fin de delimitar una totalidad inasible como empresa particular. *Young people in complex and unequal societies*, es caja de herramientas inicial, funge como cartografía donde el novel investigador puede mirar y elegir lo que más le interese y para que investigadores con trayectoria se ubiquen y abran líneas de comunicación con los afines y no tan cercanos para entablar diálogos provechosos. Si bien la obra, en inglés, tiene clara intención de mostrar la labor de investigadores iberoamericanos al mundo anglosajón y de otras latitudes, la posibilidad de convertirse en obra de consulta clásica para los interesados en el fenómeno de la región está en su espíritu y calidad. Más que un corte de caja, es una postal del momento, funciona como bisagra para consolidar el campo en la región y el mundo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BENEDICTO, J.; URTEAGA, M.; ROCCA, D. Young people in complex an unequal societies. Doing youth studies in Spain and Latin America. Leiden: Brill, 2022.

Palabras claves: juventudes, complejidad, Hispanoamérica.

FECHA DE RECEPCIÓN: 16/11/2023

FECHA DE APROBACIÓN: 22/01/2024

Hugo César Moreno

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), México. Es profesor-investigador en el Posgrado en Sociología del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego" de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

Email: hcmor@hotmail.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 janeiro a abril de 2024, 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 enero y abril de 2024, cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **A infância na TransAmazônica. As ações da Prelazia do Xingu no atendimento à criança (1970-1979)**
(ISBN 978-85-7591-766-4)
Autoras: Laura Maria Silva Araújo Alves e Léia Gonçalves de Freitas
Editora: Mercado de Letras, Campinas, 376 páginas.
- 2 **A luta por terra e educação: desafios na contra-hegemonia do Pronera**
(ISBN 9788584802180)
Rodolfo Santos de Miranda
Editora: UFPR, Curitiba, 207 páginas.
- 3 **As regras escolares e a prática da vida cotidiana na condição de pobreza**
(ISBN 978-85-7591-776-3)
Autor: Lindomar Wessler Boneti
Editora: Mercado das Letras, Campinas, 144 páginas.
- 4 **Calidad, eficiencia y equidad en la educación superior en Colombia: avances y brechas**
(ISBN 9789587986242)
Autores: Fabio José Sánchez Torres y Hernando Bayona-Rodríguez
Editora: Universidad de los Andes, Bogotá, 177 páginas.
- 5 **COMÚNiversidad: Críticas al modelo de evaluación científica y ciencia abierta universitarias y propuestas para sus reformas**
(ISBN 9789585054714)
Organizadores: Carolina Jiménez Martín, José Francisco Puello-Socarrás, Andrés Lozano Reyes, Gissel Carolina Jaimes Campos y Germán Enrique Caviedes Solano.
Editora: Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 184 páginas.
- 6 **Construyendo paz desde los territorios. Sistematización de experiencias educativas en municipios con espacios de reincorporación**
(ISBN 9789587985924)
Autores: José Dario Herrera et al.
Editora: Universidad de los Andes, Bogotá, 429 páginas.

- 7 Desafios da adolescência na contemporaneidade. Uma conversa com pais e educadores (ISBN 9786555490992)**
Autora: Carolina Delboni
Editora: Summus Editorial, São Paulo, 163 páginas.
- 8 Desde el corazón de la educación rural (ISBN 9786125068163)**
Autora: Daniela Rotalde del Río
Editora: Debate, Lima, 148 páginas.
- 9 Docência na escola deste século: Entre a nova e a velha escola - – Vol. 1 (ISBN 978-65-251-5670-5)**
Autores: Ana Lúcia de Souza Lopes, Marili Moreira da Silva Vieira e Gabriel Henrique de Oliveira
Editora: CRV, Curitiba, 238 páginas.
- 10 Educação de jovens e adultos trabalhadores em múltiplas abordagens pedagógicas (ISBN 9788584802241)**
Autor: Carlos Soares Barbosa
Editora: UFPR, Curitiba, 236 páginas.
- 11 Educar para la vida - Guía basada en la experiencia para pensar juntos la escuela que queremos (y necesitamos) (ISBN 978-987-801-325-1)**
Autor: Pepe Menendez
Editora: Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 192 páginas.
- 12 Estamos tarde. Una memoria para recobrar la educación en el Perú (ISBN 9786125068095)**
Autor: Jaime Saavedra Chanduví
Editora: Debate, Lima, 384 páginas.
- 13 ¿Existe el autismo en la niñez? Nadie sabe lo que pueden las infancias cuando gritan (ISBN 978-987-538-999-1)**
Autor: Esteban Levin
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 168 páginas.
- 14 Garantã do Norte: um estudo sobre a cidade a partir da percepção dos estudantes (ISBN 9786555881448)**
Autora: Sérgio Alberto Pereira
Editora: EdUFMT, Cuiabá, 124 páginas.
- 15 Historias para no dormir: El maltrato institucional en la atención al menor (ISBN 9788418525230)**
Organizadores: Juan Luis Linares y Jorge Colapinto
Editora: Gedisa Editorial, Cidade do México, 240 páginas.

- 16 La educación indígena y las trampas discursivas de la modernidad. Los casos de Guatemala y Costa Rica**
(ISBN 9789977657318)
Autor: Juan Gómez Torres
Editora: Editorial Tecnológica Costa Rica, Cartago, 207 páginas.
- 17 La Inteligencia Artificial llegó a la escuela. Explorando con los chatbots en el aula**
(ISBN 978-631-660-308-1)
Autor: Mario Cwi
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 240 páginas.
- 18 Literatura digital para crianças e jovens: teoria e prática da experiência estética**
(ISBN 9788528307122)
Organizadoras: Aline Frederico e Elizabeth Cardoso
Editora: EDUC (PUC-SP), São Paulo, 264 páginas.
- 19 Los hijos del silencio: cine, infancia e historia en América Latina**
(ISBN 978-958-5197-29-9)
Autor: Francisco Montaña Ibañez
Editora: Universidad Nacional de Colombia, Colômbia, 343 páginas.
- 20 Niñas, niños y adolescentes en el mundo digital: tendencias y desafíos en pandemia**
(ISBN 978-987-813-714-8)
Autoras: Ana Pérez Declercq et al.
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 366 páginas.
- 21 Nuevas generaciones de América Latina y el Caribe. Persistencias y emergencias de las desigualdades**
(ISBN 978-987-813-707-0)
Coordinadores: Juan Romero, José Antonio Pérez Islas, Melina Vázquez y Mónica Valdez González.
Editora: CLACSO/UNAM, Buenos Aires/Ciudad de México, 340 páginas.
- 22 Princípios norteadores do direito da criança e do adolescente: estudo teórico e pragmático**
(ISBN 978-65-264-0428-7)
Autoras: Ana Cláudia Pompeu Torezan Andreucci e Michele Asato Junqueira
Editora: Mackenzie, São Paulo, 144 páginas.
- 23 Racismos, infâncias e juventudes: entre a (des)proteção, o extermínio e a educação**
(ISBN 9788528306927)
Organizadores: Eunice T. Fávero e Adeildo Vila Nova
Editora: EDUC (PUC-SP), São Paulo, 196 páginas.
- 24 Regenerar la infancia y asistir a la madre: Historia de una política social en Colombia, 1918-1938**
(ISBN 9789585002722)
Autora: Natalia María Gutiérrez Urquijo
Editora: Universidad del Rosario, Bogotá, 322 páginas.

Normas para todas as seções

- Os artigos, entrevistas ou resenhas serão submetidos, em português ou espanhol, ao Conselho Editorial ao qual cabe a responsabilidade do processo editorial dos manuscritos. A submissão é feita no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ, seguindo as orientações disponibilizadas.
- A submissão de textos em qualquer categoria só será possível mediante a confirmação do autor, no momento da submissão, de que **TODAS** as condições estabelecidas estão atendidas. O descumprimento de **qualquer um** dos itens é suficiente para a **recusa inicial**, durante a primeira etapa de avaliação, motivo pelo qual recomendamos aos autores que façam minuciosa revisão de seus manuscritos antes da submissão.
- Serão aceitos apenas artigos, entrevistas e resenhas inéditos.
- Todos os artigos, entrevistas ou resenhas enviados para submissão deverão estar como documento Word, em extensão “.doc” ou “.docx”, fonte Arial 11, espaço duplo.
- Ao submeter o texto na plataforma é obrigatório que autoras e autores disponibilizem: nome e sobrenome, e-mail, Orcid, afiliação institucional e informações curriculares de, no máximo, 3 linhas (Existem campos no Passo 3 - Metadados na submissão que devem ser utilizados para isto). Estas informações devem ser enviadas no idioma do(a) autor(a), português OU espanhol. No caso de submissão de entrevista, devem ser enviadas as informações curriculares do(a) entrevistador(a) e do(a) entrevistado(a) no idioma do entrevistado. É fundamental que nenhuma destas identificações apareça no artigo anexado e sim seja inserida no sistema da revista (Ver Norma 12).
- Autoras e autores de artigos e entrevistas deverão enviar junto com o texto os títulos e resumos em português, espanhol e inglês, assim como 4 a 5 palavras-chave nas três línguas. Os resumos e palavras-chave nas três línguas devem ser inseridos ao final do manuscrito depois das referências, o primeiro sempre na língua original do(as) autor(as) seguidos dos demais.
- Títulos e subtítulos devem ser separados do restante do texto por espaçamento, e destacados em negrito.

8. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética ao final do texto e se pausarem pelas normas ABNT (NBR 6023, 2002). Obras do(s) mesmo(s) autor(es) devem seguir a ordem cronológica de publicação.

9. Apenas as referências citadas no corpo do texto deverão aparecer e ser mencionadas nessa seção. Exemplos de casos mais comuns:

LIVRO COM UM AUTOR

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

LIVRO COM DOIS OU TRÊS AUTORES

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

Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico).

ARTIGO DE REVISTA OU PERIÓDICO

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

CAPÍTULO DE LIVRO

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

TESES E DISSERTAÇÕES

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

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA 2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil**. Disponível em: <http://www.observatorioadolescencia.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adoles-

[centes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106](#)>. Acesso em 14 abr. 2013.

OBRA ANTIGA E REEDITADA EM DATA POSTERIOR

WINNICOTT, D. W. Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais. In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971 (Original de 1951).

REFERÊNCIA DE PUBLICAÇÃO

QUANDO CONSTA O TRADUTOR DO LIVRO

LUJAN, R. P. **Um presente especial**. Tradução Sonia da Silva. 3. ed. São Paulo: Aquariana, 1993.

11. Citações e notas.

- As citações de autores no corpo do texto e as notas de rodapé seguem as normas ABNT (NBR 10520, 2002).
- As citações literais de até três linhas são integradas ao texto, entre aspas duplas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano da publicação e página (ex. LIMA, 1999, p. 27).
- Citações com mais de três linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (Autor, ano, p.). Não deverão ser destacadas com negrito ou itálico.
- As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto.
Ex.: Segundo Cordeiro (2008)... .
- Para os casos de documentos do(s) mesmo(s) autor(es) publicados em anos diferentes, utilizar o seguinte modelo:
(DREYFUSS, 1989, 1991, 1995)
(CRUZ; CORREA; COSTA, 1998, 1999, 2000)
- Para os casos de citação de diversos documentos de diversos autores, utilizar os seguintes modelos:
Ex: (CROSS, 1984; KNOX, 1986; MEZIRROW, 1991).
- As citações de obras antigas republicadas recentemente deve seguir o modelo: Winnicott (1971/1951).....
- As notas de rodapé, tratando de observações, comentários e esclarecimentos feitos pelos autores, devem vir no final da página, em algarismos arábicos, devendo ter numeração única e consecutiva ao longo do texto. Devem ser formatadas em fonte arial 10, justificadas, espaçamento simples.

- Quando se tratar de citação secundária – por exemplo, da citação de um autor citado por uma outra publicação consultada sem que o original tenha sido consultado – citar apenas a obra consultada na seguinte forma, por exemplo: “Arendt (1968, apud BIGNOTTO, 2008)...”.

12. Uso de itálico e aspas duplas:

- **Uso de itálico:** a) títulos de livros, jornais, artigos, crônicas etc, bastando usar em maiúscula a primeira palavra (ex.: *Gabriela cravo e canela*; *A casa das sete mulheres*; b) palavras ou expressões estrangeiras (goal, american way of life), excetuando: – nomes de entidades (Library of Congress), empresas (Edizione Scientifiche Italiane), países (United Kingdom), pessoas (Claude Lévy-Strauss). c) expressões que merecem destaque (nesse caso, usá-las com parcimônia).
- **Uso de aspas duplas:** preferentemente, apenas para as citações curtas no corpo do texto, embora possam ser aplicadas em caso de neologismos ou palavras utilizadas no sentido figurado (nesse caso, usá-las com parcimônia); não utilizamos aspas simples, a não ser no caso de aspas dentro de aspas.

13. É fundamental que o material não contenha qualquer forma de identificação da autoria, o que inclui referências identificadas a trabalhos anteriores do(s) autor(es) do manuscrito e seus vínculos institucionais, bem como informações contidas nos campos das propriedades do documento. Para retirar a identificação de autoria nas Propriedades do arquivo, os caminhos podem variar, dependendo da sua versão de Word ou outro editor de texto. Na ferramenta de Ajuda do seu editor de texto, procure por “Propriedades” ou “Inspeccionar documento” e siga as instruções para remover informações pessoais do documento.

12. Imagens devem ter alta qualidade (resolução mínima de 300 dpi) e formato jpeg.

TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos dessa seção devem abordar alguma questão ou problema de investigação que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Como trabalho de investigação científica, os artigos contribuem para o avanço do conhecimento na área, escritos para especialistas – docentes, pesquisadores – mas também para um público mais amplo – estudantes de pós-graduação e graduação, não especialistas. A escrita deve atentar para a clareza do texto. Relatos de experiência profissional podem ser incluídos quando trazem contribuições importantes à prática profissional e à problematização de aspectos teóricos.

1. Os artigos devem ter entre 5 mil a 8 mil palavras (incluindo resumos e referências).
2. Resumos em português, espanhol e inglês de aproximadamente 150 palavras cada um deverão ser inseridos no final do artigo, após as referências, seguidos de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave, nas três línguas, que abarquem a temática abordada no artigo. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
3. Gráficos, tabelas e figuras deverão ser enviados separadamente entre si, cada um deles em arquivo JPG, e estar inseridos no corpo do texto com seus respectivos títulos/legendas. Devem estar numerados sequencialmente, inclusive no nome dos arquivos JPG. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.
4. As seções do corpo do texto não começam cada uma em uma nova página e todas devem possuir títulos e subtítulos em negrito onde somente a primeira letra é maiúscula. Os subtítulos, se houver, devem estar alinhados à esquerda, em negrito, com a primeira letra maiúscula.
5. Serão solicitados das/os autoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em tamanho JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

ESPAÇO ABERTO

Esta seção destina-se à publicação de entrevistas, escritas ou em vídeo, que versem sobre tema atual e/ou controverso na área da infância e juventude. As entrevistas devem ter o objetivo de expor a opinião do entrevistado, como também de explorar, junto com ele, a complexidade do debate sobre a questão. As entrevistas visam, sobretudo, obter pronunciamentos que estejam propensos a analisar aspectos favoráveis e desfavoráveis do tema abordado.

1. A parte inicial da entrevista deve conter uma apresentação breve do entrevistado e as razões que levaram o entrevistador a entrevistá-lo sobre o tema em pauta. O/A entrevistador/a deve também situar seu lugar de fala e interesse sobre o assunto.
2. Para sondagem de interesse sobre temas e entrevistados prospectivos, o entrevistador pode entrar em contato com o Conselho Editorial.
3. As entrevistas devem ter entre duas mil a cinco mil palavras, e se enviadas também em vídeo, esse deverá ter no máximo quarenta minutos de duração.
4. Caso sejam enviadas em vídeo, deverão ser encaminhadas em DVD de dados (arquivo de alta resolução SD ou HD, formato .mov ou .avi) com a respectiva transcrição em Word, em DVD lacrado com o nome do entrevistado e do entrevistador na parte externa do disco.
5. Devem acompanhar o encaminhamento do texto ou vídeo da entrevista os títulos e resumos da entrevista em português, inglês e espanhol, e de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave nas três línguas. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
6. Serão solicitados das/os entrevistadas/os e entrevistadoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em formato JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

Normas específicas para Resenhas

As resenhas destinam-se a avaliações críticas de publicações recentes na área da infância e juventude que tenham registro no sistema ISBN.

1. As resenhas devem ter entre 1,5 mil a 2 mil palavras.
2. Uma imagem da capa do livro resenhado, em arquivo .jpg ou .tiff, resolução 300 dpi, deverá ser enviada em arquivo separado.
3. Devem ser inseridas no final do texto da resenha de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave.
4. A resenha deve conter uma ficha técnica contendo os dados da publicação: título, autor, editora, cidade, ano, número de páginas, ISBN.
5. A resenha deve ter título diferente do livro resenhado.
6. As citações e referências seguem as regras gerais, apresentadas acima. A referência do livro resenhado deve ser destacada em negrito.

Direitos autorais

A submissão de manuscritos à Revista implica a cessão de direitos de publicação à DESIDADES que terá a exclusividade de publicação sem quaisquer ônus. O/A autor/a poderá, no entanto, publicar esse material posteriormente, na íntegra, ou parcialmente. No caso de republicação da totalidade ou de partes dos textos em outro veículo, o/a autor/a deve fazer menção à primeira publicação na revista DESIDADES. O/As autores são inteiramente responsáveis pelo conteúdo de seus artigos publicados.

Envio do material

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser submetidos no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades>

Os/As autore/as serão notificado/as do recebimento do material enviado.

No caso de submissão de entrevista gravada em vídeo, a transcrição deve ser enviada pelo sistema de submissão e a gravação em DVD encaminhada pelo correio para o seguinte endereço:

NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 – Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro CEP 22290 902

Brasil

Contatos

DESIDADES

Revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude

Revista electrónica de divulgación científica de la infancia y la juventud

NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

www.desidades.ufrj.br

revistadesidades@gmail.com