

ISSN 2318-9282

número 11

año 4

jun 2016

des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

11

DOSSIER

Infancia en América Latina

des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

REALIZACIÓN



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

APOYO



INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



apresentação

equipo editorial

EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro

EDITORAS ASOCIADAS

Heloisa Dias Bezerra

Maria Carmen Euler Torres

Renata Alves de Paula Monteiro

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASISTENTES

Alexandre Bárbara Soares

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Carina Borgatti Moura

Felipe Salvador Grisolia

Isa Kaplan Vieira

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Bello

Lis Albuquerque Melo

Paula Uglione

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Suzana Santos Libardi

EQUIPO TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Clara Marina Hedwig Willach Galliez

Hannah Quaresma Magalhães

Luciana Mestre

Marina Del Rei

Paula Pimentel Tumolo

Priscila Gomes

REVISOR

Leandro Salgueirinho

TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

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

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

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

CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

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

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

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

Índice

EDITORIAL	7
TEMAS SOBRESALIENTES	
Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas	11
<i>Patricia Ames</i>	
El desafío de una ciudadanía crítica en la infancia chilena	22
<i>Alejandra González Celis</i>	
La experiencia de jóvenes mujeres como combatientes de la guerrilla de las FARC y del ELN	32
<i>Nohora Constanza Niño Vega</i>	
Más allá del patriarcado: la niñez y la maternidad en Nietzsche	41
<i>Leandro Drivet</i>	
Cuándo y cómo la protección de la infancia es un valor para los adultos	51
<i>Suzana Santos Libardi</i>	
ESPACIO ABIERTO	
Niños, niñas y adolescentes indígenas e inmigrantes en el contexto escolar argentino	62
ENTREVISTA DE <i>Kelly Russo</i> CON <i>Gabriela Novaro</i>	
INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS	
RESEÑAS	
“La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión”	72
RESEÑA POR <i>María Adelaida Colangelo</i>	
“Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida”	76
RESEÑA POR <i>Emma Liliana Navarrete</i>	
LEVANTAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	81
NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	86

Editorial

Destacamos, en esta edición, la sección Temas Sobresalientes que presenta un dossier sobre “Infancia en América Latina” organizado por tres investigadores argentinos, Pablo de Grande, de la Universidad San Salvador, Valeria Llobet, de la Universidad de San Martín, y Carolina Remorini, de la Universidad Nacional de La Plata. La sección Espacio Abierto presenta la entrevista de Kelly Russo con Gabriela Novaro sobre niños, niñas y adolescentes indígenas e inmigrantes en el contexto escolar argentino. Dos reseñas y el levantamiento bibliográfico de publicaciones sobre infancia y juventud del último trimestre integran este número de la revista.

Lucía Rabello de Castro

EDITORA JEFE

Editorial “Dossier Infancia en América Latina”

En las últimas tres décadas ha tenido lugar un sostenido crecimiento del campo de los estudios sobre infancia y niñez a partir de los aportes de diversas disciplinas (antropología, psicología, sociología, filosofía, historia) tanto en el plano teórico-conceptual como metodológico. En este contexto se ha señalado insistentemente la omisión de los sujetos infantiles en algunas teorías sociales clásicas y contemporáneas, y desde nuevas miradas en torno a ellos y su consideración por parte de diversos desarrollos teóricos, se ofrecieron argumentos para revisar y poner en cuestión estas omisiones.

En particular, entre estos debates y nuevas miradas se destacan las discusiones en torno a la agencia infantil - especialmente en el caso de los sujetos minorizados; la ciudadanía y la participación de los niños y las niñas en contextos públicos y privados; la temporalidad supuestamente lineal de la subjetividad que emerge de las concepciones tradicionales del desarrollo infantil; los derechos humanos en la infancia y niñez, atendiendo a la diversidad y desigualdad de contextos y situaciones en las que los niños viven y transitan; y el papel de la infancia como institución social y cultural en los procesos políticos contemporáneos.

La vigencia y necesidad de estos debates se ha materializado en la proliferación de espacios académicos de discusión en nivel internacional (simposios, congresos, cursos, seminarios, publicaciones periódicas) de carácter disciplinar y también transdisciplinario. La construcción del campo de estudios de la infancia y la niñez, permitió ampliar la mirada hacia sujetos y espacios antes invisibilizados, a la vez que condujo -como contracara- a un cierto aislamiento de las producciones específicas sobre la infancia y niñez en relación a aquellas que abordan el ‘mundo adulto’. En dicho sentido, al mismo tiempo que la consideración de los niños y las niñas como agentes y participantes plenos de sus sociedades y comunidades ha sido documentada y defendida por numerosos investigadores, la focalización en ellos/as ha conducido, en algunos casos, a perder de vista la perspectiva intergeneracional y contextual, tan caras al análisis de la vida social.

La constatación de este perfil en numerosas investigaciones y enfoques sobre la infancia y niñez nos condujo a proponer una mesa en el marco del “Primer Congreso Latinoamericano de Teoría Social ¿Por qué la Teoría Social? Las posibilidades críticas de los abordajes clásicos, contemporáneos y emergentes (Buenos Aires, agosto de 2015). Esta mesa denominada *Los niños en los debates teóricos clásicos y contemporáneos en ciencias sociales (o qué pueden enseñar los niños a los científicos sociales)* tuvo como propósito central poner en diálogo las preocupaciones teóricas que se han despertado a partir de problematizar la infancia y sus singularidades, sin renunciar a la necesaria integración de los estudios con y sobre niños/as a debates más amplios en torno a diversos procesos y problemáticas socioculturales. Los intercambios y discusiones que allí se suscitaron dieron lugar a este Dossier, que reúne algunos de los trabajos presentados en esa oportunidad.

En cada uno de ellos hemos reconocido un eje diferente de discusión teórica y empírica, que aporta a la consideración de la infancia y niñez en sus dimensiones temporales y espaciales, y que representa a su vez, problematizaciones surgidas de la investigación en un campo particular (filosofía, etnografía, psicología, trabajo social, entre otros). No obstante, estas problematizaciones se nutren de discusiones teóricas que traspasan los límites disciplinares y obligan a pensar en los desafíos de la construcción de teorías sociales que den cuenta de procesos contemporáneos a nivel macro y micro, articulados en contextos particulares. Si algo es sustantivo y particular a los estudios de infancia es su carácter interdisciplinario y la brega por constituir objetos que den debidamente cuenta del dinamismo de los procesos sociales que procuran comprender.

Este Dossier se inicia con el artículo de Patricia Ames, que nos permite cuestionar las imágenes contemporáneas de la “novedad tecnológica” reflejada en la representación de los niños y las niñas como “novedad generacional”. La autora reflexiona a partir de su investigación con docentes y niños/as de escuelas peruanas en torno a la caracterización contemporánea de la niñez en su relación con las TICs, en especial, acerca de los límites de los conceptos “nativos digitales” e “inmigrantes digitales”. ¿En qué medida ciertas visiones esencialistas de la niñez, la adultez y la tecnología devienen en obstáculos para la formación en espacios educativos contemporáneos? Su argumento parte de las vertientes socio-históricas del aprendizaje y el desarrollo cognitivo, para alertar sobre la necesidad de analizar los aprendizajes de los niños y las niñas como resultantes de su participación e de interacciones con otros sujetos, pares o adultos. La autora enfatiza los riesgos que suponen ciertas visiones esencialistas y más cercanas a los determinismos bio-psicológicos de la niñez y la adultez, “a pesar del largo recorrido teórico que ha permitido establecer que la infancia es una construcción social e histórica”. Así, su artículo está en línea con posturas contemporáneas que consideran las competencias humanas como resultantes de la participación dinámica de los sujetos en contextos caracterizados por la compleja interacción de oportunidades y limitantes para el desarrollo y el aprendizaje.

Los debates respecto de las vinculaciones entre infancia y Estado conforman otro eje productivo y dinámico en los estudios de infancia, que es abordado tanto desde el punto de vista del análisis histórico como desde perspectivas socio-antropológicas que enfocan las relaciones entre niños/as y políticas públicas, o bien las experiencias infantiles de participación en instituciones estatales. El artículo de Alejandra González Celis realiza

una evaluación de los claroscuros de las políticas públicas en Chile sobre infancia, a 25 años de su ratificación en la Convención sobre los Derechos del Niño. La infancia, en el marco del estado moderno, no sólo opera como un actor ante el Estado, implicado, a su vez, en diferentes tipos de relaciones inter-generacionales, sino que también opera como un recurso clasificatorio y normativizante que utiliza el propio Estado. La infancia como categoría clasificatoria en el marco del Estado moderno lleva al necesario debate sobre la vigencia de una plena ciudadanía infantil y los alcances del enfoque de derechos de los niños y las niñas; también conduce a la discusión en torno a los desafíos que impone la extensión del concepto de ciudadanía a los niños y las niñas. Según la autora, los estudios con una perspectiva crítica

“constituyen el lugar desde donde parece haber mayor oportunidad para analizar la ciudadanía infantil como una forma de reconocer la capacidad de disputa de niños y niñas, para desde allí desplazar el lugar que se nos ha dado –tanto a ellos/as como a nosotros (los adultos)- en esta relación. Así, la ciudadanía es concebida como un proceso que requiere del análisis histórico de las luchas y conflictos, cuyos objetos de disputa se condensan en los derechos resultantes, evidenciándose que los cambios en los ordenamientos jurídicos no muestran las mutaciones complejas y las relaciones de poder que se dan en las dinámicas sociales particulares.”

Niño Vega, por su lado, en su artículo sobre trayectorias de niños, niñas y jóvenes en Colombia, arroja luz sobre cómo las experiencias de “vida guerrillera” interpelan los roles y modelos de infancia y niñez “normal”, indagando cómo esa tensión busca resolverse en la trayectoria de quienes se ven involucrados en estas experiencias durante la niñez. Las experiencias infantiles consideradas “inapropiadas” y la infancia como categoría normativa aparecen ante los actores como problemas concretos para la resignificación de su pasado. El retorno de los niños y las niñas a la vida civil mediante la “reintegración de la infancia” supone un desafío complejo para el Estado y para los demás actores de la sociedad civil, a partir de la dominancia de ideas normativas sobre la infancia y la juventud:

“en su reintegración a la vida civil, las jóvenes no logran deshacerse del discurso social que inviste su experiencia guerrillera como sujetos con pérdidas, a las cuales se les ha quitado la posibilidad de experimentarse desde las expectativas sociales de lo que es ser niña y joven en la vida civil, desde la idea de un ethos particular y unos límites y lugares asignados socialmente: un espacio moratorio para la socialización y el aprendizaje de las reglas del juego de la vida social. El paso por la vida guerrillera les robó su infancia y su juventud, y significó para ellas una pérdida que no es posible recuperar en adelante, dado que, en el fondo, lo que sustenta estas nociones es su carácter transitorio”.

Por su parte, Leandro Drivet, repone elementos para reconstruir una historia cultural en la que la infancia ha recibido en repetidas ocasiones un lugar marginal y subalterno. Centrado en la discusión en torno a las relaciones intergeneracionales, los principios de autoridad y las formas de dominación a partir de una lectura de la obra de Nietzsche, el autor –desde la figura de Zaratustra- invita a jerarquizar la infancia. Informado por desarrollos psicoanalíticos, permite hacer un puente entre las nuevas epistemologías materialistas del feminismo y la incorporación de la crítica sobre la eficacia del patriarcado en los

estudios de infancia. Así, señala que se “puede contribuir a cuestionar el crimen añadido que se perpetra casi anónimamente al convertir a los niños en objetos del consumo y a la materialidad en objeto de la represión”. Propone “incorporar la perspectiva riente, lúdica y bailarina que los niños actualizan cuando no son víctimas de la opresión adulta, lo que es aún una tarea pendiente.”

Finalmente, los debates sobre la construcción de una idea central en el ordenamiento estatal de la protección social, desarrollados largamente por los estudios sobre el Estado de Bienestar, tanto tradicionales como en su versión crítica feminista, han considerado escasamente el papel central que las ideas sobre la “infancia normal” adoptaron a la hora de institucionalizar esos arreglos de protección. El artículo de Suzana Libardi incursiona en esas complejas relaciones entre las ideas sobre la infancia y los debates sobre su protección, a partir de una investigación en el contexto brasileño, que aborda “como sujetos de la generación más vieja ven la aplicabilidad de la idea de protección y como se posicionan frente a eso”, problematizando la imbricación entre cuidado y control, en tanto los adultos imaginan la protección de los niños y las niñas “por medio de la regulación adulta sobre sus vidas y por medio de la instrucción ofrecida a ellos/as sobre los asuntos y las experiencias a los que tienen acceso. La protección, por tanto, estaría diluida en el cuidado doméstico que los adultos brindan a los/as niños/as”.

Los trabajos aquí presentados creemos que permiten construir un prisma de aportes que, desde los estudios de infancia, es posible hacer a otros campos de investigación y debate, a la par que invitan a no soslayar el papel de los niños y las niñas en la comprensión de complejos procesos contemporáneos, tales como la violencia en la vida cotidiana, las transformaciones de la regulación estatal, la comprensión del sujeto humano en los contextos culturales y sociales contemporáneos.

Pablo De Grande – Instituto de Investigación en Ciencias Sociales – Facultad de Ciencias Sociales - Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Valeria Llobet – Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones – Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Carolina Remorini – LINEA – Facultad de Ciencias Naturales y Museo -Universidad Nacional de La Plata, Argentina / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación:

un estudio en escuelas peruanas

Patricia Ames

Introducción

Hace 15 años empezó a circular un término, hoy ampliamente popularizado, propuesto por Mark Prensky (2001): “nativos digitales”. Como refiere Pedró, el término surgió “para referirse a las generaciones de estudiantes que, desde que nacieron, tuvieron a su alcance distintos dispositivos digitales y, por consiguiente, desde siempre han vivido en un entorno en el que el acceso a la tecnología era prácticamente ubicuo” (Pedró, 2015, p.13).



IMAGEN: Paulo Waisberg

El término nativos digitales hace alusión a una experiencia social y generacional de alcance global y se ha usado para llamar la atención sobre las nuevas características y necesidades de los niños y jóvenes contemporáneos. Para los adultos se emplea su antónimo: inmigrantes digitales. Ello genera una dicotomía rígida que aparentemente no podría ser superada ni aún con años de práctica e inmersión en los entornos digitales. Prensky nos dice que los inmigrantes siempre conservarán cierto “acento”.

En este artículo discuto esta dicotomía, resalto las experiencias infantiles con relación a las tecnologías de información y comunicación (TIC), la desigualdad que las atraviesa y las consecuencias negativas de ignorarlas, particularmente en el ámbito de la educación, pues lleva a desempoderar a ciertos actores (padres y maestros) sin necesariamente empoderar a otros (estudiantes, niños y adolescentes).

A la vez, la dicotomía nativos digitales versus inmigrantes digitales supone que los niños, por ser niños y haber nacido en estos tiempos, ya están equipados con el conocimiento de la tecnología digital. Esto parece reforzar la concepción esencializadora y biologicista de la infancia, a pesar del largo recorrido teórico que ha permitido establecer que la infancia es una construcción social e histórica (Gaitán, 2006).

El artículo se nutre de dos proyectos de investigación en diversas localidades y escuelas peruanas realizados en 2014 y 2015¹, que permiten ofrecer ejemplos concretos de las consecuencias del uso y popularización acrítica del concepto “nativos digitales” en contraposición a los “inmigrantes digitales”. En los proyectos participaron 93 estudiantes (mitad varones y mitad mujeres), entre 9 y 15 años de edad, 16 docentes (10 varones y 6 mujeres), 12 directores y subdirectores (5 mujeres y 7 varones), pertenecientes a 8 escuelas, 5 funcionarios (2 mujeres y 3 varones) y 10 representantes locales (todos varones) de las 8 comunidades estudiadas. Recogimos información mediante entrevistas, observación de aulas y de tiempo libre, así como diversas dinámicas participativas con el uso de dibujos, fotografías y video.

Las TIC y la educación

En los últimos años, distintas disciplinas han contribuido a cuestionar la visión lineal del aprendizaje que asignaba el rol de enseñanza al adulto, quien tenía el conocimiento y la experiencia, y el rol de aprendiz al niño, que debía recibir las enseñanzas de sus mayores. Por un lado, campos tan diversos como las neurociencias nos han revelado la flexibilidad y complejidad (decreciente) del cerebro humano a lo largo de la vida y la intensa actividad neuronal de los niños pequeños. Por otro lado, las ciencias sociales nos

1 Me refiero al estudio “Acceso, uso, apropiación y sostenibilidad de tecnologías educativas en I.E. del nivel primaria y secundaria: las perspectivas de los estudiantes”, financiado por el Ministerio de Educación del Perú y realizado entre 2013 y 2014; y al estudio “Educación y tecnología en las escuelas peruanas” realizado con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica del Perú y el Taller de Antropología de la Escuela entre enero y julio del 2015.

han mostrado el rol activo de los niños en la producción y reproducción de la cultura, por lo que se ha descartado la imagen de una socialización unidireccional en la cual el niño era culturizado pasivamente. Esos hallazgos han contribuido a dar forma a nuevas pedagogías que reconocen la participación activa de niños y jóvenes como sujetos (y no objetos) de la actividad educativa.

La creciente presencia de las TIC se inserta en ese contexto y adquieren una dimensión concreta en la práctica cotidiana: ahora son los niños y adolescentes los que más saben, no los adultos, lo que invierte una jerarquía de saberes bien establecida. Así lo señala uno de los profesores entrevistados.

Porque los niños hacen algunas acciones que ya... ni yo lo sé hacer. O sea, le digo: "¿Qué has hecho?" (...) porque ahora la curiosidad del niño lo hace meterse por otros sitios pues (...) Pero de todas maneras es importante porque sirve para aprender también, uno mismo aprende. Por ejemplo, los chiquillos ponían en la misma unidad todo, le ponían música (...). Yo no sabía poner. Traían música en un USB y ponían pues (...) descubrían más cosas que yo no sabía (...) el niño mismo te enseña porque ellos no tienen temor a ingresar, a conocer no más. (Profesor Marco, Trujillo, escuela primaria).²

Para docentes como Marco, esta nueva situación es una oportunidad para aprender. Para otros educadores esto ha implicado una pregunta crucial y perturbadora respecto a lo que saben los estudiantes sobre las TIC y que los docentes desconocen: ¿significa que ya no tenemos nada que enseñar? Sostengo que no, pues la habilidad de los niños y jóvenes para usar las TIC no necesariamente está distribuida uniformemente, y aun cuando lo estuviera, esta habilidad no puede prescindir de orientaciones que los adultos o pares expertos puedan aportar para aprovecharla mejor.

Marco señala que los niños saben cosas que ni él sabe y esto refleja una extendida percepción entre los docentes: que los niños, estos nativos digitales, ya vienen con el chip que les permite dominar fácilmente las TIC. Pero esta noción conlleva el riesgo de esencializar la infancia misma y olvidar la importancia de los procesos históricos, políticos, sociales y culturales que la constituyen.

Finalmente, sin negar la importancia de las TIC en sus diversas modalidades y su potencial para renovar y mejorar el aprendizaje y la enseñanza tradicional (Gee, 2004), las tecnologías no operan en un vacío social. Atribuirles un poder de transformación por sí mismas oscurece el hecho de que las TIC son incorporadas en contextos sociales particulares por actores sociales específicos. Para examinar lo que ocurre actualmente con las TIC y los estudiantes, parto de los nuevos estudios de literacidad (NEL) (Street, 1995; Barton; Hamilton, 1998). Los NEL consideran que la escritura (como tecnología de la palabra) no es únicamente un conocimiento técnico, una habilidad discreta que produce cambios en las personas independientemente del contexto, más bien, sostienen que la escritura, así como las TIC (Warschauer; Niiya, 2014), constituyen una práctica social,

² Todos los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los participantes.

es decir, están inmersas en contextos sociales y por ello involucran comportamientos, valores y significados asociados a ellas, y están inscritas en las relaciones de poder y desigualdad que atraviesan la sociedad. Por ello, no es posible perder de vista el contexto social en el cual viven y crecen los nativos digitales.

Recursos y experiencias desiguales entre los nativos digitales

A pesar de las recurrentes imágenes de sentido común que atribuyen a los niños un chip incorporado, la habilidad tecnológica de la generación más joven no es innata. Por el contrario, se nutre del entorno inmediato, de las tecnologías que se usan cotidianamente en el hogar y en la escuela, del uso que hacen de ellas sus pares o familiares, de la difusión a través de medios masivos, etc. Al ver y participar en estas prácticas, los niños y niñas aprenden, desarrollan e incorporan habilidades. Pero, ¿qué pasa cuando esas prácticas están ausentes, cuando los dispositivos no están al alcance de los bolsillos de sus familias? O lo están, pero el conocimiento para operarlos no forma parte del capital cultural familiar al que están expuestos³.

Las investigaciones que realizamos en 5 regiones del Perú nos mostraron una gran diversidad de situaciones sociales y de acceso a las tecnologías. En ciudades como Lima o Trujillo, ubicadas en la costa, la zona con mayores ingresos del país, los niños y adolescentes urbanos de clase media y media baja tenían acceso bastante amplio a diversos dispositivos en su hogar, algunos de última generación, que les permitían conexión constante y consumo frecuente, tanto a los que estudiaban en escuelas públicas (Trujillo) como en privadas (Lima). Algo similar sucedía en Cusco, una próspera ciudad andina, donde el grupo estudiado proviene de una escuela privada para la clase alta y media alta. En Puno, otra ciudad andina, los alumnos de una escuela estatal en una zona de expansión de clase media baja no mostraban un nivel tan marcado de acceso a las tecnologías, ni dentro ni fuera de la escuela. Pero en Puno nos sorprendió encontrar una afluyente comunidad ganadera rural donde los estudiantes tenían acceso similar o superior a dispositivos tecnológicos que sus pares urbanos de la misma región. No sucedía lo mismo en Trujillo y su área rural, donde las diferencias eran notorias y los niños y jóvenes rurales, hijos de jornaleros agrícolas, tenían menos acceso a dispositivos y servicios que los urbanos. En la Amazonía, encontramos un acceso aún más pobre a dispositivos y prácticas digitales, tanto en las zonas urbanas marginales como en las rurales, dedicadas al cultivo de palma, quizás porque se trata de una zona de mayor pobreza.

Las experiencias de los niños y adolescentes urbanos de Lima, Trujillo y Cusco, dedicados exclusivamente al estudio y poseedores de dispositivos de última generación, pertenecientes a familias que pueden costearlos, son muy diferentes de los hijos de los

³ Según Bourdieu (1986), el capital cultural se puede definir como formas de conocimiento y destrezas, pero también como la familiaridad con bienes culturales y su consumo (en este caso, me refiero a los dispositivos y servicios digitales).

jornaleros agrícolas de las agroindustrias costeñas, de los campesinos ganaderos del altiplano puneño o de los agricultores colonos de la Amazonía.

Las diferencias se encuentran también en el interior de las comunidades. No solo los dispositivos de cada familia son diferentes, sino también los servicios con que cuentan, la disponibilidad y velocidad de la internet y lo que es posible hacer con la conectividad disponible. Las niñas son las más perjudicadas cuando la familia no dispone de los recursos digitales en casa, pues las cabinas públicas son consideradas espacios masculinos y peligrosos, por lo que no acuden a ellas con tanta frecuencia como sus pares varones, que sí están autorizados para el consumo de juegos y la internet.

El contexto socioeconómico no solo marca el tipo y calidad de los dispositivos digitales que tiene la familia, sino que también implica la presencia o ausencia de prácticas alrededor de las tecnologías, que facilitan o dificultan su uso por parte de los niños y jóvenes. Benítez Largui y Lemus (2012) encontraron que los estudiantes de clase media argentinos tienen no solo mayor acceso a las TIC que los de sectores populares, sino también una trayectoria de uso más larga, mayor naturalidad en su relación con ellas y mayor variedad en los usos que les dan a las mismas, influenciados por los usos que observan en su contexto inmediato. Del mismo modo, el estudio de Trinidad y Zlachesvsky (2013) en Argentina, Paraguay y Perú halló diferencias en el tipo de juegos que seleccionan los niños y mostró que los sectores más altos (A y B) eligen juegos que requieren mayor experiencia como internautas.

En nuestras observaciones de aula resultó fácil identificar a los estudiantes con mayor dominio de las computadoras, que con frecuencia eran los que tenían una en casa y estaban más familiarizados con los programas y servicios existentes. Así, les era más fácil seguir las instrucciones del docente y realizar las actividades propuestas en los cursos que requerían el uso de computadoras. Sin embargo, aquellos que no disponían de esos recursos en casa y tenían poca práctica en el uso de los dispositivos, quedaban rezagados en la clase y como en muchos casos compartían la computadora, quien sabía más se encargaba de manejarla.

Nos encontramos entonces con una situación paradójica: quienes mayor necesidad tienen de aprender las habilidades digitales (puesto que no tienen una computadora en su hogar) no logran hacerlo. Por el contrario, quien algo sabe gracias a los recursos y conocimientos que ya posee, refuerza sus habilidades y es reconocido por la escuela.

Esa escuela que debería compensar las carencias de los primeros y ponerlos al mismo nivel que los segundos termina, sin embargo, como comentan Bourdieu y Passeron (2003), reproduciendo la desigualdad inicial con la que los estudiantes llegan al aula. Esto se debe, en parte, a la falsa idea de que nos encontramos frente a un grupo homogéneo de nativos digitales que ya saben lo que tienen que hacer e ignoramos lo que necesitan aprender. Pocos docentes identifican la diversidad de habilidades y buscan ajustar su enseñanza a ella; predomina, como en otros campos, la idea de una enseñanza dirigida al imaginario promedio, que es más aprovechada por unos que por otros y quien se queda atrás no encuentra apoyo, pues en el imaginario docente estos estudiantes, en lo que a las TIC se refiere, “ya saben más que uno”, como lo expresaba el profesor Marco.

La visión dicotómica entre nativos e inmigrantes digitales no contribuye a visibilizar estas diferencias entre los estudiantes y permite que el capital cultural y económico de cada familia siga jugando todavía un papel central en la adquisición y desarrollo de las habilidades relativas a las nuevas tecnologías, incluso en el marco de políticas sociales que han intentado expandir el acceso a ellas⁴.

El aprendizaje en las aulas: encuentros entre inmigrantes y nativos digitales

Las consecuencias de esta visión dicotómica entre niños nativos y adultos inmigrantes digitales en el ámbito educativo son preocupantes, ya que pueden generar decisiones erróneas con respecto a qué y cómo enseñar (o no hacerlo). Ello fortalece las desigualdades sociales que niños y jóvenes traen al espacio educativo, en lugar de compensar el desigual acceso a ciertos recursos y conocimientos.

Algunos docentes se muestran impresionados por las habilidades en el manejo de las computadoras, teléfonos celulares e internet que muestran los niños y jóvenes: “Hábiles son”, nos dice Marta, docente de primaria en Pucallpa; un colega de secundaria indica la afición de los chicos por el Facebook; Jorge, docente de secundaria en una escuela rural de la misma región (Ucayali), nos cuenta.

Un día un alumno me dice: “Profesor, ahora nos vamos a tomarnos fotografías, si queremos ser más jóvenes podemos serlo gracias al “PhotoShop” (...) entonces saben ¿no? programas que hay veces (desconozco)... hay muchos chicos que tienen acá su laptop, su computadora, porque todo eso manejan.

Sin embargo, que niños y jóvenes se muevan con facilidad en la internet, descarguen música, jueguen en línea y busquen información no quiere decir que estén listos para aprovechar al máximo las TIC ni que sepan manejarlas del todo bien para propósitos de acceso y producción de conocimientos. Autores, como Dussel (2014), que reconocen la importancia transformadora de las TIC señalan también los riesgos de empobrecimiento cultural, desorganización y superficialidad, así como la frecuencia con que los jóvenes se dirigen hacia donde las industrias culturales los llevan.

En el estudio realizado, encontramos que entre los niños y jóvenes que utilizan con cierta fluidez las tecnologías, el copiado y pegado de la primera búsqueda es la práctica dominante en sus tareas escolares, como lo ejemplifica el extracto siguiente.

4 En el Perú se distribuyeron más de 850.000 XO como parte del programa Una Laptop por Niño (OLPC) y en otros países latinoamericanos la tendencia a distribuir dispositivos ha aumentado en los últimos años (Organización de Estados Iberoamericanos, 2011).

Jackie está haciendo la tarea del curso de religión. Las dos preguntas a responder son: ¿Qué entendemos por Semana Santa? y ¿Qué es Domingo de Ramos? Utiliza el buscador Google, en el que pone la pregunta tal y como está. Espera hasta que aparezca todo lo referido a la Semana Santa. Después, va abriendo cada página hasta que encuentra algo corto y que tenga las palabras de la pregunta introducida. Hay páginas que se demoran en abrir y otras que son muy largas. Estas son rechazadas por Jackie. Ella busca contenidos cortos y que tengan en su redacción las palabras introducidas en el buscador. Si encuentra estas dos características, se queda con él y lo copia a su cuaderno tal y como aparece (...) (Observación de tiempo libre, cabina pública, Jackie, 9 años, Virú, zona rural)

La habilidad que muchos niños y jóvenes demuestran con las TIC no les prepara necesariamente para un mejor aprovechamiento en el procesamiento de la información que requieren como parte de su proceso educativo y desarrollo cognitivo. Por el contrario, el caso de Jackie, como de muchos otros, muestra que el uso de las TIC para fines educativos es todavía bastante limitado; se trata de búsquedas sencillas, sin contraste ni validación de la información, simplemente la copian y pegan sin procesarla, verificarla ni resumirla. Lejos de empoderarlos, esta forma de usar la tecnología parece más bien alienarlos del conocimiento y su producción, pues reproducen un patrón tradicional (el copiado) a una velocidad mayor y con limitados efectos en sus aprendizajes reales. Por esta razón, una adecuada orientación pedagógica es fundamental para aprovechar las ventajas de las TIC.

Sin embargo, muchos docentes parecen no ser conscientes de su rol en este sentido y dan por sentado que los niños y jóvenes saben cómo proceder, como lo ejemplifica la siguiente cita.

Le planificas una clase, le dices: “A ver jóvenes, vamos a desarrollar la clase pero vamos a entrar a internet a buscar tal información”. Ellos van indagando ahí y de esa manera está despertando quizás (la) resolución de problemas para que ellos puedan buscar la información, búsqueda de información, para que ellos puedan analizar la información que ellos encuentran en internet. (Carla, docente de secundaria de Trujillo).

La indicación de Carla resulta general y presupone un manejo de técnicas y criterios de búsqueda, pero no pudimos observar ninguna clase en la que estos se ofrecieran. Entonces, resulta inevitable preguntarse si los docentes se ven persuadidos de que son inmigrantes digitales y que tienen poco que ofrecer a los nativos digitales. Por ello, sostengo que la dicotomía entre unos y otros desempodera a padres y docentes, quienes se sienten disminuidos en su capacidad para orientar a niños y jóvenes y en su propia habilidad para aprender y apropiarse de la tecnología. La actitud hacia las TIC se relaciona estrechamente con las habilidades que se desarrollan. Al respecto, Dussel (2014, p. 21) señala que “a menos temor, más exploración de otras posibilidades de uso (de las tecnologías) y por lo tanto mayor habilidad para adquirir más competencias”. Por ello, más que una dicotomía, la relación con la tecnología debería verse como un

continuum, donde no hay uniformidad generacional en un extremo y en otro, pues estamos frente a una gran diversidad de experiencias sociales. Muchos adultos han ido incorporando más y más las TIC en sus vidas y difícilmente un docente no tiene en su bolsillo un dispositivo móvil. Muchos niños que crecen hoy en zonas marginales y de extrema pobreza no tendrán acceso a la variedad de dispositivos que poseen sus pares de mejores condiciones socioeconómicas. ¿Quién está más cerca del nativo y del inmigrante digital en estos casos?

Solo en tres escuelas encontramos docentes que promueven entre sus alumnos prácticas más especializadas y los orientan en la búsqueda de información en la internet, como muestra el recuento de Alexis.

E: Y cuando buscas información en internet, ¿cómo haces? (para hacer la tarea).

Alexis: Entro a internet y empiezo a buscar, por ejemplo, sobre la reproducción humana y miro muchas páginas y de esas páginas para elegir.

E: ¿Y hay algunas que te parezcan más interesantes que otras por alguna razón? O sea, ¿por qué eliges una página y no otra?

Alexis: Algunas no son confiables, o sea, no te dicen la verdad, pero hay otras que sí, por ejemplo, hay páginas donde los universitarios escriben y escriben sobre ese tema. En cambio, hay otras donde cualquier persona entra y escribe... entonces, primero tienes que mirar las páginas y... primero te enseñan un poco sobre eso para que sepas lo que tienes que buscar y luego ves si es como lo que te han enseñado y entonces lees y sacas la información. (Entrevista, Alexis, 9 años, 5° grado, Cusco, zona urbana).

Alexis muestra un uso diferente de la internet para hacer la tarea, gracias a una orientación que le permite otro tipo de prácticas con las TIC. No toma la ruta más corta ni se queda con la información de la primera página que encuentra; habla del criterio de confiabilidad de la información, preocupación ausente en el caso de Jackie, y es notorio que le preocupan la validez y veracidad de los contenidos que utilizará. Los criterios de autoridad están delimitados (no es lo mismo para él lo que escriben los universitarios especializados en el tema que lo que escribe cualquier persona en la web)⁵. La información previa adquirida en las aulas sirve para dilucidar qué nueva información se utiliza y cuál no. Todas estas estrategias le posibilitan a Alexis una aproximación diferente al conocimiento, más cerca de la investigación y menos del copiado y pegado que vimos en la mayoría de los casos.

Otros estudios confirman que los estudiantes que reciben instrucción sobre cómo juzgar las fuentes (sitios y páginas web) y sus contenidos, muestran un comportamiento más avanzando en su navegación y evaluación de páginas web que aquellos que no reciben instrucción.

5 Esto puede ser una referencia a Wikipedia, que está explícitamente prohibida como referencia para las tareas en su escuela. Dussel (2014) señala que Wikipedia puede verse como un “trabajo en progreso”, pero por lo mismo ofrece información incompleta a los estudiantes, por lo cual la escuela evita que ese sea el camino para la indagación.

Un estudio con estudiantes italianos de secundaria (14-15 años) muestra que aquellos que reciben instrucción hacen menos visitas a las páginas poco confiables y pasan más tiempo en las páginas confiables al momento de buscar información; son capaces de usar criterios más sofisticados para determinar cuáles son los sitios más confiables; observan las credenciales de los autores para determinar el valor de la información, así como la evidencia científica; corroboran información entre diferentes sitios y demuestran una mejor comprensión de la información obtenida en las diferentes páginas web, así como una mejor capacidad para relacionarlas (Mason et al, 2014, p. 154-155). Asimismo, los estudiantes que ya poseen un conocimiento de base sobre el tema tienen un mejor desempeño en la calidad de sus búsquedas, algo a lo que hacía referencia Alexis al comentar que “primero te enseñan”.

A partir de esta evidencia es posible afirmar que los educadores tienen un importante rol que cumplir en la formación de habilidades que permitan no solo el manejo de la tecnología, sino su mejor aprovechamiento, tanto para el aprendizaje de habilidades digitales, como para el desarrollo de competencias académicas.

Por último, es necesario recordar que los adultos también aprendemos, y que ello nos lleva a apreciar mejor las enormes oportunidades que existen para aprender el uso de las TIC con los estudiantes y de ellos, sin dejar de lado que hay otras habilidades que podemos enseñarles. La dicotomía entre inmigrantes y nativos digitales oscurece este hecho. Puede que haya contribuido a visibilizar nuevas características de algunos niños y jóvenes, pero nos impide ver la gran diversidad de experiencias infantiles y juveniles que debemos enfrentar en las aulas, y nos trasmite un hábito colonial en esta distinción entre nativo/inmigrante digital que inhibe el reconocimiento de la permanente capacidad de aprendizaje y adaptación de los adultos, niños y jóvenes a nuevas realidades sociales.

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos visto que los niños y jóvenes presentan una gran diversidad en el uso y manejo de las TIC, producto de las variadas condiciones socioeconómicas en las que crecen y se socializan. El acceso a bienes culturales como computadoras, teléfonos celulares, tabletas, dispositivos portátiles de almacenamiento y reproducción de música está muy extendido, pero de manera desigual; no todos acceden a todo, ni todos los dispositivos son similares en capacidad y potencia.

Las escuelas de la región están intentando contribuir a cerrar la brecha digital en el acceso a las TIC mediante políticas públicas. A ello contribuye el creciente abaratamiento de equipos, que los han vuelto más accesibles a diversos grupos sociales. Pero la brecha más difícil de cerrar que se va configurando se relaciona con el uso de las TIC. El papel de la escuela para brindar oportunidades de desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas ligados al uso de las TIC es fundamental. La inflexible dicotomía entre nativos e inmigrantes digitales constituye una dificultad para que los docentes identifiquen las desiguales habilidades de sus estudiantes y cómo superarlas. Se sugiere aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC para el trabajo conjunto y el aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes.

Los niños y jóvenes con los que trabajamos en las investigaciones citadas se revelaron no como sujetos homogéneos y pasivos, sino como agentes sociales diversos, afectados por las realidades sociales en las que crecen y por las desigualdades que las caracterizan, pero también activos en la exploración de las TIC que les abren oportunidades de participación y aprendizaje. Para ampliar y aprovechar estas oportunidades es necesario superar el riesgo de esencializarlos con etiquetas como las examinadas aquí y facilitarles el acceso a las habilidades y destrezas que están buscando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. New York: Routledge, 1998.
- BENÍTEZ LARGHI, S.; LEMUS, M. **Juventud desigualdades y TIC. 2012**. Ponencia presentada a las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2012.
- BOURDIEU, P.; J. C. PASSERON. **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Org.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.
- DUSSEL, I. **Aprender y enseñar en la cultura digital**. 2. ed. Lima: Santillana, 2014.
- GAITÁN, L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**. v. 43, n.1, p. 9-26, 2006.
- GEE, J. P. **Situated language and learning. A critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.
- MASON, L.; JUNYENT, A. A.; TORNATORA, M. C. Epistemic evaluation and comprehension of web-source information on controversial science-related topics: Effects of a short-term instructional intervention. **Computers & Education**, v. 76, p. 143-157, 2014.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Experiencias 1 a 1 en América Latina**. Buenos Aires: OEI, 2011.
- PEDRÓ, F. Modelos pedagógicos y cultura digital: aprender de los alumnos. **Ruta Maestra**, Bogotá, n. 9, 13-16, 2015.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n.5, p. 1-6, 2001.
- STREET, B. **Social literacies: Critical approaches to literacy in ethnography and development**. New York: Longman, 1995.
- TRINIDAD, R.; ZLACHEVSKY, N. Jugar en contextos tecnológicos: uso y disfrute de internet por niños y niñas de 8 a 10 años en Argentina, Paraguay y Perú. **Contratexto**, n. 21, p. 211-227, 2013.
- WARSCHAUER, M.; NIIYA, M. Medios digitales e inclusión social. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, n. 6, p. 9-32, 2014.

Resumen

Este artículo plantea la necesidad de revisar categorías conceptuales arraigadas en el sentido común de padres y docentes, que desconocen las formas desiguales como la cultura digital impacta en las vidas de niños y jóvenes. Se revisan las nociones de nativos digitales e inmigrantes digitales, que asocian lo primero al mundo infantil y juvenil, y lo segundo al mundo adulto, lo que presupone el riesgo de esencializar y descontextualizar experiencias sociales y personales que se toman como generacionales. Las consecuencias que esta visión dicotómica tiene en el ámbito educativo pueden generar en ciertos casos decisiones erróneas con respecto a qué y cómo enseñar (o no hacerlo). De esta manera, se fortalecen las desigualdades sociales que niños y jóvenes traen al espacio educativo, en lugar de compensar el desigual acceso a ciertos recursos y conocimientos.

Palabras clave:

acceso a las TIC, condiciones socioeconómicas, educación y TIC, inmigrantes digitales, nativos digitales.

FECHA DE RECEPCIÓN: 25/02/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 28/04/2016



Patricia Ames

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

E-mail: pames@pucp.edu.pe

El desafío de una ciudadanía crítica en la infancia chilena

Alejandra González Celis

Chile, la situación de la infancia en cifras y la Convención



IMAGEN: Candido Portinari

La situación de niños y niñas en Chile es problemática. Según el informe del Observatorio de Infancia (2014) el 22,8% de la población infantil en Chile se encuentra bajo la línea de pobreza y el 71% de los hogares con niños y niñas no alcanzan el promedio del ingreso nacional. Además Chile ha sido caracterizado como uno de los países más desiguales del mundo, situación que genera la conformación de territorios segregados espacialmente (Rodríguez; Arriagada, 2004) que agudizan estas diferencias. Por ejemplo en sectores con alta presencia de población indígena, como la Araucanía y Biobío, la pobreza aumenta a un 38,3% entre los niños y niñas de 6 a 13 años.

Chile es además, uno de los países con las cifras más altas de maltrato infantil y ello sin importar el estrato socioeconómico de niños y niñas. Según cifras de UNICEF Chile (2012), el 71% de los niños, niñas y adolescentes manifiesta que recibe algún tipo de violencia por parte de sus padres. El 25,9% manifiesta que sufre violencia física grave; y el 29,8% manifiesta tener padres que se agreden.

Las cifras expuestas nos permiten afirmar que niños y niñas chilenos viven cotidianamente una situación de subordinación que les representa algún nivel de vulneración, y ello solo por ser niños y niñas. A esta subordinación por posición (Liebel, 2009) deben sumarse aquellas vulneraciones de clase, género y etnia, que se suman para comprender la forma en que niños y niñas habitan la infancia en Chile.

Si en el capitalismo moderno todos vivimos algún nivel de vulneración y/o exclusión, niños y niñas concentran desigualdades y pérdidas solo por ser niños y niñas, al formar parte de una relación social que los sitúa por debajo del mundo adulto, hecho que tiene consecuencias directas en sus dinámicas de vida cotidiana. Estas formas de vinculación desigual han sido denominadas prácticas adultocéntricas y tal como plantea Duarte (2012), implican suponer una relación de subordinación en la que se espera que niños y niñas sean obedientes y sumisos, especialmente en las instituciones fundantes del ordenamiento social como la escuela y la familia.

Esta posición está cruzada por una relación de subordinación en términos de sus derechos políticos y sociales. Llobet (2013) parafraseando a Bourdieu (1998) en su estudio sobre la familia, denomina a la infancia como una categoría social institucionalizada, precisamente porque contribuye a la reproducción del orden social, un cierto tipo de orden social, donde niños y niñas experimenten una relación de absoluta subordinación jurídica y cívica con el Estado nación en el que han nacido.

Frente a esta relación que expresa un diferencial de poder explícito para niños y niñas, el mundo adulto ha decidido reconocer una serie de derechos en lo que actualmente se conoce como la Convención de Derechos del Niño (en adelante CDN).

Chile firma esta declaración en 1990, como parte de una serie de cambios institucionales que se decidieron una vez terminada la dictadura militar. Con esa firma, el Estado chileno se comprometía a garantizar la participación de niños y niñas en todos los ámbitos de la vida, incluyendo su dimensión política. El mandato de la CDN señala que los niños y las niñas deben dejar de ser considerados como un objeto de protección para ser considerados sujetos de derecho (Cillero, 1994), lo cual implica reformular abiertamente la estructura jurídica, social y cultural del país, fundada en un modelo tutelar donde el Estado reemplaza a los padres cuando estos no pueden hacerse responsables de “sus” niños, los cuales “poseen”, donde los niños ven limitada su agencia¹

El cumplimiento de este mandato en el caso Chileno ha sido especialmente problemático y solo puede entenderse en un proceso de democratización incompleto, que ha caracterizado los años post dictatoriales, donde los pilares del modelo neoliberal no han sido tocados² y donde niños y niñas siguen viviendo la mayor de las subordinaciones.

Un hecho especialmente relevante es que uno de los objetivos que Chile se proponía el año 2001 a través del Ministerio de Planificación y Cooperación (Mideplan), consistía en “generar espacios y mecanismos específicos de participación efectiva de los niños(as) en las decisiones que les afectan, lo cual sería una clara y rentable inversión en la construcción de ciudadanía y en el fortalecimiento de la democracia” (Gobierno de Chile, 2000, p. 2). Sin embargo, esta política no se logró implementar (Consejo Nacional de la Infancia, 2015) y el comité de ministros que se constituyó para monitorear su implementación dejó de funcionar.

Es desde esa experiencia de política de infancia frustrada, que durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet se crea el Consejo Nacional de la Infancia, que tiene como tarea la generación de una nueva política nacional de infancia 2015 – 2025, cuyo objeto es responder a las observaciones que el Comité de los Derechos del Niño (organismo internacional que supervisa la aplicación de la CDN por sus Estados Partes), ha realizado y

1 Utilizo las comillas para destacar la relación de propiedad que aparece en cierto discurso adulto al referirse a niños y niñas.

2 Para mayor profundidad sugiero el texto “La Revolución Capitalista de Chile (1973-2003)” de Manuel Gárate Chateau, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2012.

que en su último informe, emitido el año 2007, posiciona a Chile como uno de los países que menos ha avanzado en la región en términos de la incorporación de la infancia en términos ciudadanos y el único país latinoamericano que no cuenta con una ley de protección de los niños y las niñas.

Tal como menciona Morlachetti (2013, p. 21), “Chile no tiene una ley de protección integral y por lo tanto tampoco tiene un sistema nacional de protección integral.” Se han promulgado una serie de normas orientadas al cumplimiento de las obligaciones que Chile ha contraído al ratificar la CDN, pero de acuerdo con Morlachetti, la mayoría de estas disposiciones están abordadas desde una perspectiva que no permite un reconocimiento universal de derechos, toda vez que no abandona los aspectos clásicos que caracterizan a un Estado tutelar. El Estado sigue siendo por lo tanto, un “padre” frente a una infancia cosificada.

El gobierno de la infancia en Chile: ¿Qué ciudadanía ofrece el Estado Chileno?

Según Liebel (2009) al conceptualizar la ciudadanía en la infancia, no es posible acotarse al derecho a voto. Y nos dice a este propósito:

[...] implica el derecho general de influir de manera efectiva y sostenible en todos los asuntos que a los intereses públicos se refieran. En este contexto, debemos distinguir entre derechos políticos que formalmente se encuentran establecidos y la pregunta de qué acciones de una sociedad deben entenderse como manifestación de una determinada voluntad política y ser aceptadas como legítimas. (Liebel, 2009, p. 81)

Efectivamente, el Estado Chileno produce una acción afirmativa al adscribir a la convención y con ello reconoce los derechos de niños y niñas, sin embargo es necesario observar en ello la efectiva voluntad de incluir a niños y niñas como sujetos de derecho. Estas acciones realizadas pueden ser entendidas como el gobierno de la infancia. Desde su análisis, podemos reflexionar sobre qué posibilidades tendrían niños y niñas de ser considerados como ciudadanos frente a una oferta determinada. Tal como plantea Lister (2007), existe una relación directa entre las concepciones de ciudadanía que se le adjudican a la infancia y la posibilidad de que niños y niñas participen efectivamente en la sociedad. Es decir, el Estado contribuye a la generación de un tipo de infancia. En Estados de fuerte inversión social como son Inglaterra, Canadá y algunos de la Unión Europea, la ciudadanía de la infancia es problemática, ya que los niños son comprendidos como ciudadanos en formación que representarían “ciudadanos trabajadores del futuro”³ (Lister, 2007, p. 697), lo que implica entender su ciudadanía como incompleta y donde

3 Lister (2007) hace clara referencia a los fundamentos expuestos en las políticas de atención temprana inglesas (traducción de la autora), lo cual podríamos comparar con los discursos presentes en programas chilenos como el *Chile Crece Contigo*. Para mayor información ver GONZÁLEZ, A. *Chile Crece Contigo: la búsqueda de la igualdad desde la infancia temprana*. In: CASTILLO, M.; BASTÍAS, M.; DURAND, A. **Desigualdad, Legitimidad y Conflicto: Dimensiones políticas y culturales de la desigualdad en América Latina**. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2011, p. 271-290.

el Estado debe proveer de herramientas y competencias que les permitan alcanzar un estatus completo, en la adultez. Muy distinto al caso noruego donde Kjørholt (2002) observa que niños y niñas son considerados como ciudadanos completos en el presente, piezas esenciales de la conformación del Estado democrático.

¿Qué ocurre el en caso Chileno?

¿Qué oferta de ciudadanía realiza el Estado?

En Chile, nadie podría decir que niños y niñas no tienen derechos o que deberían ser excluidos de ellos. De hecho una de las grandes preocupaciones es la vulneración de estos derechos sociales y cómo generar sistemas de protección de ellos⁴.

Así, la preocupación por aumentar la provisión de servicios que aseguren los derechos de niños y niñas forma parte del discurso político del Estado chileno. Sus acciones: aumento sistemático y creciente de la cobertura en educación parvularia, programas de alimentación escolar, aseguramiento de un sistema de prestaciones que tenga como foco a niños y niñas como lo es el sistema Chile Crece Contigo, actual ley de la República, con garantías universales y focalizadas.

Los derechos sociales son provistos por un Estado neoliberal que en conjunto con la participación de privados⁵ asegura garantías mínimas para el desarrollo, en un discurso que por cierto no deja de observar a niños y niñas como inversión para el futuro. De hecho, la justificación teórica posible de observar en el sistema *Chile Crece Contigo* es tributaria del desarrollo de ciertas neurociencias y el posible impacto positivo en el desarrollo de los seres humanos a partir de sistemas de estimulación y protección de la infancia temprana (González, 2011). Se ofrece una ciudadanía liberal, entendida como el producto de un conjunto de derechos reconocidos por el ordenamiento político a determinados individuos. El ciudadano es el individuo y sus derechos por lo cual prima una concepción instrumental e individualista de la ciudadanía, la centralidad está puesta en el *status* legal que inscribe y describe los beneficios y las obligaciones recíprocas entre cada individuo y el Estado.

Pero esa ciudadanía liberal, aparece también matizada por elementos republicanos, en los que al menos en términos discursivos, se hace énfasis. La ciudadanía republicana

4 Véase la misión del Servicio Nacional de menores (SENAME) Chileno “Contribuir a la promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores/as de ley, a través de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del servicio.” (sitio web institucional)

5 El estado chileno funciona subsidiando la prestación privada de estos derechos, Ejemplo de ello es la educación subvencionada donde un particular ofrece el servicio que es financiado por el Estado. La política social de la infancia está totalmente privatizada en estos términos a partir de una ley de subvenciones donde prestadores privados ofrecen prestaciones tales como residencias, programas de reparación, protección y otros.

destaca la participación social y política como parte componente de la ciudadanía. En este sentido la pertenencia comunitaria otorga identidad cultural y sentido de la responsabilidad a los individuos en el cumplimiento de la ley que la comunidad se impone como forma de determinación de sí misma. Así los individuos no pueden substraerse de la obligación de respetar la ley que es considerada para este pensamiento como norma suprema (Pocock, 1998).

Si referimos a los derechos políticos y sociales, en Chile, el panorama parece más difuso. Se advierte que niños y niñas no tienen derechos políticos asegurados por nuestra constitución, y esta carencia no ha formado parte del debate ni siquiera de movimientos conocidos como progresistas tales como el movimiento Asamblea Constituyente⁶, que intenta movilizar a la ciudadanía para generar una nueva constitución. Los niños no pueden elegir ni pueden ser electos, ni siquiera en espacios diferenciados. Y la demanda por estas u otras formas de participación política queda restringida a los movimientos de ONGs vinculadas al mundo de la infancia⁷, que difícilmente han logrado visibilidad pública.

Y respecto a la participación, esta queda al arbitrio de los adultos y el sistema de participación que ellos decidan. Son los adultos quienes establecen cómo, dónde y hasta dónde puede participarse. La actual ordenanza de participación (ley 20.500, Chile, 2011) solo regula la participación de los adultos. De hecho se genera la paradoja tal, que al no tener una ley de protección y sí tener una ley de responsabilidad penal adolescente, sean niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley los únicos que tengan asegurado este derecho en términos jurídicos. El resto de las políticas puede declarar el principio de participación como un horizonte, pero no debe asegurar mecanismos que permitan monitorear el tipo de participación que allí se logre. De hecho así lo plantea la última observación del Comité (2007) al Estado chileno esperando que Chile pueda responder en su próximo informe.

Desde el enfoque republicano, la participación y la voz de niños, niñas y adolescentes debería ser principal a la hora de la resolución y el intercambio de los asuntos que los incluyen. Los movimientos de defensa de los derechos de la niñez han enfatizado la importancia de que niños y niñas desarrollen su capacidad reflexiva para deliberar sobre lo que consideran es bueno para ellos mismos y para sus pares. Tal como plantea Cockburn (2013, p. 221), es necesario “reconocer sus voces, para apoyarlos y así puedan expresarse y tener un diálogo significativo con otros, tal como permitan las capacidades del niño”⁸, cuestión que toma directamente desde la teoría del reconocimiento de Honneth (1995, *apud* Cockburn, 2013). Sin embargo, el año 2015 el Estado Chileno decidió cerrar la totalidad de los Programas de Prevención Comunitaria (PPC) que contenían este elemento de colectivización y generación de ciudadanía participativa con niños y niñas en sus respectivos territorios.

6 Ver <http://constituyentechile.cl/>

7 Ver <https://movilizandonos.wordpress.com/>

8 Traducción de la autora

Ciudadanía liberal con declaraciones republicanas, donde se carece de mecanismos. De hecho en la ronda de preguntas que el Comité realizó al Estado Chileno en septiembre 2015 se afirma que “todo está aún en proceso en Chile, siendo las frases más utilizadas ‘se está trabajando’ o ‘hay o habrá un proyecto’ ”⁹, por lo que instaron a que se concreten esas intenciones.

La teoría política sobre la ciudadanía, ha incluido también la propuesta de una ciudadanía multicultural en la que destacan los valores y el sentimiento colectivo como componentes de la ciudadanía, que implica el reconocimiento de las diferencias étnicas y culturales (Young, 2000; Mehmoona Moosa, 2005; Taylor, 1993; Fraser, 1997).

En el caso Chileno puede observarse la casi nula consideración y apertura a este tipo de ciudadanía, al analizar el conflicto permanente que el Estado Chileno tiene con el pueblo Mapuche, donde niños y niñas pertenecientes a las comunidades en conflicto han sido especialmente violentados. Las torturas y otros vejámenes forman parte sustancial del Informe de Derechos Humanos que realiza la Universidad Diego Portales (2013) y el propio Instituto de Derechos Humanos (2015) ha denunciado también esta situación. Podría afirmarse que en la situación de la infancia mapuche, hay una demanda por una ciudadanía multicultural que es invisibilizada y reprimida por la respuesta institucional.

Discursos críticos de ciudadanía: Una posibilidad de contra oferta

Un aporte muy prolífero proviene de los enfoques plurales que encuentran en la ciudadanía una de las mediaciones destacadas entre el Estado y la Sociedad (Fleury, 1997), basada en la integración social. Sin embargo, el punto nodal de estos enfoques es analizar las luchas heterogéneas que han permitido determinar las formas del lazo social en sociedades particulares. En esta línea reconocen que el status de ciudadanía universal y abstracta tiende a neutralizar las diferencias propias de los distintos actores sociales colectivos. En este sentido, el criterio de inclusión en la ciudadanía es el que al mismo tiempo determina las normas de exclusión. Para este pensamiento, la formulación de la universalidad abstracta y racional de la ciudadanía neutralizó el reconocimiento del antagonismo y la división, desplazando las disputas y las diferencias al ámbito privado (Mouffe, 1999).

Lo que se intenta resaltar es el componente conflictivo y el pluralismo de las sociedades modernas. Por lo tanto, ni la política procedimental ni las acciones comunicativas constructoras de consensos pueden dar respuestas a los conflictos actuales ya que los mismos tienden a opacar y borrar los antagonismos, problema que advierten en la ciudadanía republicana.

Siguiendo a Rancière (2006), la democracia consiste en el ensanchamiento de la esfera pública, es decir, extender la igualdad del hombre público a otros dominios de la vida común. La igualdad no es un dato que la política aplica o una esencia que encarna la

9 http://www.focosocial.cl/ver_noticias.php?cod=444&cat=12

ley, ni una meta que se propone alcanzar. No es más que una presuposición que debe discernirse en las prácticas que la ponen en acción (Rancière, 2006). Por lo tanto, la política es la única actividad que posibilita, partiendo de esa presunción, romper las configuraciones sensibles del orden vigente donde se definen las partes y sus partes o ausencias por un supuesto que por definición no tienen lugar en ella: “la de una parte de los que no tienen parte” (Rancière, 2006, p. 45).

La actividad política pone de manifiesto la distorsión entre la distribución desigualitaria de los cuerpos sociales y el supuesto de la igualdad. La universalidad de los derechos, especialmente los Derechos Humanos, no implica que deban ser considerados pre-políticos sino todo lo contrario: ese rasgo es el que designa el espacio preciso de la politización propiamente dicha (Rancière, 2004, p.13).

Así, lejos de ser una garantía formal vacía, el reconocimiento de derechos legitima el reclamo y la acción de quienes los esgrimen por formar parte de esa comunidad de iguales, es necesario entonces no solo reconocer estos derechos sino desde estos derechos asumir y promover la agencia de quienes los detentan.

Estos discursos críticos, en especial el pensamiento de Rancière, constituyen el lugar desde donde parece haber mayor oportunidad de análisis de la ciudadanía infantil como una forma de reconocer la capacidad de disputa de niños y niñas, para desde allí desplazar el lugar que se les ha dado tanto a ellos y a nosotros (los adultos) en esta relación, ya que la ciudadanía es concebida como un proceso que requiere de análisis histórico de las luchas y conflictos cuyos objetos de disputa se condensan en los derechos resultantes, dando cuenta de que los cambios en los ordenamientos jurídicos no muestran las mutaciones complejas y las relaciones de poder en las dinámicas sociales particulares.

Este es un punto especialmente relevante de discutir no solo en el caso Chileno. Es evidente que la CDN realiza un giro profundo a la forma en que los Estados partes entienden la infancia, sin embargo el énfasis que se le ha dado a los derechos por sobre otros elementos que componen la ciudadanía, tales como la inclusión de los niños en la sociedad, la igualdad frente a los otros actores sociales y la necesidad de respeto y reconocimiento (Lister, 2007) pueden generar distorsiones que profundizan el diferencial de poder entre niños y niñas y el mundo adulto. Precisamente porque disminuyen su capacidad de resistir y de conflictivizar esta esfera.

Así, ciudadanía y derechos se modifican y deben modificarse concomitantemente con las condiciones cambiantes, con las expectativas y criterios precisos para ejercitar la condición de ciudadanos (Procacci, 1999). El gobierno de la infancia puede y debe replantearse.

Esta mirada parece especialmente útil para permitir escuchar y ver las prácticas ciudadanas que niños y niñas realizan en Chile. Efectivamente Chile tiene un escenario político de institucionalidad deficiente y pendientes en términos jurídicos para niños, niñas y adolescentes pero eso no significa que ellos no estén manifestando su propia ciudadanía. El movimiento social por la educación Chileno que tuvo su expresión máxima el año 2011 tuvo en los escolares a actores protagónicos que movilizaron a otros actores sociales, como los estudiantes universitarios. La ciudadanía no puede ser pensada

entonces como una oferta a la cual el mundo adulto invita a participar, sino muy por el contrario como un modo de relación entre los diferentes actores sociales, donde la infancia aparece con su propia capacidad de agencia capaz de movilizar al mundo adulto.

Pensar formas críticas de ciudadanía, se constituiría como una herramienta de gran utilidad para la operacionalización de las nuevas ciudadanía, ya que se basa en “el reconocimiento de la ciudadanía de todas las personas” (Güendel, 2000, p. 174) y supera los edificios jurídicos actuales, centrados en “un enfoque excluyente y en una noción de ciudadanía tan abstracta como estandarizante” (Güendel, 2000, p. 174).

En términos prácticos, Abramovich (2006) considera que esto implica entregar poder a los sectores excluidos, reconociendo que todos ellos son titulares de derechos que obligan tanto al Estado como al resto de la sociedad. De aquí que sea necesario trabajar a nivel cultural, instalando nuevas formas de relacionarse donde se reconozcan las diferencias sociales, por ejemplo intergeneracionalmente, de modo de permitir el intercambio entre niños y niñas y el mundo adulto.

Ahora bien, esa incorporación debe superar algunas complejidades y hacerse cargo de ciertos desafíos. En primer lugar, se requiere la voluntad para desarrollar un proceso de reflexión profunda sobre “lo que implica la convención y su operacionalización; las formas de relación que se establecen con niños, niñas y jóvenes (en distintos espacios); y la necesidad de generar propuestas que incidan en las políticas públicas y el rol de los garantes” (Valverde, 2004, p. 3).

La observación de la ciudadanía implica entenderla como una práctica social que niños y niñas establecen entre ellos y para con el mundo adulto, donde el reconocimiento del carácter jurídico de sus derechos es una condición necesaria, pero no suficiente. Pensar así entonces la ciudadanía, nos permitirá observar el carácter político de las relaciones entre niños y niñas y de ellos con el mundo de adulto, el carácter móvil y de disputa de manera de observar el modo en el cual participan en su propio autogobierno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, V. Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. **Revista de la CEPAL**, n. 88. p. 35-50, 2006.

BOURDIEU, P. Espíritu de familia. In: NEUFELD, M. R. et al. (Org.). **Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES. **Informe anual sobre derechos humanos en Chile**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.

CILLERO, M. **Evolución histórica de la consideración jurídica de la infancia y adolescencia en Chile**. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (IIN), Organización de los Estados Americanos (OEA), 1994

COCKBURN, T. **Rethinking Children's Citizenship**. UK: University of Bradford, 2013.

- CONSEJO NACIONAL DE LA INFANCIA. **Evaluación de la Política Nacional y Plan de Acción integrado a favor de la infancia y la adolescencia, 2001-2010**. Santiago, Chile: Centro de Estudios de la Primera Infancia (CEPI), 2015.
- DUARTE, C. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Revista Última Década**, n. 36, p. 99-125. 2012.
- FLEURY, S. **Estado sin ciudadanos**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.
- FRASER, N. **Lustitia Interrupta: Reflexiones Críticas Desde La Posición “Postsocialista”**. Santa Fe De Bogotá: Siglo de Hombres Editores, 1997.
- GOBIERNO DE CHILE. **Política nacional a favor de la infancia y la adolescencia 2001 – 2010, 2000**. Disponible em: <http://www.mideplan.cl/cgi-bin/btca/WXIS?IsisScript=../xis/plus.xis&mfn=000976&base=Biblo> Acceso em 4 fev. 2013.
- GONZÁLEZ, A. Chile Crece Contigo: la búsqueda de la igualdad desde la infancia temprana. In: CASTILLO, M.; BASTÍAS, M.; DURAND, A. **Desigualdad, Legitimidad y Conflicto: Dimensiones políticas y culturales de la desigualdad en América Latina**. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2011, p. 271-290.
- GÜNDEL, L. La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos: la búsqueda de una nueva utopía. In: SOTO, S. (Edit.). **Política Social: vínculo entre Estado y sociedad**. San José: Fondo de Las Naciones Unidas para La Infancia/Flacso/Banco Mundial, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. **Informe anual situación de los derechos humanos en Chile 2015**. Disponible em: http://redirect.hp.com/svs/rdr?TYPE=4&s=myhpgames&p=iefavbar&pf=cnnb&locale=es_CL&bd=all&c=121 Acceso em 5 nov. 2015.
- KJORHOLT, A. Small is powerful: Discourses on “children and participation” in Norway. **Childhood**, v. 9, n.1, 63-82, 2002
- LIEBEL, M; MARTÍNEZ, M. **Infancia y derechos humanos hacia una ciudadanía participante y protagónica**. Perú: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT), 2009.
- LISTER, R. Why citizenship: where, when and how children? **Theoretical Inquiries in law**, v. 8, n. 2, p. 693-718, 2007.
- LLOBET, V. La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. In: OSPINA, M. C. et al. **Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión**. Buenos Aires: CLACSO, 2013, p. 209-235
- MEHMOONA MOOSA, M. A Difference-Centred Alternative To Theorization Of Children’s Citizenship Rights. **Citizenship Studies**, v. 9, n. 4, p. 369-388, 2005.
- MORLACHETTI, A. **Sistemas nacionales de protección integral de la infancia: fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe**. Colección Documentos de Proyectos. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2013
- MOUFFE, C. **El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. Barcelona: Paidós, 1999.
- POCOCK, J.G.A. The Ideal of Citizenship since Classical Times. In: SHAFIR, G. (Org.) **The Citizenship Debates: A Reader**. Minnesota, Estados Unidos: University Of Minnesota, 1998, p 31-41.
- PROCACCI, G. Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los estados del bienestar. In: GARCÍA, S.; LUKES, S. (Org.). **Ciudadanía, Justicia Social, Identidad y Participación**. Madrid: Siglo XXI, 1999, p. 15-44.
- RANCIÈRE, J. **Política, policía y democracia**. Santiago: LOM, 2006.
- RANCIÈRE, J. Who Is the Subject of the Rights of Man? **South Atlantic Quarterly**, v. 103, p. 297-310, 2004.
- RODRÍGUEZ, J; ARRIAGADA, C. Segregación residencial en la ciudad latinoamericana. **Revista Eure**, v. XXIX, n. 89, p. 5-24, 2004.

TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo De Cultura Económica, 1993

UNICEF CHILE. **Nueva Institucionalidad de Infancia y Adolescencia en Chile**. Aportes de la sociedad civil y del mundo académico. Serie reflexiones infancia y adolescencia n. 13. Disponible em: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/WD%2013%20Ciclo%20Debates%20WEB.pdf Acceso em 6 mar. 2014.

VALVERDE, F. **Apuntes sobre enfoque de derechos**. Achnu, Chile. Disponible em: http://www.achm.cl/eventos/seminarios/html/documentos/2011/xxxvii_escuela_de_capitacion_chile/pto_montt/PPT01.pdf Acceso em 15 abr. 2014

YOUNG, I. **Justicia y política de la diferencia**. Buenos Aires: Editorial Cátedra, 2000.

Resumen

La intención del siguiente artículo es problematizar la noción de ciudadanía en la infancia, observando las posibilidades y desafíos que tendría la aplicabilidad de una ciudadanía crítica en el caso Chileno. Se declara que la ciudadanía es más que el derecho a voto y que implica pensar el modo de relación entre niños y niñas y las estructuras sociales, organizadas desde el mundo adulto. Para hacer este análisis, intentamos caracterizar la oferta de ciudadanía que realiza el Estado Chileno para desde allí reconocer la importancia de la consideración de una ciudadanía crítica para niños y niñas.

Palabras clave: infancia, ciudadanía, Chile, Estado.

FECHA DE RECEPCIÓN: 02/02/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 26/04/2016



Alejandra González Celis

Magister en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile; Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Chile; Investigadora adjunta del Programa de Protagonismo Infantil, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

E-mail: asgonzac@gmail.com

La experiencia de jóvenes mujeres como combatientes de la guerrilla de las FARC y del ELN

Nohora Constanza Niño Vega



IMAGEN: <http://www.mujerfariana.org/>

Colombia es un país con una historia de conflicto armado de más de 50 años que ha soportado la acción militar entre las fuerzas del Estado (Ejército y Policía Nacional), las guerrillas (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC-EP, Ejército de Liberación Nacional (ELN), y en menor medida, Ejército Popular de Liberación (EPL) y movimiento guerrillero M-19, desmovilizado en el año 1990), y los grupos paramilitares, quienes, hacia el año de 1990, crean un frente nacional llamado Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), desmovilizadas en el año 2005¹. Estos grupos se han desplegado en todo el territorio nacional, mantienen acciones armadas tanto en zonas rurales como urbanas y, durante la década de los noventa, desarrollaron fuertes vínculos con el narcotráfico, lo que ha llevado a catalogar su accionar y la dinámica del conflicto como una violencia generalizada y difusa (Pecaut, 1997).

1 Su proceso de desmovilización se adelantó, pero actualmente las organizaciones defensoras de derechos humanos en el país manifiestan que muchos grupos no se desmovilizaron y transmutaron en organizaciones de recomposición paramilitar, o lo que el gobierno de Álvaro Uribe denominó bandas criminales (*bacrim*).

La participación de niños, niñas y jóvenes² dentro de estos grupos ha sido un fenómeno presente y, sobre todo, visible en las últimas décadas del conflicto armado colombiano. Aun cuando existen dificultades para la identificación de la cantidad de niños, niñas y jóvenes dentro de los grupos armados, Springer (2012) menciona que se puede identificar que de los 10.372 adultos desmovilizados³ del ELN, FARC y AUC, el 52,3% de quienes ingresaron a las filas del ELN lo hicieron siendo menores de 18 años y la proporción que lo hizo en las FARC fue del 50,14%. Aproximadamente diez mil niños, niñas y jóvenes menores de 18 años participan dentro de los grupos armados y alrededor del 28% de esta población han sido niñas y jóvenes mujeres (Defensoría del Pueblo, 2006; Human Rights Watch, 2003; Springer, 2012).

Si bien su participación ha sido en todos los grupos armados ilegales, el presente texto toma en cuenta la historia de 5 jóvenes mujeres en edades entre los 19 a 23 años de edad, excombatientes de las guerrillas de las FARC y del ELN⁴. A partir de entrevistas a profundidad se exploró sus trayectorias antes, durante y después de pertenecer al grupo armado, buscando comprender las formas en que esta experiencia generó tensiones y desafíos a las categorías de infancia y juventud⁵. Una segunda ronda de entrevistas se llevó a cabo con tres de las participantes quienes accedieron a ella y se desestimó la realización de trabajo grupal por condiciones de seguridad para las participantes. Además, se consultaron otras fuentes secundarias que contienen entrevistas con niños y niñas desvinculados de grupos armados para triangular dicha información.

Revelar las formas en que éstas jóvenes narran su vivencia dentro de la vida guerrillera y de qué manera ésta les permite cuestionar categorías como infancia y juventud, es el propósito del presente documento.

2 Es importante aclarar que, en algunas investigaciones sobre el tema de excombatientes, se tiende a usar el término de niños y niñas para mencionar a todos los menores de 18 años – de acuerdo con la normativa de cada país – y, en algunos casos, se hace la diferenciación con el uso del término adolescentes. En este artículo, la autora aclara que toma distancia en el uso del concepto adolescente – concepto más orientado a los elementos biológicos y psicológicos – y prefiere la asunción del término jóvenes para referirse a quienes se encuentran entre los 14 y los 28 años de edad – de acuerdo con el Estatuto de ciudadanía juvenil en Colombia –, debido a que se trata de una categoría sociológica que permite reconocer los elementos culturales y sociales que dan cuenta de las situaciones de vida, experiencias y trayectorias de quienes se encuentran en estos años de vida.

3 Población que ha desertado de los grupos armados a los cuales pertenecían durante el transcurso de las últimas dos décadas.

4 La investigación inicialmente contemplaba la participación de niñas y jóvenes menores de 18 años desvinculadas de grupos armados que se encuentran bajo tutela del Instituto de Bienestar Familiar. Sin embargo, las dificultades para acceder a ellas hizo variar los sujetos, contando entonces con jóvenes desmovilizadas mayores de edad, quienes dieron su consentimiento para participar. Todas fueron contactadas a través de la Agencia Colombiana para la Reintegración, encargada de atender las desmovilizaciones de miembros de los grupos de guerrilla y AUC a nivel nacional.

5 El presente documento se construye a partir de la investigación de tesis de maestría titulada *De la vida militar a la vida civil de jóvenes excombatientes en Colombia, subjetividades en tránsito*. FLACSO, México, 2014.

Creando al sujeto guerrero

Apartada de la lectura de una organización político militar, se aborda la guerrilla como un campo relacional marcado por prácticas, disposiciones, posiciones y procesos relacionales que intentan configurar un sujeto guerrero. Toro (1994 apud Londoño; Nieto, 2007) plantea que se trata de un grupo social, con jerarquías, reglamentos sancionatorios, ideología, con una propuesta de valores de grupo así como rituales formalmente organizados, es decir, se trata de un campo en el que se genera una producción social y cultural. Asimismo, Londoño y Nieto (2007) plantean observar la guerrilla como un mundo de la vida en donde se generan producciones de sentido tanto del espacio social externo a ella como hacia el interior.

En tanto campo, la guerrilla propone un proceso de socialización particular insistente en la conformación de un *habitus* guerrero específico. Como señala Aranguren (2007), el combatiente se forja como un sujeto con marcas corporales visibles y sentidas: la corpulencia que se define en el entrenamiento, las posturas que se interiorizan en combates, las habilidades armamentísticas que aprenden y las actitudes que deben desarrollar ante la inminencia de la muerte. En el marco de esta configuración del *habitus* guerrero, la escuela de formación de combatientes y la reglamentación de la vida diaria se tornan dispositivos capaces de ir creando estas disposiciones y esquemas que favorecen la construcción del cuerpo armado colectivo.

En la escuela de combatientes, se pone a disposición de los y las nuevas integrantes un importante capital simbólico y físico que impone juicios y acciones, buscando borrar cualquier tipo de esquemas de percepción y disposición anterior con el que provengan. Se trata de un adoctrinamiento en el que el entrenamiento militar moldea los cuerpos para hacerlos resistentes a la vida armada, buscando aumentar sus capacidades físicas para superar los límites propios:

Hasta los dos meses que me mandaron a pasar a la escuela de combatientes, cuando llegamos allá a ese lugar en el que nos llevaron a entrenamientos, estuvimos tres meses allá, pero esos tres meses fueron...<<uffff>> aunque aprendimos, pero eso es muy duro, tiene que hacer entrenamiento uno de noche, lo paran a las 8 de la noche hasta las 2 de la mañana, a veces con los pies descalzos, todas estas cosas aquí (planta de los pies y brazos) se vuelve <<ummm>>, haciendo entrenamiento, es duro a pesar de que uno aprende muchas cosas pero es muy duro. Le enseñan a uno cómo defenderse, sea con arma o sin arma, cómo tiene que avanzar, a hacer saltos, a caminar con cuclillas, todo eso [Valeria, excombatiente del ELN].

Yo duré como un mes duro, usted llega y allá a los dos días ya lo están mandando a entrenamiento, a aprenderse la gimnasia guerrillera con armas, sin armas, aprender a saltar, todo lo que uno tiene que aprender allá para ser un militar. Era duro porque cuando lo ponían a uno trotar, alargar paso, acortar, cuando alargaban no me gustaba, cuando acortaban sí, el físico que casi no me ayudaba, yo sufro de que me asfixio tanto, pero para saltar, subirme a los palos, mejor dicho, parecía una cabra, pero para correr, me cansaba. La gimnasia guerrillera con armas, sin armas, yo me las sabía todas [Paola, excombatiente de las FARC].

También se esfuerzan por constituir una moral propia y reproducir su estructura, haciendo uso de símbolos y rituales con el fin de recordar y reiterar la importancia de los valores que unen al grupo, implicando una dinámica de obediencia y disciplina para la conformación del *buen guerrillero*. Tanto la escuela como la vida diaria es un esfuerzo por generar sujetos escindidos de vínculos con ese otro mundo exterior al grupo llamado ‘vida civil’, rompimiento que simbólicamente comienza con el cambio de nombre.

Una experiencia distinta de ser niña y joven

En el marco de esta creación del *habitus* guerrero, las lecturas que se han realizado al respecto han evidenciado la creación de un sujeto armado del orden masculino al que se le adjudican todas las cualidades y destrezas que se configuran en una idea del buen guerrillero. No obstante, al escuchar las narraciones de estas cinco jóvenes, lo que parece operar allí es un ejercicio de deshacer el género en la medida en que se convierte en una oportunidad de comprender los alcances y límites de su propio cuerpo, las habilidades desarrolladas y, en general, la capacidad de encarnar ese *habitus* guerrero.

Dentro del grupo, ellas descubren nuevas formas de relacionarse entre unos y otros - pese a la persistencia de relaciones de subordinación, desigualdad, abuso particularmente en asuntos de sexualidad -, situaciones que les sorprenden, dados los lugares en los que habían sido colocadas como niñas y jóvenes mujeres en la vida rural:

Allá hombre y mujer, dicen que no se discrimina; usted normal, si el hombre hace cualquier cosa, la mujer también lo hace, no hay preferencias, la única diferencia es el sexo, pero el resto normal, usted tiene a veces que dormir con un hombre, ya la mujer mirará si va a hacer algo con él, uno tiene que aprender a tratarse así con los hombres, como si fuéramos dos hombres o dos mujeres... [Carol, excombatiente de las FARC].

Si se molestaban, recochaban⁶ porque decían que cómo recién ahí y ellos se iban a dejar ganar, no! no ! no! Yo tengo que intentarlo otra vez y como nos daban bastante munición para quemar allá decían así, no creían que uno de mujer les iba a ganar a ellos, pensaría yo ahí que de pronto sería porque uno era mujer no podía hacer las cosas, pienso para mí eso, porque en la recocha decían, como me voy a dejar ganar de una mujer” [Milena, excombatiente de las FARC].

Pese a que existe una igualdad discursiva dentro de la vida guerrillera que se efectiviza en algunas prácticas cotidianas, también es cierto que persisten formas de interacción que intentan expresar las relaciones de dominación entre géneros. Por esta razón, ellas se valen de este discurso que nutre la vida guerrillera para ponerse en un lugar de igualdad con aquellos hombres que insisten en relaciones dominantes. O respeto

6 Hacían bromas al respecto.

como sujetos iguales, de acuerdo a la narración de María y de las otras jóvenes, se configura en la medida en que ellas demuestran que tienen capacidades y destrezas similares – particularmente físicas –, que también son capaces de incorporar los valores de la vida guerrillera y que, por tanto, no hay excusas para ser vistas como diferentes y encontrarse subordinadas.

Dentro del grupo armado también se presenta una forma distinta de concebir la infancia y juventud. Por un lado, es importante mencionar que antes del ingreso, para las guerrillas, los niños, niñas y jóvenes son un atractivo, dado que parten de una concepción biologicista que les permite proyectar la constitución de un cuerpo con disposición física para la guerra y de construir un *habitus* guerrero. Esto hace que se conviertan en sujetos con valor para estos grupos: “Siempre han buscado vincular menores de edad, gente muy joven a sus filas porque resulta que son unos guerreros impresionantemente buenos, son muy buenos guerreros y guerreros de línea de combate” [Profesional experto en DDR].

Entonces, antes del ingreso, la infancia y la juventud tienen un valor privilegiado dentro del campo guerrillero por las posibilidades de constitución del sujeto combatiente: “Los comandantes prefieren menores porque aprenden mejor y son más sanos. El recluta ideal es de trece, porque así puede tener una formación política completa [Carolina, excombatiente de las FARC, Human Rights, p. 70].

No obstante, de acuerdo con los relatos, una vez dentro del grupo son otras las relaciones y posiciones que circulan, las concepciones varían de acuerdo a la dinámica interna y la lucha contra el enemigo. Sus narraciones expresan las formas en que experimentan esta condición de ser niña y joven en la vida armada y a su vez, el tipo de relaciones que el grupo construye acerca de estas condiciones:

En ese momento no pensaba nada porque cuando uno era niña uno pensaba que la mamá le hacía a uno todo, entonces llegar a un grupo donde tienes que hacer cosas, en el campo uno se la pasa jugando, que se uno va a buscar leña es porque uno le nace, en cambio a uno en el grupo lo obligan a hacer eso, de que la muñeca de uno allá es un arma, para uno jugar es un arma. Eso es una de las cosas que uno pierde allá, la juventud [María, excombatiente del ELN y las FARC].

En este relato, es importante identificar que la joven hace referencia a las tensiones que se presentan en su propia vivencia, entre la concepción de infancia – basada en la noción de fragilidad y necesidad de protección de los niños y niñas - que impera en las dinámicas familiares en las cuales se le asignaba un lugar particular, y una concepción muy distinta que circula dentro del grupo armado. En el campo guerrillero, las posiciones sociales no están delimitadas por el momento vital, allí la necesidad de generar un cuerpo homogéneo hace que se borren las diferencias entre ser niña, joven o mujer adulta.

Existen cambios en los significados y las interacciones les exigen considerar nuevas pautas culturales que no se corresponden con su experiencia anterior. Las concepciones de origen acerca de lo que es ser niña y joven se ponen en tensión con el discurso y la experiencia misma dentro de la vida cotidiana armada. Dentro de los nuevos esquemas,

estas jóvenes recuerdan que tuvieron que aprender que no existen diferenciaciones aparentes y que se trata de sujetos con igualdad en términos de las condiciones de vida y de lo que significa ser un sujeto guerrero en la dinámica armada.

Eso allá, sea usted vieja o joven, todo va por lo mismo, no hay diferencia de nada [Paola, excombatiente de las FARC].

Un niño tiene que hacer lo mismo que hace un mayor de edad, es igual, allá no hay preferencia para nadie, si le queda grande el fusil pues hágale, si le queda grande el uniforme pues cósale. Todos son iguales, no hay diferencia [María, excombatiente del ELN y las FARC].

Esta homogeneidad pasa, de acuerdo con sus narraciones, no sólo por las exigencias físicas y las actividades diarias, sino también en el ejercicio de las responsabilidades, deberes, obligaciones, asumir las sanciones y castigos que implica infringir las normas de la vida guerrillera.

Las mujeres si tienen la capacidad, de cómo manejar la gente, de cómo dar una orden, si es bueno para dirigir los compañeros estando en combate, todo eso lo ayuda a usted a subir, son muchas las cosas que tiene usted que demostrar allá, para poder llegar ahí [Paola, excombatiente de las FARC].

“Yo era la mejor en los entrenamientos, por eso me dieron un encargo rápido”, dijo María Claudia, una niña despierta e inteligente que se había unido a la UC-ELN cuando tenía 12 años. “Primero me dieron una tría, de tres personas, después un pelotón de diez”. Cuando salió de la UC-ELN, a los 14 años de edad, tenía a su cargo un grupo de 30 combatientes” (Human Rights Watch, 2003, p. 94).

Como mencionan los relatos, en el campo guerrillero todos los combatientes tienen que romper la lógica de autoridad muy propia de la vida civil. Afuera, las relaciones entre niños, jóvenes y adultos están claramente diferenciadas y jerarquizadas. En ellas es el adulto quien asume el papel de autoridad, porque se le confiere un valor a la experiencia de vida que ha recorrido, en términos cronológicos. En la guerrilla, la experiencia también juega un papel importante para definir la posición social, pero ésta no depende de la edad cronológica, sino del tiempo que se lleve dentro y de cuán rápido se encarna la formación política y militar propia del grupo:

A partir de estar 7 o 10 años (dentro del grupo) ya es uno viejo en las FARC. En cuanto a recibir órdenes de un menor, es un asunto de antigüedad, así la gente sea mayor tiene que acatar las reglas, siempre le cuesta a uno saber que alguien menor lo está mandando, porque siempre son los mayores los que mandan y allá la cosa es distinta, son los que tienen antigüedad. A mi edad se podía, pero eso empieza uno por abajo y tiene que tener una disciplina muy buena para llegar a ser mando [María, excombatiente del ELN y las FARC].

La posibilidad de tener un estatus alto en la jerarquía guerrillera por parte de jóvenes o niños genera tensiones internas en los sujetos combatientes, dado que se trata de la contraposición entre las pautas culturales anteriores, según las cuales un niño o joven no

tendrían este nivel de autoridad y lo que la experiencia les lleva a asumir ahora en la vida armada. Dicha situación implica un cuestionamiento permanente, la deconstrucción de este acervo anterior con el cual podía actuar el sujeto en la vida cotidiana y reconocer las nuevas dinámicas a las que se encuentran abocados dentro de la vida armada, que muchas veces los descolocan de los lugares tradicionales desde donde se comprende y atribuye sentido a lo que significa ser niña y joven.

Es importante resaltar que, dentro de la experiencia armada, las jóvenes expresan haber sido interpeladas sobre el lugar que venían asumiendo en la vida civil y las posibilidades que ahora descubren en tanto agentes dentro del campo guerrillero. Haber sido guerrilleras, en tanto experiencia límite las lleva a aprender a tomar decisiones que son de vida o muerte. Por tanto, las elaboraciones como sujeto niño o joven, no se sostienen solamente en una madurez biológica y evolutiva, por el contrario, esta experiencia muestra que está definida por el contorno social que les rodea y les obliga a construirse como sujetos activos, con necesidad de desarrollar juicios y resolver dilemas éticos respecto de la vida y la muerte de ellas mismas y de sus compañeros, lo que generalmente es adjudicado a las capacidades de un sujeto moral adulto.

La pérdida resulta un lugar común

A modo de cierre, es importante mencionar que, en todos los relatos, estas jóvenes coinciden, como balance general, que han perdido sus mejores años de vida. Los conceptos de infancia y juventud que asumen están relacionadas con un “deber ser” niño y joven relacionado con la idea de un sujeto de derechos, particularmente los derechos a la educación, recreación y protección. En este sentido, ellas valoran la importancia de estos momentos vitales desde la idea de la moratoria social según la representación colectiva que circula tanto en la vida cotidiana como en la institucional.

Sin embargo, en algunas de sus reflexiones ellas mencionan que la experiencia como guerrilleras les permite valorar las distintas capacidades que han podido desarrollar que, de haber seguido en su vida rural, probablemente no habrían adquirido. A su vez, las distintas situaciones límites a las que se vieron enfrentadas en la vida armada, particularmente dilemas referidos a la protección de la vida de ellas mismas y de los otros, les permiten observarse como un sujeto diferente, más maduro en relación con sus pares, con los cuales se encuentran en la vida civil.

Yo me veía diferente, me daba cuenta que yo era capaz de hacer más cosas (...) de lo diferente que era cuando estaba en la casa a lo que me había convertido, lo que ya era, lo que tenía que hacer, en la casa nunca pensé enfrentarme con un grupo armado, que a disparar, en cambio allá ya eso era una rutina, que tenía uno que muchas veces huirles a ellos, o uno irles a hacer algo a ellos, estando allá piensa en todo eso y se ve cambiado, ya uno piensa todo muy diferente, ya pensaba bastante, con bastante madurez [Valeria, excombatiente del ELN].

Si bien en el campo relacional de la guerrilla existe un esfuerzo por construir sujetos homogéneos que conforman un cuerpo colectivo armado, existen, como lo vimos anteriormente, algunas formas que interpelan los modos tradicionales de concebir la infancia y la juventud y delimitar la experiencia de ser niña y joven. En esta medida, ellas se vieron abocadas a construir su experiencia desde la ambigüedad entre unas formas tradicionales propias de su acervo anterior y lo que las dinámicas de la vida armada les exigió.

Sin embargo, en su reintegración a la vida civil, las jóvenes no logran deshacerse del discurso social que inviste su experiencia guerrillera como sujetos con pérdidas, a las cuales se les ha quitado la posibilidad de experimentarse desde las expectativas sociales de lo que es ser niña y joven en la vida civil, desde la idea de un ethos particular y unos límites y lugares asignados socialmente: un espacio moratorio para la socialización y el aprendizaje de las reglas del juego de la vida social. El paso por la vida guerrillera les robó su infancia y su juventud, les significó una pérdida que no es posible recuperar en adelante, dado que en el fondo lo que sustenta estas nociones es su carácter transitorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANGUREN, P. La construcción de un combatiente o el desdibujamiento del sujeto de la guerra. **Revista Maguaré**, Bogotá, n. 21, p. 243-269, 2007.

BLAIR, E.; LONDOÑO, L. Experiencias de Guerra desde la voz de las mujeres. **Revista Nómadas**, Bogotá, n. 19, p. 106-115, 2003.

BOURDIEU, P. **Razones Prácticas**. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

CÁRDENAS, J. **Los parias de la guerra**. Análisis del proceso de desmovilización individual. Bogotá: Ediciones Aurora, 2005.

CASTELLANOS, J. **Formas actuales de la movilización armada**. Una aproximación prosopográfica. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude) - Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, 2009.

HUMAN RIGHT WATCH. **Aprenderás a no llorar**. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 2004.

NIÑO, N. **De la vida militar a la vida civil de jóvenes excombatientes en Colombia, subjetividades en tránsito**. Una aproximación desde la infancia, la juventud y el género. Tese (Mestrado em Ciências Sociais), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, México, 2014.

PAÉZ, E. **No queremos que nos limiten nuestros sueños de niña**. Las niñas en el conflicto armado colombiano. New York: Save the Children, 2002.

PECAUT, D. De la violencia generalizada al terror: el caso colombiano. **Revista Controversia**, Bogotá, n. 171, p. 9-31, dez. 1997.

RODRIGUEZ, I. **Para una sociología de la infancia**: aspectos teóricos y metodológicos. Madrid: CIS, 2007.

SPRINGER, N. **Como corderos entre lobos**. Del uso y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. Springer Consulting services, 2012.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar hallazgos acerca de cómo la participación en tanto combatientes de las guerrillas de las FARC y el ELN en Colombia tensiona la experiencia de ser niña y joven y la construcción de las categorías de infancia y juventud en cinco jóvenes excombatientes de estas guerrillas.

Palabras clave:

infancia, juventud, guerrilla, *habitus* guerrero, vida civil.

FECHA DE RECEPCIÓN: 24/02/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30/04/2016

**Nohora Constanza Niño Vega**

Psicóloga por la Universidad Nacional de Colombia, maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México y actualmente candidata a doctora en Investigación en Ciencias Sociales en esta misma Facultad. Con interés en temáticas sobre infancias, juventudes, violencias, construcción de paz y subjetividades políticas.

E-mail: nohora.nino@flacso.edu

Más allá del patriarcado: la niñez y la maternalidad en Nietzsche

Leandro Drivet

“En el hombre auténtico se esconde un niño: éste quiere jugar”
(Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 106).

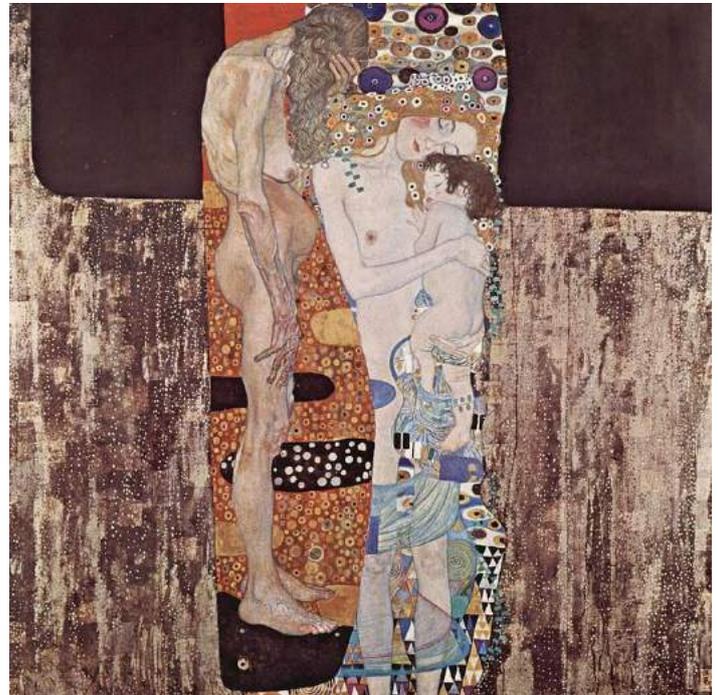


IMAGEM: Gustav Klimt

Introducción

Nos interesa en este trabajo, en primer lugar, rastrear algunos rasgos salientes de las concepciones tradicionales de la infancia y la niñez, especialmente de los mitos que organizan las subjetividades occidentales. Para ello, recurrimos a la Biblia y a la historia del cristianismo. Luego, contrastamos la valoración patriarcal y mercantil de la infancia y la niñez con la figura del niño en el pensamiento transvalorador de Nietzsche. Desde sus escritos juveniles, Nietzsche (1872/1994) había detectado el riesgo del agotamiento de la experiencia estética (trágica) que alberga la desmesura, el arrobamiento, el éxtasis, el baile, el canto y el juego, bajo el despotismo del socratismo estético, una forma gris y desapasionada de la adultez *anestesiada*, adaptada a la mediocridad de lo normal y lo esperable. Pero es fundamentalmente en *Así habló Zaratustra* donde Nietzsche destaca la singularidad creadora de la niñez (cf. Niemeyer, 2012). Sostenemos que allí brinda aportes significativos para el desarrollo de una perspectiva que tenga como objeto de estudio específico el mundo de la infancia y la niñez. Concluimos afirmando que dicha perspectiva que pone de relieve la violencia contra los niños está indisolublemente ligada a la concepción nietzscheana del “materialismo”.

Aspectos salientes de la niñez en nuestros mitos fundantes

Para los griegos, *paidós* es tanto niño e hijo como esclavo, y su raíz hace especial énfasis en el vínculo del niño con el padre. Se distingue por ello del vocablo *téknon*, que, proveniente de un verbo que significa dar a luz, parir, engendrar, señala ante todo el vínculo filial con la madre. Mientras que *téknon* es una categoría doméstica, *paidós* tiene desde sus orígenes un alcance político. Es significativo que la raíz indoeuropea de la que nace *paidós* se asocia a lo pequeño, breve, escaso, poco, insignificante y humilde (Dumé, 2015).

El término “chico” proviene del latín *ciccum*, que el *Oxford Latin Dictionary* define como “un objeto proverbialmente sin valor” [“A proverbially worthless object”]. La Real Academia Española establece que la “puerilidad” es algo propio de un niño tanto como una “cosa de poca entidad o despreciable”. La niñez no existió como objeto de la atención intelectual sino hasta Rousseau. No obstante, no sin razones, pero con cierta injusticia, para la Modernidad la minoría de edad es, unilateralmente, sinónimo de incapacidad¹. Es por ello relevante recuperar una perspectiva de análisis que contribuya a poner de relieve un tipo de violencia que no se reduce a las desigualdades de clase. No del todo desconocida, la violencia ejercida sobre los infantes y los niños de ambos sexos por los adultos se encuentra, en lo que respecta a la crítica del patriarcado, en un segundo plano respecto del invaluable aporte de los abordajes feministas². No obstante, no es en el trabajo (alienado) adulto ni en el vínculo sexual adulto, sino en la relación entre los adultos y los niños donde puede encontrarse el principio de la reproducción del orden social existente. Como recuerda el lenguaje (incluso a espaldas de la consciencia de los parlantes), y supo notar Rozitchner (2011), el *mater*-ialismo comienza con la relación de la cría con su madre. Se extravía, por ende, con la represión de ese vínculo.

Para contextualizar la importancia actual de nuestro tema, bastará sobrevolar la agenda mediática para advertir la relevancia y la actualidad de la reivindicación de una crítica del patriarcado no restringida a la perspectiva de género – que resulta indispensable: la violencia contra los niños, y muy especialmente la violencia sexual de la que siguen siendo víctimas, sin exclusión de clases, ocupa periódicamente las portadas de la prensa internacional señalando la complicidad de diferentes sectores (sino de la jerarquía) de la Iglesia Católica y del poder político y financiero aliado a la misma.

A la inveterada explotación de los niños como fuerza laboral, como simple materia dispuesta para la satisfacción de pulsiones sádicas, como mercancías, así como a su uso como objetos sexuales, la Argentina ha añadido la expropiación de su identidad por motivos ideológicos. Se comprende rápidamente por qué es necesario poner el

1 Frigerio (2008) ha reconocido, entre otros filtros ideológicos, el prejuicio de clase que nos obliga a hablar en plural de “infancias” y diferentes formas de la niñez. En la esfera pública contemporánea, “niño” parece ser sólo el perteneciente a una clase privilegiada: los pobres son sencillamente “menores”.

2 El cuerpo de los niños (y niñas, por supuesto) no suelen estar como prioridad entre los *cuerpos que importan* (cf. Butler, 2008), aunque es justo reconocer que en las teorías a las que aludimos se encuentran herramientas para la tematización del dominio del que nos ocupamos.

acento en un ángulo descuidado de la crítica del patriarcado que tiene su núcleo en la necesidad de someter al tribunal de la razón a la violencia que no cesa de actualizarse en la relación social específica entre adultos y niños³.

La perspectiva que enfatiza la centralidad de los derechos de los niños es contigua y solidaria de aquella que defiende los derechos animales / ambientales / naturales en tanto está ocupada de los derechos de los (aún) sin voz o, tal como precisa Derrida (2010), de aquellos a quienes se supone incapaces de *respuesta*: los seres vivos no humanos y las generaciones futuras. El “olvido” o postergación de los “cuerpos menores” es un síntoma de largo plazo vigente en nuestra época. Éste podría entenderse como una consecuencia del desprecio por la naturaleza no humana (Schaeffer, 2009), en este caso de la naturaleza que (todavía) no se articula a sí misma, ni es reconocida por otros como sujeto.

El desprecio de los niños es una constante que precede y rebasa la moralidad cristiana, pero que ésta ejerció ejemplarmente. A juicio de Freud (1900/1991, p. 271. Cursivas nuestras) “el destino de Edipo nos conmueve porque *habría podido ser el nuestro (...)*”. León Rozitchner (2001) argumenta de modo convincente que la figura dramática que hoy nos conmueve desde la infancia, seamos o no creyentes, es Cristo. Él sugiere desde la cruz que su destino podría ser el nuestro. Su figura es la del hijo que muere, según nos dicen, en nombre del padre, por rebelde.

Las normas de civilidad comienzan, como demuestra Norbert Elias (1939/1993), haciendo a los niños objeto del control adulto. Ellos albergan simultáneamente la espontaneidad y el exceso, la imposibilidad de disimular, la desfachatez, la “perversión” y la inocente irreverencia. La refinada mirada psicológica ya indica que es allí, en la “tierna infancia”, donde deben comenzar los controles, las coacciones, la enseñanza de las reglas sociales: el pecado, lo afirma Agustín (1999), comienza allí. Ese cuerpo - a medias madre y a medias animal -, infinito, impredecible y seductor *por lo que es y por lo que nos recuerda*, debía ser modelado.

El cristianismo, digámoslo con ambigüedad freudiana, se ocupó de *ello*. En las *Confesiones*, Agustín (1999, p. 23) se vale de una pregunta retórica para afirmar que son los infantes los que nos muestran “el pecado de la infancia” que no “recordamos” de nosotros: el haber deseado con ansias el pecho materno. El obispo de Hipona se siente morir de vergüenza frente a este espejo que apenas se atreve a mirar para olvidar de inmediato. Rozitchner (2001) supone, analizando las *Confesiones* de Agustín, que el desprecio cristiano por los niños es un desplazamiento, o acaso parte inescindible del mismo odio/terror por la “*mater*-ialidad”, concepto que condensa madre y materia. Este carácter anti-*mater*-ialista del mito explicaría por qué la madre en el cristianismo es Virgen, por qué engendra “sin pecado”, es decir, sin placer, sin goce carnal, no con un hombre (carnal) sino con su propio Padre, y por qué esa madre sensual se halla desplazada de la Trinidad de Padre, Hijo y Espíritu Santo. Foucault (1987), sin destacarlo

3 Al respecto, cf. Autor, 2010.

puntualmente, anota que la tipificación de la “corrupción de menores” desaparece en la transformación de la jerarquía judaica del pecado carnal que escribe Casiano. Esta falta tampoco es mencionada por San Pablo, que conociéndola la silencia, por lo cual parece tratarse de una represión cristiana, y no judaica. Lo “impuro” de la niñez podría ser su proximidad con la sensualidad *material*. La interacción primaria con la madre que rebasa de sexualidad lo meramente autoconservativo en dirección adulto-niño (Laplanche, 1987/2001) es un revelador de las fantasías inconscientes que el adulto presume superadas y considera – sin razón – exclusivas del niño.

Los mitos que organizan la experiencia primaria de la cultura a la que dan sus formas auto-narrativas y auto-teorizantes elementales ofrecen modelos, lugares comunes, rasgos tendenciales de sus miembros. Para los antiguos griegos, Eros tuvo un aspecto pueril, caprichoso, travieso y tierno, y era representado a menudo como un niño. En lo que concierne a nuestra tradición más exitosa, la Biblia no es un libro que muestre amor ejemplar, respeto o particular comprensión por los niños. “El sacrificio de Isaac” (Génesis, 22. 1-19), aquel pasaje célebre que narra el momento en el que Dios pone a prueba a Abraham al exigirle el sacrificio de su único hijo (es cierto que sin su consumación), enseña que el cuerpo del niño pertenece al padre, o en todo caso al Señor; en una palabra: al *Pater*. Pero el simbolismo se enriquece: Le Goff y Truong (2005) señalan que la voz “*Isaac*” significa “risa”, y que ésta, por provenir de abajo, fue asociada al demonio, y en consecuencia ahogada, entre los siglos IV al X. ¿Por qué temerle a un niño que ríe? No obstante, el amor (Eros, Cupido), inquiere Bataille (2007), ¿no es tanto más angustiioso precisamente *porque* hace reír? Recién Tomás de Aquino le dará a la risa un estatuto positivo hacia el siglo XII. Nietzsche notará que Jesús/Cristo nunca ríe, y señalará el poder corrosivo de la risa en el *Zarathustra*, cuando “el más feo de los hombres” mata a Dios *riendo* (Nietzsche, 1883-1885/2007). Dios es el nombre de la angustia del niño interior: habita en las solemnidades, en los silencios, en las prohibiciones, en las *faltas*, y no tolera jamás la ridiculización disolvente a la que puede someterlo la *inocente* curiosidad de un niño.

En el *Nuevo Testamento*, Herodes da otra muestra de este largo hilo de sangre que conecta a la humanidad (al menos su rama cristiana) a través del “sacrificio de las primicias”, sospechosamente ubicuo. No pueden satisfacernos, por contraste, las siguientes palabras de Jesús: “Les aseguro que el que no recibe el reino de Dios como un niño, no entrará en él” (Lucas, 18:17). Nietzsche (1883-1885/2007, IV, “La fiesta del asno”, p. 419) enseñó a leer en ellas la exigencia de subordinación, mediocridad (“hacerse pequeño”, Mateo, 18:4), y de renuncia a la tierra. Arnold Zweig sintetizaba este tópico doloroso de nuestra historia milenaria en una carta a Freud de 1934: “Parece que los pueblos necesitan de tanto en tanto un símbolo del hijo sacrificado” (Freud; Zweig, 2000, p. 134).

Podrá objetársenos que aquí se confiere una prioridad casi excluyente a los “elementos negativizantes” de la infancia presentes en los relatos cristianos. Según esta crítica, excluiríamos, o no valoraríamos con justicia, a un Niño-Dios. Si bien puede afirmarse que, a diferencia del judaísmo como religión del Padre, el cristianismo es la religión del Hijo, e incluso que en éste Dios se hace niño, no es menos cierto que se trata de un Hijo destinado a morir en nombre del Padre (y/o de la Madre-Virgen). Más allá de

que puedan encontrarse elementos del mito que ponderan la infancia y se dirigen a cuidarla, la hipótesis de lectura que tratamos de sostener es que las líneas dominantes de la doctrina cristiana, en apariencia (consciente) purgadas de toda agresividad, y aun de toda crueldad, apuntan explícitamente a una sacralización del Hijo en sentido estricto: lo convierten en *sagrado*, *sacrificándolo*. Sólo hay que tomar al pie de la letra la palabra sagrada: el hijo es el “cordero de Dios” (*Agnus Dei*), víctima sacrificial que, con su muerte, “quita el pecado del mundo”.

Por otro lado, no es lícito reducir la historia a la mitología, pero es de notar que nuestros mitos recuerdan que no es conveniente desestimar los deseos inconscientes de los “padres” (adultos) hacia sus “hijos”. En este carril, es crucial recordar que, para la mitología griega, el destino mortal de Layo estaba decidido desde el día en que, oficiando de preceptor, agredió sexualmente a Crisipo, hijo del rey Pélope (Monzón, 2009). Esa historia que, de acuerdo a las propias palabras de Freud, nos estremece desde pequeños, e invade nuestros sentidos bajo un halo de misterio y de secreta admiración adulta, tiene como antecedente menos conocido un caso de violencia sexual infantil (que culmina en el suicidio de la víctima). Somos tan herederos de ese encubrimiento como del descubrimiento que sí se permite Edipo y que Freud trae a concepto.

Dados estos elementos de análisis, es esperable que del autodenominado “Anticristo” pudiera derivarse una transvaloración de la paidofobia de las religiones premodernas, y un cuestionamiento a la concepción de la infancia y la niñez en la primera modernidad.

Transvaloración nietzscheana de la niñez

En la parodia del cristianismo titulada *Así habló Zaratustra*, el niño es uno de los protagonistas. Esto es significativo sobre el telón de fondo del programa nietzscheano de la transvaloración de todos los valores. Lejos de ser solamente la representación de lo aún-no-adulto, de lo todavía-no-mayor-de-edad, a juicio de Nietzsche (1883-1885/2007, p. 51) “Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí”. En el discurso “De las tres transformaciones” (Ibid., p. 49-51) el espíritu debe transformarse en camello para aprender a soportar las cargas; en león luego, para romper con el deber impuesto desde fuera y contra sí mismo; por último, es preciso que el león devenga niño, pues éste es capaz de hacer algo que el feroz león no puede: crear lo nuevo. El niño es el auténtico ateo, la encarnación de una nueva inocencia. En “La más silenciosa de todas las horas” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 214), Zaratustra afirma:

Entonces algo me habló de nuevo sin voz: “Tienes que hacerte todavía niño y no tener vergüenza. [...] El orgullo de la juventud está todavía sobre ti, tarde te has hecho joven: pero el que quiere convertirse en niño tiene que superar incluso su juventud”.

El profeta del superhombre llama a abandonar el *infantilismo* (psíquico) que nos mantiene atados a los tutores que pretenden sustituir nuestra consciencia moral, pero esto no implica abandonar la niñez de modo absoluto. La libertad se asocia a la

superación de la deuda/culpa y de la vergüenza. El niño es el creador que ríe (como Eros), por lo cual no es aventurado asociarlo con la víctima del desprecio sacerdotal denunciado más adelante, cuando Zaratustra habla “De las tablas viejas y nuevas”: “Al creador es al que más odian” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 293). El odio al creador ocupa la cúspide del desprecio de los que se creen los buenos y los justos. La creación no admite mezquindad: es sólo en la medida en que uno sea capaz de dar, es decir, de darse a sí mismo sin esperar una retribución, que Zaratustra considera lícito tener un hijo. Ocurre que, al igual que toda creación, es difícil *pro-crear*. Zaratustra parece decirnos que la mayoría de la gente sólo se *re-produce*, en el sentido de que se busca producirse a sí misma de nuevo: sus gustos, sus hábitos y sus pensamientos. Y así, en lugar de *pro-crear* se repite. Moldear a las crías a imagen y semejanza del guía es la tentación a la que no puede resistirse Dios, y a la que sólo muy difícilmente escapan padres, docentes, gobernantes y analistas. La secreta tentación del educador es jugar a ser Dios (ese Dios que poco tiene de “juego”, en sentido nietzscheano), imponiendo el propio ideal a costa de sepultar el deseo del otro.

En un mundo en el cual el desierto crece, Zaratustra se siente un nómada en todas las ciudades y una despedida en cada puerta:

Desterrado estoy del país de mis padres [*Vaterland*] y de mis madres [*Mutterland*] (...) Por ello amo yo tan sólo el país de mis hijos [*Kinderland*], el no descubierto, en el mar remoto: que lo busquen incesantemente ordeno yo a mis velas. En mis hijos quiero reparar el ser hijo de mis padres ¡y en todo futuro – este presente! (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 180).

La utopía de este transvalorador es *presente y futuro reales y exultantes* contra las promesas de un futuro ilusorio. El presente es el tiempo de los niños y de las pasiones. El *país de la cultura* es el mundo en el que los niños son prioridad. Ni *Patria* ni *Matria*: *Kinderland*. Neologismo, concepto de imposible traducción en un contexto en el cual la “puerilidad” remite a cuestiones “menores” por asociación valorativa con lo insignificante. Zaratustra proclama, a contracorriente de la tradición de los patriarcas: “¡Qué importa el país de los padres!” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 294).

¡Constituya de ahora en adelante vuestro honor no el lugar de dónde venís, sino el lugar a donde vais! (...) El país de vuestros hijos es el que debéis amar: sea ese amor vuestra nobleza, – ¡el país no descubierto, situado en el mar más remoto! ¡A vuestras velas ordeno que partan una y otra vez en su busca!

En vuestros hijos debéis *reparar* el ser vosotros hijos de vuestros padres: ¡así debéis redimir todo lo pasado!

¡Esa nueva tabla coloco yo sobre vosotros! (Ibid. p. 281-282).

Estas declaraciones de Nietzsche-Zaratustra inmunizan contra las manifestaciones de una metafísica purgada de materia. Volveremos sobre el específico materialismo nietzscheano poco más adelante. Antes, queremos añadir que además del testimonio de un mundo otro, liviano, exultante y elevado, el niño aparece en el gran libro de Nietzsche cumpliendo otra función: éste mostrará de modo transparente la deformación de la

enseñanza de Zaratustra. En el discurso titulado “El niño del espejo” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 127-130), un niño se le presenta a Zaratustra en sueños, y le pide a éste que se mire en el espejo que el pequeño trae en sus manos. Zaratustra – así narra su pesadilla – grita aterrado al ver como su reflejo en la superficie del espejo la mueca y la risa burlona de un demonio. Perturbado aún por la experiencia mientras la narra, el profeta del superhombre interpreta el anuncio del niño en el sueño diciendo que su doctrina está siendo tergiversada. Así, deberá volver a mezclarse con quienes lo veneran.

Junto al protagonismo reflexivo, explícito y reiterativo de la figura del niño en el *Zaratustra*, hay otra figura asociada a la creación que se ofrece a nuestra atención de modo menos evidente, pero igualmente importante. Y quizá ya no haya que pensar entonces la transvaloración asociada a una cierta figura individualizada, sino a una *relación* particular, ya sea reprimida o novedosa. Si el niño es la figura que condensa la fuerza de la creación y la inocencia, Nietzsche también asocia más de una vez en la misma obra la experiencia creadora (estética) a la maternidad.

Habíamos escrito que los autoproclamados “buenos” y “justos”, que están asociados en el pensamiento nietzscheano al cristianismo triunfante como religión imperial, odian al quebrantador, al que rompe viejas tablas, al que se inventa su propia virtud. La creación está asociada a la niñez en el primer discurso del *Zaratustra* que ya analizamos, pero se asocia luego también a la maternidad:

¡Vosotros, creadores, vosotros, hombres superiores! Quien tiene que dar a luz está enfermo; y quien ha dado a luz está impuro.

Preguntad a las mujeres: no se da a luz porque ello divierta. El dolor hace cacarear a las gallinas y a los poetas.

Vosotros creadores, en vosotros hay muchas cosas impuras. Esto se debe a que tuvisteis que ser madres (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 388).

El campo semántico que configura las nuevas “virtudes” en esta obra nietzscheana desmonta, al menos en ciertos fragmentos, la frecuente tentación de asociar, por inercia patriarcal, fuerza, violencia y poder. La maternidad es el *vínculo* que se transforma en la sede de las virtudes del transvalorador, ya no exclusivamente *viriles*, en las que se avizora algo del horizonte inédito del superhombre. No en la persona-Madre que quiere al hijo para sí, sino en la *mater*-ialidad (Rozitchner dirá incluso en el amamantamiento), donde se halla el germen de estos valores. En efecto, cuando se refiere a los que él mismo considera virtuosos, Zaratustra asocia los nuevos valores a la maternidad: “¡Ay, amigos míos! Que vuestro sí-mismo esté en la acción como la madre está en el hijo; ¡sea esa vuestra palabra acerca de la virtud!” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 146). El sentido de esta sentencia se comprende mejor si se la vincula con otra que leemos más adelante: “Pues radicalmente se ama tan sólo al propio hijo y a la propia obra; y donde existe gran amor a sí mismo, allí hay señal de embarazo: esto es lo que he encontrado” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 230). Y aunque ha rechazado antes la *Matria* y de todo mundo pan-adulto en pos de un país de los hijos, la ética del superhombre en *Zaratustra*, parece

contar, dentro de sus aspectos infaltables, con valores maternales. No se trata de una cuestión marginal: Zaratustra termina explicitando la ética de la obra alrededor de ese ideal no des-mater-ializado de la gravidez y el amor materno. La suya no es una ética de la belleza, y tampoco una ética de la felicidad personal. Cuando señala su estrella polar Zaratustra habla como la madre antes imaginada: “Mi sufrimiento y mi compasión – ¡qué importan! ¿Aspiro yo acaso a la *felicidad*? ¡Yo aspiro a mi *obra!*” (Nietzsche, 1883-1885/2007, p. 433).

Nietzsche complejiza así, como en un paréntesis de su obra, el énfasis más unilateralmente viril, más inclinado a las virtudes primitivas – por definición, *varoniles*, dado que el concepto de “virtud” deriva de la voz “*vir*”, esto es, “*varón*”– que caracterizarán al superhombre temerario de otras obras, para componer un bello y necesario encomio de los valores maternales, creadores, sensibles, receptivos, generosos y protectores de lo nuevo⁴. Recupera y confiere alcance estético y político a la tradición que miraba al niño desde la perspectiva que lo enlaza con la madre (*téknon*), y los recluía al ámbito doméstico. El materialismo nietzscheano que podía definirse en principio la elaboración consumada de la muerte de Dios, muestra en *Así habló Zaratustra* una consecuencia menos obvia y menos reconocida: el cultivo transvalorador de los valores *mater*-iales.

Conclusión

El materialismo nietzscheano, que comienza con la muerte de la idea que sostiene la posibilidad de imaginar una existencia totalmente independizada de la *mater*-ialidad, se prolonga, en esa suerte de sueño que es el *Zaratustra*, con la revaloración de un materialismo cargado de sentidos y de historia, no reductible a la mecánica, o a una concepción idealista de “materia”. Freud avanzará por este camino. El pasaje de una jerarquía patriarcal de valores al recuerdo permanente de la *mater*-nalidad al que invita Nietzsche contribuiría a resquebrajar el rígido ideal de una adultez que, bajo la forma de cualquier figura de autoridad, re-produce sus mecanismos de control y ejercicio de la dominación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTÍN, S. *Confesiones*. Buenos Aires: Lumen, 1999.

BATAILLE, G. *Las lágrimas de Eros*. Tradução D. Fernández. 4. ed. Barcelona: Tusquets, 2007.

BUTLER, J. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

4 No se trata de valores propios de un esencialismo ahistórico, sino de rasgos distintivos de funciones asociadas milenariamente a las mujeres, presentes en mitos, sueños y representaciones primarias en culturas diversas.

- DERRIDA, J. **Seminario La bestia y el soberano**. Volumen I (2001-2002). Tradução C. de Peretti; D. Rocha. 1. ed. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- DUMÉ, D. **Acerca del vocabulario asociado a la educación**. Inédito. 2015.
- EL LIBRO DEL PUEBLO DE DIOS. LA BIBLIA. 7. ed. Ediciones Paulinas: Madrid, 1992.
- ELÍAS, N. **El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas**. México: FCE, 1993 (Original de 1939).
- FOUCAULT, M. La lucha por la castidad. In: ARIÈS, P. et. al. (Org.). **Sexualidades Occidentales**. Barcelona: Paidós, 1987. p. 34-50.
- FREUD, S. La etiología de la histeria. In: _____. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006 (Original de 1896). Tomo III. p. 185-218.
- _____. La interpretación de los sueños. In: _____. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1991 (Original de 1900). Tomos IV e V. p. 345-612.
- FREUD, S.; ZWEIG, A. **Correspondencia, 1927-1939**. Barcelona: Gedisa, 2000.
- FRIGERIO, G. **La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica**. Buenos Aires: Del estante, 2008.
- LAPLANCHE, J. **Nuevos fundamentos para el psicoanálisis: la seducción originaria**. Tradução S. Bleichmar. Buenos Aires: Amorrortu, 2001 (Original de 1987).
- LE GOFF, J. Y.; TRUONG, N. **Una historia del cuerpo en la edad media**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.
- MONZÓN, I. **Abuso sexual: violencia de la desmentida**. 2009. Disponible em: <www.isabelmonzon.com.ar>. Acceso em: 23 jun. 2014.
- NIEMEYER, C. (Org.). **Diccionario Nietzsche**. Conceptos, obras, influencias y lugares. Tradução I. de los Ríos; S. Santana; J. L. Puertas; J. Planells. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- NIETZSCHE, F. **El nacimiento de la tragedia**. Tradução A. Sánchez Pascual. Madrid: Alianza, 1994 (Original de 1872).
- _____. **Así habló Zaratustra**. Tradução A. Sánchez Pascual. Madrid: Alianza, 2007 (Original de 1883-1885).
- ROZITCHNER, L. **La Cosa y la Cruz**. Cristianismo y Capitalismo (En torno a las confesiones de San Agustín). Buenos Aires: Losada, 2001.
- _____. **Materialismo ensoñado**. Ensayos. Buenos Aires: Tinta Limón, 2011.
- SCHAEFFER, J. M. **El fin de la excepción humana**. Buenos Aires: FCE, 2009.

Resumen

Fundamentalmente en *Así habló Zaratustra*, Nietzsche concentra su atención en la niñez y brinda aportes significativos para el desarrollo de una perspectiva que tenga, como objeto de estudio específico, el mundo de la infancia y la niñez. Frente a la reducción de la niñez (o de parte de ella) a la “minoría de edad”, pero también a despecho de las exigencias utilitaristas o ascéticas de la moral convencional, Nietzsche postula el “país de los hijos” y sueña con una “segunda inocencia”. Ésta equivale a la consumación de los ideales éticos y estéticos del superhombre. Sus aportes para una consideración de la infancia y la niñez ponen de relieve la violencia social específica contra los niños, y están indisolublemente ligados a la redefinición del “materialismo” que concibió contra la pudibundez religiosa y la idealización romántica de la infancia.

Palabras claves: materialismo, niñez, Nietzsche, patriarcado.

FECHA DE RECEPCIÓN: 27/02/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30/04/2016



Leandro Drivet

Doctor en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), e Investigador del CONICET. Profesor en la Facultad de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), donde integra el CIFPE y el CISPO. Publicó recientemente: “Freud como lector de Nietzsche” (Civilizar, Ciencias Sociales y Humanas, 2015).

E-mail: leandrodrivet@yahoo.com.ar

Cuándo y cómo la protección de la infancia es un valor para los adultos

Suzana Santos Libardi



IMAGEN: Candido Portinari

Introducción

El objeto de estudio de este trabajo es la protección de la infancia, considerando específicamente las formas a través las cuales tal protección se produce en el ámbito de las relaciones intergeneracionales entre adultos y niños en la contemporaneidad. La noción de protección de la infancia y sus impactos sobre las relaciones intergeneracionales son indagados a partir de una investigación de campo, de carácter cualitativo y exploratorio, realizada con adultos.

La investigación partió del campo interdisciplinar de los (nuevos) estudios de la infancia (Alanen, 1992; Sirota, 2007; Corsaro, 2011), adoptando la crítica que este campo hace a las narrativas clásicas sobre el niño y la infancia. En este campo de estudios, se considera que la construcción de la infancia se deriva de un proceso social e histórico (Qvortrup, 2011a, 2011b) y que, en el “mundo occidental”, la construcción de la infancia y el lugar social mayoritariamente reservado para ella se nutrirán, por ejemplo, de las “verdades” producidas por las teorías del desarrollo, emergentes en la Modernidad (Smolka, 2002; Gillis, 2011), y por las teorías de la socialización (Durkheim, 1982; Parsons, 1982).

La concepción occidental (Stearns, 2006), o mejor, europea, de infancia moderna (Qvortrup, 2005) trajo consecuencias para la construcción de la infancia en Brasil y en otros países de América Latina y del mundo (Alanen, 1992; Heywood, 2001; Stearns, 2006); trajo también consecuencias para la experiencia de los niños e impactó en la manera en que ese grupo social fue tratado a lo largo de diferentes momentos de nuestra historia. Este trabajo, entonces, busca sumarse al esfuerzo académico de no dar continuidad a las narrativas tradicionales de socialización y del desarrollo del niño, intentando pensar la infancia en su dimensión generacional, examinando uno de los aspectos del tratamiento que se le da a la infancia en Brasil, a saber: su protección.

Actualmente en Brasil la idea de que los niños deben ser especialmente protegidos es garantizada por el Estatuto del niño y del adolescente (Brasil, 1990a), que formaliza una definición de protección aún muy asociada a los contextos de adversidad, en los que “el niño ya está sufriendo alguna violación de derechos” y, por eso, el Estado o la familia son responsabilizados con la prestación de diversos tipos de asistencia para preservar al niño de contextos o prácticas que le causen algún daño o le impongan riesgos. A pesar del documento reflejar la doctrina de protección integral (Arantes, 2009) y haber sido una conquista importante de la sociedad brasileña, el texto (Brasil, 1990a) plantea la protección en tanto medidas que deben ser aplicadas en situaciones donde el niño, por ejemplo, está desprovisto de la convivencia familiar, o pasa por maltratos, o está expuesto al trabajo, o, incluso, cuando él es autor del acto de infracción. Esta definición de protección refleja la historia del trato público dado a la infancia en Brasil y de los servicios aquí creados para atender a los niños (Kramer, 1982; Pinheiro, 2006; Castro, 2012), por eso la protección, en cuanto una normativa para las familias y para el Estado, parece ser evocada apenas como algo que debe acontecer en situaciones “de excepción”.

Esto ocurre, entre otros factores, porque la idea de protección fue siendo socialmente producida en Brasil a partir de marcadores de raza y clase que caracterizan históricamente las infancias que más sufren violaciones de derechos en el país: las infancias marginalizadas, vividas por los niños negros y pobres. A pesar de las ganancias de intentar preservar esos niños y ascenderlos al estatus de sujeto de derechos, la protección reglamentada en el país no fue asociada también a prácticas cotidianas de cuidados de todos los niños y aún presenta dificultades de concretarse para toda la generación infantil.

Teniendo presente entonces las limitaciones de la definición de protección en cuanto norma, buscamos con este trabajo conocer la visión de los adultos sobre la presencia (o no) de la protección en la vida común de los niños que gozan de una infancia más próxima a la “idealizada”. Aquí la protección nunca fue vista como un valor, pensada en un sentido más amplio, y abordada desde una perspectiva generacional (Alanen; Mayall, 2001; Alanen, 2011), que percibe a adultos y niños como sujetos de grupos de generación (Freixa; Leccardi, 2010; Qvortrup, 2011a; Weller; Motta, 2010). Eso significa que tomamos las actuaciones de esos individuos atendiendo a su dimensión colectiva, considerando que sus posibilidades de acción provienen de la posición de su grupo generacional en la estructura de la sociedad (Weller, 2010). Por relaciones intergeneracionales, entonces,

estamos asumiendo las relaciones que adultos y niños establecen entre sí, teniendo en cuenta principalmente que los papeles asumidos en esa relación emanan no solamente de las características individuales de las personas implicadas en la relación, sino también de las posiciones generacionales de una generación frente la otra. Entonces, visto que la generación adulta tiene un papel de responsabilidad con la generación de la infancia, la relación adulto-niño será atravesada por este imperativo, sea el ejercido o no. Adoptamos la perspectiva generacional en el presente trabajo porque nos interesa conocer las condiciones de posibilidad que permiten la construcción de vínculos de responsabilidad y también interdependencia entre esos sujetos, así como observar la reciprocidad en esas relaciones, entre otras cuestiones. En este trabajo, por lo tanto, la idea de protección es discutida dentro de una reflexión más amplia sobre los intercambios entre la generación de los adultos y la generación de los niños en la realidad brasileña, objetivando conocer específicamente cómo ellas son impactadas por la idea de protección.

Para eso, realizamos una investigación de campo con adultos. Nuestra elección metodológica se deriva de la comprensión de que la protección de la infancia – como un valor o como una norma - incide directamente sobre los adultos y sobre el Estado, que son supuestamente los proveedores de la protección para las generaciones más nuevas. Este trabajo muestra cómo sujetos de la generación más vieja ven la aplicabilidad de la idea de protección y cómo se posicionan ante eso.

Cómo, cuándo, dónde y con quién la investigación fue realizada

La investigación fue realizada en dos ciudades del sudeste de Brasil, una de tamaño grande (con aproximadamente 6 millones y medio de habitantes) y otra de tamaño pequeño (con aproximadamente 70 mil) – la cual se destaca en la región por su actividad minera, turística y por la vida universitaria. El criterio para la selección de los participantes consideró la proximidad de ellos al campo de la infancia – los debates en el ámbito de los derechos de los niños, como también el conocimiento y la experiencia de los participantes en el cuidado ofrecido profesionalmente a esa generación. Así, los participantes fueron escogidos contemplando tanto a sujetos que trabajan con niños como a sujetos que no trabajan con niños.

Contamos con la participación de adultos divididos en tres grupos. Los grupos, que serán nombrados a partir de ahora como “Grupo I” y “Grupo III”, fueron integrados por adultos jóvenes, estudiantes de licenciatura en las áreas de ciencias exactas, naturales e ingeniería de dos universidades públicas. Estos eran los grupos de adultos que aún no trabajaban con niños. Sus participantes tenían entre 18 y 33 años de edad, siendo el 53,12% de ellos del sexo masculino y el 46,88% del sexo femenino, la inmensa mayoría no tenía hijos y estudiaba en los cursos de ingeniería. Ya el “Grupo II” estuvo integrado por profesoras de una escuela pública; adultas que tuvieron formación académica en relación a la infancia y trabajaban directamente con niños. Ese grupo fue integrado por mujeres, oriundas de las clases medias populares, con edades entre 42 y 57 años, y de las cuales el 72,72% tenía por lo menos un hijo. Así, la investigación contó con un total de 43 adultos entre 18 y 57 años, siendo el 60,46% del sexo femenino y el 39,53% del masculino.

Los adultos participaron en la investigación solo en situaciones de grupo porque no priorizamos su opinión individual, sino lo que el debate entre ellos produjo en cuanto a un discurso más colectivo del grupo sobre la protección de la infancia. Adoptamos en la investigación la metodología de los grupos operativos (Pichon-Rivière, 2005; Bleger, 2011). Fueron realizadas nueve reuniones con los Grupos I, II y III, denominadas “Talleres”, que tuvieron lugar por separado en tres encuentros con cada grupo – el “Taller I”, el “Taller II” y el “Taller III”. Los Talleres tuvieron un guion semiestructurado de actividades que contenía tareas diferentes para los grupos en cada encuentro. Las tareas (Bleger, 2011) buscaban aproximar los participantes al tema de la pesquisa, contemplando aspectos relacionados con el problema de la protección y de las relaciones intergeneracionales. En un taller fueron usados relatos y memorias de la infancia de los propios participantes y en las dos otras oficinas fueron usadas dos historias ficticias. Las historias se desarrollaban en contextos diferentes y con personajes distintos – adultos y niños. La narración de las historias contenía lagunas intencionadas para que los participantes usaran la imaginación, creando posibilidades de continuación para ellas e intentando justificar menos los comportamientos de cada personaje.

Todas las discusiones de los talleres fueron grabadas en audio, con autorización de todos los participantes. Después de la realización de cada Taller, una transcripción fue ofrecida y, a partir de ella elaboramos una relatoría para cada una, describiendo el curso de la actividad y cómo los participantes actuaron en ella.

El material producido en el trabajo de campo – las relatorías - nos permitió seleccionar los pasajes más relevantes para la investigación. Esos datos fueron organizados en categorías analíticas que son discutidas en la tesis de doctorado¹ para la cual la investigación fue realizada. Además, en el presente trabajo, presentamos exclusivamente la visión de los adultos sobre la protección, tomando en cuenta contextos en los cuales los niños gozan de una infancia más próxima a la “idealizada”, o sea, se trata del niño que frecuenta regularmente la escuela, disfruta de buenas condiciones en el ambiente doméstico para crecer y dedicarse a los estudios, juega bastante y está bajo los cuidados de los padres, entre otras características.

Una historia ficticia específica fue usada en las Oficinas para despertar el debate sobre el papel de los adultos para con la infancia “idealizada”. Nuestra intención fue crear un caso en el que el personaje niño, que vive una infancia socialmente considerada “normal”, tiene una relación activa con los adultos y les plantea cuestiones y desafíos, obligándolos a reflexionar sobre cómo lidiar con él.

La historia se sitúa en una escuela privada, incluye a un niño de nueve años llamado Wilson (que presenta un desempeño regular en la escuela), su profesora, sus padres (con los que vive) y la dirección de la escuela. El “Caso Wilson” narra la molestia de la

1 LIBARDI, S. S. **A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos.** Rio de Janeiro, 2016. Tesis (Doctorado en Psicología) – Instituto de Psicología de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Trabajo orientado por la profesora Lucia Rabello de Castro, profesora del Instituto de Psicología da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

profesora debido a los comportamientos y comentarios del niño en el aula, referentes al sexo y las drogas. La profesora quiere “librarse” de Wilson. La directora de la escuela quiere que la familia resuelva la situación lo más rápido posible. Los padres están decepcionados con la dirección de la escuela. Ellos también muestran preocupación con las relaciones de Wilson con colegas más viejos y con los temas “maliciosos” y “precoces” que han despertado su interés, supuestamente, como resultado de esa convivencia. Inicialmente ellos no saben cómo actuar, pero terminan cambiando al hijo de escuela. Los padres no tienen garantía de obtener éxito: no se sabe si Wilson cambiará su comportamiento o si estará bien en la nueva escuela.

Para el presente trabajo, fueron analizados las relatorías del trabajo de campo con resultados relativos al “Caso Wilson”. En la siguiente sección, son presentados, de forma resumida, las posiciones construidas por los grupos de adultos sobre la idea de protección.

La protección de la infancia y las relaciones intergeneracionales

Presentamos los principales resultados construidos por los grupos de adultos cuando debatieron su papel frente a la generación de la infancia, tomando el “Caso Wilson”. Los participantes precisaban decidir: ¿qué hacer con el niño? El objetivo de la actividad fue verificar como la protección aparece en las posturas de los grupos de adultos.

Padres, profesoras y la instrucción del niño: el papel de los adultos para con la infancia “idealizada”

Primeramente, destacamos que, en todos los grupos, hubo adhesión de los participantes a la valoración presentada en la historia: Wilson es muy pequeño para demostrar interés por temas como el sexo y las drogas – relatados en la historia - y, por eso, su comportamiento fue juzgado como inadecuado. Además de definir a Wilson por su corta edad y supuesta inmadurez, los participantes de la investigación asumieron también la curiosidad como una característica casi natural del niño, y a partir de eso intentaron justificar el comportamiento del niño de la historia.

El tema de la protección surgió cuando los grupos debatían cuál sería el papel de los padres en el trato con los hijos. Los participantes de la investigación defendieron que el adulto debe regular el acceso del niño a contenidos inapropiados, especialmente para un niño de poca edad como Wilson. “Creo que debe ser regulado lo que él habla y con quién habla. Entonces tiene que explicar la situación y los momentos en que él no debe discutir ciertos asuntos”, dice Felipe², integrante del Grupo III. La atribución adulta sería regular los temas que interesan al niño. Cuando cuestionamos en los Talleres, los participantes revelaron que comprenden que la función de esa regulación es educativa y también se concreta como una medida de protección, pues busca garantizar que

² Todos los nombres propios utilizados en este trabajo son ficticios para garantizar el anonimato de los participantes de la investigación. Felipe es un nombre ficticio.

el niño conozca temas delicados, como sexo y drogas, de forma más “adecuada” y ahorrándosele experiencias dañinas. Para ejercer esa regulación, los adultos deberían establecer diálogos con los niños, ya que “el diálogo reduce los riesgos”, dijo una de las participantes. Entonces, en el “Caso Wilson”, sería mejor que la familia y la profesora trataran las demandas, dialogando con el niño sobre el asunto.

Incluso, al problematizar la noción de “diálogo” entre los grupos, parte de los adultos se refirió más a la idea de que ellos deben hablar con el niño para “instruirlo”, por lo que no se trata del establecimiento de un “diálogo” propiamente – ya que el adulto sería aquel que ofrece adecuadamente información al niño, quedando poco espacio para que él también escuche lo que el niño tiene que decir. El papel de los adultos de instruir, y no exactamente, dialogar, manifiesta la pasividad con que los adultos perciben a los niños, principalmente en los episodios donde se juzga que la instrucción ayudará al niño de alguna manera. Al mismo tiempo, la orientación ofrecida al niño sería una manera del adulto protegerlo a través de la instrucción.

Los participantes de la investigación estuvieron de acuerdo respecto a cuál sería, en términos generales, el papel de los adultos – regular contenidos e instruir a Wilson - y consideraron que cada uno de los personajes adultos “debe” actuar para intentar ayudar al niño. Incluso, los grupos adoptaron posturas distintas cuando fueron discutidas las acciones específicas que corresponderían a cada personaje, y la responsabilidad que correspondería a cada adulto, como mostraremos a continuación.

Padres versus profesora: ¿quién cuida del niño?

Los adultos que participaron en la investigación creen que una intervención de los padres debe buscar solucionar “los puntos que no están siendo buenos para el desarrollo de Wilson”, dijo Vitor, integrante del Grupo III, denotando que, en su opinión, el patrón de desarrollo infantil es una referencia importante para el cuidado del niño. Por eso, el comportamiento de Wilson intentó ser mejorado por los participantes de la investigación.

Según ellos, la acción de los padres de buscar proteger al niño se deriva de su capacidad de prever los peligros a los cuales sus hijos están expuestos. “Siempre gira en torno de la cuestión de la protección, ¿no es así? (...) Porque creo que los padres tienen ese tipo de preocupación. ¿Para qué voy a dejar a mi hijo quemarse, si sé que el fuego quema?”, argumentó Judite, integrante del Grupo I. Otros participantes también alertaron sobre el hecho de que los padres preocupados por los hijos piensan anticipadamente en lo que puede ocurrirles. De ese modo, deben actuar sobre el comportamiento de los hijos, protegiéndolos.

Los grupos dividirán entonces sus opiniones cuando el debate entre los participantes versó sobre lo que correspondería a los otros adultos del “Caso Wilson”, como la profesora. Los Grupos I y III responsabilizaron más a ella y a la dirección de la escuela. El Grupo II no.

Considerando los personajes de la historia, los grupos I y III exigieron más responsabilidad de las educadoras que de los padres. Según nuestro parecer, ellos intentaron “pasar”, al menos en parte, la responsabilidad de los padres de Wilson para un profesional, en este caso la profesora. Los grupos I y III, integrados por personas que no trabajan en educación, intentaron responsabilizar más a la profesora y delegar en ella el protagonismo en el trato con el niño. Por otra parte, el Grupo II, formado por adultas que son profesoras, responsabilizó mucho más a los padres del niño que al personaje de la profesora o dirección de la escuela.

Los participantes de la investigación intentaron “empujar” más la responsabilidad para otros adultos que no ocupan, en la historia, un papel semejante al de ellos en la vida real. Ese movimiento de los participantes materializó el “juego de empujar”, tan común en nuestra sociedad.

El Grupo II demostró identificarse totalmente con Josefa, la profesora del “Caso Wilson”. “Yo creo que todo el mundo ya pasó por eso aquí”, dijo una de las participantes. Durante el trabajo de campo, este grupo defendió arduamente a Josefa – a pesar de que, en la historia, también consta su postura éticamente dudosa - y menciona a los “Wilsons” con que se depararon en la escuela – niños “precoces” o con mal comportamiento. Tales participantes mencionaron innumerables defectos de las familias atendidas por la escuela donde trabajan, más allá de los errores y defectos de la familia de Wilson. Siguen algunos discursos transcritos: “La madre intentaba hacer alguna cosa, la pobre, pero no lo conseguía. También no era una persona, así, sensata, que se dedica a criar la familia, no”; “(...) Con esas familias mal estructuradas, creo que es eso. Porque hoy la madre se casa con uno, con otro, entonces el niño no tiene referencia de la figura paterna y a veces ni de la materna”; dijeron algunas integrantes del Grupo II.

Hubo cierta facilidad de las profesionales para juzgar la forma en que los niños son educados por sus familias y la manera en que esas familias se organizan en sí. Según nuestra consideración, hubo también gran culpabilización de la familia – en especial, de la madre - sobre las experiencias “precoces” vivenciadas por niños de la clase popular. El trabajo de campo con ese grupo reveló la necesidad de las profesoras de tener más espacios para hablar sobre las dificultades del quehacer profesional, especialmente sobre la relación con las familias de los niños – visto el total descrédito demostrado, que dificulta la construcción de colaboraciones con tales familias.

En lo referente al papel de la profesora, los Grupos I y III, como se ha dicho anteriormente, criticaron profundamente la postura de la institución escolar relatada en el caso.

Creo que también el niño sacó un poco a la profesora de su zona de confort. Ella podría haber tenido una postura de, no sé, hablar “no puede estar hablando eso aquí”, y no sé qué. Realmente podría haber conversado con los padres, pero simplemente dijo que el rol era dar clases (...); Ella no pensó mucho en nada, ella solo pensó en ella! (Conceição, integrante del Grupo III).

Esa y otras intervenciones de las participantes avalaron que la postura de la profesora fue errada, porque ella se preocupó más por ella misma y sus intereses que por intervenir junto al niño. Ellos recriminaron el deseo de la profesora de querer “librarse” del alumno. La insatisfacción de los Grupo I y III se dio porque esperaban que el personaje, por ser profesora, hiciera más por Wilson. Demandaron que ella debería responsabilizarse por lo que estaba aconteciendo, a pesar del problema extrapolar el aula.

Los Grupos I y III fueron unánimes en evaluar mal el desempeño de Josefa por haberse negado a asumir una perspectiva más amplia sobre la educación de Wilson. La profesora estaba fallando en su papel de educadora y algunos participantes afirmaron que ella debería “estar preparada para lidiar con todos los asuntos”, como argumentó una integrante del Grupo I. Aquí comenzaba a estar sobreentendido que los Grupos I y III no juzgaban a los padres como juzgaban a la profesora. El discurso transcrito a continuación refleja bien ese hecho: “Los padres van aprendiendo y así, pero el profesor, el educador, creo que, si la persona escogió esa profesión, ella tiene que estar preparada para eso”, dijo David, integrante del grupo I, diferenciando las expectativas en torno a profesionales y padres. Estos últimos no fueron demandados con la misma intensidad ni en los mismos términos que el profesional, porque estaban “aprendiendo a ser padres”, y entonces fueron fácilmente “perdonados” por los adultos de los Grupos mencionados.

Obviamente, el grupo II, compuesto por profesionales de la educación que trabajan con niños, expresó una postura totalmente diferente respecto al personaje de la profesora. En el análisis del Grupo II, hubo una tentativa de justificar la postura del personaje, a pesar de las participantes reconocer que ella actuó errado. El motivo más fuerte mencionado para explicar la negligencia de la profesora fue la sobrecarga de trabajo. “Es porque muchas veces los padres dejan, así, la dificultad en manos de la escuela y quieren que la escuela la resuelva, pero la escuela no tiene condiciones. Sin los padres, no tiene condiciones, ¿no es así?”, dijo una de las participantes. Según ellas, las profesoras actualmente están muy sobrecargadas y por eso no consiguen responsabilizarse con demandas “extras”, como ellas juzgan que fue la de Wilson. Usaron varios ejemplos de la cotidianidad para mostrar que son convocadas a hacer tareas que no deberían hacer – si tuvieran el apoyo de las familias de los alumnos - y así justifican la sobrecarga de trabajo.

No conseguimos hacer nuestro trabajo bien hecho e incluso nos sentimos, así, un poco frustradas, porque podría ser mejor, pero la sobrecarga es tan grande que no conseguimos el resultado que deseamos. Son tantos proyectos, son tantos reclamos, evaluación del desempeño sobre nosotras (Joana, integrante del grupo II).

Las dificultades del ejercicio profesional sonaron como justificaciones para impedir que ellas se implicaran en el caso Wilson, por ejemplo. Con la participación del Grupo II en la investigación, fue posible reflexionar sobre qué costos tiene para los adultos proteger a los niños.

Conclusiones

El trabajo de campo realizado con adultos reflejó en la investigación el “juego de empujar”, observado comúnmente en nuestra realidad, entre adultos que intentan pasar para otros la parcela de responsabilidad que tienen con el niño. Así, la investigación nos permitió escuchar los discursos y, principalmente, las molestias de los adultos sobre el ejercicio de su rol frente a la generación de la infancia. A pesar de reconocer la relevancia de que la protección se brinde cotidianamente, los participantes destacaron la dificultad de hacerlo. Así, ellos apuntaron las dificultades de los adultos para dar cuenta de la educación, proveer protección, generando en parte de los participantes una voluntad de demandar del otro adulto tal compromiso.

En lo que respecta a la idea de protección, por lo menos para una infancia próxima a la “idealizada”, ella apareció en la relación adulto-niño por medio de la regulación adulta sobre la vida de los niños y por medio de la instrucción ofrecida a ellos sobre los asuntos y las experiencias a las que tienen acceso. La protección, por lo tanto, estaría diluida, en el cuidado doméstico que los adultos tienen con los niños. Para esa infancia, la noción de protección compartida por los participantes de la investigación es la de la protección como un valor que pauta la forma en que ellos piensan que deben relacionarse en la cotidianidad con esos niños. Esa posición de los participantes de la investigación señala dos aspectos relevantes para pensarse la protección de la infancia hoy: 1) para los niños que se corresponden con una visión “idealizada” de la infancia, la protección se concreta fluidamente por medio del cuidado de la educación, sea en el contexto doméstico o escolar; 2) la protección brindada por el adulto depende fundamentalmente de la relación que hay entre ellos; por lo tanto, se percibe una diferenciación de esa noción de protección de su definición más normativa e institucional garantizada por las reglamentaciones nacional (BRASIL, 1990a) e internacional (BRASIL, 1990b) de los derechos del niño.

Así, la protección no fue vista por los adultos como un concepto acabado y fijo para ser aplicado por ellos, pero sí como un valor que se va a adecuar a las situaciones específicas que involucran a ellos y a los niños; específicamente al “tipo” de relación que mantienen con los niños. La investigación indicó que los adultos entienden que su rol frente a los niños, en cuanto miembros de una generación, conserva particularidades de la relación parental o profesional que no se refieren a un compromiso generacional propiamente. Así, el factor generacional aparece circunscrito a los roles profesionales o parentales de los adultos, apuntando los límites del lugar generacional de los adultos frente a la infancia en la contemporaneidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANEN, L. **Modern childhood? Exploring the ‘child question’ in sociology**. Publication serie A. Research Report 50. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 1992.
- _____. Generational Order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Macmillan, 2011. p. 159-176.
- ALANEN, L; MAYALL, B. **Conceptualizing child-adult relations**. London, New York: Routledge, 2001.
- ARANTES, E. M. de M. Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção versus autonomia? **Psicologia Clínica**, v. 21, n. 2, p. 431-450, 2009.
- BLEGER, J. **Temas de psicología: entrevistas e grupos**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990a.
- _____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, 1990b.

- CASTRO, L. R. The Idea of development and the study of children in Brazil as a developing society. **Psychology and developing societies**, v. 24, n. 2, p. 181-204, 2012.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- DURKHEIM, E. Childhood. In: JENKS, C. (Org.). **The Sociology of Childhood: essential readings**. Great Britain: Batsford Academic, 1982, p. 146-150.
- FREIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p.185-204, 2010.
- GILLIS, J. Transitions to Modernity. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Macmillan, 2011, p. 114-126.
- HEYWOOD, C. **A history of childhood: children and childhood in the west from Medieval to Modern times**. Cambridge: Polity Press, 2001.
- KRAMER, S. História do atendimento à criança brasileira. In: _____. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982, p. 49-91.
- PARSONS, T. The socialization of the child and the internalization of social value orientations. In: JENKS, C. (Org.). **The Sociology of Childhood: essential readings**. Great Britain: Batsford Academic, 1982, p. 139-145.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PINHEIRO, A. **Criança e adolescentes no Brasil: por que o abismo entre a lei e a realidade**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.
- QVORTRUP, J. (Org.). **Studies in Modern Childhood: society, agency and culture**. Basingstoke, Hampshire, GBR: Palgrave Macmillan, 2005.
- _____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p.199-211, 2011a.
- _____. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. (Org.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Macmillan, 2011b, p. 21-33.
- SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun., 2007.
- SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-129.
- STEARNS, P. N. **Childhood in world history**. New York: Routledge, 2006.
- WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, maio/ago., 2010.
- WELLER, W.; MOTTA, A. B. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p.175-184, 2010.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la protección de la infancia y las relaciones intergeneracionales, partiendo de los estudios de la infancia y de la perspectiva generacional para pensar tal problemática. Considerando específicamente la realidad de los niños que se corresponden con un modelo de infancia “idealizada”, reflexionamos sobre la relación adulto-niño y cómo ella es impactada por la idea de protección. Participaron en la investigación tres grupos de adultos, con los cuales se realizaron reuniones inspiradas en la metodología de los grupos operativos, en dos ciudades del sudeste de Brasil. A partir del trabajo de campo, fue posible percibir que la protección no fue vista por los adultos como un concepto acabado y fijo para ser aplicado, pero sí como un valor que será adecuado a las situaciones específicas que involucran a adultos y niños. El factor generacional aparece circunscrito a los roles profesionales o parentales de los adultos; señalando los límites del lugar generacional que ocupan los adultos frente a la infancia en la contemporaneidad.

Palabras clave:

infancia, protección de la infancia, relaciones intergeneracionales.

FECHA DE RECEPCIÓN: 28/02/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30/04/2016

**Suzana Santos Libardi**

Psicóloga, Doctora en Psicología por el Programa de Posgrado en Psicología de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: suzana.libardi@gmail.com

Apoyo: FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, Brasil.

Niños, niñas y adolescentes indígenas e inmigrantes en el contexto escolar argentino

ENTREVISTA DE Kelly Russo

CON Gabriela Novaro

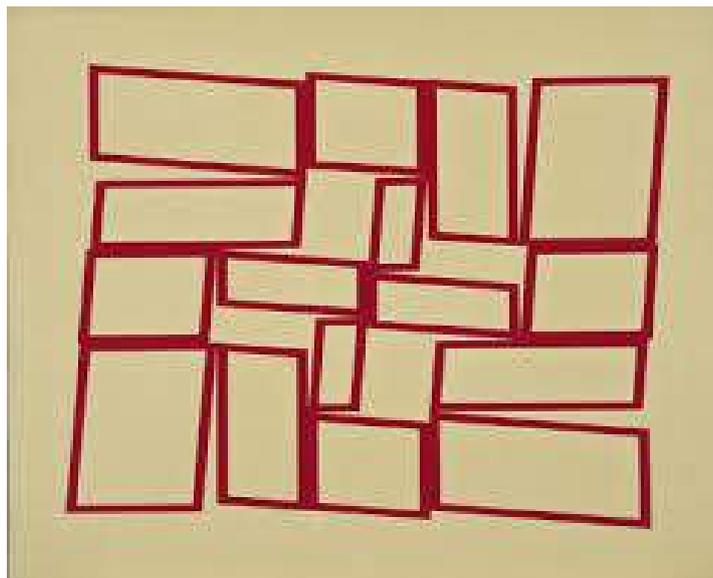


IMAGEM: Hélio Oiticica

Kelly Russo Usted trabaja el tema de los niños inmigrantes indígenas en Argentina. Me gustaría que nos contara un poco acerca de su trayectoria académica y sobre cómo llegó a este tema de la educación de los niños indígenas inmigrantes en el contexto escolar.

Gabriela Novaro Llego al tema de la interculturalidad y la educación y, más específicamente, los inmigrantes y los colectivos de educación, a partir de mi tesis doctoral en el 2002, en la que hago un análisis del tema del nacionalismo en las escuelas. Algunos colectivos que aparecen fuertemente interpelados por el discurso nacionalista son los grupos de inmigrantes. En los últimos años, han sido inmigrantes, principalmente de América Latina, más específicamente, provenientes de Bolivia, donde, como es sabido, las cuestiones de la pertenencia nacional se cruzan con las cuestiones de la pertenencia étnica. Además, formé parte de espacios de gestión educativa en el Ministerio de Educación y me uní, entre 2000 y 2005, a un proyecto de educación intercultural y bilingüe especialmente dirigido a la población indígena. Luego trabajé en programas de desarrollo curricular, en programas de capacitación docente y en la definición de políticas educativas. En Argentina todavía existen importantes lagunas a nivel de políticas y de investigación sobre cómo abordar la educación de colectivos como los indígenas y migrantes latinoamericanos.

Kelly Russo Su experiencia está conectada a la definición de las políticas educativas. Usted aborda el contexto argentino, en torno a esta discusión sobre la multi e interculturalidad, a partir de los inmigrantes bolivianos, que es un grupo latinoamericano muy grande. Nos gustaría saber un poco, entonces, sobre los grupos más visibles de la inmigración en el país.

Gabriela Novaro En Argentina, la migración comenzó con mayor fuerza a finales del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, se trataba de una población inmigrante que respondía a la invitación del Estado argentino, en especial a los países europeos, especialmente Italia y España. Se trataba de una población que venía a apoyar el desarrollo nacional y que, en general, los discursos del Estado y las representaciones del sentido común asocian a un proceso de civilización. En la actualidad, los latinoamericanos son el principal grupo de inmigrantes en Argentina, principalmente paraguayos y bolivianos. Hay muchas representaciones sobre esta migración y las poblaciones que tienen rasgos fenotípicos asociados a los indígenas sufren bastante por imágenes discriminatorias, ya sea provenientes del sentido común como de los medios de comunicación.

Por lo tanto, varias investigaciones en Argentina indican que la relación con la inmigración se construyó sobre dos relatos: el relato de la inmigración europea, como civilizatoria, y el relato de la inmigración latinoamericana, asociada a un problema. Y eso tiene una correspondencia clara dentro del sistema educativo. Esta representación tiene una relación directa con las imágenes que el sistema educativo construye en los contenidos, por ejemplo, de las ciencias sociales. Actualmente, comenzaron a aparecer intentos de reconfigurar la imagen de la inmigración de América Latina como aquella que viene a invadir, usurpar territorios o simplemente a buscar trabajo. A pesar de que se anuncien intenciones de reformular la visión tradicional, en la práctica esto ha tenido un alcance bastante relativo, tanto en nivel de quien planean las políticas educativas, como en las escuelas.

Kelly Russo Usted se ha manifestado sobre la situación de estos niños indígenas e inmigrantes bolivianos, especialmente, y de cómo la imagen peyorativa sobre estos niños se refleja en el sistema de educación pública de Argentina. ¿Hay movimientos organizados de estos grupos demandando algo específico a la escuela?

Gabriela Novaro Los grupos indígenas, sobre todo, formulan demandas más específicas al sistema educativo, como las propuestas de educación intercultural bilingüe. Las políticas educativas argentinas son un poco la respuesta a estas demandas de los movimientos indígenas respaldados por un reconocimiento de los espacios educativos. La diferencia es que la población inmigrante y sus asociaciones tienen un lugar de reivindicaciones educativas y escolares no tan visible. La población inmigrante, especialmente la boliviana, tiene una tendencia a crear asociaciones, ligas, comunidades, cooperativas, muy fuertes. En estos casos las demandas educativas son menos visibles, menos explícitas que entre los grupos indígenas. Yo creo que también guarda relación con una historia más antigua de grupos indígenas que reclaman un cambio en los enfoques educativos dominantes, oficiales, en la dirección de un enfoque intercultural en la educación, así como también las demandas de grupos indígenas en torno a propuestas educativas y autónomas. Por ejemplo, los mapuches en el sur de Argentina, son grupos que tienen posiciones más organizadas en torno a propuestas de una educación más autónoma.

Los grupos y las familias inmigrantes tienen reivindicaciones asociadas tanto a un reconocimiento del sistema educativo, al valor de ciertas pertenencias y ciertas identificaciones, como a una demanda muy fuerte de ser integrados en condiciones de igualdad con los otros niños. Esta tensión entre la demanda de un acceso igualitario y la demanda de que, en esta educación, haya un espacio para reconocer la importancia de mantener espacios formativos diferenciados, podríamos decir, simultáneamente, por el derecho a la igualdad y a la diferencia, coloca cuestiones centrales para abordar las demandas educativas de estos grupos.

Kelly Russo Sus investigaciones nos han hecho reflexionar sobre el propio término “inclusión”, sobre esta ambigüedad entre ser incluido y también reconocido en la escuela. ¿Podría hablar un poco acerca de estos procesos identificados como “inclusión subordinada”?

Gabriela Novaro Las políticas en Argentina, y, de hecho, en otros países de la región, pueden ser consideradas como una alternancia entre las políticas con mayor tendencia a la asimilación e integración, que asumen que los sujetos, los niños o los inmigrantes indígenas, para estar presentes y poder estar en la escuela, tienen que renunciar a sus marcas de origen. La asimilación tiene que ver con dejar de ser lo que se es para ser otra cosa. Hay una alternancia entre estas políticas y lo que no se registra, sobre todo en los últimos veinte años. Es un discurso de la valoración de la diversidad y lo que se corresponde con el enfoque es la noción de inclusión e interculturalidad. Estas perspectivas de asimilación, integración e inclusión, de hecho, no se posicionan en una línea progresiva; muchas coexisten. En muchas escuelas hay, al mismo tiempo, posiciones de asimilación, propuestas de integración y discursos retóricos sobre inclusión e interculturalidad.

Lo que denominamos inclusión subordinada es, en parte, efecto de la coexistencia de diferentes paradigmas. La idea de que los niños inmigrantes están incluidos en el sistema educativo tomando en consideración sólo que, en Argentina, el 94% de los niños entre 6 y 12 se encuentran en el sistema de enseñanza primaria nos pone delante la siguiente pregunta: ¿esto es condición suficiente para hablar de igualdad en la educación? Lo que hemos visto, transitando por las escuelas, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en la provincia de Buenos Aires, o incluso en las escuelas de la zona rural, es que esta presencia se da en situaciones de desigualdad. Y esta desigualdad se manifiesta de muchas maneras. Una de las más evidentes es la existencia de circuitos escolares diferenciados. Quiero decir que la diferencia educativa y la desigualdad educativa, más que estar vinculadas al hecho de tratarse de escuelas públicas o privadas, pasan por el nivel de la exigencia y por el nivel de los contenidos que se transmiten en distintos tipos de escuelas públicas. Así, hay una gran fragmentación educativa entre escuelas públicas en las que hay personas con una condición económica favorable y escuelas públicas que se encuentran en barrios con muchos problemas de acceso a los servicios básicos, y que tienen, como correlato, un ambiente escolar bastante deteriorado. Y la población indígena e inmigrante asiste a estas escuelas que, de modo general, tienen condiciones que añaden factores de desigualdad. Se añaden factores que, aunque no sean muy visibles o explícitos, también favorecen la subordinación y la exclusión. Algunas de modo más evidente, como las que encontramos con niños inmigrantes que llegaban de otro país, principalmente de Bolivia y Paraguay. Estos eran rebajados de nivel porque se suponía que los niveles escolares en otros países, no garantizaban que tuviesen el conocimiento necesario para el nivel que correspondía a su edad.

Algo que es bastante complejo en las escuelas es que se ignora la trayectoria escolar previa de los niños. Sobre el sistema educativo en Bolivia, por ejemplo, hay muchos prejuicios erróneos sobre la enseñanza y muy escaso conocimiento, incluso aunque el sistema de educación en Bolivia esté cambiando y sea muy dinámico y heterogéneo. Y, por otro lado, algo que considero fundamental para la escuela es la baja expectativa de rendimiento y éxito. Uno de los aspectos más difíciles de modificar está en los aspectos de la subordinación y la inclusión. Está, por ejemplo, en profesores que asumen que los conocimientos que van a proponer a los niños no sean muy complejos y, antes de conocer a los niños, suponen que no tienen un nivel suficiente de abstracción y capacidad de aprender; esta es una de las cuestiones más complicadas de modificar y problematizar acerca de la enseñanza en la Argentina.

Kelly Russo Este es un tema también muy importante en Brasil, a saber: ser inmigrante o indígena es también lidiar con estos estigmas, con estas imágenes negativas. En estos paradigmas que están presentes en la escuela, hay diferentes imágenes de la infancia construidas en la propia escuela a partir de las políticas educativas, pero también en la vida cotidiana de la escuela. Yo quería que usted hablase un poco acerca de estas diferentes imágenes de la infancia que se producen en las comunidades de inmigrantes de Bolivia, y dentro del espacio escolar de la docencia.

Gabriela Novaro Sobre las imágenes de la infancia, tenemos que pensar en las relaciones no necesariamente coincidentes entre la política y la cotidianidad escolar. En Argentina, en cuanto a políticas, ha habido un esfuerzo en los espacios de los ministerios, de capacitación docente, de producción de material de trabajo. Son políticas que han cambiado y avanzado bastante, y que sostienen la idea de un niño que ya no se corresponde con la imagen de infancia tradicional, sino un niño que puede criticar, reflexionar, participar. Ahora, en cuanto a la cotidianidad escolar, sigue habiendo en muchas instituciones una idea que no problematiza un presupuesto que disciplina e normaliza bastante la infancia. Es un tema para debatir, ya que, en ocasiones, a la propuesta de normalización se opone una propuesta absolutamente permisiva y que, a veces, termina confundiendo autoridad con autoritarismo y se traduce en situaciones en las que es difícil mantener dispositivos de trabajo.

El tema es que, tanto en el nivel de las políticas, como en el nivel de las escuelas, la imagen de los niños de los sectores populares es muy poco legitimada. Pero entonces se presenta un tema muy controvertido, que es el de las imágenes de los niños indígenas e inmigrantes en las familias de los sectores populares, y tenemos que tener cuidado de no construir un prejuicio a la inversa, diciendo que la imagen de los niños en estos sectores es siempre más progresista o más interesante que en las políticas educativas. Ciertamente, a menudo nos encontramos en espacios de intercambio con sectores populares o colectivos de personas inmigrantes en los que aparece, por ejemplo, la imagen de un niño de familia boliviana como más sumiso, más influenciado por las órdenes de los adultos, en contraste con la imagen de un niño argentino más activo, pero también más indisciplinado. Así, en torno a las imágenes de la infancia, tenemos que eliminar algunos prejuicios, tanto los aparentemente positivos como negativos, cuando pensamos en las imágenes del niño que no se corresponden con los sectores medios que tienden a predominar en las escuelas.

Kelly Russo Esta imagen que produce discriminación y prejuicios interfiere con el proceso de aprendizaje.

Gabriela Novaro Sí, con respecto a la cuestión del aprendizaje y a la vinculación de la noción de aprendizaje a la de saberes legítimos y formas de enseñanza, hay una polaridad muy instaurada dentro de la educación, que también fue apropiada por grupos indígenas y grupos de inmigrantes, que opone los saberes escolares a los saberes de los grupos sociales indígenas o inmigrantes. Y esto se basa en la imagen de que los saberes escolares tienden a la abstracción, a la descontextualización, siendo, por lo tanto, saberes que pueden universalizarse más, sin mucho apego a lo particular, en oposición a los saberes de estos grupos sociales, que siempre serían muy concretos, locales y particulares. Esta polaridad es compleja y, al mismo tiempo, se usa para legitimar, por ejemplo, los saberes de grupos indígenas, muchos de los cuales son reivindicados por los movimientos sociales por su alusión a lo particular, a lo concreto.

Lo que no podemos perder de vista es que esta alusión a lo particular y lo concreto es también estereotipada. Y en los contextos familiares y comunitarios de transmisión de conocimiento puede haber tanta abstracción como en la transmisión de saberes de la escuela. Esta polarización entre lo abstracto y concreto, universal y particular, en realidad, hace que los saberes de los grupos populares sean poco legitimados. En cualquier caso, lo que ocurre a veces es que los legitiman asociándolos con la tradición, como saberes tradicionales. Pero, al mismo tiempo que los legitiman, los estereotipan, y tenemos que sopesar esto, sin negar lo que la tradición o lo folclórico pueden agregar en términos de nueva presencia y visión en las escuelas. Es decir, es importante estar consciente del peligro de que, en este proceso de presentar como tradicional o folclórico el saber, algunos saberes de las familias sean también muy fuertemente estereotipados, encerrados, privados de su valor histórico.

Kelly Russo Usted criticó lo que llamó “hipervisibilización” de los sujetos definidos como diversos. Esta idea de “hipervisibilización”, ¿está relacionada con los estereotipos que se crean en torno a estos sujetos? ¿De qué manera esto ocurre en la vida cotidiana de la escuela?

Gabriela Novaro Cuando los saberes de los grupos de inmigrantes o indígenas penetran en la escuela, al hacerlo en forma de folclor o asociados a la tradición, se nos presenta la cuestión de la “hipervisibilización”. En el modelo de la asimilación que prevalece en Argentina, estos otros conocimientos, estas otras presencias e imágenes son negadas, no tienen un lugar directamente. Lo que sucede en estos nuevos tiempos, en los que el estado está atravesado por el discurso de la multiculturalidad y la interculturalidad, es que hay una invitación para que estos saberes tengan una presencia, así como estas imágenes que traen otras voces. Y sólo son definidos por su carácter diverso. Lo que falta es la comprensión de que, al mismo tiempo en que son diferentes, también son similares en muchos otros aspectos. Entonces, estos grupos se definen por su carácter distintivo. Ciertamente, en su carácter distintivo, hay aspectos que atender, pero en muchas otras dimensiones de sus vidas y de sus formas de aprendizaje y de transmisión de conocimiento, hay aspectos comunes, y tenemos que entenderlos junto con sus aspectos diversos. Verlos apenas como diversos, como otros, hace que parezca que estén legitimados sólo por aparecer en la escuela

en materias especiales o celebraciones escolares, o cuando se celebra un día muy especial, como, por ejemplo, el día de la tradición. En estos momentos, aparece de forma muy escenificada lo que fue negado en los momentos escolares cotidianos, y también en las materias que tienen una tradición mayor, como las ciencias sociales, en donde la referencia a la inmigración latinoamericana aparece casi como omitida.

Se trata de una forma de presencia muy escenográfica, en que se puede bailar, pintar murales con alusiones a lo andino. Así, por una parte, la visibilización se reduce muchas veces a lo folclórico, y, por otra parte, tenemos un problema más complejo en torno a la visibilización que es la paradoja entre visibilización y marcación. En algunas situaciones de enseñanza y aprendizaje aparecía esta intencionalidad, por ejemplo, cuando los niños hablan de las costumbres de sus padres, lo que sería un acto docente de valorar una presencia negada tradicionalmente en la escuela. En cualquier caso, hablar de este saber indígena o la propia referencia a lo boliviano aparecía vinculada, para otros niños argentinos, a una marca negativa. Así que, lo que sucedía en muchas ocasiones era que estos niños inmigrantes no asumían su carácter distintivo, ya que asumirlo era asumir un estigma. Entonces, a veces la visibilización construida por los maestros con las mejores intenciones puede tener efectos negativos. Quiero decir que esta presencia tiene que ir mucho más allá de la elección de un día para hablar de referencias étnicas, para traer objetos étnicos de casa. Porque, si es sólo esto, el efecto puede ser contraproducente. Pero, pasa lo contrario, si esto es parte de un proceso más largo, más sostenible, con múltiples puntos de apoyo que sustenten la necesidad de que sean revisadas las valoraciones establecidas y no sólo las folclóricas.

Kelly Russo Son festividades, como en Brasil, fechas específicas para abordar los temas que terminan haciendo folclórica la cuestión sin discutir en profundidad sobre la manera de incluirlos en el proceso educativo. Usted habla de esta dialéctica entre la visibilización y el ocultamiento, que también se lleva a cabo dentro de sus propias familias. Este interés en reconocerse como boliviano, pero también, en estos momentos, sentirse expuestos en la escuela. ¿Cómo se da este proceso de distinguir y vivir el “ser extranjero”, por ejemplo, en un barrio marcado por un fuerte proceso de afirmación de la identidad?

Gabriela Novaro Esta tensión o alternancia para visibilizarse y ocultarse, en muchos casos, nos dice lo que estos grupos esperan que ocurra en la escuela. Tanto para la población indígena como para la inmigrante tenemos una pregunta básica: si la escuela es el lugar para visibilizarse. Para estos colectivos, indígenas e inmigrantes, la cuestión es si la escuela es el espacio para transitar en su carácter distintivo, o si la escuela, tal como funciona, es el espacio para acceder a algunos conocimientos instrumentales que les permitan, en el caso de los indígenas y de los inmigrantes, el acceso a la escritura, al cálculo y a la reivindicación de ciertos derechos. Si es posible, en el contexto en que vivimos, una escuela en la que ambas cosas tengan lugar. Debemos revisar los prejuicios sobre lo que debería ser la escuela en términos ideales, y entender lo que la escuela actual y real puede ser para estos colectivos en términos del acceso a las cuestiones que reivindican.

Por lo tanto, la pregunta retorna: la escuela es un lugar para afirmar una marca distinta de las referencias de identificación hegemónica, ¿o estos rasgos distintivos se dan también en otros espacios afirmativos? Tenemos una cuestión que a veces no se

incorpora en la enseñanza, y es que la educación es más que una escuela y hay otros caminos de formación que son válidos y que no se dan en la escuela. Entonces, a partir de ahí, preguntarse acerca de lo que lo se visibiliza en la escuela y, ¿para qué? En cualquier caso, ¿qué se visibilizará en otros espacios formativos de los niños, o asociado a la construcción y la formación de sus subjetividades? Claramente, el hecho de ocultar algo, negarlo, debería ser un problema. No obstante, esto no significa que necesariamente toda la formación de un sujeto tenga que acontecer en la escuela. O que los colectivos indígenas y los inmigrantes tengan que reivindicar necesariamente que todos sus saberes pasen por la escuela. Porque incluso allí, hay posiciones muy distintas. Hay colectivos, tanto inmigrante como indígenas, para los cuales existen experiencias formativas de los niños que no tienen que transcurrir en la escuela. Hay otros vínculos sociales válidos, otros espacios comunitarios que sustentan la experiencia formativa que no son la escuela. Esto no implica que la escuela tenga que ser negada, mucho menos devaluada.

Sobre la cuestión de la visibilización y el ocultamiento, algunas escuelas tienen una posición más favorable para mostrar las pertenencias y otras no. El problema es que esta dualidad se asocia a menudo a situaciones en las que las escuelas que tienden a mostrarlas más son más limitadas en términos de equipamiento, estabilidad, cuerpo docente etc. Distinguidos investigadores advierten que, a menudo en las escuelas que se pueden definir como interculturales, la calidad educativa está mucho menos garantizada que en aquellas que se definen por un proyecto de equiparación. Y los propios inmigrantes e indígenas tienden a buscar más escuelas que tienen un perfil de ajuste. Así que el problema no es sólo el de visibilizar o no visibilizar, sino que a menudo las instituciones que visibilizan son las menos atendidas en términos de estructura y estabilidad. Por lo que no se sabe si son evitadas por la población indígena e inmigrante porque visibilizan, o porque están deterioradas en términos de calidad educativa.

Kelly Russo En Brasil, ocurre un proceso similar en la educación intercultural e indígena. Usted hace referencia a otros espacios formativos que a menudo se pasan por alto debido a que acabamos centralizando demasiado la atención en la escuela. Con todos estos cambios de la sociedad de la información, ¿la escuela todavía constituye un ambiente central en este proceso de desarrollo de los niños y adolescentes?

Gabriela Novaro Central en nuestras sociedades sí, en el sentido de que es el espacio legítimo para la transmisión de conocimientos entre las generaciones. Ahora, central no quiere decir única. La escuela tiene esa legitimidad, pero esta muchas veces se hizo deslegitimando otras propuestas formativas. Así que me parece que uno de los retos principales es atender al contenido formativo de otros trayectos de niños y jóvenes. Y, por otra parte, es interesante observar cómo las formas escolares penetran en las experiencias formativas no escolares. Espacios comunitarios, por ejemplo, atravesados por la lógica evaluativa y certificadora de las escuelas... así como la escuela atravesada por la lógica de otros espacios formativos. Lo que sucede en la escuela no es tan y únicamente de la escuela, y lo que sucede en los espacios formativos no escolares está atravesado por el modelo escolar. Es importante entender estos cruces que a veces son tan ricos; otras veces, tan complicados.

Kelly Russo Y en la formación de estos niños y jóvenes con los que has trabajado, ¿cuáles son estos otros espacios importantes de formación y afirmación de identidades específicas?

Gabriela Novaro Podría ilustrar con el barrio con el que estoy trabajando, que es un barrio situado a cincuenta kilómetros del centro de Buenos Aires, con un porcentaje muy alto de población proveniente de Bolivia. Hay una fuerte presencia de ciertas organizaciones comunitarias de inmigrantes que de forma permanente generan propuestas para las nuevas generaciones, como practicar deportes, ser incluidos en un grupo de baile o música, o incluso ser parte de la formación política de las organizaciones. Esto implica a muchos niños y jóvenes, y no significa que no puedan asistir a la escuela y desarrollar su formación, o que la experiencia de la comunidad se coloque en oposición a la escolarización. El punto es que, para la escuela, estas otras experiencias de los niños en el ámbito de la comunidad son prácticamente desconocidas; o no se conocen, o el contenido de estas experiencias formativas es negado. Por lo tanto, me parece que hay una deuda del sistema escolar en cuanto a reconocer esta formación que los niños desarrollan fuera de la escuela.

Y entonces hay una cuestión muy discutible, y estoy seguro de que en Brasil también es muy discutible, cuando estas familias y organizaciones comunitarias convocan a niños y jóvenes en torno a las experiencias de aprendizaje vinculadas a prácticas de producción. Debido a que se entra en toda la discusión en torno al discurso abolicionista del trabajo infantil y al hecho de que ciertas familias y organizaciones están apostando por la transmisión de valores vinculados, por ejemplo, a la producción doméstica, que desencadena todo un debate sobre si es o no una forma de trabajo; pero que, en cualquier caso, también contribuye a la identificación del niño como un niño indígena de tal comunidad que desarrolla dicha actividad productiva, o de tal grupo migrante que está vinculado a la producción y venta de verduras, por ejemplo. Se espera que después de cierta edad los niños tengan alguna participación y acompañen la producción de los adultos. Este debate se inscribe en la tensión de si estas actividades son o no actividades de formación cuando no tienen un contenido de explotación de los niños. Creo que es una pregunta abierta, que suscita múltiples debates, pero que pone de manifiesto la diversidad de situaciones. Y a menudo la escuela y el discurso institucional en Argentina han sido muy persecutorios en relación con esto y se han distanciado de las imágenes de infancia y juventud y de la noción de sujeto de estos colectivos.

Kelly Russo Son muchos los retos para una política educativa con una perspectiva intercultural, tanto en Brasil como en Argentina. Por eso, me gustaría que nos diga cuáles son para usted las conquistas más relevantes en materia de políticas interculturales en los últimos años, en Argentina, y cuáles son los desafíos que usted percibe hoy, ante esa multiplicidad de situaciones e identidades.

Gabriela Novaro Es importante contextualizar la coyuntura política que hemos vivido, tanto en Brasil como en Argentina. Pertenezco a un grupo de investigadores que, hasta el año pasado, tenían una cierta afinidad con las políticas educativas que permitieron la presencia de la interculturalidad, pero hemos advertido sobre el significado limitado de estas políticas. Por ejemplo, en el caso de la interculturalidad, en la nueva ley de educación nacional de 2006, la interculturalidad se limita únicamente a la cuestión de la población indígena. Por encima de todo, los proyectos se sustentaban en apoyo a experiencias de vinculación al aprendizaje de la lengua en entornos rurales y sólo en la enseñanza primaria. Y hubo mucha discusión acerca de lo que estaba ocurriendo a la población indígena de las ciudades en la enseñanza media, por ejemplo. Y mucha limitación para que la interculturalidad fuese un enfoque de las políticas en general.

Se ha avanzado en algunos aspectos, pero deberíamos seguir problematizando, por ejemplo, el modo cómo se define lo “común” en Argentina, en la educación común, lo que aquí se llamaba Núcleos de Aprendizaje Prioritario, lo que se supone que todos los niños tienen que saber. La interculturalidad se legitima como una modalidad específica; hubo avances que no terminaron de recoger todo el fruto que podrían haber recogido del hecho de que la diversidad enriquece la definición de lo común. En la definición de común en Argentina, por lo menos, y lo digo por haber integrado las áreas de desarrollo curricular del Ministerio de Educación, quien definió lo que debían aprender todos los niños eran expertos de disciplinas académicas. Otros niveles de consulta y de escucha de otras voces sociales fueron muy limitados. Por lo tanto, todo este discurso de la interculturalidad sirvió como una forma de legitimar otras voces, otras presencias, pero resalto, con límites.

Con el nuevo panorama político, tenemos que hacer otras preguntas. Estos paradigmas son todavía muy recientes en la educación y sus efectos no son tan claros aún. Lo que vemos hoy es la instalación de un discurso de la eficiencia, del costo-beneficio, en que parece que lo principal es la lógica del mercado y la retórica empresarial viene permeando muchos espacios de definición de políticas estatales. Además, con respecto al trabajo de la población de inmigrantes latinoamericanos, habrá algún efecto con los reordenamientos que se están realizando por el nuevo gobierno en sus alianzas estratégicas que muy posiblemente van a dejar de resaltar la prioridad de las relaciones con países de América Latina para asociarse a una idea de múltiples lazos, con lo que otras redes serán priorizadas. Si esto tendrá un efecto inmediato dependerá también de que los movimientos que reivindican derechos se coloquen entre una normativa migratoria y una normativa educativa que garantice ciertos derechos y tendremos que ver cómo se definen estas disputas. En Brasil, esta es también una cuestión que se abre y que nos convoca, tanto a los movimientos sociales como a los espacios de búsqueda y definición de políticas y a los espacios educativos.

Kelly Russo En Brasil también estamos viviendo una fuerte ola conservadora, que amenaza seriamente las conquistas, pero hay una gran resistencia por parte de los movimientos sociales, las universidades, que han estado actuando para el mantenimiento de los derechos conquistados. Mi última pregunta es, ¿cómo estos grupos, que destacan la cuestión del reconocimiento de la diferencia, del derecho a la identidad, se están organizando para tratar de resistirse a este modelo mercantilista que trata de constituirse como hegemónico en Argentina? ¿Cómo percibe estas resistencias, estas luchas?

Gabriela Novaro Por el momento, la visibilidad de estas resistencias ha sido muy notable en el nivel de las universidades. Ahora, con respecto a los otros grupos en el caso de los colectivos de inmigrantes, por ejemplo, están generando reposicionamientos, ya que esto tiene mucho que ver con la situación de cada localidad. Mientras, hay derechos que han sido sancionados por las leyes, y por más que no confiemos siempre en las leyes, me parece un marco que puede ser reivindicado frente a una cuestión que fue explicada, es decir, discursos históricamente muy discriminatorios frente a la población migrante latinoamericana. Bueno, hay una ley que dice que a ningún niño se le puede negar el acceso a la escuela por más que los documentos de la familia no tengan una condición de regularidad. Y si la reclamación de la ley no

acompaña un movimiento colectivo masivo, se convierte en una protesta individual por derechos. Fueron producidos lazos suficientemente fuertes en estos años, en algunos espacios, tanto entre la población indígena como entre la inmigrante que dificultan el camino de los movimientos en contra de todas estas leyes. Lo que pasa es que tenemos que repensar las preguntas que hacemos. Hasta el año pasado nos preguntábamos, ¿“cómo seguir adelante” y “cómo se superan estas limitaciones?” Ahora la pregunta es, ¿” cómo se resiste a que se retiren derechos que parecían garantizados”?

Kelly Russo Me gustaría dar las gracias de nuevo por esta conversación, fue un placer conocer más de su trabajo.

Gabriela Novaro Para mí fue un placer, sobre todo, poder intercambiar experiencias con ustedes de Brasil. Estuve en Sao Paulo a principios de este año y ya percibía situaciones muy complejas; ahora acabé de venir de Bolivia, donde también percibí situaciones muy complejas; y me parece que una de las cosas que podemos hacer, frente a estos contextos que se presentan bastante adversos, es precisamente mantener los lazos entre los países. Y entender que los discursos de ciertas unidades y tendencias en común no fueron sólo retórica de los gobiernos, sino también corresponden a posiciones de los sujetos. En el ámbito de la investigación, la enseñanza y la reflexión, tenemos que, de alguna manera, resistir con propuestas colectivas, redes colectivas que sean más contundentes que la denuncia individual. Espero que este tipo de actividades sirva para estas aproximaciones.

Palabras clave: educación intercultural, infancia, marcadores étnicos, indígenas, migrantes latinoamericanos.



Gabriela Novaro

Doctora en Antropología. Investigadora independiente del CONICET. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investiga sobre Antropología y Educación, interculturalidad, migración y educación. Participó en programas de Educación Intercultural y Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación entre 2000 y 2008.

E-mail: gabriela.novaro@gmail.com



Kelly Russo

Doctora en Educación Brasileña. Profesora de la Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, de la Universidade do Rio de Janeiro, Brasil. Integra el Programa de Posgrado en Educación, Cultura y Comunicación en Periferias Urbanas y coordina el Programa Movimientos Sociales, Diferencias y Educación, y el Núcleo de Estudios sobre Pueblos Indígenas y Educación.

E-mail: kellyrussobr@gmail.com

La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión de Andrea Szulc

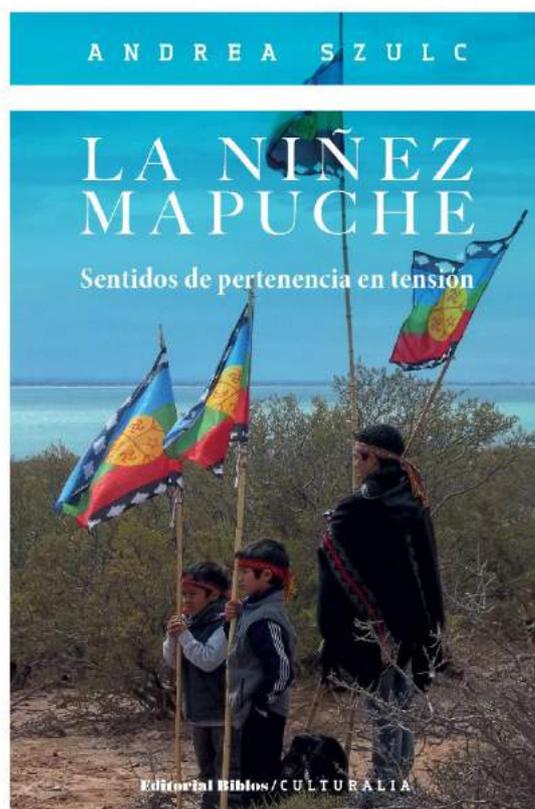
RESEÑA POR

María Adelaida Colangelo

**La niñez como campo de disputas.
Un análisis antropológico de las
representaciones y prácticas de y sobre
los niños mapuche de la
provincia de Neuquén, Argentina.**

¿Por qué la referencia a la niñez indígena suele suscitar sentimientos y expresiones de simpatía y ternura? - comienza preguntándose la autora de este libro, a partir de registrar el mutuo reforzamiento de las ideas de inocencia, pureza, autenticidad que el sentido común atribuye tanto a los niños como a los pueblos indígenas.

Desde este interrogante inicial y a lo largo de las más de doscientas páginas que componen su libro, Andrea Szulc nos invita a acompañarla en la ruptura con esa noción romantizada del niño, pero también del indígena mapuche, para dar cuenta del carácter político y disputado de ambas identidades en los contextos sociales por ella estudiados. En ese sentido, el lector no debe esperar una etnografía descriptiva de las características “tradicionales” de “la” niñez mapuche, sino más bien un agudo estudio de la dimensión política que atraviesa sus heterogéneas y cambiantes construcciones.



En efecto, el foco de la autora está puesto en las disputas por la hegemonía que se despliegan en el campo de la niñez mapuche en torno de las formas de definir, nombrar, cuidar, formar, ciudadanizar a los niños o *picikeche* (“gente pequeña” en lengua mapuche), así como en el papel activo de los propios niños y niñas en estas luchas¹. Mediante un análisis de las prácticas y representaciones de y sobre los niños mapuche, nos muestra el modo en que éstos son constantemente interpelados en su vida cotidiana por diversos actores y agencias sociales – a las que la autora llama “usinas”, en tanto productoras de mensajes y acciones –, como familias, representantes del estado provincial, iglesias católica o evangélica, organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche, medios de comunicación, entre otras. Pero no sólo nos permite ver el modo en que los niños reciben esos mensajes identitarios, sino también como se posicionan ellos frente a los mismos y participan activamente –aunque no de manera totalmente autónoma– en la constante rearticulación de sus subjetividades. Es decir, se trata de definiciones y apelaciones de las que los niños son destinatarios, pero que ellos también interpretan y articulan, otorgando sentido a sus experiencias.

Dos premisas sobre la niñez sustentan el análisis realizado y orientan las elecciones metodológicas realizadas por la autora: el carácter de sujetos activos, posicionados y reflexivos, de los niños y, al mismo tiempo, la necesidad de enmarcar su agencia en las relaciones con diversos adultos y en las representaciones sobre la niñez que éstos ponen en juego cotidianamente. Es esta doble condición de los niños como sujetos con capacidad de agencia y reflexión, aunque condicionados por sus posiciones sociales – lo cual, por otra parte, no los diferencia sustantivamente de otros actores sociales – la que ha permitido a Andrea Szulc apostar a la realización de un trabajo etnográfico con los propios niños mapuche, recuperando sus acciones y sentidos, aunque sin dejar de considerar los discursos y prácticas que los tienen como destinatarios, a fin de evitar su esencialización.

El libro es el resultado de un prolongado trabajo de investigación etnográfica llevado a cabo a lo largo de doce años en diferentes comunidades mapuche de las zonas centro y sur de la provincia argentina de Neuquén. La continuidad y profundidad temporal del estudio realizado ha posibilitado seguir y analizar transformaciones comunitarias, institucionales, personales, ligadas a los procesos de comunalización y etnogénesis de los que los niños mapuche y sus familias participan.

El texto que compone el libro está organizado en dos partes, precedidas por una introducción y seguidas por un apartado final que recupera los debates centrales del texto y sus implicaciones para la continuidad de las investigaciones sobre el tema. Una serie de bellas imágenes fotográficas, tomadas durante diferentes momentos del trabajo de campo, constituye un recurso visual que no sólo ilustra, sino que completa las argumentaciones escritas.

¹ En adelante, y siguiendo la propuesta de la autora del libro, se utilizará el término genérico “niños”, abarcando tanto a mujeres como a varones, sólo a efectos prácticos, aunque sin desconocer las implicancias del uso del lenguaje en las relaciones de género.

La primera parte del libro, titulada “Coordenadas conceptuales e históricas”, está compuesta por dos capítulos. En el primero, la autora realiza un balance crítico de las perspectivas que sobre la niñez ha construido la antropología, para explicitar su propio enfoque teórico y metodológico, así como señalar los posibles desafíos de un trabajo etnográfico con niños. En el segundo capítulo presenta los procesos históricos que configuraron, de manera heterogénea, las relaciones entre el pueblo mapuche y los estados nacional y provincial, y cuya consideración ha llevado a situar la indagación en cuatro comunidades con distintas características: rurales, urbanas, antiguas o recientemente constituidas.

A lo largo de los cinco capítulos siguientes, que integran la segunda parte del libro, denominada “Sentidos de pertenencia en tensión”, Andrea Szulc va desplegando las diferentes encrucijadas identitarias en las que se constituye la niñez mapuche, teniendo como eje analítico los procesos de construcción de hegemonía y de articulación de subjetividades –concepto que prefiere al de identidad. En cada uno de estos capítulos se busca dar cuenta del modo en que los niños mapuche son interpelados y convocados en tanto tales por distintas agencias sociales, en ámbitos sociales particulares aunque con frecuencia superpuestos o articulados entre sí, pero sin perder de vista la manera en que los propios *picikeche* se sitúan y actúan en el marco de esas relaciones sociales.

Así, en el capítulo 3 se pone en evidencia la heterogeneidad de la niñez mapuche a partir del modo en que las variables etaria y de género atraviesan las diferentes – y, en ocasiones, contrapuestas – apelaciones a y posiciones sociales de los niños, a los que se concibe como obedientes, vulnerables, pero también capaces y responsables, de manera divergente al modelo de niño-alumno universalizado por el sistema escolar.

El capítulo siguiente ahonda en la construcción hegemónica de la niñez mapuche y de su formación, que se produce en el ámbito de la educación formal oficial, encarnada en la escuela y complementada por la iglesia católica. A partir del análisis de los sentidos de pertenencia promovidos por el Programa de Lengua y Cultura Mapuche (PELCM) establecido en escuelas provinciales de Neuquén, así como de las miradas que sobre ello construyen los niños y sus familias, la autora muestra la articulación hegemónica entre “lo neuquino” como elemento identitario y una visión folklorizada y despolitizada de lo mapuche.

A modo de contrapunto con el anterior, el capítulo 5 da cuenta de algunos de los procesos formativos y mensajes identitarios generados hacia los niños desde las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche. Estas organizaciones luchan contra las perspectivas hegemónicas acerca de la niñez mapuche apoyándose en el lugar político de la lengua (de comunalización, resistencia, etc.), tanto al asignar nombres mapuche a los niños como al incorporarla como parte de los proyectos de educación autónoma, que tienen a los *picikeche* como destinatarios principales.

A continuación, en el capítulo 6, se retoma la articulación hegemónica de los sentidos de pertenencia de la niñez mapuche, pero poniendo el foco en los mensajes identitarios promovidos por la iglesia católica a través de sus diferentes acciones misioneras y educativas que, con frecuencia, resultan complementarias de las interpelaciones realizadas a los niños desde las agencias del estado provincial. La consideración de las propuestas de las iglesias evangélicas permite, a su vez, comprender nuevas encrucijadas identitarias en que los niños mapuche sitúan sus prácticas y representaciones.

En el séptimo y último capítulo, la autora analiza la rearticulación de subjetividades que se produce en los niños de algunas comunidades a partir de la revitalización reciente de prácticas rituales promovida, con un sentido contra hegemónico, por organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche. La indagación en dos de los rituales revitalizados, dirigidos especialmente a los niños - el *katan kawíñ* y el *bakutuwun* - le permite mostrar el lugar central de la niñez en los procesos de etnogénesis y comunalización mapuche que se desarrollan en la provincia de Neuquén, así como la conjunción de lo político y lo cultural en las disputas identitarias.

A lo largo del recorrido realizado, Andrea Szulc logra mostrar el lugar crucial de los niños en las disputas en torno al lugar de lo mapuche y los mapuches en la provincia de Neuquén, dando cuenta de la dimensión ineludiblemente política que atraviesa los procesos de construcción de la niñez.

En ese sentido, uno de los aportes centrales del trabajo consiste en considerar a los niños como partícipes activos en la constante rearticulación de sus subjetividades, dando cuenta de su capacidad de acción y reflexión, pero sin perder de vista el carácter relacional y situado de sus prácticas y representaciones. De allí el énfasis de la autora en inscribir los procesos de construcción de la niñez mapuche en el complejo entramado entre desigualdad social y heterogeneidad cultural, entretejido de manera particular en la provincia de Neuquén. Es este cuidado por no perder de vista las relaciones de poder de las que participan – activamente - los niños mapuche, evitando “leer” sus ideas y prácticas como si fueran totalmente autónomas y transparentes, el que permite evitar el riesgo de una nueva esencialización de la niñez² y posibilita una fructífera discusión con las propuestas de análisis formuladas en términos de “culturas infantiles”.

Volviendo al interrogante inicial, podemos decir que el libro aquí presentado contribuye no sólo a poner en duda la concepción de una niñez inocente e incapaz, mostrando el carácter heterogéneo y conflictivo de las prácticas y representaciones de y sobre los niños mapuche, sino también cuestionar “lo mapuche” como identidad y sentido homogéneos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Szulc, Andrea. *La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión*. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2015.

Palabras clave: niñez, mapuche, tensiones identitarias, etnografía.

FECHA DE RECEPCIÓN: 10/04/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 20/04/2016

María Adelaida Colangelo

Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Argentina; Máster en Sociología por la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil, y Doctora en Ciencias Naturales, opción Antropología (UNLP). Docente e Investigadora en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Email: adecolangelo@yahoo.com.ar

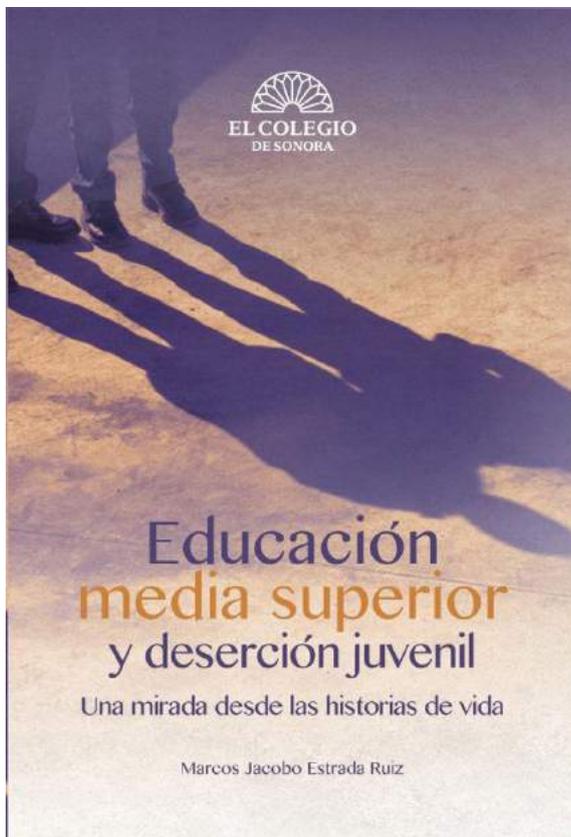
² Riesgo de una esencialización que, buscando evitar la concepción moderna hegemónica del niño natural y esencialmente frágil, incapaz, puro objeto de cuidados y formación, termine presentándolo, a la inversa, como inherentemente libre de condicionamientos, puro sujeto de sus pensamientos y decisiones.

Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida de Marcos Jacobo Estrada

RESEÑA POR

Emma Liliana Navarrete

Jóvenes que abandonan la educación media superior en Sonora, México. Un camino más para la vulnerabilidad



Sonora es un estado que se encuentra al norte de la República mexicana y, según las estimaciones de bienestar de su población, se ubica dentro de las diez entidades con menos pobreza (Coneval, 2012); en cuanto al promedio de escolaridad se encuentra también por encima del nivel nacional (8,6 años cursados en el total nacional y 9,4 en Sonora). Sin embargo, la tasa de deserción escolar en el nivel medio superior es mayor a la nacional (15,1% en Sonora y 12,9% nacional, datos de 2013) (Inegi, s/f).

Ante este panorama, el libro *Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida*, de Marcos Jacobo Estrada, resulta esclarecedor para entender qué sucede con este grupo de jóvenes - que si bien han logrado alcanzar un nivel escolar por arriba del promedio, dentro de una entidad que está también en una posición privilegiada - terminan abandonando la escuela.

¿Por qué ocurre la deserción? ¿Cuáles son los factores que intervienen? ¿Cómo la viven los jóvenes, sus familias y sus maestros? Estas son preguntas que Marcos Jacobo, investigador de El Colegio de Sonora responde en su libro. Él nos adentra en el tema educativo que es, sin lugar a dudas, pieza fundamental para los jóvenes, pues estimula su integración cultural, su movilidad social y, por lo tanto, su desarrollo. Una educación robusta hoy permitirá, para muchos, romper a futuro la historia de pobreza que viven.

La presente reseña, en un inicio, muestra cómo está conformado el libro, en una segunda parte, los temas que – desde mi punto de vista – abonan en la temática y, en tercer lugar, las conclusiones más relevantes a las que llega el autor.

El libro estudia a jóvenes que estuvieron inscritos en el bachillerato tecnológico en tres distintas localidades de Sonora y que han abandonado la escuela. Para explicar las causas de la deserción y las consecuencias que tiene para los y las jóvenes, Estrada relata, basándose en una profunda revisión bibliográfica, las reformas a la educación media superior y las modalidades que se han desarrollado para que los estudiantes no abandonen las aulas. Muestra también la conformación y los cambios que ha tenido el Sistema de Educación Media Superior, caracterizando las tres modalidades que lo integran: a) Bachillerato universitario; b) Bachillerato tecnológico bivalente y c) Educación profesional técnica.

Este preámbulo es muy importante en el libro, porque sirve para ubicar a su universo de estudio: jóvenes que han estado matriculados en el nivel medio superior en modalidades de corte tecnológico, que, en el caso de Sonora, según cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP) mexicana, se encuentran en el rango de eficiencia terminal baja y deserción alta (SEP, 2012a).

Marcos Jacobo no realiza un análisis del total de los matriculados, sino sólo de tres distintas localidades (una urbana y dos rurales) pertenecientes al municipio de Hermosillo, capital de Sonora. En cada una de estas localidades estudia una institución: en el área más urbana, se ocupa de jóvenes de El Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP) y en los dos espacios rurales se refiere a jóvenes de El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTES) y del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).

En el terreno metodológico, se basa en el análisis de 22 entrevistas biográficas e historias de vida a alumnos que han desertado, a algunos familiares y a docentes. A partir de esta propuesta¹, Estrada identifica las etapas críticas desde donde el sujeto/joven construye su identidad, y muestra al lector las condiciones de vulnerabilidad por las que atraviesan los jóvenes antes y después de la deserción, concluyendo que desertan los desvalidos y vulnerables: la vulnerabilidad ya estaba, señala el autor, ahora están acumulando desventajas.

1 Muy al estilo de François Dubet, pues retoma la relación entre individuación y socialización, mostrando al joven como individuo complejo, integrado en la sociedad, sin fragmentar su vida y sus espacios, sino entendiendo todas sus facetas como factores que influirán en la permanencia en la escuela (Dubet; Martuccelli, 1998).

El autor va hilando las causas de la deserción y lo hace desde tres miradas diferentes - lo cual resulta innovador: la de los jóvenes, la de sus padres (normalmente la de la madre), y la de los profesores. Todos relatan su propia visión, la cual suele ser diferente. Así vemos que los jóvenes ensalzan su espíritu gregario, para ellos la comunidad es importante, los amigos y los afectos, sin ellos no tiene mucho sentido seguir estudiando, y esto se agrava si no hay apoyo de los profesores; bajo una situación de poco estímulo, es mejor abandonar la escuela. Para los padres la escuela de sus hijos es importante y trabajan para que ellos permanezcan, más cuando conocen y reconocen el esfuerzo y el deseo de ellos por estudiar y por “ser alguien en la vida”. Los docentes, en sentido contrario, creen que el mayor problema de la deserción proviene de la familia de origen, de la disfuncionalidad o las rupturas, para ellos las nuevas dinámicas de los hogares, con presencia creciente de madres jefas de hogar – por ejemplo – no es un elemento que quieran discutir.

El libro nos da muchas pistas y hallazgos, algunos explícitos, otros latentes. Dentro de los latentes o no explícitos, pero para mí muy importantes, Marcos nos lleva a deducir que hay causas de carácter individual, otras de carácter familiar y otras de corte económico o que involucran las dinámicas de las escuelas y las familias. Los expongo a continuación:

- Embarazos precoces: según la Secretaría de Salud, en 2009 ocurrieron, en Sonora, 7.620 embarazos en mujeres de 12 a 17 años; en 2010 se registraron 8.166 y, en 2011, 8.698. De 2010 a 2015, el incremento fue de 38%. Es un problema serio, pues el embarazo repercute en el abandono escolar de las chicas. Una de las causas que arguyeron varias de las desertoras fue quedar embarazadas. Al embarazarse, o al nacimiento del bebé, abandonan la escuela por falta de tiempo para asistir a la escuela y hacer tareas o por vergüenza. El embarazo adolescente, en México, es hoy un problema de carácter nacional, impacta de forma determinante el entorno de las jóvenes y también de algunos jóvenes varones, quienes abandonan la escuela para incursionar en el trabajo y asumir su nuevo rol de proveedor. En este caso la deserción no depende directamente de la calidad educativa, pero sí de una falta de información entre los jóvenes, que los lleva a tener embarazos tempranos.
- La falta de ingresos en el hogar: muchos de los estudios que se ocupan de investigar las causas de la deserción educativa colocan las dificultades económicas como uno de los determinantes más importantes (SEP, 2012b). En este estudio, esto es muy claro y supera el deseo de las familias para apoyar la presencia de sus hijos en la escuela. Las tres instituciones, aunque públicas y gratuitas, conllevan gastos que no pueden solventar las familias. Cuando los costos escolares crecen, la deserción ocurre.
- Falta de información sobre apoyos gubernamentales: aunado a lo anterior, varios de los jóvenes entrevistados comentaron tener becas, pero no todos. Hay desconocimiento y falta de comunicación para solicitar becas de estudio o apoyos económicos.
- Falta de apoyo de profesores: gran número de jóvenes menciona la falta de sensibilidad de los maestros para entender sus deficiencias formativas. Casi todos tienen problemas en algunas materias, lo que los lleva a reprobar, y al no contar con apoyo de los profesores, el alumnado se desmotiva y queda en riesgo para la deserción.

- El incremento de la violencia y las pandillas: los profesores perciben la violencia como una de las causas de deserción escolar; sin embargo para los jóvenes y sus familiares no parece ser un conflicto. Los testimonios muestran que los docentes creen que la desunión, los divorcios, la migración, la violencia y la falta de interés son los responsables de la deserción. Para los maestros, todos “los otros” son los responsables, pero no la escuela y sus docentes.
- Tres escuelas, pero con un mismo problema: en los tres centros de estudio analizados se evidencia que el riesgo de la deserción escolar es similar, va más allá de las características escolares. El problema no son los tipos de formación escolar, sino hay una cuestión más estructural. Aunque quizá la única diferencia, y muy importante, es el caso de los CONALEP², estos centros educativos en general son poco prestigiados en comparación con los CECYTES y los CBTA, al menos en el imaginario de los estudiantes. Ninguno de los muchachos desertores entrevistados deseaba estudiar en el CONALEP, llama la atención esta conclusión porque es similar a la que encontrara para el Distrito Federal Palacios Abreu (2007), quien relata que incluso sus entrevistados al referirse al CONALEP lo llamaban despectivamente *Nopalep*³.

Estos elementos si bien no son analizados de manera particular por Marcos Jacobo, se repiten en las biografías, por eso los considero hallazgos latentes. Dentro de éstos aparece también un refugio importante: la familia. La mayoría de los padres (la madre, fundamentalmente, y los abuelos) desarrolla estrategias para que sus hijos no deserten, para que “no se les atore el mundo” como dice una madre entrevistada. Estos jóvenes son la primera generación en sus hogares con estudios de nivel medio superior, son los pioneros, lo que les otorga una relevancia y un orgullo familiar. Todos quieren un bachiller en casa.

El autor también, de manera explícita, concluye con interesantes hallazgos, que tienen que ver con dos conceptos: la afiliación juvenil y la desafiación institucional. La educación media superior es, en este caso, el espacio donde se crea la afiliación juvenil, es en donde se desarrolla el espíritu colectivo, se sociabiliza con sus pares, con sus iguales, se construye y reafirma la identidad. Tenerla genera fortalezas.

Pero, junto con esta afiliación, debe construirse una afiliación institucional, un “querer” a la escuela, un sentirse parte de la escuela, y eso sólo se logra con la asistencia constante, con el tiempo vivido en ella. Si el joven permanece poco tiempo en las aulas, pierde su afiliación juvenil y nunca crea la afiliación institucional.

El no poder construir ni la afiliación juvenil ni la institucional, los excluye; sus vínculos se limitan y les costará construir un capital social. Si los vínculos no se crean en su momento, la exclusión aparece y la probabilidad de ser un joven vulnerable se potencia.

2 El Conalep inicia labores en 1979, con el objeto de formar profesionales técnicos egresados de la secundaria para que sean personal calificado demandado en la industria y los servicios. Inició con seis planteles, ahora tiene 308 repartidos en todo el país (Disponible en: www.conalep.edu.mx).

3 “Nopalep” es un juego de palabras que tiene que ver con el *nopal*, cactus comestible, barato y muy consumido en México. Sin duda tiene un sentido peyorativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONEVAL. **Informe de pobreza y evaluación en el estado de Sonora.** Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2012. Disponible em: <<http://desarrollosocial.guanajuato.gob.mx/coneval/informe-sonora.pdf>>. Acceso em: 22 mar. 2016.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **En la escuela.** Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

ESTRADA RUIZ, M. J. **Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida.** 1. ed. México: El Colegio de Sonora, 2015.

INEGI. **Panorama sociodemográfico de Sonora.** 2011. Disponible em: <www.inegi.org.mx>. Acceso em: 22 mar. 2016.

_____. **Indicadores de bienestar por entidad federativa.** Disponible em: <<http://www.beta.inegi.org.mx/app/bienestar/#grafica>>. Acceso em: 22 mar. 2016.

PALACIOS ABREU, R. Ser estudiante de bachillerato tecnológico: la incorporación de los alumnos a una escuela no deseada. In: GUZMÁN, C.; SAUCEDO, J. (Org.). **La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela.** México: Grupo Edición S.A. de C.V, 2007. p. 127-147.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos.** Principales cifras Ciclo Escolar 2011-2012. México: Secretaría de Educación Pública, 2012a.

_____. **Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.** México: Secretaría de Educación Pública y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, 2012b.

Palabras clave: deserción escolar, educación postsecundaria, juventud, México.

FECHA DE RECEPCIÓN: 23/03/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 30/03/2016

Emma Liliana Navarrete

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios de Población por El Colegio de México. Investigadora de El Colegio Mexiquense A. C. Temas de interés: juventud, empleo y educación.

Email: enavarr@cmq.edu.mx

Levantamiento Bibliográfico

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 Marzo y Junio de 2016 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

1 Acceso a la educación musical en México para la inclusión social: Estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical en México

(ISBN 978-3-8416-8020-4)

Autor: Walter Petersen

Editora: Editorial Publicia, La Paz, 232 páginas.

2 A criança autista - um estudo psicopedagógico

(ISBN 978-85-7854-113-2)

Autores: Janine Marta Coelho Rodrigues y Eric Spencer

Editora: Wak, Rio de Janeiro, 132 páginas.

3 Agresión: ¿Un nuevo y peligroso tabú?

(ISBN 9788425433313)

Autor: Jesper Juul

Editora: Herder, México, 152 páginas.

4 A infância e a psicomotricidade

(ISBN 978-85-7854-362-4)

Autora: Fátima Alves

Editora: Wak, Rio de Janeiro, 228 páginas.

5 Bocetos psicopatológicos

(ISBN 978-950-12-9345-6)

Autores: Punta de Rodulfo y Maria Isabel

Editora: Planeta Del Libros Argentina, Buenos Aires, 232 páginas.

6 Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos?

(ISBN 978-987-538-459-0)

Autora: Ana Campelo

Editora: Noveduc, Buenos Aires, 160 páginas.

7 Caminhos da educação: questões, debates e experiências

(ISBN 978-85-444-0911-4)

Organizadores: Francisco Ari de Andrade, Maria Aurea Montenegro Albuquerque Guerra, Vera Lúcia Pontes Juvêncio y Munique de Souza Freitas

Editora: CRV, Curitiba, 486 páginas.

- 8 *Cinema, infância e imaginação: tecendo diálogos***
(ISBN 978-85-7897-164-9)
Autoras: Rosilene Koscianski da Silveira y Silemar Medeiros da Silva
Editora: Argos Editora da Unochapecó, Chapecó, 279 páginas.
- 9 *De la violencia a la convivencia***
(ISBN 978-987-538-476-7)
Organizadoras: Andrea Kaplan y Yanina Berezán
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 184 páginas.
- 10 *Educação a distância: midiaticização, formação e saberes***
(ISBN 978-85-444-0943-5)
Organizadores: Arnaldo Oliveira Souza Júnior, Naziozênio Antonio Lacerda y Sandra Suely Oliveira
Editora: CRV, Curitiba, 188 páginas.
- 11 *Educação e diversidade em diferentes contextos***
(ISBN 978-85-347-0529-5)
Organizadores: Amilcar Araujo Pereira y Warley da Costa
Editora: Pallas, Rio de Janeiro, 328 páginas.
- 12 *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem***
(ISBN 978-85-7652-211-9)
Organización: UNESCO
Editora: UNESCO, Brasília, 74 páginas.
- 13 *Educação para a diversidade: experiências inovadoras na formação docente***
(ISBN 978-85-444-0899-5)
Organizadoras: Vilma Aparecida de Pinho y Raquel Lopes
Editora: CRV, Curitiba, 270 páginas.
- 14 *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior***
(ISBN 978-987-538-458-3)
Autores: Alicia Beatriz Acín, Antonela Getto, Marcelo Krichesky, Omar Malet, María Florencia Mujica y Hernán Rodríguez
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 160 páginas.
- 15 *Formação docente e representações sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor***
(ISBN 978-85-444-0938-1)
Organizadoras: Elda Silva do Nascimento Melo y Erika dos Reis Gusmão Andrade
Editora: CRV, Curitiba, 204 páginas.
- 16 *Formación académica universitaria e inserción escolar: Investigación desde una perspectiva sociológica. Los egresados de la Universidad de Guadalajara (México).***
(ISBN 978-3-8416-8058-7)
Autor: Carlos Jaime Méndez Fraustro
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 264 páginas.

- 17 Generaciones: Edad de vida, edad de las cosas**
(ISBN 9788425434587)
Autor: Remo Bodei
Editora: Colofón, México D.F., 104 páginas.
- 18 Gestão pública escolar e avaliação do índice de desenvolvimento da educação básica: da reflexão à transformação da prática pedagógica**
(ISBN 978-85-444-0708-0)
Autoras: Elaine Costa y Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Editora: CRV, Curitiba, 166 páginas.
- 19 Gestionar una escuela secundaria posible**
(ISBN 978-987-538-446-0)
Autor: Diego Bibian
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 144 páginas.
- 20 Identidad y convivencia: alumnas españolas musulmanas - Mujeres desafiando los estereotipos sociales y mediáticos: repensando los conceptos de libertad, igualdad e identidad**
(ISBN 978-3-639-64829-4)
Autor: Salam Adlbi Sibai
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 444 páginas.
- 21 Juventude, trabalho e emprego: políticas públicas, desafios e perspectivas**
(ISBN 978-85-444-0895-7)
Organizadora: Maria Madalena Gracioli
Editora: CRV, Curitiba, 310 páginas.
- 22 La omisión imposible en educación ¿Cómo conducir el colectivo escolar sin información?**
(ISBN 978-950-892-510-7)
Autora: Silvia Montoya
Editora: Lugar Editorial S.A, Buenos Aires, 184 páginas.
- 23 Los juegos reducidos y la motivación autodeterminada en adolescentes: Efectos de los juegos reducidos sobre aspectos bio-psico-sociales en adolescentes**
(ISBN 978-3-639-55525-7)
Autores: Hernaldo J. Carrasco, Luis J. Chiroso y Rafael E. Reigal
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 192 páginas.
- 24 Mediador escolar - recriando a arte de ensinar**
(ISBN 978-85-7854-349-5)
Autora: Emanoele Freitas
Editora: Wak, Rio de Janeiro, 104 páginas.
- 25 Medicalizando la niñez delincuente: Intervenciones psiquiátricas en la criminalidad infantil**
(ISBN 978-987-591-769-9)
Autor: José Daniel Cesano
Editora: Editorial Brujas, Córdoba, 172 páginas.

- 26 *Movimiento y expresión corporal en educación infantil***
(ISBN 9788427721135)
Autores: Vilma Lení Nista-Piccolo y Wagner Wey Moreira
Editora: NARCEA, México D.F, 192 páginas.
- 27 *Nutrición infantil en lactantes, niños y adolescentes***
(ISBN 978-987-591-717-0)
Autoras: Raquel A. Furnes y Mariana B. Láquis
Editora: Editorial Brujas, Córdoba, 232 páginas.
- 28 *Papeles reunidos sobre literatura infantil: A lo largo del camino***
(ISBN 978-950-892-516-9)
Autor: Carlos Silveyra
Editora: Lugar Editorial S.A, Buenos Aires, 168 páginas.
- 29 *Processos formativos e desigualdades sociais: a educação entre políticas e práticas***
(ISBN 978-85-444-0923-7)
Organizadoras: Cíntia Velasco Santos y Helena Amaral da Fontoura
Editora: CRV, Curitiba, 150 páginas.
- 30 *Psicología y cultura de los adolescentes***
(ISBN 978-987-1925-47-6)
Autores: José A. Yuni y Claudio A. Urbano
Editora: Editorial Brujas, Córdoba, 194 páginas.
- 31 *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?***
(ISBN 978-85-7652-208-9)
Organização: UNESCO
Editora: UNESCO, Brasília, 91 páginas.
- 32 *Síntomas en los niños: Neurosis infantil y neurosis de angustia***
(ISBN 9789502324739)
Autor: Carlos E. Tkach
Editora: El Espejo Libros, Cordoba, 542 páginas.
- 33 *Solo zapatillas de marca. Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado***
(ISBN: 9789972515576)
Autoras: Francesca Uccelli y Mariel García Llorens
Editora: Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 430 páginas.
- 34 *Um fazer para alimentar a alma: uma etnografia das práticas juvenis em um bairro da cidade de Salvador***
(ISBN: 978-85-232-1447-0)
Autora: Adriana Miranda Pimentel
Editora: EdUFBA, Salvador, 280 páginas.

- 35 *Violencia doméstica y maltrato infantil en el cine español: Violencia doméstica y maltrato infantil tratados en las películas El Bola y Te doy mis ojos, y su explotación pedagógica***
(ISBN 978-3-8416-8094-5)
Autora: Gaelle Barré
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 56 páginas.
- 36 *Virtualidad educativa del cine y el programa escuela al cine: Formación de nuevas audiencias y cine clubes en el ámbito educativo***
(ISBN 978-3-8416-8122-5)
Autor: Antonio Machuca Ahumada
Editora: Editorial Publicia, La Paz, 308 páginas.

Normas para todas las secciones

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

Ejemplos de casos más comunes:

LIBRO CON UN AUTOR

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

LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

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

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

ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

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

CAPÍTULO DE LIBRO

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

TESIS Y DISERTACIONES

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

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

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

8. Citas y notas.

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

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

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

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

Normas específicas para la sección

TEMAS SOBRESALIENTES

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

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

Normas específicas para las Reseñas

(sección de Informaciones Bibliográficas)

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

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

Normas específicas para la Sección

ESPACIO ABIERTO

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

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

Envío de material

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

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

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

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

Contatos

DESIDADES

Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicología/NIPIAC

Universidad Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250

22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil

55 21 22953208 55 21 39385328

www.desidades.ufrj.br

DESIDADES

Revista Eletrónica de Divulgação Científica de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicologia / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

