

ISSN 2318-9282

número 15

año 5

abril-junio 2017

desidades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

15

des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

REALIZACIÓN



NIPIAC

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

APOYO



INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



apresentação

equipo editorial

EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro

EDITORAS ASOCIADAS

Heloisa Dias Bezerra

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Alexandre Bárbara Soares

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Isa Kaplan Vieira

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Bello

Lis Albuquerque Melo

Paula Pimentel Tumolo

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

EQUIPO TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Cheyenne Monteiro Wolf Von Arcosy

Clara Cascão Lopes

Clara Marina Hedwig Willach Galliez

Hannah Quaresma Magalhães

Luciana Mestre

Matheus Ferreira Apolinário

Yuri do Carmo Castro de Jesus

REVISORA

Leninha Fernandes

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 Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Nair Teles	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane

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

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

índice

EDITORIAL	7
TEMAS SOBRESALIENTES	
Infancia maya guatemalteca: vulnerabilidad nutricional y políticas públicas para su enfrentamiento <i>Cristian David Osorio Figueroa, Thereza Christina Bahia Coelho</i>	9
El ejercicio de la mirada etnográfica: relaciones de género entre infantes <i>Thiago Bogossian</i>	22
ESPACIO ABIERTO	
La escuela necesita conversar con la ciudad ENTREVISTA DE <i>Paula Uglione</i> CON <i>Giselle Arteiro Azevedo</i>	34
INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS	
RESEÑAS	
“Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela” RESEÑA POR <i>Mariana Elsa Correa</i>	46
“Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas” RESEÑA POR <i>Livia Moreira de Alcântara</i>	50
LEVANTAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	56
NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	59

editorial

Mucho de esta 15ª edición nos remite a la infancia, a la convivencia de los niños en el espacio escolar y a las interrogantes sobre la producción de sentidos que tiene lugar en dicho espacio. Aunque con enfoques distintos, los textos confluyen en el sentido de llamar la atención sobre la importancia de la expresividad del vivir en la movilidad de los cuerpos y de las acciones en su relación con el ambiente. Aunque distante de la temática escolar y más en consonancia con la importancia del ‘estar vivo’, el segundo artículo se aborda a partir de un fallo ambiental innegociable: la desigualdad, que se refleja en la desnutrición y pobreza de la infancia maya guatemalteca.

La expresión ‘muros de la escuela’ no solo alude a lo que retiene, esconde y supuestamente protege, sino también a lo que no permite mirar, expandir, comunicar y transformar. En la sección Espacio Abierto de esta edición, Paula Uglione, Doctora en Arquitectura, entrevista a Giselle Arteiro, también Doctora en Arquitectura y especialista en estudios sobre ambiente escolar. Bajo el título “La escuela precisa conversar con la ciudad” las investigadoras abordan la necesidad de que la escuela se reinvente, salga de la estandarización de los ambientes y dialogue con el contexto en que está inserta, facilitando también la escucha de los niños y la percepción de cómo estos se sienten y se apropian del espacio escolar.

En la sección Temas Sobresalientes, Thiago Bogossian, máster en Educación y profesor de Educación Básica, analiza la cuestión “relación de género entre niños” a partir de una investigación realizada en una institución pública de Educación Infantil. Sus observaciones apuntan para una disociación entre los significados dados por los niños a sus juegos, comentarios y expresiones y aquellos conferidos por los adultos, revelando la diferenciación que existe en el trato dado a niños y niñas, así como la atribución de modos y conceptos que se da a partir de este trato.

La seguridad alimentaria y el derecho a la alimentación de la infancia maya guatemalteca son discutidos en el artículo de la autoría del médico Cristian David Osorio Figueroa y por la médica Thereza Christina Bahía Coelho, ambos investigadores del Núcleo de Investigación en Salud Colectiva (NUSC), vinculado a la Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil. Aunque estén registrados como derechos garantizados por la legislación guatemalteca, la realidad que retratan los autores muestra un escenario de vulnerabilidad en cuanto al acceso a los alimentos, donde la discriminación étnica se alía con la persistencia de la pobreza. En tal escenario de desigualdad social, sobre todo, se carece de políticas públicas que privilegien la mejora de las condiciones sociales de este grupo de la población.

En la sección Informaciones Bibliográficas, retomando el tema escuela, contamos con la reseña de Mariana Elsa Correo sobre el libro de autoría de los investigadores argentinos Pedro Núñez y Lucía Litichiver, “Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela”. Las reflexiones resultantes de más de diez años de investigación sobre la escuela secundaria se presentan en el análisis de temas emergentes, como el proceso de desigualdad en el nivel secundario, los vínculos intergeneracionales, la convivencia escolar y las formas contemporáneas de participación política de las/los jóvenes. La reseña realizada por Livia Moreira de Alcântara se ocupa del libro organizado por Carles Feixa y Patricia Oliart, “Juvenopedia: mapeo de las juventudes iberoamericanas”. Compuesta por 17 artículos, de diferentes autores, que abordan la realidad de siete países, Brasil, México, Argentina, Colombia, Chile, España y Portugal, la publicación pretende ser un mapa inicial de los estudios sobre juventudes de América Latina y de la península ibérica en el siglo XXI. En su reseña, la autora señala cuatro temas que conectan los artículos entre sí: el activismo y la participación política, las cuestiones de género, la violencia y la cultura.

Además, en esta sección, presentamos una lista de 18 publicaciones recientes en el área de las Ciencias Humanas y Sociales, relativas al segundo trimestre del año, sobre infancia y juventud, levantada a partir del trabajo de búsqueda sistemática realizada por la revista en los *sites* de las editoras comerciales y públicas de los países de América Latina.

Sonia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORA ASOCIADA



IMAGEN: Talea Miller/PBS NewsHour

Infancia maya guatemalteca: vulnerabilidad nutricional y políticas públicas para su enfrentamiento

*Cristian David Osorio Figueroa
Thereza Christina Bahia Coelho*

Las problemáticas en materia de seguridad alimentaria han estado vigentes en la historia de la humanidad adquiriendo diferentes matices y expresiones, que van desde la desnutrición predominante hasta la obesidad en ascenso. Dichos desequilibrios nutricionales están inmersos en sociedades donde coexisten la riqueza y la pobreza, donde, por un lado, encontramos una lluvia de información sobre los beneficios de mantener un peso equilibrado y de acceder a una oferta de alimentos con alto contenido energético, mientras, por otro lado, diversas circunstancias socioeconómicas y geográficas comprometen la producción y acceso a los alimentos.

Aunque el problema de la seguridad alimentaria es antiguo, no fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial que comenzó a ser discutido, siendo el derecho a la alimentación ratificado en 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). No obstante, la operacionalización de ese derecho no sería explicitada hasta 1966 en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (ONU, 1948, 1966).

A fin de determinar obligaciones, fue imperiosa una nueva interpretación de la ONU sobre el derecho a la alimentación, establecido en la Observación General n°. 12, sobre el papel del Estado y las medidas que debe adoptar para garantizarlo (CDESC, 1999). Posteriormente, fue creada la figura del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la alimentación y fueron aprobadas las Directrices Voluntarias, ambas cuestiones se dieron en la búsqueda de garantizar ese derecho (FAO, 2000, 2005).

Específicamente para niños y niñas, el derecho a la alimentación, fue enunciado en la Declaración de los Derechos de la Niñez adoptados en 1959 y fue reafirmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 10 del PIDESC y en los artículos 23 y 24 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966, 1989). A partir de la ratificación de dichos acuerdos, cada uno de los países signatarios, como Guatemala, debe buscar formular políticas y programas coherentes con su realidad.

Guatemala es el país más populoso de Centroamérica, está dividido en 22 departamentos, cuya población es mayoritariamente indígena de ascendencia maya, constituyendo cerca del 60 por ciento del total (Becerrill; López, 2011). Los mayas, por su parte, son el grupo indígena más numeroso y diverso de América. Actualmente, se reconocen en Guatemala 22 comunidades lingüísticas distribuidas entre cada uno de los departamentos (IWGIA, 2016).

Producto de la discriminación étnica en la vida nacional guatemalteca, la alta concentración de riqueza y tierra han conformado un patrón social altamente excluyente de la población maya, a pesar de ser mayoritaria (Sánchez-Midence; Victorino-Ramírez, 2012). Guatemala, inclusive, se encuentra clasificada entre los países con mayor desigualdad en el mundo, ocupando la posición 119. Cuando se comparan los grupos indígena y no indígena, utilizando el índice de Theil¹, cuyo valor es de 8.5 para este caso, la desigualdad se hace aún más notoria (PNUD, 2016). Dicha desigualdad se expresa en varias esferas, entre ellas, el derecho de alimentarse.

1 El índice de Theil es utilizado para medir la desigualdad entre grupos o estratos.

Guatemala (1985) en teoría debiera garantizar el derecho a la alimentación, al ser obligación del Estado proveer un desarrollo integral. De ese mandato constitucional, así como de los tratados internacionales adoptados, en el año 2005, se derivó la aprobación de la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional y la Ley del Sistema de Seguridad Alimentaria y Nutricional, marco de referencia para la implementación y diseño de planes para combatir la inseguridad alimentaria.

El foco de este trabajo es describir el estado de seguridad alimentaria de la población, así como las políticas de seguridad alimentaria dirigidas a la población infantil principalmente, considerando que el derecho a la alimentación está garantizado por la legislación guatemalteca.

Situación nutricional de la infancia guatemalteca

En el año 2015, el número de niños menores de cinco años desnutridos de las regiones en desarrollo del mundo, presentó una disminución importante cuando se compara con los datos de los años 90. América Latina también redujo sus valores, aunque con diferencias intrarregionales, siendo América del Sur la única que alcanzó la meta de menos de 5% de niños desnutridos, que es lo esperado por otras causas (FAO; IFAD; WFP, 2015).

Cuando se muestran los avances de América Latina en materia de desnutrición, se invisibilizan, de cierta forma, casos dramáticos. Por ejemplo, según la FAO (2015), en Guatemala, el 48% de los niños menores de cinco años padecen de desnutrición crónica y el 4.9% de obesidad. Además, según datos de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) (Guatemala, 2015), esos números se agravan cuando el 70.2% de los niños entre 0-9 años vive en situación de pobreza, con el agravante de que la población indígena es 1.7 veces más pobre que la no indígena. Además, el 27.1% de la población maya que vive en pobreza extrema aumentó a 39.8% en el 2014.

Asimismo, las diferencias entre comunidades lingüísticas van más allá de la pobreza, por ejemplo, entre niños y niñas cuyo idioma materno es el español existe una prevalencia menor de desnutrición crónica que entre aquellos cuyo idioma materno es el maya. Por ejemplo, las comunidades lingüísticas Chorti (80.7%), Akateco (79.1%) e Ixil (76.9%), localizadas principalmente en el occidente del país, son las más afectadas, presentando una situación de vulnerabilidad, mientras la ciudad de Guatemala, de predominancia ladina, posee un 26.3% de desnutrición crónica (ODHAG, 2011).

Para Dilley y Boudreau (2001), la vulnerabilidad se evalúa a partir de la capacidad de respuesta de los grupos o individuos ante la posibilidad de sufrir daños. Consecuentemente, a través de los datos mostrados, puede percibirse que la capacidad de la población maya guatemalteca de enfrentar la inseguridad alimentaria se ve limitada por las condiciones socioeconómicas adversas en que viven. De esta forma, se afecta no solo su capacidad inmediata de adquisición de alimentos, sino también se compromete su capacidad futura.

Según Freitas (2003), producto de la subordinación social, el hambre se concentra en aquellas personas condenadas, desde la más tierna edad, a la incertidumbre en torno a cómo sobrevivir. Consecuentemente, la población maya guatemalteca es la más afectada, al haber sido históricamente atacada y subordinada de las más diversas formas, sea indirectamente, por la falta de políticas públicas incluyentes, o directamente, como en el caso del conflicto armado interno.

Por lo tanto, la seguridad alimentaria y nutricional no se corresponde simplemente con la condición de tener o no comida, sino que depende de una serie de factores que hacen de la seguridad alimentaria un fenómeno complejo, multidimensional y continuo, que puede empeorar debido a su relación con las condiciones económicas (Bezerra et al., 2015; Gubert; Santos, 2009).

Por consiguiente, para resolver un fenómeno de tal naturaleza no existe una receta única, sin embargo, se ha apuntado la necesidad de políticas económicas y sociales como un primer paso decisivo en la búsqueda de soluciones; además, también se destaca la necesidad de mecanismos de institucionalización que creen una base sólida para proteger los avances alcanzados y superar obstáculos futuros (FAO, 2015; Kepple, 2014; Valente, 2003).

Con fines operativos es posible dividir las políticas públicas de seguridad alimentaria de acuerdo a sus objetivos, ya sea garantizar el acceso a los alimentos, su disponibilidad, la utilización biológica adecuada de los mismos o la estabilidad alimentaria. Ante la vulnerabilidad infantil de las comunidades mayas a la desnutrición y reconociendo el potencial futuro que representan, se exploran las políticas en esas áreas, así como algunos desafíos.

Políticas de acceso a los alimentos: reivindicación del maya como ciudadano guatemalteco

El papel del Estado debe ser repensado para garantizar el acceso a los alimentos a fin de que sea más activo en el proceso de formulación de políticas públicas que respondan a ese propósito. Como resultado del capitalismo tardío existente se concentró tanto el sistema alimentar que los individuos quedaron sin poder de decisión, es decir, sin la capacidad, libertad y responsabilidad de escoger su alimentación (Lang, 1999).

Dicho poder de decisión, que determina el acceso a los alimentos, depende, primero, de la capacidad adquisitiva de la población, que se compone de dos aspectos: los ingresos y la evolución de los precios. Segundo, depende también, entre otros factores, del conocimiento acerca de los alimentos, de los incentivos de compra por parte de las tiendas y del valor atribuido a las cosas, es decir, de la percepción de cuál producto en la tienda vale realmente el precio que posee, así como de factores como la aceptabilidad social, la raza, la etnia, los gustos y las preferencias (Freedman; Blake; Liese, 2013; Rose et al., 2010).

A título de ejemplo de esa relación, según el bagaje teórico de los antepasados mayas y la experiencia, existe una clasificación alimenticia. Ésta se basa en la naturaleza del alimento, que puede ser clasificado como “frío” o “caliente”. Los calientes son beneficiosos al organismo debido a que preservan la temperatura corporal (Galindo; Chang, 2014), mientras los fríos no lo son. De forma que, en la formulación de políticas o de recomendaciones nutricionales, no deben pasarse por alto esos saberes y prácticas que inciden en el poder de decisión.

White (2007) advierte que dicho poder también se ve afectado por el incentivo al consumo de alimentos propio de la estructura del mercado actual. Esto ha sido objeto de investigación con el fin de sustentar el redireccionamiento de las políticas públicas de regulación, culturalmente aceptadas, en defensa del consumidor.

Para asegurar la aceptación cultural es importante conocer los procesos, los sentidos atribuidos y cómo se alimentan las comunidades rurales. Por ejemplo, Soares y Coelho (2008) muestran que las familias, ante la incapacidad de asegurar alimentos de calidad y seguir las orientaciones de los servicios de salud, optan por productos que se puedan compartir fácilmente, que duren más en la alacena y produzcan sensación de saciedad, así como un eventual aumento de peso, ya que con esto invisibilizan su situación de pobreza ante la sociedad, aun cuando se posean deficiencias alimenticias. De manera que, en esas familias, el correcto cuidado alimenticio del infante se pierde en detrimento de las preocupaciones de la vida diaria. Conociendo estos aspectos, es posible incorporar esos sentidos y significados en la re-educación alimentaria, por ejemplo.

Además la vulnerabilidad en cuanto al acceso a los alimentos, en el caso guatemalteco, continuará inserta dentro de una lógica de mercado, individualizándose por completo la responsabilidad del acto alimenticio, sin considerarse factores como el trabajo informal y la pobreza, agravados por un Estado que no privilegia las condiciones sociales y de seguridad social. Reflejo de lo anterior, Guatemala es el penúltimo país de América Latina en gasto social, al que se destina tan sólo el 8.1% del PIB (Acosta; Almeida; Pena, 2016). En el contexto brasileiro, Silva (2014), explicara el bajo gasto social por la existencia de un Estado que deja en manos de las alianzas con el sector privado y de las prácticas de solidaridad lo que debería ser su obligación garantizar.

De tal forma, delante de la persistencia de la pobreza y la desigualdad social dentro del campo del acceso a la alimentación, deben plantearse políticas que se correspondan con un Estado incluyente, por medio de programas de protección social no contributivos dirigidos a los más vulnerables, mientras se creen otros mecanismos de sostenibilidad, a través de la inserción y dignificación de la población, garantizándose los derechos económicos, sociales y culturales (Martínez; Cecchini, 2011), en este caso, de los ciudadanos guatemaltecos.

Un ejemplo de dichos programas son las políticas de transferencia en efectivo, pertenecientes al sistema de protección social. Este sistema también es responsable de las políticas contributivas (seguridad social) y de la regulación del mercado laboral, con el fin de proteger el trabajo decente, las políticas de antidiscriminación y la eliminación del trabajo infantil (Bertranau, 2008; Martínez; Cecchini, 2011). Todas incidiendo en el derecho a la alimentación, por medio de la mejora de la capacidad adquisitiva y por tanto, del acceso a los alimentos.

Actualmente existe una transición del término “transferencias condicionadas en efectivo” a “transferencias en efectivo con corresponsabilidad”, lo cual otorga dinero a las familias no solo bajo la responsabilidad de cumplir ciertas obligaciones, sino también responsabiliza al Estado de garantizar las condiciones favorables que permitan la inserción en el mercado del trabajo y el acceso a servicios básicos, sobre la base de reconocer la desigualdad existente en la estructura económica, laboral y social, para, de forma equitativa, garantizar el pleno desarrollo de los ciudadanos (Bertranau, 2008; Cohen; Franco, 2006).

La primera experiencia de transferencias en efectivo en Guatemala se remonta al 2008, durante el gobierno de Álvaro Colom, por medio de la creación del Consejo de Cohesión Social, que también tendría a su cargo el programa de Comedores Solidarios, como un mecanismo para que personas en condición de calle pudieran adquirir alimentos por un costo accesible (Guatemala, 2008).

Dichos programas dieron un primer paso en otorgar recursos y alimentos para los más pobres, sin embargo, fueron implementados de forma focalizada, errática, con atrasos y guiándose por criterios que excluyeron departamentos de alta vulnerabilidad nutricional, sin articularse con otras políticas destinadas a la emancipación de sus beneficiarios (PDH, 2009), contrario al caso del programa *Bolsa Familia* que, según Rego y Pinzani (2014) permitió la disminución de la pobreza y la dignificación de la población históricamente marginalizada, que adquirió la posibilidad de ser autónoma.

Otro programa de acceso a la alimentación de importante potencial para la comunidad infantil maya es el Programa de Alimentación Escolar. En Guatemala el primer proyecto de Alimentación Escolar comenzó en 1959 por medio de la cooperación internacional, no obstante, solo fue desarrollado, sin interrupciones, a partir de 1985. Aunque el programa está en ejecución, son pocos los estudios publicados que evalúen su impacto, debido, en parte, a las múltiples formas que ha adoptado, lo que imposibilita conocer su eficiencia y eficacia (Alvarado, 2014).

Debido, principalmente, a las características calóricas deficientes de los alimentos que oferta y a la inconsistencia en la entrega de los mismos, se ha constituido como un programa de refacción escolar, distante de la propuesta ideal: brindar un alimento con el objetivo de evitar la sensación de hambre en el momento del aprendizaje, mejorando la concentración y el desempeño escolar. Además, debe poseer un valor social de carácter estratégico al involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, constituyéndose una práctica pedagógica que promueva la seguridad alimentaria y nutricional reduciendo privaciones vividas en el hogar (Brasil, 2007; Freitas et al., 2013; Libermann; Bertolini, 2015).

Existen experiencias positivas de alimentación escolar, como, por ejemplo, el caso brasileño, que, aunque comenzó con la participación de la comunidad internacional y brindándose una simple merienda (Brasil, 1955), consiguió evolucionar. De esta forma, la alimentación escolar fue incluida como derecho constitucional en 1988 y, posteriormente, en las directrices y bases de la educación nacional. Actualmente, el programa de alimentación escolar se extiende de forma universal, incluye a un

nutricionista como responsable técnico del programa y utiliza productos locales provenientes de la agricultura familiar, priorizándose los alimentos orgánicos y agroecológicos, así como, alimentos restringidos de azúcar, grasas y sal, fomentándose la participación comunitaria (Barbosa, 2012).

Políticas de utilización biológica de los alimentos

La utilización biológica de los alimentos se refiere a la capacidad del organismo de utilizar los alimentos que se consumen para convertirlos en nutrientes que posteriormente serán asimilados. Para que esto suceda se requiere que el alimento conserve su calidad desde la cosecha, la compra y la manipulación hasta el consumo, lo cual implica que sea inocuo y realmente posea propiedades nutritivas (FAO, 2006).

Quizás una de las áreas más desafiantes e imprescindibles en la implementación de políticas públicas de seguridad alimentaria sea la de utilización biológica, no por la dificultad de formularlas, sino por su amplitud. Esa cobertura incluye, sin ser exhaustivos, medidas de saneamiento ambiental, provisión de servicios de salud pública, educación alimentaria culturalmente adaptada y una adecuada vigilancia sanitaria de los alimentos, cada una de estas acciones garantizadas con corresponsabilidad del Estado.

Estudios apuntan (Jesus et al., 2014; Kavosi et al., 2014; Sobrino et al., 2014) que la ausencia de condiciones de saneamiento ambiental; la precaria atención pre-natal; las condiciones de vivienda inadecuadas; la morbilidad infantil; la existencia de fuentes de agua no potable, aumentan el riesgo de padecer déficit nutricional en los niños. Contrario a esas condiciones, estudios de cohortes (Hoddinott et al., 2013; Horton; Steckel, 2013; Victora et al., 2015) muestran que aquellos que poseen control pre-natal, lactancia materna, acceso a la educación, mejores condiciones socioeconómicas, en la vida adulta logran mejores oportunidades laborales y remuneración salarial.

A pesar de la importancia de dichos servicios, según la última Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI) realizada en 2014, sólo el 77.8% de la población posee una fuente de abastecimiento de agua mejorada², siendo el acceso mayor en el área urbana, donde alcanza al 89.0% del total de la población, a diferencia del área rural, donde apenas el 64.4% de los hogares cuentan con dicho recurso. Por otro lado, solo el 58.3% del total de la población posee condiciones apropiadas de saneamiento ambiental, mientras que, si considerásemos esta cifra según el área de residencia, la situación en el área rural es crítica, al alcanzar sólo al 28.9% de los hogares (Guatemala, 2015).

La situación continúa siendo crítica en el área rural a pesar de la aprobación de la Política Nacional del Sector de Agua Potable y Saneamiento, en el 2012, que pretendía mejorar la infraestructura existente y ampliar la cobertura en municipios priorizados debido a sus tasas de desnutrición, pobreza y morbimortalidad infantil. No obstante,

² Agua mejorada corresponde a la existencia de tubería dentro del hogar, o en el terreno de residencia, o chorro público (Guatemala, 2015).

no se explicitaron los mecanismos que se llevarían a cabo para implementar la política y se priorizaron apenas criterios referidos a la localización geográfica de las áreas, desconsiderándose otros factores como la situación familiar específica. Otras políticas similares priorizaron familias de baja renda según criterios universales y se desarrollaron dependiendo del fin que poseyera el agua, a saber, consumo o producción (Brasil, 2011).

El acceso a la salud en Guatemala enfrenta grandes desafíos, desde el bajo financiamiento, de un 7.1% del PIB, que no ha presentado cambios en la última década, hasta la existencia de una infraestructura prácticamente estática. El 90% del gasto en salud proviene del bolsillo del usuario (WHO, 2011). Además, el 70.9% del personal de salud se concentra en la capital, quedando en situación de vulnerabilidad las regiones más apartadas del país (URL, 2008).

Mientras tanto, habitantes de muchas regiones del país ven su movilidad hacia los servicios de salud dificultada por las características geográficas de las zonas, y, aunque el atendimento en el servicio de salud sigue siendo gratuito, implica un gasto en transporte y medicamentos, por lo tanto, prefieren invertir en acudir a las farmacias que brindan atención en la lengua local, respetando las creencias y cultura. A ellas acuden sin miedo al mal trato y discriminación que han encontrado en el sector de la medicina tradicional (Hautecoeur; Zunzunegui; Vissandjee, 2007).

Por otra parte, la educación alimentaria ha ganado espacio, especialmente con las guías alimentarias como herramientas. Dichas guías se enfocan tanto en la deficiencia nutricional, como en la desnutrición y la obesidad, con el objetivo de recomendar la cantidad y calidad de los alimentos dentro de patrones dietéticos adecuados, basándose en argumentos científicos y respetando las características de cada grupo etario, para que sus recomendaciones posean mayor aceptabilidad de acuerdo a los alimentos típicos de cada grupo. Debe darse especial atención a las guías para niños menores de dos años, atendiendo a las características ambientales, culturales y escolares de la población (Barbosa; Salles-Costa; Soares, 2006).

De forma que la utilización biológica de los alimentos es un área multidimensional de suma importancia, que muestra que la seguridad alimentaria no depende de un solo aspecto. Por ejemplo, el garantizar a las familias el poder adquisitivo sin una educación alimentaria continua y de pertinencia cultural, bajo condiciones insalubres e inaccesibilidad a la educación, no garantizará mejorar el estado nutricional de las familias y, peor aún, tampoco garantizará el rompimiento de la cadena intergeneracional de la desnutrición.

Políticas para asegurar la estabilidad alimentaria

Este eje de la seguridad alimentaria garantiza el acceso y la disponibilidad constante a los alimentos. La falta de estabilidad alimentaria puede conducir a agravar la situación nutricional que subyace a eventos causantes como, por ejemplo, el hambre estacional o la temporada de hambre, consistente en el deterioro predecible y recurrente de la

situación alimenticia como consecuencia de la escasez de alimentos por el cambio de estación, los desastres naturales inesperados (sequías, inundaciones, terremotos) o los desastres humanos (guerra, refugiados) (FAO, 2006).

En el contexto centroamericano es importante desarrollar este tipo de políticas debido a la ubicación y características geotectónicas, que hacen susceptibles a los países de la región de sufrir amenazas naturales, por ejemplo, inundaciones, huracanes, sequías, terremotos y deslizamientos. Como consecuencia del cambio climático los desastres hidrometeorológicos han ido en aumento (FAO, 2014).

En el caso particular de Guatemala, que se encuentra localizada en una zona de convergencia intertropical y de influencia de los fenómenos del Niño y de la Niña y entre el Océano Atlántico y Pacífico, entre 1998 y 2014, se ha registrado un total acumulado de ocho eventos hidrometeorológicos extremos ligados al cambio climático. Las pérdidas y los daños acumulados han sido millonarios. Han afectado principalmente los sectores de infraestructura, agricultura y salud (Guatemala, 2015), provocando constantes crisis alimentarias.

Para Prado-Córdova (2011), las crisis alimentarias y la hambruna son el reflejo de la inestabilidad alimentaria y de la falta de prevención, producto no sólo de inclemencias climáticas, sino de una estructura económica que beneficia a los grandes productores, y la ausencia de sustentabilidad ambiental, por medio del uso indiscriminado de los recursos naturales. Dicho contexto traerá como resultado la desaparición física de quienes padecen las consecuencias más agudas de inseguridad alimentaria y pobreza extrema. Por lo tanto, las políticas de estabilidad alimentaria, deben ir acompañadas de un sistema legal que garantice la inclusión y protección de los pequeños agricultores dentro del mercado, así como la sustentabilidad de sus cultivos ante las variaciones estacionales, aunque el desafío mayor será la modificación de la estructura institucional actual que perpetúa la exclusión maya y privilegia a las grandes corporativas.

Consideraciones finales

El derecho a la alimentación y la lucha contra el hambre y la pobreza extrema son temas tan importantes en la actualidad como lo han venido siendo durante el transcurso de la historia. Es un desafío para Guatemala alcanzar las metas propuestas en acuerdos internacionales y garantizar el derecho a la alimentación en la Constitución guatemalteca, ratificado en la Ley de Seguridad Alimentaria y Nutricional, principalmente, el derecho de la población infantil maya, cuyo estado actual es producto de una historia de políticas y una estructura institucional excluyente.

Es importante que las acciones realizadas en pro del fin del hambre sean políticas de Estado y no de origen partidista a fin de no retroceder en los posibles avances. Durante ese proceso, la evaluación constante juega un papel importante a fin de evaluar las modificaciones, cambios o eficacia de los programas y políticas implementados. Este es un papel que debe ser asumido por la sociedad civil y las universidades.

Una serie de políticas públicas pueden contribuir al avance en la lucha contra la inseguridad alimentaria para el rompimiento de la cadena intergeneracional de desnutrición y pobreza. Esas políticas deben ser formuladas considerándose la multidimensionalidad de la seguridad alimentaria, respetando la cultura de los pueblos mayas y reivindicándose su lugar en la sociedad como ciudadanos, por medio de la garantía de condiciones sociales y de salud apropiados, derechos históricamente negados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, P. A.; ALMEIDA, R. K.; PENA, C. L. **Central America Social expenditures and institutional review**: Guatemala. Washington, DC: World Bank Group, 2016.

ALVARADO, A. L. **Evaluación del cumplimiento del Programa Nacional de Alimentación Escolar (PAE), en las escuelas del municipio de El Asintal, Retalhuleu, durante el periodo 2011-2012**. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar, 2014.

BARBOSA, N. **Análisis detallado de las políticas de alimentación escolar en América Latina para el fortalecimiento del programa de alimentación escolar en Colombia**. Bogotá: FAO, 2012.

BARBOSA, R. M. S.; SALLES-COSTA, R.; SOARES, E. de A. Guias alimentares para crianças: aspectos históricos e evolução. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 255-263, abr. 2006.

BECERRILL, V.; LÓPEZ, L. Sistema de salud de Guatemala. **Salud Pública de México**, Cuernavaca, v. 53, n. 2, p. s197-s208, 2011.

BERTRANAU, E. **Tendencias demográficas y protección social en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL, 2008.

BEZERRA, T. A. et al. (In)segurança alimentar entre famílias com crianças menores de cinco anos residentes em área de vulnerabilidade social de Campina Grande, Paraíba. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 28, n. 6, p. 655-665, dez. 2015.

BRASIL. **Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): Censo Escolar 2004**. Brasília, DF, 2007.

CDESC. **Comentário Geral número 12: o direito humano à alimentação (art.11)**. New York, 1999.

COHEN, E.; FRANCO, R. Los programas de transferencia con corresponsabilidad en América Latina: similitudes y diferencias. In: _____. (Org.). **Transferencias con corresponsabilidad: una mirada latinoamericana**. México: FLACSO, 2006. p. 21-84.

DILLEY, M.; BOUDREAU, T. E. Coming to terms with vulnerability: a critique of the food security definition. **Food Policy**, v. 26, n. 3, p. 229-247, jun. 2001.

FAO. **The right to food**. Roma, 2000.

FAO. **Directrices voluntarias**: en apoyo de la realización progresiva del derecho a una alimentación adecuada en el contexto de la seguridad alimentaria nacional. Roma, 2005.

FAO. **Seguridad alimentaria**: informe de políticas, 2006. Disponible em: ftp://ftp.fao.org/es/ESA/policybriefs/pb_02_es.pdf

FAO. **Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en Centroamérica y República Dominicana**: 2014. Ciudad de Panamá, 2014.

- FAO. **The state of food insecurity in Latin America and the Caribbean**. Roma, 2015.
- FAO; IFAD; WFP. **The state of food insecurity in the world 2015: meeting the 2015 international hunger targets taking stock of uneven progress**. Roma: FAO, 2015.
- FLEISCHHACKER, S. E. et al. A systematic review of fast food access studies. **Obesity Reviews**, v. 12, n. 5, p. e460-e471, mai. 2011.
- FREEDMAN, D. A.; BLAKE, C. E.; LIESE, A. D. Developing a Multicomponent Model of Nutritious Food Access and Related Implications for Community and Policy Practice. **Journal of Community Practice**, v. 21, n. 4, p. 379-409, out. 2013.
- FREITAS, M. do C. S. de. **Agonia da fome**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.
- FREITAS, M. do C. S. de et al. Escola: lugar de estudar e de comer. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 979-985, abr. 2013.
- GALINDO, M. A.; CHANG, L. P. Percepciones y comportamientos que condicionan el consumo alimentario en doce comunidades rurales de Guatemala. **Revista Antropología y nutrición**, v. 9, n. 1, p. 1-7, 2014.
- GUATEMALA. **Constitución política de la República de Guatemala**: decretada por la Asamblea Nacional Constituyente. Guatemala, 1985.
- GUATEMALA. **República de Guatemala**: encuesta nacional de condiciones de vida 2014. Guatemala, 2015.
- GUBERT, M. B.; SANTOS, L. M. P. DO. Determinantes da insegurança alimentar no Distrito Federal. **Comun. ciênc. saúde**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 135-141, abr./jun. 2009.
- HAUTECOEUR, M.; ZUNZUNEGUI, M. V.; VISSANDJEE, B. Las barreras de acceso a los servicios de salud en la población indígena de Rabinal en Guatemala. **Salud Pública de México**, Cuernavaca, v. 49, n. 2, p. 86-93, abr. 2007.
- HODDINOTT, J. et al. The economic rationale for investing in stunting reduction. **Maternal & child nutrition**, v. 9, Suppl 2, p. 69-82, set. 2013.
- HORTON, S.; STECKEL, R. Malnutrition: global economic losses attributable to malnutrition 1900–2000 and projections to 2050. In: LOMBORG, B. (Org.). **How much have global problems cost the world? A scorecard from 1900 to 2050**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2013. p. 247-272.
- IWGIA. **Los pueblos indígenas de Guatemala**. Disponível em: <<http://www.iwgia.org/regiones/latin-america/guatemala/66-esp-paises/guatemala/575-los-pueblos-indigenas-de-guatemala>>. Acesso em: 13 abr. 2017.
- JESUS, G. M. de et al. Déficit nutricional em crianças de uma cidade de grande porte do interior da Bahia, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1581-1588, mai. 2014.
- KAVOSI, E. et al. Prevalence and determinants of under-nutrition among children under six: a cross-sectional survey in Fars province, Iran. **International journal of health policy and management**, v. 3, n. 2, p. 71-6, jul. 2014.
- KEPPLE, A. W. **O estado da segurança alimentar e nutricional no Brasil: um retrato multidimensional**. Brasília, DF, 2014.
- LANG, T. Food policy for the 21st century: can it be both radical and reasonable? In: KOC, M. et al. (Org.). **For Hunger-proof cities: sustainable urban food systems**. Ottawa: International Development Research Centre, 1999. p. 216-224.

LIBERMANN, A. P.; BERTOLINI, G. R. F. Tendências de pesquisa em políticas públicas: uma avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3533-3546, nov. 2015.

MARTÍNEZ, S.; CECCHINI, R. **Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos**. Santiago de Chile: CEPAL, 2011.

ODHAG. **Situación de la niñez y la adolescencia en Guatemala 2009-2010**. Guatemala, 2011. Disponível em: <http://www.odhag.org.gt/pdf/Ninez20092010.pdf>

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>

ONU. **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. New York, 1966.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Roma, 1989.

PNUD. **Relatório do desenvolvimento humano 2015: o trabalho como motor do desenvolvimento humano**. Genebra, 2016.

PRADO-CÓRDOVA, J. P. El sustrato de la perpetuación del hambre en Guatemala. **Agricultura, sociedad y desarrollo**, Texcoco, v. 8, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2011.

REGO, W.; PINZANI, A. **Vozes do bolsa família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2014.

ROSE, D. et al. The importance of a multi-dimensional approach for studying the links between food access and consumption. **Journal of Nutrition**, v. 140, n. 6, p. 1170-1174, jun. 2010.

SÁNCHEZ-MIDENCE, L. A.; VICTORINO-RAMÍREZ, L. Guatemala: cultura tradicional y sostenibilidad. **Agricultura, sociedad y desarrollo**, Texcoco, v. 9, n. 3, p. 297-313, jul./set. 2012.

SILVA, M. O.; YASBEK, M. C.; DI GIOVANNI, G. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, M. D.; COELHO, T. C. B. O cotidiano do cuidado infantil em comunidades rurais do Estado da Bahia: uma abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 8, n. 4, p. 463-472, dez. 2008.

SOBRINO, M. et al. Desnutrición infantil en menores de cinco años en Perú: tendencias y factores determinantes. **Rev. Panam. Salud Pública**, v. 35, n. 2, p. 104-112, 2014.

URL. **Información sobre recursos humanos de salud en Guatemala**. Guatemala, 2008.

VALENTE, F. L. S. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2003.

VICTORA, C. G. et al. Association between breastfeeding and intelligence, educational attainment, and income at 30 years of age: a prospective birth cohort study from Brazil. **The Lancet Global Health**, v. 3, n. 4, p. e199-e205, abr. 2015.

WHITE, M. Food access and obesity. **Obesity Reviews**, v. 8, n. s1, p. 99-107, mar. 2007.

WHO. **WHO global health expenditure atlas**. Suíça, 2011.

Resumen

Siendo la seguridad alimentaria y nutricional un derecho universal y garantizado por la legislación guatemalteca, este artículo se propone describir la situación de vulnerabilidad nutricional de la población infantil guatemalteca, especialmente maya, y las políticas de seguridad alimentaria que pudiesen implementarse para abordar la problemática, realizando una descripción de acuerdo a las dimensiones que engloba ese concepto. Se describen los potenciales desafíos que precisan ser pensados, comprendiendo que es necesario reivindicar los derechos de la ciudadanía infantil maya guatemalteca, a través de políticas públicas integrales, a modo de romper la cadena intergeneracional de la desnutrición y la pobreza.

Palabras clave: seguridad alimentaria, salud de poblaciones indígenas, políticas públicas, Guatemala.

FECHA DE RECEPCIÓN: 11/10/2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: 02/06/2017



Cristian David Osorio Figueroa

Médico clínico general graduado de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Guatemala. Máster en Salud Colectiva por la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil. Miembro del Núcleo de Investigación en Salud Colectiva (NUSC/UEFS), en el área de políticas, planificación y gestión en salud.

E-mail: crisgibb@hotmail.com



Thereza Christina Bahia Coelho

Médica graduada por la Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil, maestría en Salud Comunitaria (UFBA), doctorado en Salud Pública (UFBA) y pos-doctorado en la University of Essex, Inglaterra y Universidad de Lanús, Argentina. Profesora titular de la Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil, donde coordina el núcleo de Salud Colectiva (NUSC).

E-mail: tcuide@yahoo.com.br

El ejercicio de la mirada etnográfica: relaciones de género entre infantes

Thiago Bogossian



IMAGEN: Felipe Hadler/Freemages.com

Después de que uno de los infantes se desató y liberó a todos, fuimos a jugar a la momia. En este juego, uno de los infantes está poseído por una especie de muerto vivo que persigue al resto que intenta huir. Cada niño que se *mancha*, se convierte también en una momia y camina con los brazos hacia adelante, con los ojos hacia arriba. Ellos insistieron en que yo participara del juego, así que jugué dos veces a la momia con los infantes. Ellos se reían mucho y huían de mí más que de cualquier otro niño momia en el juego (Nota de campo, 08/04/2013).

Estudiar a los infantes no es una tarea fácil. Estos pequeños seres son ágiles, intensos y siempre logran sorprender a sus investigadores. En un momento los estamos observando y haciendo apuntes en nuestros cuadernos de estudio; en otro, rápidamente ya están cerca nuestro, cuestionando lo que estamos escribiendo en aquella pequeña hoja o invitándonos a participar de sus juegos. Con su imaginación transforman el palo de la escoba en caballo, el mástil de la escuela en cárcel y un simple colchón en una alfombra mágica. La nota de campo arriba demuestra una de las tantas situaciones en las que la fantasía guía a la rutina de los infantes de entre 4 y 5 años de edad.

Las últimas investigaciones de la Sociología de la Infancia (Sarmiento, 2003; Qvortrup, 2010; Prout, 2010, entre otros) demuestran que los infantes aprovechan los juegos para salir de su espacio y tiempo inmediatos y construir abstracciones genéricas. En este sentido, interactúan entre sí y con el espacio de manera distinta a la de los adultos. Los investigadores de la infancia se refieren a esto como “culturas infantiles” (Sarmiento, 2003). Es una manera específica, no mejor o peor, con la cual los infantes interactúan y establecen relaciones con los objetos de la cultura adulta, replanteándolos y produciendo nuevos significados.

Así, los infantes son entendidos como un grupo social, diverso y heterogéneo, marcado por la distinción generacional en relación a los adultos. Poseen dispositivos, códigos y significados culturales propios, en constante tensión y/o diálogo con la cultura adulta de la sociedad. Pueden ser estudiados, por lo tanto, a través de los métodos antropológicos que buscan investigar grupos sociales, específicamente la etnografía. A partir de esta premisa, pretendo, en este trabajo, identificar las posibilidades que la mirada antropológica y la metodología etnográfica ofrecen para la investigación de los infantes.

En la primera parte del texto, analizo la construcción de la mirada antropológica del investigador que no dispone de tradición formativa en este campo. Pretendo reflexionar sobre las posibilidades que la etnografía construye para comprender la dinámica de las culturas escolares y, principalmente, de las culturas infantiles¹. Para esto, empleo referentes teóricos de antropólogos y etnógrafos que estudian a las culturas familiares (en oposición a las exóticas) y a la escuela, además de autores de la Sociología de la Infancia que entienden a los infantes en tanto sujetos plenos, dotados de intereses, deseos y vivencias particulares, superando una tradición de invisibilidad que duraba siglos hasta entonces.

En la segunda parte, presento algunos registros de una investigación de campo realizada en una institución pública de Educación Infantil del municipio de Niteroi, localizada en un barrio de clase media y alta que, a su vez, está marcado por la presencia de una importante universidad pública. A partir de esto, sigo hacia una breve discusión sobre cómo las cuestiones de género y sexualidad surgen desde la más fresca infancia.

¹ Dadas las limitaciones de este texto, no es posible discutir las diferenciaciones entre culturas escolares e infantiles. Para este tema, revisar Barbosa (2007).

Analizo los diálogos de los infantes y, de la misma manera, los posicionamientos de las profesoras cuando entran en contacto con las cuestiones antes mencionadas. Con este artículo, busco acercar teóricamente los campos de la Antropología y de la Educación, y presentar las contribuciones de ambos segmentos para el estudio de la infancia. Aunque sea un abordaje incipiente y no conclusivo, pretendo traer nuevos aires a la investigación etnográfica con los infantes.

Etnografía y el ejercicio de la mirada

Estudiar a los alumnos de una escuela *kaxi* en la selva amazónica, comprender dispositivos de poder entre gangues de Chicago, analizar la diversidad cultural en un barrio como Copacabana, entender la dinámica de funcionamiento de una institución educacional en una gran metrópoli brasileña, identificar las características específicas de los conflictos entre grupos étnicos en el corazón de Sudán. Todas estas investigaciones tienen un punto en común: la elección del método etnográfico como una interesante posibilidad para desarrollarlas con rigor y comprender la perspectiva de los propios sujetos que están siendo estudiados.

La etnografía es el método en esencia de la antropología, ciencia que busca investigar a los grupos sociales y sus culturas. Sin embargo, está siendo utilizada por otras áreas del conocimiento, expandiendo el rol de las investigaciones cualitativas en las llamadas humanidades, como la historia, la geografía, las investigaciones educacionales, entre otros saberes. En este método están involucradas la observación, participación, descripción y el registro de los fenómenos del grupo social que el investigador está estudiando: “el otro”. Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX se ha intentado observar el modo de vida de grupos sociales de una manera más integrada, más holística.

En el nacimiento de la Antropología, mientras estudiaban a las culturas “exóticas” fuera de Europa, los científicos hacían observaciones y descripciones minuciosas con respecto al comportamiento de los integrantes de las comunidades. Buscaban insertarse al máximo en el ritmo de vida de los grupos que estaban estudiando para obtener la comprensión de su idioma, de sus rutinas, de sus rituales y de sus religiones. Vivían meses compartiendo comida y aprendiendo las relaciones familiares de sociedades africanas, asiáticas o latinoamericanas.

Una gran parte de las preocupaciones originales de la etnografía se mantuvo cuando los antropólogos empezaron a interesarse también por las culturas de grupos sociales “familiares”. El contacto directo y personal con el universo investigado, la observación participante, la entrevista abierta, por ejemplo, se establecieron como métodos utilizados en cualquier contexto de investigación. Más allá de eso, es ampliamente consensual que una vivencia durante un periodo de tiempo razonablemente largo es otra premisa para una investigación de este tipo. Esto ocurre porque existen algunos aspectos de la cultura y de la sociedad que no son explicados de inmediato, que exigen un mayor esfuerzo, detallado y profundizado de observación (Velho, 1987).

El aprendizaje de esta técnica, a la cual Rosistolato y Pires do Prado (2012) se refieren como “ejercicio de la mirada”, incluye “estar atento a las acciones, gestos, expresiones y silencios” presentes en la interacción entre investigador y grupos investigados. Cuando mencionan un trabajo que consistía en una aplicación de un cuestionario, los autores afirman que no se debe estar atento solamente al resultado de lo que es grabado, sino que las impresiones y lo que no es dicho también deben conformar parte del informe de investigación (Rosistolato; Pires do Prado, 2012).

Lo que no está dicho es fundamental para quien hace la investigación. Primero, por una razón práctica: muchos infantes no poseen vocabulario desarrollado y expresen sus sentimientos de otra manera, a través del lenguaje corporal, de la risa o del silencio. Segundo, porque ya nacen perteneciendo a determinada cultura, es decir, todas las interdicciones se manifiestan desde esta fase de la vida. Es lo que se puede ver en la nota abajo.

Otro infante tiene un muñeco de ropa y capa negra, con un casco color vino y una máscara de esqueleto, típica de villano. Me siento a su lado mientras él me muestra el muñeco. Pregunto quién es este, y me dice que no le gusta decir su nombre, pero que el ser vive bajo tierra. Cuestiono el porqué del nombre, el chico responde que es de Dios, pero el muñeco no. Sin embargo, sigue con el muñeco en la mano, mientras agarra otro, de una animación infantil conocida, y me pregunta si conozco la historia de este personaje. Respondo que no, entonces él se pone a narrar un poco la historia. En seguida, empieza a hablar de otras películas, dibujos y telenovelas que ha visto, incluso de una mujer que desea a otra mujer. El chico me lo cuenta susurrando, como si fuera un secreto, y empieza a reírse. Le pregunto si cree que existe algún problema si dos mujeres se quieren. Empieza a reírse, pero dice que no (Nota de campo, 01/04/2013).

Se puede ver que el niño lleva consigo interdicciones del contexto cultural y religioso, tensionadas por el deseo de jugar con el muñeco. Además, su comentario sobre una relación homoafectiva es hecho de manera discreta. La cuestión de la sexualidad es entendida por el niño por medio de la risa y del secreto, como si fuera algo de qué burlarse o para ser escondido.

Un análisis basado solamente en lo que está dicho no sería capaz de identificar que existe un discurso cargado de significado en los gestos y en los movimientos de este chico. Es el ejercicio de la mirada el que permite una mejor percepción de estos pormenores. Considerando que la escuela, actualmente, es la principal institución social oficial que transmite ideas, valores, acciones y comportamientos de una generación a otra, esas instituciones siguen siendo las privilegiadas para absorber ciertas costumbres que fundan nuestra sociedad.

En la investigación con infantes, Corsaro argumenta que el acercamiento con los más chicos no es tan simple porque somos adultos y, como tal, identificados rápidamente por ellos. Este autor plantea que ciertas diferencias, especialmente el tamaño físico, no pueden ser plenamente superadas y, por eso, aconseja una participación periférica

por parte del investigador (Corsaro, 2005). En sus investigaciones, Corsaro relata que intentaba ocupar los espacios y escucharlos y, para eso, adoptó una estrategia que ha nombrado de “entrada reactiva”. Mi investigación estuvo amparada por esta perspectiva, algo que se hace evidente en el epígrafe que abre este artículo.

Sin embargo, todas esas consideraciones metodológicas son posibles, especialmente gracias a un importante movimiento hecho dentro de los estudios sociales sobre infantes propuesto por la Sociología de la Infancia. Este campo de estudios inauguró otra mirada sobre niños y niñas, criticando la idea de socialización y preparación para el mundo adulto. En la medida en que se creó la categoría de culturas infantiles, los sociólogos de la infancia comprendieron que los infantes tienen una lógica propia para relacionarse con el mundo: sus identidades son colectivas y algunas características en común atraviesan todos los aspectos de esta cultura: el juego, la ludicidad, la imaginación, entre otros (Delgado; Müller, 2005).

Para eso, es necesario romper con el adultocentrismo que tanto ha marcado la investigación sobre infantes. Aquí la etnografía revela una contribución pertinente. Entre los “mandamientos” de la investigación participante, es necesario el respeto por el grupo investigado, por sus propias visiones y habilidades. Esa condición ética, no solo epistemológica, también ha marcado las concepciones de la Sociología de la Infancia. Según Sarmiento (2003), la infancia fue históricamente definida basándose en los conceptos de ausencia y negatividad. En la cultura occidental, por miles de años no existió la idea de la infancia como fase de la vida, distinta a la del adulto, con sus particularidades y en su totalidad propia.

Cuando se empezó a hacer una distinción entre adultos y infantes, estaba siempre determinada por la negatividad: el niño es una versión miniatura del adulto; el niño no sabe pensar de manera lógica; el niño no sabe vestirse solo. Utiliza demasiado a su imaginación porque no tiene elementos visuales objetivos o vínculos relacionales con la realidad. Las primeras definiciones del niño estaban, entonces, conectadas a un supuesto déficit o incompletitud: no habla, no trabaja, no tiene derechos políticos, no tiene responsabilidad, le falta razón etc. (Sarmiento, 2003).

En esta concepción tradicional de la infancia, el niño es visto como desprovisto de instrumentos o lenguajes particulares. No es productor de cultura y, por lo tanto, no está integrado en la sociedad. El niño solo podrá ser considerado un sujeto dotado de libre juicio, componiendo parte del todo social, después de llegar al mundo adulto.

No obstante, lo que vemos, incluso dentro de nuestras investigaciones de campo, es que la infancia es una fase de la vida dotada de riqueza y de una diversidad enorme. Pude notar cómo los niños y niñas son observadores, y reflexionan pudiendo sacar conclusiones a partir de las situaciones que observan. Sus juegos, muchas veces, buscan representar las situaciones del mundo adulto, acercando el lenguaje infantil al adulto, sin perder en este contexto la cultura infantil producida en la cual están insertas. Chicos y chicas tienen una lógica de funcionamiento propia, con una visión del mundo peculiar y con una enorme riqueza de sentimientos, de formas de comunicación, de experiencias de ser y estar en el mundo y de cultura.

Superar la negatividad que ha marcado a los estudios sobre la infancia es fundamental para una investigación rigurosa y profunda acerca de chicos y chicas. En este sentido, la etnografía se muestra como un método más recomendado para alcanzar este objetivo. Sus proposiciones permiten que las investigaciones sean hechas de manera que permitan la comprensión máxima de la mirada del otro y los sentidos que él mismo atribuye a sus acciones. No se trata de restringir la etnografía a microescalas, sino más bien de deconstruir una visión de ciencia moderna, fragmentada, jerarquizada, etnocéntrica (y, por lo tanto, adultocéntrica) y positivista. El método etnográfico con infantes hace florecer una concepción científica que posibilita la construcción de una mirada más respetuosa, justa y menos desigual sobre la sociedad. Es esta la nueva perspectiva que nos mueve hasta acá.

Relaciones de Género y poder en una clase de Educación Infantil

Después de ponerse sus zapatos, bajamos al comedor. Pude integrarme mejor con los infantes, sentándome al lado de ellos mientras merendaban. Uno de los chicos no quiso comer la galleta ofrecida por la funcionaria de la escuela, y una de las chicas, observando lo ocurrido, dijo que él estaba enamorado. Cuando escuchó esto, una de las profesoras cuestionó a la niña: “¿Qué quieres decir con esto, Vitoria?”. A lo que la niña contestó: “Quien no come está enamorado porque queda así, pensando demasiado”. Y puso la mano en el mentón haciendo un gesto pensativo. Las profesoras e infantes se rieron por separado, y estos últimos empezaron a cantar repetidamente “Lucas está enamorado!” (Nota de campo no. 3, 2013).

Aunque el amor y la pasión no sean temas comunes en los currículos de Educación Básica, chicos y chicas ya tienen interés sobre estos asuntos desde la más fresca edad. Temáticas como la sexualidad, el género y el cuerpo ya se manifiestan en esta fase de sus vidas. En realidad, como individuos que nacieron inmersos en una cultura, traen consigo elementos que se identifican con las normas establecidas por la sociedad. Esto ya ocurre antes de que nazcan, cuando las ropas, cunas y juguetes se compran de acuerdo a la expectativa social de género masculino o femenino.

La construcción de la identidad de género está inserta en instituciones, instancias y dispositivos culturales que transmiten la noción de comportamientos masculinos o femeninos. Esto es así porque, como toda categoría cultural, el género está inserto en una compleja red de discursos, produciendo subjetividades diversas. Padrones que, a su vez, excluyen y discriminan prácticas consideradas desviadas (Louro, 2008).

Aprendemos a vivir el género y la sexualidad en la cultura, a través de los discursos repetidos de los medios, de la iglesia, de la ciencia, de las leyes y también, contemporáneamente, a través de los discursos de los movimientos sociales y de los múltiples dispositivos tecnológicos. Las muchas formas de experimentar placeres y deseos, de dar y de recibir afecto, de amar y de ser amada/o son ensayadas y enseñadas en la cultura, son diferentes de una cultura a otra, de una época o generación a otra (Louro, 2008, p. 22-23).

La cuestión de la participación de los géneros en la Educación Infantil es tan fuerte que gran parte del cuadro de profesionales en esta fase de enseñanza está compuesta por mujeres². Pero no son solo los profesionales de la educación infantil los que son atravesados por las cuestiones de género. Chicas y chicos que frecuentan las escuelas de educación infantil, como seres históricos y culturales, no están al margen de esas problemáticas, aunque estas cuestiones incidan de manera distinta en cada grupo. La entrada de un infante en la educación infantil, por ejemplo, puede ser una de las primeras experimentaciones de los significados de ser chico o chica en el convivio social frente otros infantes.

Las experiencias de género son vivenciadas desde las edades más precoces, cuando infantes aprenden desde chicos a diferenciar los atributos dichos femeninos y masculinos. Aprenden el uso de los colores, de los juguetes diferenciados para cada sexo, aprenden a diferenciar los roles atribuidos a mujeres y hombres (...) (Finco; Oliveira, 2011, p. 61).

Utilizando los referentes teóricos mencionados, traigo algunas experiencias de campo. Las citas fueron extraídas de los apuntes que fueron escritos siempre en el día mismo de la actividad, con la intención de que no se perdiera ningún detalle. Estos apuntes demuestran niveles de apropiaciones (por parte de infantes) e interdicciones (por parte de los adultos) basadas, principalmente, en discursos y en las relaciones que pasan por la discusión con respecto a la identidad de género y la sexualidad.

Las tensiones que involucran a la identidad de género y la sexualidad se muestran más evidentes en el momento de la interacción entre profesoras y chicas y chicos de la escuela investigada. Las dos notas de campo seleccionadas para ilustrar el texto son reacciones de las profesoras al diálogo de infantes, que, cuando simplemente cuestionan curiosidades o dudas, son reprendidas por las adultas, generalmente de manera irónica.

Mientras infantes juegan, una de las profesoras está llamando a cada una de las niñas a sacar la medida de la pollera que usarán en la fiesta del día de las madres, el domingo. Uno de los niños pregunta si las chicas van a usar la pollera el domingo, y la profesora contesta: “¿Tu crees que esta pollera les quedaría bien a los chicos? ¡Claro que no! Es claro que ella le servirá a las niñas” y ríe” (Nota de campo no. 3, 2013).

Aunque el niño haya hecho una pregunta simple, sin la intención de problematizar o cuestionar las relaciones de género, la profesora utiliza una fuerte carga represiva. Los roles de género son afirmados de forma categórica para que cada cual sepa cuál es su lugar. Los docentes se valen de una situación privilegiada de poder en la relación social establecida en este espacio para formatear a los individuos de acuerdo con las expectativas sociales de género.

2 Los límites de este texto impiden una discusión apropiada respecto a la feminización de la docencia en un contexto de precarización y lucha de las madres trabajadoras por espacios donde poder dejar a sus hijos.

Las investigaciones de Finco (2013) llegaron a conclusiones muy parecidas. Según ella, las profesoras reafirman muchas veces y sin darse cuenta, los comportamientos que son los esperados para chicos y chicas, lo que incluye, obviamente, sus ropas. La forma como las profesoras charlan con las chicas, halagando su postura dulce y tierna o justificando una actividad sin cuidado de un chico; el hecho de que se solicita la ayuda de las chicas en una tarea de limpieza, mientras al chico lo solicitan para llevar algo; la manera como los adultos resuelven conflictos, defendiendo y preservando a las chicas de una agresividad “natural” de los chicos: todo eso demuestra que las expectativas de comportamiento son diferenciadas para chicas y chicos. Lo que se valora en unos, no se valora en otros y viceversa (Finco; Oliveira, 2011).

Es importante considerar que las representaciones de lo femenino y lo masculino con las cuales los infantes se relacionan son, en gran medida, las representaciones de sus educadoras. Sin embargo, según Silva y Luz (2010) los infantes no solo reproducen las representaciones y prácticas de los adultos, sino que interactúan, negocian y, en muchos casos, transgreden las reglas impuestas. Basadas en distintos estudios sobre género en la escuela, las autoras afirman que,

Las educadoras proporcionan a los chicos y a las chicas experiencias distintas, enraizadas en los moldes de masculinidad y femineidad normalizados en función de una cuestionable naturalización de lo que es “más adecuado” para cada sexo y reprimiendo lo que consideran inadecuado (Silva; Luz, 2010, p. 25).

A veces, los infantes intentan romper las fronteras del género por medio del juego. En esta actividad, se puede maquillar el rostro, pintar los labios, tener pelo largo, en suma, transformar el cuerpo (Finco; Oliveira, 2011). Se trata de una forma de transgredir los límites, introduciendo elementos de inestabilidad y crisis. Sin embargo, cuando los chicos empiezan a cuestionar o adoptar prácticas que generalmente son asociadas a las chicas, algunos dispositivos son accionados para que el niño vuelva al patrón de comportamiento “esperado”, generalmente marcado por el diálogo con las profesoras en un tono jocoso. Finco (2013) identifica que estos dispositivos son micropenalidades, mecanismos de incentivos y acobardamiento, castigos o reprobaciones de comportamiento.

[...] las formas de control disciplinar de las chicas y chicos están intrínsecamente relacionadas con el control del cuerpo, con la demarcación de las fronteras entre femenino y masculino, y con el refuerzo de características físicas y comportamientos tradicionalmente esperados para cada sexo en los pequeños gestos y en las prácticas rutinarias de la educación infantil (Finco, 2013, p. 7).

Esta concepción queda bastante clara en otra cita de mis notas de campo.

Bajando para la merienda de la tarde, la profesora comentó algo respecto al pelo con dos colitas de una de sus alumnas. Pedro, que tiene el pelo rapado, preguntó si alguien estaba hablando de su pelo. La profesora dijo que se refería al pelo de Mariana: “¿Podrías imaginar Pedro con dos colitas? No combina mucho, ¿verdad?” (Nota de campo no. 4, 2013).

Para un observador desatento, puede parecer una situación rutinaria o natural. Una mirada más fina, sin embargo, revela un intento de controlar, reglamentar y normativizar a los cuerpos infantiles. Se trata de una violencia perpetuada por un adulto, en este caso la profesora, en contra de un intento de afirmar una identidad de género que está fuera de los padrones establecidos. Las profesoras orientan y refuerzan comportamientos, habilidades y posturas distintas en los chicos y chicas, algunas veces de manera sutil, transmitiendo expectativas y manipulando sanciones y recompensas.

El prejuicio, enraizado y naturalizado por la sociedad, es reforzado por la institución escolar, que no tiene la capacidad de problematizar o desnaturalizar situaciones de opresión cotidianas. Es por este y otros motivos que hombres que usan aros o peinados diversos son todavía objeto de burla, dependiendo de su inserción social o profesional. Lo mismo pasa con mujeres que prefieren vestirse con pantalones, hacerse tatuajes o tener pelo corto. Por el mismo motivo, no es raro que homosexuales que demuestran afecto en público u hombres que se visten con ropas “femeninas” sean ridiculizados, violentados y hasta asesinados en locales públicos de Brasil³.

Mis observaciones de campo van al encuentro del trabajo de Finco y Oliveira (2011) y nos hacen reflexionar sobre las formas de diferenciación, aunque sutiles, en las relaciones establecidas entre profesoras e infantiles.

Las observaciones revelan que las relaciones afectuosas entre profesoras e infantiles, como tomarlos en los brazos, hacer mimos en el rostro, pelos, halagar, atender al llanto, consolar en los momentos de conflictos, angustias y miedo, que deberían ser dispensados a todos los infantiles, se realizan de manera diferenciada para chicas y chicos (...) (Finco; Oliveira, 2011, p. 64).

Así, los cuerpos son cotidianamente normativizados para que cumplan roles “esperados” por la sociedad, reprimiendo la ternura o la agresividad y resaltando obediencias o competencias, de acuerdo con el género en cuestión. Estereotipos se cristalizan en cuerpos de infantiles de acuerdo con la expectativa de los adultos; en detrimento de sus propios intereses y deseos; por consiguiente, se formaliza el deseo explícito (e implícito) de una sociedad heteronormativa, fundada en estereotipos biológicos de géneros.

3 En Brasil, en el año 2013, cada 28 horas se asesinó a un homosexual, de acuerdo con las investigaciones. De cada cinco gays o transgéneros asesinados en el mundo, cuatro son brasileños. Disponible en: < <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/relatorio-aponta-312-homossexuais-brasileiros-assassinados-em-2013/>.> Acceso en: 23 feb. 2014.

Consideraciones Finales

Un grupo de infantes está jugando con plastilina. Cuando me acerco, uno de ellos me llama para mostrarme lo que está haciendo y rápidamente establecemos un diálogo.

-¡Mira! Estoy cocinando una comidita para que comamos nosotros.
Maneja la plastilina hasta que se parezca a una masa de pan aplastada.
-Ummm, ¡Huele muy bien! ¿Puedo probar? - Le pregunto.
Los infantes se miran, algunos, sorprendidos, se ríen.
-Puedes probar, pero todavía no está listo. Espera un poco.
Maneja la plastilina un poco más, la transforma en un caracol y poniéndola entre las dos manos dice:
-Listo, ¡ahora puedes comer!
-¿Pero cómo lo voy a comer? ¿Con las manos? -pregunto.
Los infantes se ríen.
-¡Voy a buscar cubiertos! -dice otro niño.
En seguida vuelve con una cuchara de plástico
-¡Toma!
Agarro la cuchara de plástico, la acerco a la plastilina y después me la llevo a la boca.
-¡Está maravilloso!
Los infantes se ríen y empiezan a preparar bebidas (Nota de campo, 29/04/2013).

Desafortunadamente, hay un movimiento de raíz conservadora que ha ganado fuerzas en la sociedad, en el sentido de escolarizar el juego y el currículo de la Educación Infantil. La actividad imaginativa, libre y creativa del juego estaría confinada a determinados tiempos y espacios de las instituciones que reciben a los infantes. A pesar de ello, no es posible pensar en un currículo de Educación Infantil que no sea atravesado por actividades de juego en todos los momentos.

Esta actividad asume una forma bastante diversa cuando se llega a la fase adulta, cuando el desempeño de un “personaje” solo se realiza dentro de nuestra imaginación. Esta es una de las tantas especificidades que caracterizan a los infantes en tanto grupo social diferente al de los adultos, lo que posibilita a la etnografía y a la antropología la posibilidad de comprenderlos, en su diversidad y heterogeneidad. Los infantes tienen maneras propias y particulares de comprender el mundo y relacionarse con él. Están dotados de visiones particulares, en constante tensión/diálogo con la cultura adulta.

En el presente artículo, pretendí señalar algunas ideologías y cuestionar prejuicios inscriptos en las pedagogías de la infancia, los cuales son practicados material y discursivamente en las instituciones que acogen a los infantes. Traje a la luz algunas cuestiones y tensiones que pueden contribuir a la superación de la condición de desigualdad y opresión de chicos y chicas en las escuelas de las infancias. Es necesario abrir camino para la construcción de pedagogías descolonizadoras, con las cuales sea posible problematizar discursos sexistas, racistas o heteronormativos, en su mayoría naturalizados en tanto verdades absolutas e incontestables.

Pensemos que los espacios de educación, en el futuro, deben estar basados en el cuidado, afecto, cariño, independientemente de las cuestiones de género. Las relaciones sociales, en especial las educacionales, deben buscar con más profundidad el respeto a la diversidad, a la libertad y a la igualdad social, a la alteridad, problematizando y superando los prejuicios y las múltiples opresiones que todavía nos impiden ser *más*, como enseña Freire (2011).

En este sentido, defendemos que la escuela puede ser un espacio, lugar y territorio de acogida de chicos y chicas, con profesoras y profesores y que ciertos secretos, curiosidades, miedos, dudas, cuestiones no tienen que seguir siendo escondidos y silenciados. Justamente, que dichas cuestiones anunciadas por chicas y chicos pequeños y sus profesores/as puedan ser posibilidades de conocimiento de sí, del otro y del mundo que nos atraviesa y nos desafía a conocerlo todos los días.

Más allá de todo eso, pese a sus limitaciones y faltas, creo que el texto puede ayudar a quien desea hacer investigaciones con infantes y necesita orientarse de manera introductoria sobre los referentes teóricos antropológicos. Así, conseguiremos alcanzar resultados más satisfactorios en cuanto a la comprensión de nuestros infantes, que todavía son tan excluidos de los procesos decisorios de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas da infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1059-1083, out. 2007.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

DELGADO, A.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005.

FINCO, D. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas na fronteira de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, p. 169-184, nov. 2013.

FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55-80.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, mai./ago. 2008.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p.729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010.

ROSISTOLATO, R.; PIRES DO PRADO, A. Etnografía em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. In: Congreso Latinoamericano de Antropología, 3., 2012, Santiago de Chile. **Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología (ALA)**. Santiago de Chile, 2012.

SARMENTO, M. **Imagínario e culturas da infância**. Minho: CEDIC, 2003. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm . Acesso em: 23 fev. 2014.

SILVA, I.; LUZ, I. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 17-39, jan./jun. 2010.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

Resumen

En el presente trabajo, pretendo discutir el acercamiento entre la Antropología y la Educación y sus contribuciones para el estudio de la infancia, basado en una investigación realizada con respecto a cuestiones de género en la Educación Infantil. Presento una breve contextualización sobre las metodologías etnográficas y sus aplicaciones para el estudio de las culturas escolares e infantiles. En el caso de la investigación con infantes, se evidencia la importancia del ejercicio de la mirada etnográfica para la aprehensión del lenguaje corporal, de los cambios de expresión, de las sonrisas y silencios desarrollados por los infantes. En relación a las cuestiones de género, la investigación ha mostrado que las educadoras reafirman los roles de género esperados por la sociedad, por medio de la represión, de burlas y de la risa. Así, la intención es promover una reflexión sobre la Educación Infantil de manera que pueda comprometerse con la libertad y la diversidad.

Palabras clave:

relaciones de género, etnografía con infantes, Educación Infantil, género en la infancia.

FECHA DE RECEPCIÓN: 04/04/2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 21/05/2017



Thiago Bogossian

Profesor de Educación Básica, actuando en las redes públicas y privadas de instituciones de enseñanza localizadas en las ciudades de Niterói y Rio de Janeiro, Brasil. Es Máster en Educación, Bachiller y Licenciado en Geografía por la Universidade Federal Fluminense (UFF) y estudiante de maestría en Adult Education for Social Change, en la University of Glasgow (Escocia).

E-mail: thiagobogossian@gmail.com



IMAGEN: Wokandapix/Pixabay.com

La escuela necesita conversar con la ciudad

ENTREVISTA DE Paula Uglione

CON Giselle Arteiro Azevedo

Paula Uglione ¿Cómo llegó a los estudios relacionados con niños, jóvenes y ambientes educacionales?

Giselle Arteiro En verdad, comencé este tema en la maestría, aquí en el PROARQ (Programa de Posgrado en Arquitectura de la Universidade Federal do Rio de Janeiro). Antiguamente, en la maestría, no entrabas con un tema específico. Hacías la prueba y comenzabas a cursar el posgrado y sólo después hacías el proyecto. Yo no poseía ningún bagaje en torno a la temática de la arquitectura escolar, la educación. De la misma forma, nunca había hecho proyectos escolares. Así, si me preguntas si me influyó mi actividad profesional, yo diría que no, porque, hasta entonces, yo no tenía ninguna experiencia en el área de la infancia y los ambientes educacionales.

Pero creo que estoy impregnada por ese tema. Soy de una familia de profesores. Mi madre era una profesora de primaria. Mi hermano es profesor y ahora se está jubilando. Entonces, de cierta manera ese tema siempre estuvo presente, influenciándome. Estudié en la escuela pública, cuando niña. Tengo esa marca de esa imagen de la escuela: aquella escuela muy buena, muy grande, muy antigua, con ambientes amplios y puntales altos. Ella era adaptada. Pero la imagen de la precariedad también me marcó. Era una escuela muy buena en términos de confort ambiental, con muchos árboles, con un terreno enorme, en el que jugábamos

bastante. Pero, al mismo tiempo, era una escuela con un baño horroroso, destrozado, todo quebrado, sin mantenimiento. Esas imágenes formaban parte de mi memoria afectiva. Me afectó la vivencia de mi familia como educadores y esos espacios de la escuela pública.

En la maestría, decidí pensar la escuela. Pensar el ambiente escolar. Pensar cómo los niños y niñas se relacionan con ese espacio. En el PROARQ sólo existían dos áreas de concentración. Fui para el área de confort ambiental. En mi tesis de maestría, tracé un panorama del ambiente escolar y de la arquitectura. Tomé algunos de los ejemplos tipológicos más importantes de la arquitectura escolar de Rio de Janeiro desde el imperio, las escuelas del Emperador, pasé por el eclecticismo, por lo neocolonial, hasta llegar a las escuelas estandarizadas de las últimas décadas. Revisé todos estos ejemplos y evalué el confort térmico en este panorama. En aquella época, yo aún no trabajaba con la Evaluación Posterior a la Ocupación (APO)¹; pero, intuitivamente, acabé haciendo una APO. En este proceso, visité mi antigua escuela, que se convirtió en un Centro Integrado de Educación Pública (CIEP). En fin, en la maestría, la investigación giró en torno a esta perspectiva del confort.

En la época del doctorado, este posgrado tampoco existía en el PROARQ. Entonces, fui al Instituto Alberto Luiz Coimbra del Posgrado e Investigación de Ingeniería (COPPE), que es una unidad de la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fui para Ingeniería de Producción. A pesar de estos cambios, yo quería continuar trabajando con la escuela. Leopoldo Bastos, que fue mi orientador, acogió el tema. Así, continué trabajando en la escuela, pero pasé a pensar la escuela como un artefacto sociocultural y su relación con la propuesta pedagógica. Mi foco en el doctorado fue la materialización de la propuesta pedagógica en la arquitectura. ¿Cómo el espacio podía representar esa propuesta pedagógica? Primeramente, quedé muy frustrada, porque percibí que las escuelas no tenían claridad en cuanto a la propuesta pedagógica. Todo era una gran mezcla. Cuando se pedía el proyecto político-pedagógico de la escuela, nos percatamos de que ellos mezclaban muchas tendencias, varias líneas pedagógicas juntas. En fin, como producto final, llegué a un modelo conceptual de abordaje interaccionista relacionando el ambiente con el desarrollo del niño.

En el doctorado conocí a la profesora Vera Vasconcellos, una psicóloga que trabaja con educación infantil, y comenzamos a ver que teníamos mucho en común, muchas afinidades temáticas. Así iniciamos el Grupo Ambiente y Educación (GAE). Eso fue más o menos en el 2003. Defendí la tesis en el 2002, y el GAE fue fundado en el 2003. ¿Cuál era la idea del Grupo Ambiente y Educación? La idea era que fuese un grupo interdisciplinar, porque él integraba a investigadores de áreas distintas. Éramos yo y el profesor Paulo Afonso Rheingantz, arquitectos; Leopoldo Bastos, de sustentabilidad; Vera Vasconcellos, psicóloga y Lúgia Aquino, pedagoga. Ellas dos,

1 APO es una metodología multidisciplinar de evaluación de la calidad ambiental de los espacios, después de determinado uso, que focaliza tanto el punto de vista del investigador como la opinión de los usuarios, sus necesidades y expectativas relacionadas al espacio vivenciado por ellos.

de la Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), formaban parte de un grupo muy fuerte que discutía sobre educación infantil. Tiempos después, en el 2004, fuimos llamados para hacer la consultoría del documento de referencia del MEC (el Ministerio de Educación de Brasil) para las escuelas públicas de todo el Brasil.

Paula Uglione ¿Qué caracteriza este campo que aproxima la arquitectura a la educación?

Giselle Arteiro Lo más importante sobre este asunto es la transdisciplinariedad. Es muy importante pensar que se trata de diversas áreas que precisan conversar, teniendo un objetivo común. Ellas no se encierran en sí mismas. Son áreas que precisan traspasar el límite de cada campo disciplinar, para que puedan tener una interlocución. Nosotros no podemos pensar en la escuela sin pensar en la educación. ¿Qué acontece allí adentro? Muchas veces lo que se percibe, cuando hablamos de arquitectura escolar es que los arquitectos y planificadores no saben lo que acontece dentro del ambiente escolar. Ellos tienen un modelo de escuela, pero se trata de aquel modelo impregnado en nuestro imaginario, un modelo de 100 años atrás. Ese modelo obsoleto está compuesto por el aula, la pizarra, los pupitres en fila. Pero, ¿qué pasa allí adentro? ¿Qué dinámica está en juego?

Para mí, lo que caracteriza la importancia de esta área y de este tema es justamente la posibilidad de una interlocución entre los saberes. Una conversación entre esos campos disciplinarios, para pensar la relación compleja entre arquitectura y educación. La gran cuestión que percibo hoy es que la escuela ya no logra responder a las demandas que le son hechas. Este modelo tradicional de escuela no consigue lidiar con los jóvenes y niños de hoy. El perfil de los jóvenes y niños cambió mucho. Entonces, la escuela precisa resignificarse. ¡La escuela precisa ser reinventada!

¿Cómo hacer eso? ¿Qué diálogo puede darse entre arquitectura y educación? ¿Cómo, de hecho, ese diálogo se da? ¡Lo que vemos es que no se da! Los campos disciplinares continúan siendo muy distantes y estáticos en torno a esa problemática. En la práctica, los arquitectos continúan atendiendo la demanda principalmente en la escuela pública de producir escuelas sólo para atender a un número creciente de niños. Paralelamente, los educadores no perciben que la dimensión de la arquitectura tenga un valor pedagógico. Esa es una cuestión importante. Por eso, creo que una interlocución entre estos dos campos del saber, con seguridad, va a enriquecer a las dos áreas, tanto a la arquitectura como a la docencia y a la pedagogía. Este diálogo tiene que existir para que podamos pensar el espacio, el ambiente, para que la escuela pueda realmente ser apropiada por los usuarios, por los niños. ¿Qué escuela es esta? ¿Cuál es la cara de la escuela que queremos en el siglo 21?

Paula Uglione ¿Cómo este campo de la arquitectura-educación ha enfocado las problemáticas actuales sobre educación de los niños y sobre el funcionamiento de las escuelas?

Giselle Arteiro Ha pensado muy poco en eso. Nosotros sabemos que hay muchas investigaciones académicas en esta área. Mucha gente buena investigando. Este tema está realmente siendo reflexionado por muchos grupos como el nuestro: un grupo en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidade de São Paulo (FAUUSP), el grupo

de Dóris Kowaltowski, en Campinas, el grupo de Gleice Elali, en Rio Grande do Norte. Hay mucha gente pensando el campo de la arquitectura-educación en torno a la educación y los niños. Pero lo que pasa en la práctica es que los modelos continúan estandarizados. Las escuelas son “escuelas-padrón”. Sale una administración, entra otra administración, sale un gobierno y entra otro gobierno y continuo hablando de la escuela pública. Esa es la escuela estandarizada y normalizada. Es solo tenemos que ver el último ejemplo que tenemos en nuestro cotidiano: las “Escolas do Amanhã” (“Escuelas del mañana”), durante la gestión del prefecto Eduardo Paes. ¿Cuál es la relación que la escuela tiene con aquel lugar en que está inserta? ¿Cuál es la relación con aquel contexto? ¡No la hay! La escuela continúa encerrada en sí misma. La mayoría abrumadora de las veces la escuela funciona como bandera electoral, y los principales actores, que son los niños y adolescentes, no son tomados en cuenta.

¿Qué quieren los jóvenes y niños? ¿Cuál es la escuela que ellos desean? En todas las visitas que hicimos percibimos que la escuela no es de ellos. La escuela está controlada. Los baños son cerrados. El patio no se usa plenamente y es muy limitado. Entonces, vemos que la escuela aún hoy es como Foucault describe: vigilar y castigar. La escuela está hecha y pensada con el control y la disciplina típicos de los siglos pasados. Eso está muy relacionado con la dirección. Es claro que el espacio contribuye, pero tiene mucho que ver la dirección. Las mentes tienen que abrirse. La mirada sobre el vínculo entre arquitectura y educación necesita ampliarse.

En la pregunta anterior hablaste sobre la relación entre arquitectura y educación. Una de las funciones de esa unión es ampliar esa mirada. La escuela no consigue responder a las demandas de los estudiantes. Jóvenes y niños de hoy están pasando todo el tiempo en la internet, los dispositivos electrónicos están ahí, presentes ininterrumpidamente. Entonces, mantener un niño todo el tiempo dentro del aula es anacrónico. Sinceramente, ¡ya no creo en eso!

Percibimos que la escuela continúa centrada en los contenidos. Para mi hijo adolescente, por ejemplo, la escuela solo habla del ENEM (Examen Nacional de la Enseñanza Media). Es una masacre: ¡contenido, contenido, contenido! Dentro del aula, todo el tiempo, el niño no sale para nada. Podemos ver que las escuelas continúan cerradas, cercadas, amuralladas, no tratan nada de lo que acontece a su alrededor. Entonces, es un modelo estandarizado, que sirve aquí y allá: al mismo tiempo en que se usa en los suburbios, se usa en la zona oeste. Pero, ¿de quién es esa escuela? ¿Cuál es el contexto que rodea la escuela? Todo se pierde, porque la construcción de las escuelas se transforma en una enorme propaganda. En lugar de pensarse en la función, la relación y la complejidad entre escuela-ambiente-ciudad se torna una gran bandera electoral. La manera como se enfoca la construcción de las escuelas responde a una incesante producción en masa. Ellos dicen: en esta administración se hicieron muchas escuelas, las “Escuelas del Mañana”. Entonces viene el prefecto a hacer propaganda con una clara exaltación del carácter asistencialista. A eso se suma un vacío de la temática, diciéndose que el niño en la escuela está bien alimentado, que pasa el día entero allí adentro.

Paula Uglione También está la cuestión de la educación integral, ¿no?

Giselle Arteiro ¡Sí! Encuentro la idea de la educación integral sensacional. El gran problema que veo es que, si vas a mirar los documentos del “Más Educación”, la cosa se complica. Lo que está en el papel es muy bueno: la formación integral del ser humano. Lo que interesa, de hecho, no es el contra turno escolar, en que el niño se queda el día entero en la escuela. Lo que supuestamente interesa es la formación integral, pensar holísticamente en el ser humano, que tiene la vivencia de un contexto, con un bagaje socio-histórico. Pero, ¡en la práctica no pasa eso! Los jóvenes y niños que están en la escuela viven una realidad fragmentada, porque no tienen la vivencia de toda la ciudad, ellos casi no salen. El formato es siempre el mismo, la escuela es la misma, es igual.

Paula Uglione En su experiencia como investigadora en las escuelas brasileñas, ¿cómo el espacio físico de las escuelas es visto como un espacio pedagógico importante?

Giselle Arteiro Cuando preguntamos a las profesoras, las educadoras, percibimos que el espacio aún es entendido meramente como refugio. Entonces, ¿qué sería un aula buena? Para ellas serían las mismas aulas con formato de 100 años atrás: pizarra, niños formados. Ella te va a decir que una buena aula es aquella bien espaciosa, bien iluminada, arreglada. ¡Ok! Pero eso sería bueno para que cualquier espacio arquitectónico cumpla con su función de bienestar. Un espacio que tenga condiciones de habitabilidad. Lo que ellas no perciben aún es cómo la configuración y las características de los espacios de la escuela pueden ser aún más pedagógicos. Por ejemplo, el patio.

La escuela no consigue pensar otras funciones para el patio. ¿Cómo la integración del interior con el exterior puede construirse? ¿De qué manera esos espacios pueden educar también? No es simplemente brindar el confort básico al usuario. ¿Ese espacio acaso no puede ser pedagógico también? ¿Los niños no pueden salir y recibir clases en el patio? ¿La vegetación que existe en el patio no puede educar también? ¿Las formas geométricas de la escuela no pueden educar también? ¿Los colores no pueden educar? ¿Los arreglos en el espacio no pueden ser educativos? Es necesario pensar todo el espacio como un espacio educativo. ¡No veo que sea culpa de las educadoras! Pero también veo que es importante que tenga lugar un despertar de la atención sobre la calidad ambiental en la escuela. Por eso comenté que la interlocución entre los saberes es tan importante. Los proyectos participativos son muy importantes. Hacer a las personas hablar. Nuestro papel como arquitecto es ser mediador, conocer a los educadores, a los niños, las actividades y hacer posible que se dé el despertar de esa atención. Es necesario intermediar esas relaciones y crear espacios mejores.

Paula Uglione Según su evaluación, ¿cuál es la calidad ambiental de las escuelas en Brasil, de modo general?

Giselle Arteiro Es muy mala, justamente por causa de esa estandarización de los ambientes. Voy a ponerte un ejemplo. Recientemente surgieron las guarderías del Programa Nacional de Reestructuración y Adquisición de Equipamientos para la Red Escolar Pública de Educación Infantil (Pro-infancia). Son guarderías financiadas por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), del gobierno federal. Son cinco modelos

de guarderías que están siendo implantadas en regiones de todo Brasil. Nosotros hicimos una experiencia en una guardería de Erechim, en Rio Grande do Sul, un lugar bien frío. Esa guardería sigue el mismo padrón constructivo de la guardería construida en Rio de Janeiro: el piso frío, las áreas de circulación no están cubiertas, los niños cuando precisan recorrer el círculo infantil sienten frío. Entonces, la cuestión del proyecto estandarizado interfiere mucho en la cotidianidad de los niños, en las condiciones ambientales. Cuando hablo de condiciones ambientales no estoy hablando apenas del confort en sí, sino también de la caracterización técnico-constructiva, la relación con toda la población. ¿Qué lugar es ese? ¿Qué comunidad es esa que está circulando por la escuela? ¿Qué diálogo existe entre el modelo propuesto y la comunidad? Generalmente no existe ninguna interrelación. Así, la población no se apropia del espacio porque muchas veces el espacio no dialoga con ella. Entonces, esa cualidad ambiental estandarizada necesita ser cuestionada.

Aquí en Rio de Janeiro existe un proyecto de climatización de las escuelas. En términos de confort, se está dando el proyecto. Pero, finalmente, ¿es suficiente? ¿Y la luz? ¿Será que el aire acondicionado necesita estar encendido todo el tiempo? A veces bastaría con una implantación un poquito diferente y usted tendría mejores condiciones de iluminación, de ventilación cruzada, de captación de la luz solar. Entonces, de manera general, la calidad ambiental es muy precaria. Sin hablar de la falta de mantenimiento de esos proyectos. Muchas veces se utilizan materiales más frágiles en que el mantenimiento no es adecuado. Las cosas se van deteriorando y la improvisación va ganando espacio. Frecuentemente, acontece que se cambian los materiales originales por materiales alternativos y no se considera el hecho de que la escuela tiene una intensidad de uso muy alta. Eso acaba limitando la durabilidad de los espacios.

Paula Uglione ¿Cuáles serían los efectos de la calidad ambiental sobre los jóvenes y los niños?

Giselle Arteiro Serían muchos. La calidad ambiental va a ejercer influencias sobre la atención, la irritabilidad, sobre diversos factores sorprendentes. Inclusive, porque muchas veces la dimensión de un aula fue pensada para 30 alumnos y nosotros sabemos que la demanda es mucho mayor. En un aula con 40 alumnos, que fue proyectada para 30, es claro que la circulación del aire se afecta. Ya vi situaciones increíbles en que la profesora no tenía espacio para circular entre los pupitres. Alumnos y profesores sin espacio para guardar sus materiales, sin espacio para almacenar. Muchos niños dentro de un aula con la cualidad acústica desfasada.

Muchas veces las profesoras y algunos arquitectos consideran que la ventana necesita ser alta porque así el niño no puede mirar para afuera. Piensan así porque creen que ese estímulo quitaría su atención de la clase. ¡Pero es una gran equivocación! No es el poder o no poder mirar para afuera lo que va a mantener la atención del niño en el aula. Una buena relación entre el interior y el exterior promueve el aumento de la calidad ambiental. Un aula en que usted tiene la posibilidad de abrir las puertas y ventanas y ampliar el contacto con el mundo externo es sensacional. Se hace sensacional porque queda mucho mejor que un aula cerrada. Nosotros necesitamos

desmitificar el modelo del niño encerrado dentro del aula. Si la escuela es pequeña, si no tiene espacio suficiente para responder a la demanda de atención que ella tiene planeado proporcionar, ¿vamos a abrirla! ¿Por qué no hay espacio? ¿Por qué no usar el patio? ¿Por qué no usar el aula multiusos? ¿Por qué no salir de la escuela? ¿Por qué no abrir los portones de la escuela y crear ese contacto con el exterior? ¿Por qué no hacer de la ciudad también un espacio educativo?

Paula Uglione En el documento en que ustedes fueron llamados para establecer padrones sobre calidad ambiental, ¿participaron diversos actores sociales?

Giselle Arteiro Sí. Nosotros fuimos llamados para hacer una consultoría en la viabilización del documento “Padrones de Infraestructura para Instituciones de Educación Infantil y Parámetros de Calidad para la Educación Infantil”. La idea era ofrecer padrones de infraestructura para las escuelas de educación infantil de todo Brasil. Era un documento de alcance nacional.

Nosotros hicimos una primera versión de ese documento, muy focalizada en los conceptos que el GAE defiende. Según esos conceptos entendemos que el espacio es pedagógico, inclusivo, un espacio ecológico. Entonces, las cuestiones del medio ambiente, de la accesibilidad, de la inclusión y de la propia educación fueron tomadas en cuenta para caracterizar esos lugares. ¡El espacio también tiene que educar! Eso era muy fuerte para nosotros. El documento preliminar fue divulgado y fue entregado en secretarías de las diversas regiones de Brasil. Por eso él contempla a todo Brasil. De esa forma, profesores, gestores, secretarios de educación, todos, leyeron los documentos y opinaron. Nosotros sabemos que es obvio que esas informaciones muchas veces no llegan a todos los niveles. Pero, en fin, en un escenario ideal pensamos que él llegaría a todas las personas. Entonces ese documento fue discutido y pensado en varios seminarios para debatir sobre educación infantil. Fueron hechos seminarios regionales en Belém, Belo Horizonte etc. Nosotros fuimos de Norte a Sur, Porto Alegre, São Paulo, Goiânia. En el grupo éramos cinco o seis y nos dividimos para cumplir esa tarea. El documento era discutido en la mañana y enseguida hacíamos las correcciones de acuerdo con lo que fue pensado y con las contribuciones que fueron discutidas en cada grupo de trabajo. Después de todo eso nosotros hicimos una versión final.

Así, el documento fue creado, distribuido y disponibilizado en el portal del MEC. Inicialmente, trataba sobre padrones que después se convirtieron en parámetros. Por eso no tiene el carácter de un documento de legislación, es un documento de recomendaciones y parámetros. Es un trabajo de largo alcance y continúa disponible. Ahora bien, en esas discusiones percibimos que la gran dificultad era llevar las cuestiones a la práctica. ¿Quién va a fiscalizar? Eran muchas cuestiones levantadas en los grupos de trabajo que apuntaban a ese problema. Principalmente en las escuelas situadas en el interior de Brasil. Si me preguntaras si ese documento fue implementado de forma totalitaria, no sabría responderte. Probablemente, ¡no! Por cuestiones financieras o logísticas. ¿Quién va a fiscalizar? ¿Quién va a garantizar que eso sea implementado?

Pero fue una experiencia riquísima. Incluso en cuestiones de terminología tuvimos que refinar nuestros “arquitetês”² para que todo fuese comprendido y esclarecido, ya que muchos no eran del área de la arquitectura. El diálogo entre los campos del saber fue muy rico.

Paula Uglione ¿Usted considera que los espacios y equipamientos urbanos de la ciudad pueden ser integrados y participar en el cotidiano escolar?

Giselle Arteiro Mi proyecto de investigación actual trabaja con el territorio educativo³, siguiendo, así, la propuesta de “Más Educación”. Desde esa perspectiva, se piensa que, a partir del momento en que se tiene educación integral, es también necesario pensar que la escuela puede tener un diálogo con la ciudad. Abrir la puerta de la escuela para que los niños puedan tener la experiencia de la ciudad. Si la escuela no está respondiendo, con sus propios espacios, ante las demandas de educación de los niños, por qué no hacer que la ciudad sea educadora, por medio no solo de visitas a lugares que serían interesantes, como museos y parques, sino también la propia ciudad devenir educadora. ¿Por qué no dar clases en una plaza? ¿Cuál es el trayecto que hace el niño? ¿Por qué ese recorrido no puede ser interesante para ayudar en su aprendizaje? Eso es difícil de hacer porque da trabajo, depende mucho de la fuerza de voluntad. De la voluntad política, voluntad de los gestores.

Es necesario que exista una intersectorialidad para que esa relación entre escuela y ciudad se dé. No hay cómo hacer ese trabajo si no se cuenta con el apoyo de otros sectores, además de la Secretaría de Educación. Ese trabajo precisa de colaboraciones para funcionar muy bien y por eso precisa del diálogo entre los diversos sectores (deportes, cultura). ¿Cómo crear esa intersectorialidad? Se pueden hacer, por ejemplo, talleres en que los niños divulguen sus experiencias entre todos los actores y sectores de la sociedad. Así, se construye una vía de doble sentido entre la escuela y el barrio. ¡Es la escuela en la ciudad y la ciudad en la escuela! Es necesario que exista ese contacto con la ciudad para que los niños puedan enriquecer su desarrollo, su formación, entender su papel como ciudadanos. ¡La propuesta exige que se vea al niño no como un ciudadano en formación sino como un ciudadano pleno! El ciudadano que tiene derecho a hablar. El niño no es una personita en desarrollo que no tiene voz. Vamos a hacer al niño hablar. ¿Cuál es su papel? ¿Cómo él ve la ciudad? ¿Cómo la ciudad puede mejorar? ¿Cómo el niño se apropia de los espacios? Entender los espacios en los que él tiene miedo, en los que no se siente seguro.

Un gran paso en esa propuesta es reconocer que existen los “territorios del miedo”. ¿Cómo trabajas con una escuela que está situada en un lugar en guerra? Este tipo de intención funciona bien en ciudades menores. Ahora, ¿cómo hacer que este

2 Juego de palabras con que la entrevistada hace referencia al lenguaje propio de los arquitectos.

3 Investigación integrada, titulada “Del espacio escolar al territorio educativo: diálogo entre la escuela de educación integral con la ciudad de Rio de Janeiro”. Proyecto desarrollado en colaboración con el grupo SEL-RJ, coordinado por la profesora Vera Tângari y con el ProLugar, coordinado por el profesor Paulo Afonso Reingantz, grupos de investigación vinculados al PROARQ-FAU-UFRJ.

proyecto gane fuerza en una ciudad como Rio de Janeiro? Por eso no adelanta que la escuela por sí sola responda por este proyecto. Ella no puede luchar contra el contexto, contra el entorno. La escuela precisa ser reconocida como instrumento social. Nosotros necesitamos entender cuáles son los liderazgos de cada lugar. Cuáles son los juegos de fuerza en cuestión. No adelanta que solo los profesores tengan voluntad, que los directores gusten de la idea, porque los padres no van a aceptar sacar los niños de la escuela. Ellos van a decir: “¡Dios me libre! ¡Yo dejo a mis hijos en la escuela para que ellos se queden protegidos!” Y nosotros entonces nos quedamos pensando: ¿será que están protegidos? Aquí en Rio, recientemente, ¡tuve una niña que murió dentro de la escuela! ¿Qué protección es esa? ¿Podemos recibir una bala perdida en cualquier lugar! ¿La solución sería blindar las escuelas como quería el prefecto? ¡Creo que no es por ahí! Nosotros necesitamos pensar que de alguna manera se impone una cuestión social fuerte, y es el hecho de que la arquitectura por sí sola no da cuentas. No es la arquitectura la que va a responder a todo. Es un diálogo que necesita implicar a todos los actores.

¿Será que ayuda cercar la escuela y levantar un muro alto? Eso es muy complicado. Ya vi situaciones en escuelas públicas que evaluamos y encontramos ese estado de cosas. Escuela con un muro alto, totalmente cerrada. Pero basta con prestar atención para ver cómo un niño sube el muro y va agarrando cosas de afuera. Cuando ellos quieren coger algo, hacer alguna cosa, ¡lo van a hacer! En verdad, no ayuda el muro alto. El muro acaba siendo simbólico realmente. Ese territorio de miedo está en todas partes y no ayuda protegerse colocando rejas, candados y muros altos. No es así que la escuela puede lidiar con la violencia que existe fuera de ella. ¿Qué es el dispositivo escuela dentro del barrio? ¿Los moradores y los líderes identifican ese dispositivo con lo social? No ayuda que la escuela se cierre totalmente y dé la espalda a la comunidad. Ella forma parte de la comunidad. Es necesario que exista un diálogo entre la escuela y el barrio.

Paula Uglione ¿Cómo evalúas la significación que el patio tiene en las escuelas brasileñas?

Giselle Arteiro Mucha. Es muy grande. Considero que el patio es tan emblemático. Si pides a los niños que dibujen su escuela, ellos van a dibujar el patio. Eso pasa en casi el 100% de los casos. Son muy pocos los que hablan y dibujan la biblioteca, el aula. ¡La mayoría abrumadora dibuja el patio! El patio tiene de todo. El patio es un ambiente restaurador. El niño experimenta la mayor alegría. Cuando el niño sale para el recreo, el intervalo, es una explosión de alegría. El patio representa la libertad. En el patio no hay control. Los niños, dentro del aula, están con sus cuerpos controlados. Cuando salen para el patio, experimentan una libertad total. Pero, ¿por qué él es utilizado solo en la hora del recreo y en las clases de educación física? Es muy difícil encontrar alguna temática pedagógica, alguna clase desarrollándose en el patio⁴. Los profesores no lo utilizan porque creen que los niños se van a dispersar afuera y no van a prestar atención.

4 “El lugar del patio en el sistema de espacios libres: uso, forma, apropiación”. Investigación integrada desarrollada en colaboración con los grupos SEL-RJ y ProLugar (PROARQ-FAU-UFRJ).

Paula Uglione ¿Qué los profesores dicen del patio?

Giselle Arteiro El patio está vinculado al ocio y no a lo educativo. Claro que hay investigaciones sobre eso, entrevistamos a profesores que dan clases en la educación básica. Podemos ver diferencias cuando se trata de otros profesionales y lugares, principalmente del área de posgrado, que intentan algo diferente. Pero cuando vamos para la enseñanza básica, nos percatamos de que los profesores no usan el patio. Así, el patio se asocia al recreo y se acaba convirtiendo en el momento en que los niños ejercitan su libertad, su momento de paz y tranquilidad. El patio existe solo para la hora de recreo, o las clases de educación física solamente. Una vez visité una escuela en que las aulas eran pequeñas, pero algunas tenían puertas que daban para un área libre, y en una ocasión vi un profesor abrir la puerta del aula, llevar los alumnos para afuera y enseñar matemática utilizando el juego de la rayuela. Él estaba enseñando a los niños a hacer cuentas mientras jugaban. ¡Eso me pareció genial! El espacio libre funcionando como espacio pedagógico.

Pues bien, el MEC parece que listó algunas escuelas consideradas como innovadoras. Son escuelas públicas innovadoras y no porque tengan el espacio diferente, con un formato diferente, sino porque tienen iniciativas que hacen que la educación sea innovadora. Probablemente, si das una mirada a esas experiencias, encontrarás cosas en ese sentido de hacer un uso pedagógico de los espacios libres. Es probable que ellos estén utilizando más la ciudad, haciendo recorridos por el barrio. Pero, de manera general, lo que percibimos en nuestras investigaciones sobre el patio y los profesores es que ellos no ven el patio como pedagógico. El patio es visto como el momento del juego, del ocio y nada más.

Paula Uglione Me gustaría que usted hablase sobre la importancia de la arquitectura y su contribución con las investigaciones sobre los espacios de los niños y de los jóvenes en la actualidad.

Giselle Arteiro Para los niños y jóvenes de hoy esa escuela estandarizada no basta. Cuando pensamos en la arquitectura precisamos pensar en alguna forma de relacionar el espacio entre escuela y ciudad. Es necesario viabilizar esa interlocución de una forma más efectiva para que la escuela pueda reinventarse. ¡La escuela precisa ser resignificada! La arquitectura es fundamental para eso, para hacer valer el carácter educativo de los espacios y funcionar no solo como un abrigo. Así, la arquitectura necesita ir más allá de dar solamente las condiciones básicas y dignas de protección, ir más allá y educar. Y esa es el enfoque que yo busco despertar en mis investigaciones con profesores, alumnos, gestores etc. Mostrar cómo es que la arquitectura también educa. Pero, ¿de qué manera ella puede educar?

El otro día vi en Facebook una publicación interesante que mostraba algunos detalles de un espacio y discutía cómo él podría ser usado como elemento de educación. La arquitectura es el lugar que puede actuar como elemento auxiliar en la formación de aprendizajes y del conocimiento. Por ejemplo, una puerta abriéndose en el aula, acaba formando un ángulo matemático. Eso puede ser usado para enseñar matemática, trigonometría. Puede existir una tabla periódica en las escaleras. Así, mostrar esa funcionalidad del espacio de una manera educativa. Usted puede usar,

por ejemplo, una construcción, pensando en el aprendizaje de la sustentabilidad. Podemos pensar en la eficiencia energética, en la energía solar, la cuestión del acopio de agua y otras cuestiones ecológicas. ¿Será que el espacio fue pensado de forma sustentable? Todas estas cuestiones pueden contribuir con el enriquecimiento de la formación del niño y del joven.

Paula Uglione Y en un sentido más amplio, ¿cree que la arquitectura ha contribuido con los estudios sobre infancia y juventud de modo general?

Giselle Arteiro Creo que sí, mas el diálogo está muy poco integrado. Las investigaciones aún están restringidas al contexto académico. ¿Cómo es que se divulgan todas nuestras investigaciones sobre arquitectura, sobre el espacio escolar, sobre la adecuación del espacio a la educación? ¿Cómo eso se está divulgando? ¿Cómo eso se conecta con la vida práctica? Queda muy dentro de la academia, dentro de los programas de posgrado, eso a grosso modo. Ahora, es claro que, si piensas en la arquitectura de manera general, ella educa.

Cuando vas a hablar de historia, hablando sobre el Teatro Municipal, que tiene una arquitectura ecléctica, pones de ejemplo a los grandes monumentos, ejemplos de buena arquitectura. Obviamente eso educa. Ayuda a aprender historia, por medio de esos monumentos. La arquitectura es testimonio de la historia. Ella forma parte de la formación de la historia de la humanidad. Ella contribuye porque se trata de un testimonio fuerte, con un carácter de permanencia que ciertamente educa. Ella llama la atención, sensibiliza la mirada. Cuando salimos por el Rio Antigo, por ejemplo, podemos ver que él representa determinados momentos históricos, marcados en su arquitectura. Hoy podemos citar el Museo del Mañana. ¿Cómo eran esos espacios antes? ¿Qué fue hecho en esos locales que antes eran degradados? Y hoy, ¿cómo es él? ¡Mira la intervención que hubo! ¡Mira como ganamos espacio, como ganamos imágenes, una nueva vista! ¿Cómo el usuario ahora se apropia de aquellos espacios? ¿Ellos son mejores ahora que antes? Entonces, ¡la arquitectura educa a través de su propio testimonio, de su propia permanencia espacio temporal!

Paula Uglione Agradecida por nuestro intercambio, es un tema fascinante y muy importante en el contexto actual de la educación en Brasil.

Giselle Arteiro Gracias.

Resumen

La arquitectura escolar debe ser comprendida como elemento auxiliar en la formación del aprendizaje y del conocimiento, pues la escuela no es apenas el edificio que abriga a los sujetos implicados en la acción educativa, sino es, de por sí, un espacio con funcionalidades educativas. La resignificación de la escuela, un tema tan discutido en el actual contexto educacional, gana otra dimensión cuando incorpora otras dimensiones de análisis y solución de conflictos. Una mirada diferente sobre el equipamiento arquitectónico, el edificio, el patio, la circulación del aire, los espacios, la convivencia, dimensiones que nos pueden ayudar a pensar la escuela y, principalmente, la integración de la escuela con el espacio y las personas alrededor, con la ciudad y sus múltiples territorios.

Palabras clave: arquitectura escolar, territorio educativo, patio escolar, calidad de la educación.

FECHA DE RECEPCIÓN: 14/03/2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15/05/2017



Giselle Arteiro Azevedo

Doctora en Ingeniería de Producción por la Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Profesora Asociada de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y del PROARQ de la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordinadora del Grupo Ambiente-Educación (GAE), registrado en el Directorio Nacional de los Grupos de Investigación CNPq.

E-mail: gisellearteiro@globocom



Paula Uglione

Psicóloga. Doctora en Arquitectura por la Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil y doctoranda del Programa de Posgrado en Psicología de esa universidad. Investigadora en las áreas de Psicología y Estudios Urbanos.

E-mail: desvioambiental@gmail.com

Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela, de Pedro Núñez y Lucía Litichever

RESEÑA POR

Mariana Elsa Correa

Condiciones juveniles y procesos de inclusión educativa ¿Qué significa ser joven(es) en la escuela hoy?



Pedro Núñez y Lucía Litichever, investigadores del área de Educación de FLACSO (Argentina), presentan aquí un conjunto de reflexiones que son fruto de más de una década de estudios que toman como objeto la escuela secundaria. Las temáticas que emergen, entre otras, son el análisis de los procesos de desigualdad en el nivel secundario, los vínculos intergeneracionales, la convivencia escolar y las formas contemporáneas de participación política desde las perspectivas de los/las jóvenes.

El y la autor/a emplean el concepto “radiografías” para ilustrar de modo metafórico el propósito central del libro: trazar “una imagen” del nivel secundario que – a partir del reconocimiento de las miradas de los/las jóvenes que habitan los espacios escolares – posibilite detectar los grises, las fisuras, las grietas y los diversos matices que adquiere la experiencia escolar de estos sujetos en las instituciones educativas de nivel medio en nuestro país.

La obra consta de una introducción, tres amplios capítulos y un apartado final de cierre. En la introducción, los investigadores señalan los puntos centrales que dan vida al debate actual en torno de los problemas de la educación en la escuela secundaria. En diálogo con conclusiones arrojadas por otros trabajos (entre los que menciona el de François Dubet, el de Georg Simmel y el de Mariano Fernández Enguita) explicitan que la escuela media se enfrenta a un escenario caracterizado por una masificación progresiva de la matrícula, la sanción de nuevas normativas que reconocen derechos de los/las jóvenes y la presencia de nuevas formas de sociabilidad juvenil. Consideran que estos rasgos suponen importantes desafíos no solo para quienes diseñan las políticas, sino también para los sujetos que habitan día a día los espacios escolares.

El primer capítulo se focaliza en el análisis de los significados y las expectativas de los/las jóvenes acerca de la escuela. Núñez y Litichever recuperan los trabajos de Emilio Tenti Fanfani, referente distinguido en el tema, y plantean que, si bien en los discursos de los estudiantes persisten sentidos como culminar el nivel medio para acceder al mundo del trabajo y a estudios superiores, la proliferación de ciertas políticas sociales, como, por ejemplo, la Asignación Universal por Hijo, generan “sentidos contrapuestos”, vinculados al cumplimiento de los requisitos postulados por estas. Ante la pregunta, ¿qué significa ser joven en la escuela?, los/las estudiantes plantean que la conformación del clima escolar adquiere un papel preponderante. Sus relatos posibilitan repensar los vínculos intergeneracionales y las características que debería tener un “buen docente”.

El capítulo presenta, además, un completo abordaje acerca de cómo impactan los procesos de desigualdad social en la escuela. En este punto, el y la autor/a enfatizan que las posibilidades que tienen los/las jóvenes para elegir a qué institución asistir se hallan “desigualmente distribuidas”; esto es, no todos tienen acceso a todas las ofertas educativas disponibles. En diálogo con los trabajos de Gabriel Kesler, advierten la existencia de una “desigualdad a nivel horizontal” en el interior de un mismo grupo, ya sea entre quienes viven en el mismo barrio o entre quienes pertenecen a similares sectores socioeconómicos. El tipo de experiencia que construyen los sujetos, entonces, y el sentido otorgado a la escuela se encuentran fuertemente vinculados con la institución a la que asisten y al clima escolar propiciado en ella.

En el capítulo dos, el y la autor/a analizan los procesos de convivencia en la escuela con el propósito de conocer las innovaciones y las resistencias que suscitan las prescripciones normativas en los/las jóvenes. Plantean que el proceso de masificación del nivel secundario, discutido con profundidad en el capítulo anterior, genera la necesidad de repensar no solo las propuestas de enseñanza desarrolladas en los espacios escolares, sino también la incidencia de la estructura organizacional en la conformación del clima escolar.

Las preguntas centrales del apartado apuntan a conocer qué cuestiones son las que se regulan en la escuela y sobre quiénes. Al mismo tiempo, exploran los rasgos que adoptan los Acuerdos de Convivencia y los Consejos de Convivencia en diálogo con formas anteriores de comprender la disciplina, caracterizadas por poner el acento en la vigilancia, la evaluación de los comportamientos y su posterior sanción. Para los

investigadores, el nuevo “sistema disciplinar” propone – al menos en sus aspiraciones – generar cambios significativos en el “régimen disciplinar” existente, pensar a los/las jóvenes como protagonistas en la construcción de las normas y generar un clima participativo tendiente a la democratización. Entre las conclusiones alcanzadas, Núñez y Litichever plantean que, si bien se trata de propuestas innovadoras, aún persisten, en la práctica, rasgos del régimen disciplinar anterior.

El último capítulo, el tercero, presenta algunas consideraciones en torno a las formas contemporáneas de construcción de la ciudadanía por parte de los/las jóvenes. Aquí el y la autor/a analizan los espacios de participación política juvenil, las figuras de ciudadanía que emergen en el marco de los denominados “procesos de fragmentación educativa” y las injusticias que motivan la movilización en las escuelas.

Para los investigadores, las prácticas políticas juveniles no siempre se dan a través de los “canales tradicionales de participación”, sino que adoptan diferentes características que involucran expresiones de cambios culturales más profundos. Al mismo tiempo, señalan que para los/las estudiantes el diálogo tiene un gran valor, ya que lo mencionan como la primera instancia ante cualquier situación de negociación o conflicto. Plantean que esto puede comprenderse como la construcción de vínculos intergeneracionales de mayor cercanía entre docentes, directivos y estudiantes.

El libro cierra con la presentación de una síntesis de cada capítulo. Allí, el y la autor/a señalan que las ideas explicitadas otorgan elementos claves para repensar los vínculos entre escuela secundaria y jóvenes, y a su vez contribuye a crear nuevos modos de imaginar la construcción de un espacio escolar democrático. Los aportes de la obra son valiosos en tanto integran a los diagnósticos ya conocidos sobre la escuela secundaria las percepciones juveniles acerca de tópicos como los sentidos de finalizar la escuela, las prácticas de los/las docentes y la conformación del clima escolar. Desde la perspectiva de los investigadores, los análisis presentados trazan nuevas cosmovisiones acerca de qué significa para los/las jóvenes habitar los espacios escolares hoy.

Considero que las temáticas desarrolladas en el libro son sumamente relevantes para el estudio de la educación de las juventudes, ya que contribuyen al análisis de aspectos escasamente estudiados por la sociología de la educación y la pedagogía. Se trata de reflexiones obligadas no solo para quienes son responsables del diseño de políticas públicas, sino también para quienes investigamos la puesta en acto de políticas destinadas a la inclusión educativa de los/las jóvenes en diferentes contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NÚÑEZ, P.; LITICHEVER, L. Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2015.

Palabras clave: escuela secundaria, jóvenes, vínculos intergeneracionales, clima escolar, inclusión educativa.

FECHA DE RECEPCIÓN: 22/04/2017

FECHA DE APROBACIÓN: 21/05/2017

Mariana Elsa Correa

Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de La Pampa, Argentina) y docente (Ayudante de Primera, cátedra de Pedagogía) en la misma casa de estudios. Becaria doctoral CONICET, actualmente comenzando el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Investiga, en el marco de su proyecto de tesis, la puesta en acto de políticas de terminalidad educativa (nivel secundario) en la Provincia de La Pampa, Argentina.

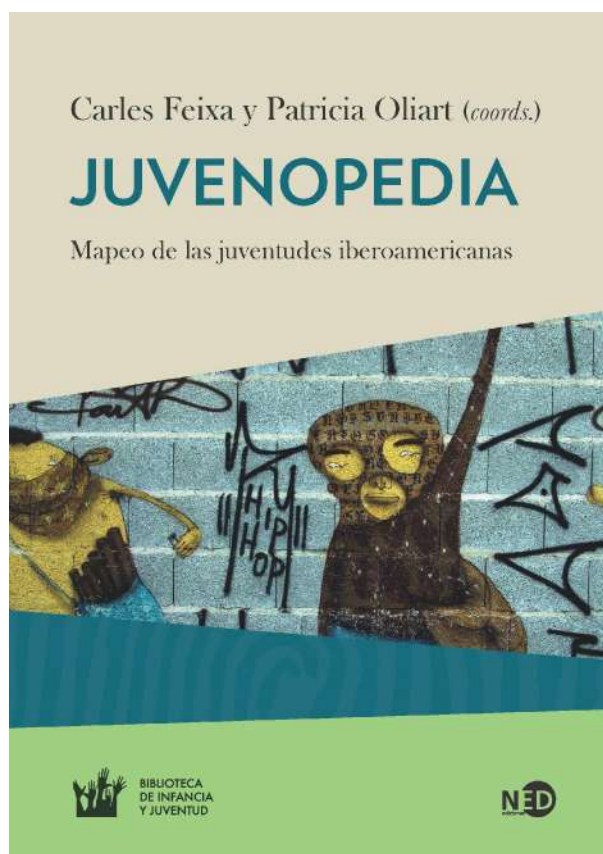
E-mail: mcorrea1988@hotmail.com.ar

Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas, de Carles Feixa y Patricia Oliart (Orgs.)

RESEÑA POR

Lívia Moreira de Alcântara

Juventudes iberoamericanas: una enciclopedia en construcción



Juvenopedia: mapeo de las juventudes iberoamericanas, pretende ser un mapa inicial de los estudios sobre juventudes de América Latina y de la península ibérica en el siglo XXI. Organizado por Carles Feixa (Universidad de Lleida, España) y Patricia Oliart (Universidad de Newcastle, en el Reino Unido), el libro es fruto de las redes académicas tejidas a lo largo de los años por ambos investigadores y fue gestado a partir de dos proyectos de investigación, en los cuales participaron la mayor parte de los autores: el *GENIND: la generación indignada*, que versa sobre jóvenes en protesta en el 2011, en diferentes lugares del mundo, y el *Cultural Narratives of Crisis and Renewal (CRIC)*, sobre narrativas culturales de la crisis del 2008.

El libro presenta 17 artículos de diferentes autores, que abordan la realidad de siete países: Brasil, México, Argentina, Colombia, Chile, España y Portugal. La etnografía es el método de investigación predominante, aunque se conjuga con entrevistas y biografías. En lugar de proponerse un abordaje exhaustivo de los temas y contextos geográficos, el libro constituye un primer paso para la construcción de una enciclopedia colaborativa sobre las juventudes iberoamericanas, siguiendo el modelo de la Wikipedia y de la ya existente SAHWA: *Researching Arab Mediterranean Youth*¹, plataforma sobre juventudes árabes.

1 Disponible en: <<http://sahwa.eu/Media/Sahwa/Shababpedia>>. Acceso en: 17 mar. 2017.

Antes de adentrarse en los artículos, el lector encuentra una introducción, *De jóvenes, mapas y astrolabios*, en la que Patricia Oliart y Carles Feixa trazan un mapa general de los estudios sobre las juventudes iberoamericanas, organizándolos en tres generaciones. Aunque estas tres generaciones estén ligadas a contextos históricos específicos, ellas se entremezclan y permanecen vivas, incluso, hasta hoy. La primera, según los coordinadores, se sitúa en los inicios del siglo XX y se centra en los movimientos de jóvenes, entendiéndolos como agentes de transformaciones políticas. La segunda, emerge en los años 80 y enfoca a los jóvenes como víctimas de la violencia urbana y de la agitación social. Finalmente, una tercera generación se inicia en los años 90 y es en ella donde se insertan las investigaciones de *Juvenopedia*. En esta generación, los estudios desplazan la mirada desde la juventud como objeto de políticas públicas hacia las subjetividades y energías creativas de los jóvenes.

Pudieran ser muchas las formas de establecer conexiones entre los artículos, pero en ese sentido, según mi criterio, sobresalen cuatro temas: el activismo y la participación política, las cuestiones de género, la violencia y la cultura. De entre los temas el primero posiblemente sea el más robusto cualitativamente, mientras el último quizás sea el eje más transversal y polifónico.

En cuanto al eje del activismo y la participación política, los artículos, como principal característica, exponen el cuestionamiento realizado por los propios jóvenes sobre las “viejas” formas de hacer política, que incluyen no solo la política institucional partidaria, sino también instrumentos tales como los centros académicos, utilizados por otras generaciones de activistas estudiantiles. Los trabajos develan otras formas de activismo que no siempre son percibidas por las visiones adultocéntricas. En cierta medida, guardan semejanza con la primera generación de estudios sobre juventud, al entender a estos actores como promotores de transformaciones políticas. La abundancia de esa temática en el libro no se debe tanto a la influencia del proyecto de investigación GENIND como a la propia popularidad de las “nuevas movilizaciones” en diferentes disciplinas.

Pedro Núñez, en el trabajo *Jóvenes estudiantes. Sensibilidades políticas y espacio escolar en Buenos Aires*, capta las transformaciones en las sensibilidades y prácticas de los jóvenes argentinos. El autor identifica, por ejemplo, la ausencia de centros académicos en las escuelas y la formación de otros ambientes de participación política no convencionales, como el grupo que reivindica pequeñas transformaciones en la estructura del tiempo escolar.

Maricela Portillo estudia la generación de jóvenes mexicanos en los años 2000, periodo de transición de la política partidaria, cuando el Partido Revolucionario Institucional (PRI) dejó de gobernar, después de años en el poder, para dar lugar al candidato de la oposición Vicente Fox. En el texto *Jóvenes urban@s. Construcción de ciudadanía y participación política en la Ciudad de México*, la autora trabaja justamente la fricción entre la “vieja política” y los “nuevos deseos juveniles”, apuntando cómo, aunque exista la percepción crítica sobre la política institucional y partidaria, eso no significa negar la importancia de los votos por los propios jóvenes. El trabajo de la autora destaca así el vínculo con la participación política institucional complementaria de los otros trabajos.

Cuatro artículos traen a escena la generación de activismo más reciente, que se expande a partir de la Primavera Árabe, en el 2010, y a través de otras conocidas manifestaciones como *Occupy Wall Street*, en los Estados Unidos y los *Indignados*, en España. Liliana Galindo, en el artículo *Jóvenes activistas. Movimientos de protesta e Internet en Colombia y Brasil*, a partir de una discusión sobre visibilidad e invisibilidad en la red Internet, cuestiona la poca atención que se les ha prestado a las “primaveras latinoamericanas” y analiza dos movimientos: la Mesa Amplia Nacional en Colombia (MANE) y Ocupa Sampa, en Brasil. Galindo busca entender las estrategias *on-line* y *off-line* utilizadas por estos movimientos para alcanzar visibilidad.

Inês Pereira, en el artículo *Jóvenes Altermundialistas. Movimientos por una globalización alternativa en Portugal*, a partir de la biografía de dos jóvenes militantes, implicados en los movimientos de alterglobalización, reflexiona sobre las características del activismo en red, como, por ejemplo: la militancia múltiple, marcada por la experimentación de varias formas y espacios de militancia, y la movilidad y adaptación, tanto a diferentes contextos de pertenencia (como movimientos y colectivos), como a otras realidades geográficas. La autora llama la atención sobre la constante convergencia y negociación de identidades y proyectos de vida en esa dinámica de movilidad e internacionalización del activismo.

Finalmente, Jordi Nofre, Arianda Fernández, José Sánchez, Maurício Perondi y Carles Feixa muestran escenas del movimiento 15M, en España, en el artículo *Jóvenes Indignad@s. Topías y utopías del movimiento 15M en España*. Los autores, en un texto corto concebido al calor de las movilizaciones, visitan campamentos y dialogan con los ocupantes, evidenciando, sobre todo, el nuevo aire y las nuevas aspiraciones que rodeaban a los activistas en aquel momento.

Oscar Aguilera, en el artículo *Jóvenes Pingüinos. Movimiento estudiantil y escuela secundaria en Chile*, propone una inflexión teórica para entender las movilizaciones de los estudiantes chilenos de secundaria, que estallan en el 2006. Para comprender la cultura juvenil, argumenta el autor, es necesario entender que las explicaciones institucionalistas llegaron a su límite, es necesario hacer una profunda redefinición cultural de la política, “desde la ética y desde los modos de estar juntos”. El autor argumenta que los antecedentes de las movilizaciones pueden ser entendidos a partir del contexto sociocultural de la juventud chilena, marcado por un distanciamiento entre la “política de los adultos” y la “política de los jóvenes”, debido a la ampliación de los límites espaciales de la política a través de las tecnologías digitales y por la visibilidad que alcanzan las formas de exclusión a nivel planetario. Oscar Aguilera enfoca la Revuelta de los Pingüinos como un reacomodo de la relación entre política y juventud chilena.

Finalmente, un último texto podría ser incluido en esa sección: *Jóvenes Digitales. Cuerpos con Agencia en Colombia*. Aunque no aborde el activismo directamente, su contenido atraviesa las cuestiones abordadas en los capítulos referidos anteriormente, ya que las dinámicas de la militancia contemporánea están ligadas al uso de las tecnologías digitales. Con carácter filosófico, Germán Muñoz se refiere a cuestiones relativas a los procesos de digitalización de la sociedad y al nuevo sujeto de la cibercultura:

el joven digital. El autor se pregunta, por ejemplo, si podemos hablar de múltiples culturas juveniles en una época globalizada. Y si nuevas culturas juveniles tienen origen en la cibercultura.

Un segundo eje temático importante es la cuestión del género, presente de forma directa en los trabajos: *Jóvenes en Femenino. Aprendiendo a ser mujer en Barcelona*, de Anna Berga y *Jóvenes en masculino. Aprendiendo a ser varón en Santiago de Chile*, de Klaudio Duarte. Ana Berga, reivindica una perspectiva femenina de género de las juventudes. Según la autora, el estudio de las juventudes fue históricamente masculino, analizando las mujeres, cuando más, de forma secundaria. Centrándose en la biografía y la etnografía de la vida de dos niñas, la autora analiza las especificidades de las formas femeninas de transgresión y resistencia en el marco escolar. El trabajo indica una transformación en los patrones de género, una “masculinización” de las formas de expresiones femeninas, como el uso de drogas y la adopción de comportamientos violentos.

Klaudio Duarte analiza la formación de la masculinidad de jóvenes chilenos participantes de diferentes acciones educativas musicales. El autor prioriza el contexto de la calle, el cual, según él, es el lugar privilegiado para explicitar el “aprender a ser hombre”. El análisis es realizado a partir de tres ejes de interacción: la relación de esos jóvenes con ellos mismos, con otros jóvenes y con las mujeres. El trabajo muestra cómo, a pesar de estos jóvenes descolocar la masculinidad tradicional, están lejos de superarla.

Un tercer eje temático, sobre violencia, también está presente y nos permite reflexionar sobre las transformaciones que se dan de una generación a otra en los estudios sobre la juventud. Diferente de la segunda generación, que percibe a los jóvenes como víctimas de la violencia y busca soluciones para este problema, las perspectivas empleadas en los artículos de la *Juvenopedia* miran las prácticas creativas a partir de las cuales estos contienden con realidades violentas y son bastante incrédulos respecto a las políticas de represión. Uno de los ejemplos, que ilustra perfectamente esa primera marca en los trabajos, es el texto *Jovens grafiteir@s. Visibilidade aterradora: graffiti e juventude “violenta” em São Paulo*, de Chandra Morrison. La autora aborda cómo l@s grafiter@s paulistanos lidian y critican el estigma de violencia y delincuencia que existe sobre la juventud de la cual forman parte. A partir de la incorporación del propio discurso de violencia en la estética de sus trabajos, estos jóvenes contestan y critican este estigma.

Ya el texto de Rossana Reguillo, *Jóvenes violent@s? Contingencia y afiliación con exceso en las pandillas de Centroamérica*, critica duramente el modelo de represión y punición utilizados contra las pandillas en América Central. Estas, inicialmente, tenían un carácter más identitario y fueron absorbidas por las redes del crimen. La autora trabaja a partir de la hipótesis de que esas pandillas ocuparon el vacío dejado por las instituciones formales y por el fracaso de las luchas de los 70 y 80. Según ella, tales pandillas crean sus propios sistemas de legalidad y castigo, por fuera de los órganos de represión.

Varios trabajos abordan la temática cultural valiéndose de diferentes nociones de cultura. En un contexto en el que muchas lenguas están amenazadas de extinción, Josep Cru, en el artículo *Jóvenes Raper@s. Hip hop y revitalización lingüística en Yucatán*,

México, estudia los raper@s que componen en maya. El autor resalta el carácter de resistencia cultural que tiene la obra creada por estos músicos al componer en una lengua indígena subyugada al español. Por otro lado, también apunta cómo a partir del idioma maya estos jóvenes alcanzan autenticidad y consiguen crear un nicho con su trabajo, abriéndose espacio en el mundo musical.

Yanko González, en *Jóvenes Rurales. Protoculturas juveniles en el campo chileno*, aborda la juventud rural, menos presente en los estudios sobre el tema. El autor estudia la apropiación de bienes simbólicos musicales segmentados por los jóvenes trabajadores estacionales de la agroindustria chilena. González considera este comportamiento una de las características que marcan a las formulaciones identitarias contemporáneas. Para él, la constitución de las “protoculturas juveniles” en el mundo rural chileno es un proceso que se inicia en los años 90, mientras en el medio urbano el proceso ya se desarrollaba desde los años 50. El autor interpreta que esa “juvenización de los jóvenes” refleja una nueva acomodación de las interconexiones entre lo urbano y lo rural en Chile.

En *Jóvenes emigrad@s. Música y fútbol en la vida de jóvenes en Cataluña* y en *Jóvenes Indígenas. Etnias de desplazamientos y zonas fronterizas en la Ciudad de México*, se aborda el proceso migratorio de negociación cultural vivido por los jóvenes migrantes que llegan a Lleida, ciudad española. El autor centra su mirada en las actividades musicales y deportivas a través de las que estos jóvenes se relacionan, tanto con la sociedad de destino, como con otros jóvenes migrantes.

Maritza Urtega investiga jóvenes de diferentes etnias indígenas que migraron para la Ciudad de México. La autora busca entender cómo estos jóvenes interactúan con tres grandes culturas: la occidental hegemónica, la parental y la generacional. La investigación trabaja en las fronteras de esa interacción, identificando los procesos de adaptación, negociación y conflicto entre las culturas indígena y comunitaria de esos jóvenes y la cultura hegemónica.

La cultura también es la perspectiva a través de la cual Carmen Flores mira a los jóvenes trabajadores en el artículo *Jóvenes Obreros. Los Hijos de la Volkswagen* (Puebla, México). La autora explica los mecanismos que permiten el ingreso de los hijos de trabajadores de la Volkswagen en la misma fábrica de sus padres y acaba describiendo una cultura “volkswagen”. El trabajo destaca tanto las ventajas económicas y sociales que la empresa ofrece ante un contexto laboral desfavorable, como el papel de la familia como promotora de esas “bondades”.

Finalmente, Marco Bortoleto habla de la “cultura de entrenamiento” para describir la disciplina de educación física a la que son sometidos los jóvenes atletas, en el artículo *Jóvenes deportistas. Corda Frates: un estudio sobre un gimnasio en Cataluña*. Más allá de la disciplina militar deportiva impuesta a los cuerpos, el autor describe las sutilezas de ese proceso, como el hecho de que pocos jóvenes reciban financiamiento y alcancen algún reconocimiento social por las actividades que desempeñan. El autor aborda, inclusive, la disciplina social a la que son sometidos estos jóvenes, en la búsqueda de la creación de una especie de microcosmo en el cual deben insertarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Feixa, C.; Oliart, P. (Org.). *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas*. Barcelona: NED Ediciones, 2016.

Palabras clave: juventud, Iberoamérica, etnografías.

DATA DE RECEPCIÓN: 20/03/2017

DATA DE ACEPTACIÓN: 31/03/2017

Lívia Moreira de Alcântara

Doctoranda en sociología por el Instituto de Estudios Sociales y Políticos (IESP) de la Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Tiene intereses de investigación en movimiento sociales y comunicación digital.

E-mail: livia04alcantara@gmail.com

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 2017 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

1 *Abusos sexuales y traumas en la infancia: Notas de la clínica y la evaluación*

ISBN 9789501295061

Autora: Silvina Cohen Imach

Editora: Paidós, Buenos Aires, 168 páginas.

2 *Brincar & se-movimentar. Tempos e espaços de vida da criança*

ISBN 978-85-419-0231-1

Organizadora: Elenor Kunz

Editora: Unijuí, Ijuí, 144 páginas.

3 *Ciberbullying, cuando el maltrato viaja en las redes*

ISBN 9789501295146

Autora: Maria Zysman

Editora: Paidós, Buenos Aires, 116 páginas.

4 *Cómo sienten y piensan los niños hoy.*

Recursos para la crianza, la educación y la clínica de niños y jóvenes

ISBN 978-987-538-516-0

Autora: Claudia Messing

Editora: Noveduc, Buenos Aires, 184 páginas.

5 *Educação dialógico-libertadora é possível?*

ISBN 978-85-444-1585-6

Autores: Silvana Aparecida Pin y Cênio Back Weyh

Editora: CRV, Curitiba, 156 páginas.

6 *Educação, uma herança sem testamento*

ISBN 8527310988

Autor: José Sérgio Fonseca de Carvalho

Editora: Perspectiva, São Paulo, 144 páginas.

7 *Educar con coraje*

ISBN 978-987-538-512-2

Autora: Ruth Harf

Editora: Noveduc, Buenos Aires, 288 páginas.

- 8 *Ensino da arte na escola pública***
ISBN 9788559681789
Organizador: Antônio Vargas
Editora: Gramma, Florianópolis, 120 páginas.
- 9 *Entre a escola e a casa de reza - Infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani***
ISBN 978-85-228-1061-1
Autor: Domingos Nobre
Editora: Eduff, Niterói, 115 páginas.
- 10 *Escuela Isauro Arancibia: Una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal***
ISBN 978-987-538-527-6
Organizadora: Susana Reyes
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 304 páginas.
- 11 *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil***
ISBN 978-987-538-511-5
Autoras: Paulina Lapolla, María de los Ángeles Arce y Mariana Mucci
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 120 páginas.
- 12 *Infâncias e educação infantil em foco***
ISBN 978-85-444-1609-9
Organizadora: Vania Carvalho de Araújo
Editora: CRV, Curitiba, 148 páginas.
- 13 *Estamos alunos: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro***
ISBN 9788559681574
Autor: Fábio Facchinetti Freire
Editora: Gramma, Rio de Janeiro, 342 páginas.
- 14 *Lo maravilloso del Autismo***
ISBN 978-607-748-093-8
Autora: Suzy Miller
Editora: Urano, México D.F., 160 páginas.
- 15 *Manual del síndrome de alienación parental***
978-8449333538
Autor: Francisco José Fernández Cabanillas
Editora: Paidós, Buenos Aires, 396 páginas.

- 16 *Militancias juveniles en la Argentina democrática: trayectorias, espacios y figuras e activismo***
ISBN 9789507932496
Organizadores: Pedro Núñez, Melina Vázquez, Pablo Vommaro y Rafael Blanco.
Editora: Imago Mundi, Buenos Aires, 240 páginas.
- 17 *Niños dispersos, aburridos, solos. Nuevos contextos. El rol adulto hoy***
ISBN 978-987-538-529-0
Organizadoras: Andrea Kaplan y Mariana Sanmartín
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 208 páginas.
- 18 *Re imaginar la educación pública. Un reto democrático, curricular y pedagógico***
ISBN 978-956-357-099-1
Autora: Encarna Rodríguez
Editora: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 382 páginas.

Normas para todas las secciones

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

Ejemplos de casos más comunes:

LIBRO CON UN AUTOR

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

LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

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

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

ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

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

CAPÍTULO DE LIBRO

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

TESIS Y DISERTACIONES

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

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil**. Disponible em: <http://www.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>. Acesso em 14 abr. 2013.

8. Citas y notas.

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

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

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

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

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

Normas específicas para la sección

TEMAS SOBRESALIENTES

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

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

Normas específicas para las Reseñas

(sección de Informaciones Bibliográficas)

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

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

Normas específicas para la Sección

ESPACIO ABIERTO

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

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

Envío de material

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

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

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

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

Contatos

DESIDADES

Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicología/NIPIAC

Universidad Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250

22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil

55 21 22953208 55 21 39385328

www.desidades.ufrj.br

DESIDADES

Revista Eletrónica de Divulgação Científica de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicologia / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

