



XXXII CONGRESO INTERNACIONAL
ALAS PERÚ 2019



**Hacia un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida
del 1 al 6 de diciembre-Lima**

DOSSIER

**SOCIOLOGÍA DE LA NIÑEZ
GRUPO DE TRABAJO 20A**

Lima, Perú 2020

**ALAS****XXXII CONGRESO INTERNACIONAL ALAS PERÚ 2019****©ALAS-ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA****DOSSIER****SOCIOLOGÍA DE LA NIÑEZ****GRUPO DE TRABAJO 20A****PRESIDENCIA ALAS:**

Jaime Ríos Burga (Perú)

VICEPRESIDENCIA ALAS:

Mg. Jesús Díaz (República Dominicana)

COMITÉ DIRECTIVO:

Dr. Federico Schuster (Argentina)

Dr. Breno Bringel (Brasil)

Dr. Milton Vidal (Chile)

Dr. Alexander Gamba (Colombia)

Dra. Angélica Cuellar (México)

Dra. Briseida Barrantes (Panamá)

Dr. Eduardo Arroyo (Perú)

Dra. Marina Ortíz (República Dominicana)

COORDINADORES GRUPO DE TRABAJO 20A:

Briseida Barrantes (Panamá)

Christian Ascencios (México)

EDITADO POR:

© ALAS-ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA PERÚ

Jr. Alonso de Molina N° 1231, Dpto. 303 - Santiago de Surco

Lima-Perú

<http://sociologia-alas.org/>

Primera edición digital, marzo 2021.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Angelo Aguilar (Perú)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú**ISBN 978-612-5025-13-5****DERECHOS RESERVADOS ALAS ©**



PRESENTACIÓN

El DOSSIER que presentamos es el resultado de las ponencias entregadas al XXXII Congreso Internacional ALAS Perú realizado en diciembre del 2019. Cada uno de nuestros 25 Grupos de Trabajo: Ciencia, Tecnologías e Innovación; Ciudades Latinoamericanas en el Nuevo Milenio; Producción, Consumos Culturales y Medios de Comunicación; Estado, Legitimidad, Gobernabilidad y Democracia; Desarrollo Rural y cuestión agraria; Imaginarios Sociales y Memoria; Desarrollo Territorial, Desigualdades y descentralización; Desigualdad, Pobreza y Exclusión Social; Estructura Social, Dinámica Demográfica y Migraciones; Estudios políticos, Socio jurídicos e Instituciones; Género, Feminismos y sus aportes a las Ciencias Sociales; Sociología de la Cultura, Arte, Interculturalidad y Religiones; Teoría Social y Pensamiento Latinoamericano; Medio Ambiente, Sociedad y Desarrollo Sustentable; Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales; Universidad Latinoamericana: interpelaciones y desafíos; Trabajo y Restructuración Productiva; Salud, Seguridad Social y Discapacidades; Acciones Colectivas y Movimientos Sociales; Sociología de la Niñez, Juventud y Envejecimiento; Corrupción, Violencia Social, Seguridad y Defensa; Alimentación y Cocinas en las Américas; Sociología de la Educación, Políticas Educativas y Deporte; Integración Regional, Geopolítica y Desarrollo; y, Sociología de los Cuerpos y las Emociones; muestran su rica producción teórica empírica desde sus propias experiencias críticas de saber en América Latina y el Caribe.

Reflexión que en sus diversos campos específicos nos muestran la riqueza del diálogo y el debate realizado en nuestro XXXII Congreso ALAS Perú 2019. Así mismo, queda como evidencia la integración de la sociología cada vez más con los otros campos del saber, sacando a luz o visibilizando la sociología de las ausencias y emergencias en la presente transición global. Un esfuerzo epistémico y metodológico por adentrarse a las situaciones y problemáticas más saltantes de la vida social en sus interacciones y transversalidad temática con sus áreas de problemática y otras áreas centrales de investigación social presentes en nuestros Grupos de Trabajo de investigación y otras comunidades científica del mundo en el esfuerzo creativo por construir un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida que descoloniza el ser, el saber y el poder afirmando la calidad de vida en nuestras sociedades.



Mi agradecimiento en nombre de la Presidencia y Comité Directivo actual a cada uno de la/os coordinadoras/es, quienes hicieron realidad este compromiso institucional con ALAS.

Dr. Jaime Ríos
Presidente de ALAS



INTRODUCCIÓN

El XXXII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), realizado en Lima, Perú del 1 al 6 de diciembre de 2019, reunió en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) a profesionales de Latinoamérica y el Caribe con vasta trayectoria académica, producción, ejecutoria y conocimiento de los tres ejes temáticos que le dan el nombre al Grupo de Trabajo Sociologías de la Niñez, Juventud y Envejecimiento.

El eje dedicado a la niñez fue desarrollado por un número considerable de investigadores e investigadoras, quienes abordaron las realidades de la situación y condición de niñas, niños y adolescentes, de los diferentes países latinoamericanos y caribeños, reflejando la deuda histórica no resuelta con esta población.

Los distintos temas atravesaron problemáticas locales de la niñez y la adolescencia que, a la hora del debate, trascienden fronteras y ello se puede corroborar en las particularidades específicas de cualquiera de los territorios de nuestra América Latina y Caribeña.

Se mantuvo un hilo conductor en la importancia de poner en primer plano de las políticas públicas a las niñas y niños, como personas sujetas de derechos a ser escuchadas para que las decisiones en los Estados garanticen el cumplimiento de todos los instrumentos legales y sociales que marcan el camino de la protección, cuidados, seguridad y bienestar para que lleven una vida digna, con educación y esparcimiento, por lo que fue de gran valor encontrar una diversidad de elementos novedosos como la de adentrarse en la problemática a través de las miradas de cuidadores y cuidadoras o el ejercicio de la ciudadanía desde la comprensión infantil.

Las ponencias que integran este grupo de trabajo sobre infancia dan cuenta de la diversidad de temas que se articulan con esta etapa vital. En efecto, las investigaciones incluyen perspectivas sobre las infancias en plural, desde el punto de vista de quienes realizan labores de cuidado con niños y niñas, pero también se recupera la mirada de las/los adultos y de actores situados en ámbitos estatales de atención primaria y educadores.

Algunas de las ponencias dan cuenta de la relevancia que tiene incluir las voces infantiles en torno al pasado, presente y futuro de su comunidad, así como la necesidad de abrir canales efectivos para su participación, retomando sus representaciones sociales acerca del territorio en el que habitan, priorizando sus formas de comunicación y el



desarrollo de su cultura lúdica. Este tema, el de la participación, irrumpe, en algunos de los trabajos presentados, como una herramienta para la transformación de imaginarios sociales y como un mecanismo que permite a niños y niñas ocupar espacios y alzar la voz en un mundo preminentemente adultocéntrico.

Otras de las ponencias destacan temáticas asociadas con el trabajo infantil y la violencia contra la niñez en los espacios familiares e institucionales, así como en la sociedad en su conjunto, especialmente al tratarse de infancias pertenecientes a los sectores más desfavorecidos o que han tenido que atravesar por experiencias de migración.

Finalmente, algunos de los trabajos presentados se centran en las políticas públicas para la infancia, los sistemas de protección, la educación inicial y básica y el derecho infantil y juvenil, dando cuenta de la relevancia que tiene el andamiaje institucional de los Estados para atender las problemáticas de las infancias y favorecer el goce de sus derechos.

En su conjunto, el crisol de ponencias presentadas da cuenta de la necesidad de analizar a las infancias, en nuestra región latinoamericana y caribeña, a partir de un enfoque de interseccionalidad que permita dar cuenta de las diferencias y puntos de encuentro entre infancias favorecidas y desfavorecidas socioeconómicamente, diferenciadas étnica y racialmente, así como entre infancias urbanas y rurales, todo ello recuperando la perspectiva adulta e institucional en algunos de los casos y, en otros, dando voz y buscando generar espacios participativos para las propias niñas y niños sobre los asuntos que les conciernen.

Sin duda, los aportes presentados representan la preocupación de la comunidad sociológica de América Latina y el Caribe por la necesidad de construir mejores condiciones, desde el presente, para cada niño, niña y adolescente de nuestra Abya Yala.

Briseida Barrantes Serrano y Christian Ascencio Martínez

Coordinadores



20. A. SOCIOLOGÍA DE LA NIÑEZ

Pág. 11

Lectura de miradas de infancias: qué piensan los que cuidan a los niños.
Alice Itani; Sueli Louro da Fonseca; Roger Itokazu Senac

O olhar dos adultos sobre a infância: Uma contextualização histórica.
Juliana Borba Santos de Souza Pinto

Perspectivas sobre el cuidado infantil en ámbitos estatales de atención primaria de la salud. en La Plata, Argentina.
María Adelaida Colangelo

A conjuntura política atual do Brasil e suas implicações á infancia.
Terçália Suassuna Vaz; Nataly Isabelle Pessoa da Silva; Rayra Karen Nunes de Almeida

Pasado, presente y futuro de mi comunidad: un ejercicio de ciudadanía desde voces infantiles.
Carolina Pacheco Espinosa; Felicia Vázquez Bravo

Niñez trabajadora y estigmatización. El caso de la niñez que trabaja en el comercio ambulante de los corredores turísticos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.
Sarai Miranda

Con piel de colibrí.
Remigio Murillo Zegarra

O trabalho infantil no Brasil: Uma realidade no século XXI
Ademir Vilaronga Rios Junior

Olhar e ouvir as crianças sob a perspectiva antropológica: Significados das formas de comunicação de crianças na educação infantil.
Simone Carvalho de Oliveira; Eunice Nakamura

Crianças Beiradeiras: como brincam as crianças que vivem nas margens da BR-101 no extremo sul da Bahia
Ananda Luz; Herbert Toledo Martins

La educación de los niños menonitas. Un estudio de caso en la Honda, Miguel Auza Zacatecas, México.
Marisol Cruz Cruz; Humberto de Luna López

Com o olhar de professora: as crianças nas fotografias de Alice Meirelles Reis de 1923 à 1935.
Margarida de Sousa Barbosa

Políticas públicas para a primeira infância no Brasil: o Programa Criança Feliz.
Maria Mostafa



A formação identitária ribeirinha-marajoara das crianças da vila do Piriá - Currealinho/Pará/ Brasil, por meio do corpo.
Simeí Santos Andrade

Situações de jogos com palavras entre crianças: espaço de desenvolvimento da cultura lúdica, cultura infantil e aprendizagens.
Valéria Suely Simões Barza

Infancias en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
Felipe de Jesús Pérez Penagos

Formas de crecer ... Experiencias de niñas y niños de sectores pobres en zonas rurales y urbanas de Misiones (Argentina).
Lidia Schiavoni

Niños estadounidenses viviendo en el Estado de México, México, 2015. Acceso y permanencia en el Sistema Educativo Estatal.
Rodrigo Aguilar; Eduardo Andrés Sandoval; Juan Gabino González

Crianza y cuidado en familias migrantes latinoamericanas en Chile bajo el tamiz del sistema de protección a la infancia Chile crece contigo.
Olaya Grau Rengifo

Significados de la violencia entre las niñas y niños migrantes mexicanos y centroamericanos.
Dulce Rocio Reyes Gutiérrez

La suavidad en los procesos de socialización en la infancia rural: el caso de las niñas y niños cafetaleros de Veracruz.
Diana Berenice Esquivel Saldaña

Sobre participação e socialização da infância brasileira.
Lisandra Ogg Gomes

Representaciones sociales de niñas y niños acerca del territorio que habitan: el caso del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.
Claudia Cárdenas

El espacio del hábitat de vida en el desarrollo humano y social de las infancias urbanas en Latinoamérica.
Ianina Tuñon; Luis Fernando Aguado; Horacio Vera; Ana María Osorio

La no desinstitucionalización: Una forma de violencia – maltrato infantil.
Clody Genaro Guillén Albán

“No le digan a nadie lo que les conté” Violencia contra la niñez y adolescencia: una mirada desde los niños, niñas y adolescentes y el sistema formal e informal de protección en Bolivia.
Paloma Gutiérrez León

Sociedad civil y Estado: la construcción social de la violencia familiar contra niñas/os.
Graciela Biagini; Marita Sánchez



La infancia en el hemisferio sur: investigaciones en América del Sur y África.
Monique Aparecida; Letícia Rodrigues de Souza

Infância e aprendizagens em áreas rurais da Amazônia brasileira.
Rônisson de Souza de Oliveira

Estudio de caso: Declaratoria de adoptabilidad de niños en Medellín cuando sus padres son habitantes de la calle.
Lina Marcela Estrada Jaramillo

Mortalidad infantil y los albores de la medicina pediátrica en la provincia de Santiago, 1870-1913.
Pablo Chávez Zúñiga

El Semillero de participación como herramienta para la transformación de imaginarios sociales para fortalecer la cultura de paz.
Paula González Rodríguez; Shirley Pulido

A produção artística infantil no contexto do mundo adultocêntrico atual: as crianças ocupam artisticamente algum território?
Hugo Nicolau Vieira de Freitas

O Direito Infanto-juvenil no Brasil e a racionalização da Vara Infracional da Infância e Juventude de Belo Horizonte.
Rita Cássia Fazzi

A representação da etnicidade em desenhos de crianças do 3º ano do ensino fundamental, de Belém do Pará, Brasil.
Lorena Bischoff Trescastro; Cilene Maria Valente da Silva; Marta Regina Silva Ferreira

Transformación de los modelos de atención de la Educación Inicial.
Leslie Palacios; Daniel Llanos Erazo

Violência sexual contra indígenas crianças: um estudo de caso.
Robson Eduardo Gibim



20. A. SOCIOLOGÍA DE LA NIÑEZ



Lectura de miradas de infancias: Qué piensan los que cuidan a los niños

Alice Itani
Sueli Louro da Fonseca
Roger Itokazu Senac

Introducción

Las imágenes, ideas y representaciones que se hacen de la infancia son miradas que influyen las acciones delineadas sobre la infancia. La lectura de esas miradas sobre la infancia puede ser un indicador de cómo estas son vistas desde el universo adulto.

Palabras clave

educadores, infancia, memoria

Objetivo

El presente paper tiene por objetivo presentar algunos datos sobre el estudio realizado sobre la mirada, sobre la infancia por profesionales, educadoras y educadores.

Método

Se entrevistaron educadoras y educadores que actúan en instituciones de atendimento a niños. Se eligieron cuatro espacios de atención a niños, en dos localidades, Rio de Janeiro y São Paulo, siendo un centro de atendimento y orientación junto al puesto de salud en el “Cierro do Pavão e Pavãozinho”, de los centros de recreación y atención de niños y jóvenes, uno en la chabola de la “Rocinha” y una escuela de la red pública, que atiende a niños y jóvenes de los 5^o. a 8^o. grados en Rio de Janeiro y uno centro de atendimento y orientación en la zona leste de São Paulo. Se eligieron esos locales por la viabilidad de acceso.

Se buscó levantar la experiencia de aquellos que actúan en instituciones, escolares y de acogida, protagonizando acciones directas con niños reales, sujetos pequeños, por medio de la observación y de la recolección de testimonios.

Se partió de la siguiente cuestión: ¿Qué perspectivas de infancia están presentes entre los que cuidan a los niños?

A partir de esa cuestión principal, se presentaron tres cuestiones abiertas que instigaban a los profesionales sobre sus experiencias en el atendimento de niños:



1. ¿Quién es el niño que usted atiende?
2. El niño que usted atiende ¿es diferente de los demás niños?
3. ¿Cómo ese niño que usted atiende se relaciona con el mundo a su alrededor?

Las cuestiones abiertas tuvieron el intuito de levantar nociones, ideas, imágenes y representaciones, tales como eran expresadas en palabras. Se recolectaron los testimonios en los locales de trabajo, después del período de observación y acompañamiento de las actividades, presentación del estudio y con la convivencia entre investigadora y educadoras y educadores.

La infancia puede ser puesto en cuanto una institución social transhistórica, comprendido por un grupo social delimitado en un período de desarrollo, dentro de una franja etaria, comprendida entre cero y diecisiete años. Lo infante puede ser comprendido como un sujeto colectivo que habita un período de la vida. Y al niño y niñas se comprende como un sujeto de derechos, y, con experiencias diversas según patrones de vida y el lugar en el que se insieren sus familias.

La mirada posee un contenido de ideas, imágenes y representaciones sociales, componiendo las nociones que se hacen de la infancia. Son nociones que se construyen dentro de un proceso social y se constituyen como un cuerpo dentro de un conjunto de valores que posee dimensiones históricas, sociales y políticas. Esas nociones habitan el pensamiento social que se puede revelar por la mirada, expresado por palabras, ideas y representaciones. La lectura de esas miradas posibilita identificar el marco que está presente en el acto de poner atención a ese otro.

Las perspectivas por las cuales las sociedades ven la infancia cambian según el desarrollo de las sociedades y de la comprensión del mundo, que pasa por las formas como ella tutela y cuida la infancia. Puede aparecer en las políticas públicas como una política higienista y de escolarización, como también como personaje en la legislación, bajo denominación de menor. Sin embargo, hay fracturas en el entendimiento de la infancia que merecen ser atentas, distinguiendo al niño mítico del real, distinguiendo pobres y ricos, negros y no negros, niños y niñas, entre otros.

Resultados y discusiones

Al presentar el término infancia, se verifica que el término es conocido por todos. Sin embargo, las respuestas fueron restrictas. Las ideas o las nociones de infancias se podrían



expresar en palabras, imágenes habladas o dibujadas. Con todo, exponer alguna noción, idea o representación que hacía de la infancia no formaba parte de la experiencia de esos profesionales, verificado por la incomodidad general, hablas mudas y extrañamiento.

- *“¿Infancia?”*
- *“Infancia..... eso, así de esa manera, nunca paramos para pensarlo”.*
- *“Eso nunca fue claramente discutido.”*

Las educadoras y educadores de las escuelas justificaron las dificultades en hablar sobre infancia porque nunca pensaron sobre el término. Destacaron la ausencia de reflexión sobre el término, aunque sea una noción siempre presente.

Solo uno de los educadores, João, presentó una respuesta con el argumento:

- *“sí.....la noción está relacionada a una condición histórico-social “.*
- *“.. trata de un concepto universal.”*

Las cuestiones siguientes tuvieron explicación sobre tipo de atendimento y qué tipo de niño se atiende en los centros y en las escuelas como también los datos cuantitativos. La cuestión sobre las diferencias fue expresada, ni siempre bien detallada en las explicaciones sobre las actividades.

Se retornó a las cuestiones sobre quién es el niño que atienden. En ese caso, las educadoras y educadores no han tenido dificultades en responder que atienden a niños y jóvenes en situaciones de riesgo. La situación de riesgo es la vivencia en las chabolas dominadas por el universo del tráfico de drogas. Los educadores de los tres centros presentaron los datos de cantidad de niños y jóvenes atendida, objetivos, valorando la importancia del centro. La idea del niño está representada por su franja etaria, que es la que la institución atiende.

¿Ese niño que usted atiende se difiere de los otros niños?

- *“Sí. Es diferente.”*
- *“Sí. Atendemos niños de chabolas, de la comunidad, pobres.”*
- *“Aquí en “Rocinha” atendemos a niños de clases populares que viven en chabolas”.*



Esos ítems expresos sobre diferencias poseen una calificación que distingue esos niños y niñas: son moradores de chabolas, pobres y pertenecer a una u otra clase – a de “clases populares”. Esas calificaciones, expresadas, como moradores de chabolas y pertenencia a “clases populares” se refieren a la pertenencia de esos niños a un espacio territorial.

Mismo que esas nociones son también los argumentos utilizados para justificar los propósitos y objetivos de los proyectos de esos centros, hay una distinción que se realiza.

Y es ese ítem también que se justifica como elemento fuerte de las actividades y, aunque de la existencia de esos centros, como afirma Nazaré, de uno de esos centros de atendimento:

- *“el centro está aquí para darles respuestas”.*

Indagada sobre cómo es el atendimento y qué actividades desarrollan, las respuestas expresan que las condiciones de convivencia con el tráfico ya son suficientes para justificar el atendimento. Pero no consideran que los niños vivan en condiciones precarias:

- *“esos niños no viven en condiciones económicas consideradas precarias”;*
- *“esos niños son moradores de chabolas, la mayor parte de origen nordestino”;*
- *“niños aislados de la cultura nordestina”.*

La noción de “precariedad” parece no estar relacionada a las condiciones de vivencia de esos niños. Y que es disociada de las situaciones financieras de las familias. La educadora no considera que esos niños estén en condiciones precarias, una vez que todas ellos tienen donde vivir y que comer. Sin embargo, resaltan también que lo que diferencia esos niños es el hecho de ellos ser criadas solo por las madres. La subsistencia es provista por las madres, y que es la mayoría de la experiencia de los niños de los tres centros. Son siempre ellas las que están presentes en la vida de los niños, según João.

- *“Son siempre las madres que vienen a las reuniones;”*
- *“Es la madre sola que cuida a los niños y la casa; “*

Esas hablas son reforzadas por las educadoras de los centros de atendimento y de recreación, Isabel y Margarida. Hay, según ellas, una preocupación de las madres con los niños, y que se evidencia por la presencia de las madres viniendo en búsqueda, en



situaciones de necesidades, de orientación y atendimento en esos centros, como expresan:

- *“Eso es una experiencia de la madre, que busca orientación”;*
- *“Eso es una atención que va más allá del cuidado con los niños en sí – es” el miedo de que sus hijos entren para el tráfico;”*
- *“Una preocupación esencialmente mucho mayor por parte de las madres”.*

En el centro instalado junto al puesto de salud de “Pavão e Pavãozinho”, también se verifica que las madres vienen en búsqueda de orientación de profesionales: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos. El puesto es del Ayuntamiento y atiende a la comunidad con una población estimada en 17 mil habitantes:

- *“Aquí hay atendimento de salud, orientación, medicinas...”*
- *“Ellas también vienen en búsqueda de orientaciones, son ellas que vienen a hablar con psicólogos, médicos, nutricionistas, fonoaudiólogos.”*

Ese centro cuenta con recursos y soporte de una ONG con fondos internacionales. La Concepción de ese centro, refuerza una de las educadoras, no es de atendimento a niños y jóvenes como un centro de recreación. La educadora se justifica que el centro tiene también recreacionista, reconociéndose el derecho de esos niños al jugar, pero no es la actividad más importante. Atiende a más niños y niñas enviados por las escuelas, la mayoría se las envían las escuelas por algunos motivos, el más frecuente es porque tiene problemas en los estudios, refuerza:

- *“Aquí va a haber clases de refuerzo;”*
- *“también porque aquí va a aprender informática;”*

Según las educadoras de ese centro, los niños atendidos desarrollan actividades de informática y tienen tiempo para estudiar. Y, también cuentan con atendimento de fonoaudiólogos y psicólogos. La educadora Nazaré tiene la preocupación en afirmar que los niños que atienden no son los que trabajan. Sin embargo, ella no descarta que está consciente que esos niños ayudan a las familias en sus negocios. Resalta que el trabajo es de refuerzo, de orientación y clases de informática:



- *“el foco es el futuro de esos niños, su desarrollo”;*
- *“las madres llevan a los niños con la preocupación que aprendan informática”;*
- *“Las madres creen en la inversión que están haciendo para el niño para que se capacite más para el trabajo”;*
- *“La idea de enseñanza de la informática está centrada en el presupuesto que eleva el nivel de calificación de los niños”.*

Se presenta el término “desarrollo del niño” como “el gran desafío”, contraponiéndose a la idea de que no es formar mano de obra, sino desarrollar en los niños qué es ser “ciudadano”. Al indagar sobre las actividades para desarrollar ciudadanía, se expusieron actividades de juego de palabras, ruedas de conversas, partidos de pelota y comenta:

- *“La visión de las madres puede ser de la Casa Grande y “senzala” – entonces vamos a mejorar la “senzala” (se refiere libro de Gilberto Freyre Casa Grande y Senzala, que relata la vida de los propietarios de haciendas – casa grande - diferente da de los esclavos - senzala).*

Indagados sobre la creatividad, los educadores de los centros de atendimento y recreación resaltan la distinción de la escuela con los centros de atendimento:

- *“no tenemos nada con la escuela”;*
- *“Las escuelas poseen mucho mayor preocupación con la normativa”;*
- *“aquí en el centro se considera la infancia como portadora de creatividad”;*
- *“la preocupación es con la preparación para la autonomía por la creatividad”;*

Carlos expone la idea de creatividad, recorriendo al educador Winicott y que, según él, aparece en las actividades y, en la forma cómo son trabajadas. ¿Qué actividades se desarrollan para incentivar autonomía y creatividad?

- *“aquí hay actividades desarrolladas como trabajar con arcilla, hacer máscaras, teatralización en el parque”;*
- *“Aquí el objetivo es la creatividad, la infancia como portadora de creatividad. Y, que se confronta con la visión de la tabla rasa – aquí el niño es portador de potencialidad”.*
- *“Hay muchas actividades con arcilla.”;*



- *“Y hay actividades con máscaras”;*
- *“hacerlas, y trabajar con ellas.”*

Carlos aun argumenta, basado en Winicott:

- *“el niño con potencialidad cognitiva y emocional”*
- *“es un sujeto de su propia autonomía y subjetividad”;*
- *“La atención está en invertir en la autonomía del sujeto niño, es decir, aprender a pensar.”*
- *“Ese sujeto tiene autonomía – el winicottiano;”*
- *Ese niño tiene la capacidad de mejor inserción en el mercado de trabajo, aunque si eso no está directamente relacionado con nuestro trabajo”.*
- *“según Winicott, la acción con niños para “algo muy centrado en la visión del futuro, es decir, en lo que tiene potencialidad”*

Ya para la educadora Carla, del mismo centro, se recorre desde la perspectiva teórica de Jung, apenas citando:

- *“pertenezco a la línea de la psicología junguiana”;*
- *“En esa línea, por la individuación se llega a una edad madura”.*

Indagada, no dio más detalles sobre las actividades basadas en esa perspectiva de Jung. Se verifica un esfuerzo en expresar que el conjunto de actividades tiene por perspectiva el desarrollo de la potencialidad del niño, por la expresión de la creatividad, por formas artísticas diversas. Y que están para contraponer las experiencias de vida de esos niños que viven en condiciones de vida precarias, viven situaciones reales de riesgo.

- *“esa autonomía podría eventualmente existir en la propia infancia, trabajo infantil e informática, relacionados en el venir a ser;”*
- *“la cuestión de la autonomía es poco considerada y poquísimo discutida.”*
- *“Tenemos condiciones de preparar el niño para esa autonomía para afrontar el carácter de la economía capitalista”.*

Margarida, otra educadora del centro retoma la palabra para retomar la infancia:



“la noción de infancia está relacionada a la creatividad”;

- *“hay cambios en esa visión sobre la infancia” y que están “relacionados o con la visión del humano, o la posibilidad del sujeto creativo, de la autonomía trabajada, sin dejar de lado la posibilidad de ser crítico, reflexivo.”*

La coordinadora pedagógica de la escuela pública municipal, barrio de la zona sur del Rio, que atiende desde el jardín hasta el octavo grado, es muy orgullosa:

- *“hay una inserción de la escuela en el barrio, que está en el asfalto, pero atiende a la población de la chabola”;*

La calificación de los niños que bajan del cerro y, por lo tanto, son habitantes de chabolas, sigue también por medio de esos territorios:

- *“los niños bajan del cerro a pie hasta donde está la escuela, que es un espacio bellissimo – “considerado un espacio de valorización brutal”;*
- *“al lado de los dos grandes cerros “Pavão, Pavãozinho, Cantagalo”.*

La experiencia de atendimento de niños de diferentes territorios, expresa nociones tales como se califican a los niños. Indagada sobre esas diferencias con los niños del “asfalto”, la reflexión de esa distinción sigue:

- *“¡Ah! Hay diferencias sensibles, entre unos niños y otros”*

Indagada, el habla se interrumpe y no prosigue en la descripción de esas diferencias sensibles. Indagada sobre qué decir sobre infancia, expresa nociones comunes:

- *“Hay diferencias a través del tiempo, actualmente se da mayor importancia a la vivencia de la infancia.”*
- *“Es decir, hay una diferencia entre el niño y el adulto.”*

Las expresiones sobre las diferencias pasan por el acceso a tecnologías:

- *“Desde el lado de la producción cultural industrial se exagera el uso de medios informatizados”;*
- *“hay incentivo al lúdico”;*



– *“y es la clase media la que tiene acceso a los medios electrónicos – y ese lúdico está enmascarado;”*

- *“Y la permanencia en la computadora interfiere en la libertad de los mismos juegos”.*

No hubo continuidad en la descripción de las diferencias. Recurre a algunos padres y madres, informando sobre el estudio, y que se acercaron para conversar. La coordinadora repasa la cuestión sobre qué es la infancia. Los testimonios de uno de los padres y dos de las madres, en dos momentos del trabajo de campo muestran puntos interesantes. Las narrativas relataron no sobre las experiencias como madre o como padre, sino como hijo o hija. Recurren a las memorias como niños que las guardan como buenos recuerdos.

El tiempo de infancia es el que trae sus años como niño: un tiempo del verbo en el pasado y en la forma como trae lo que está en la memoria y no lo que vive y experiencia actualmente:

- *“¡¡Ah!! infancia es algo muy bueno “;*
- *“... había una infancia más feliz”;*
- *“Los niños jugaban realmente y no virtualmente...usaban más creatividad...;”*
- *“La radio hablaba y permitía imaginación”;*
- *“Había más ingenuidad... “;*
- *“Éramos preocupados con el sexo, pero muy ignorantes...”*

Esos recuerdos de aquellos pretensos “años felices” parecen presentados como una fuga para contraponerse a lo que vive en la realidad actual. ¿Qué diferencia aquellos años de los actuales? De negativo, indican que hay mucha libertad y poca disciplina. De positivo, aparecen en las hablas de esos padres y madres un mayor conocimiento y mayor acceso a tecnología:

- *“Hay más libertad hoy y menor rigor”;*
- *“Hay mayor conocimiento, por la escuela e internet.”*
- *“... los niños son producto tecnológico... “;*
- *“Los niños tienen más oportunidad hoy a través del estudio” y “para hacer cosa mejor en la vida”.*



- *“...no sé si son más felices... su ocio es más tecnológico... alquilar vídeo, lan house está de maravilla...”*.

En relación a las educadoras y educadores no se obtuvo una reflexión sobre los roles que protagonizan como padres y madres. Escapan a la cuestión para reforzar lo que padres y madres expresan sobre el mayor acceso de los niños a lo que les posibilita la internet, la tecnología.

Y, sobre ese acceso a las tecnologías, se indagó sobre cómo son esos niños actuales con esa disponibilidad de tecnologías. Enseñaron cierto escepticismo, sin preocuparse sobre qué resultados se pueden obtener caminando por esas experiencias de los niños en ese acceso. Se verificó cierta imposibilidad de acompañar y evaluar la calidad de los resultados. E, incluso si se puede traerán a las aulas esos resultados como contenidos a ser trabajados. En esos puntos, los educadores y educadoras se quedaron en duda, sin expresar cualesquiera nociones. En eso, se puede levantar la hipótesis que esa inquietud de esos adultos delante “de oportunidades de conocimientos” que se presentan disponibles para los niños es también porque no pensaron sobre, o no saben qué hacer.

Lo que se verificó como respuestas fue una asociación del acceso a los medios electrónicos con astucia y mucho más como un consumo apenas, instigado por los medios:

- *“...Parece que empieza antes el interés por el consumo;*

- *“un consumismo inducido, fortalecido por los medios...”*

Y la calificación de la pobreza sobre el niño aparece expresada como asociada también a consumo, en lo que los iguala a los demás niños incluso con el mundo adulto:

- *“. Aunque la pobreza está asociada a esos niveles de consumo”;*

- *“La infancia, pobre, se asemeja más por el consumo. “*

- *“consumismo – niño fuertemente inducido por los medios;”*

- *“eso los torna más preocupados con el tener – parecidos más con adultos por el consumismo. “*

La inquietud aparece más como asociado a un comportamiento ajeno o extraño. O también porque, en gran parte de las veces, eso ultrapasa la noción que hacen de la infancia o de estos niños y niñas, pobres. Y ese consumo es asociado a un universo considerado mucho más asociado como parte de un universo de adultos. Mismo en relación a la vida sexual,



como se identifica en los testimonios:

- *“el consumo por los adolescentes buscando antes la vida sexual;”*
- *“las niñas ya son pequeñas mujeres;”*
- *“¡sexualizaron la infancia!”*.

En esas expresiones se verifican también otras dificultades como la de trabajar temas que, para los educadores y educadoras, escapan de un universo reservado a la infancia, como un modelo no sexualizado. Y, que también no trabajan o no han pensado cómo trabajar con los niños sexualizados.

Consideraciones finales

Entre las miradas de los educadores sobre las perspectivas de infancias, se destacan algunos puntos:

- Son experiencias de educadores y educadoras con niños y niñas que poseen vivencias consideradas diferenciadas, pero expresadas por calificaciones de clase y de territorio, localmente invadidos por las reglas del universo del narcotráfico y regionalmente por pertenecer a familias provenientes de otras regiones del país, como el Nordeste (la región del país considerada más pobre);
- Las miradas hacia esos niños se expresan por calificaciones de clase y territorio, y se justifican por sí. Esas calificaciones no son objeto de reflexiones sobre tales calificaciones o mismo sobre conocimientos sobre los niños y niñas reales;
- Las miradas expresan también inquietud sobre el universo del consumo en el que los niños - están representados por la tecnología de internet. La tecnología de internet no es objeto reflexión y que es considerado como consumo, sin que eso sea objeto de reflexión o acción educativa. También no es objeto de reflexión los modismos mismo en lo que se refiere a sexualidad infantil;
- Esas experiencias de los educadores muestran que las realidades locales en las que actúan tienen también dominio sobre sus acciones y miradas, además de las calificaciones iniciales puestas, donde se coloca la hipótesis de la restringida reflexión sobre nociones de infancia, sobre la naturaleza infantil y autonomía como también qué sería un ser social e histórico.



Las narrativas de los educadores están más centradas sobre la inquietud de las vivencias de esos niños con la perversidad, representada por el territorio local, de las chabolas invadidas por reglas del tráfico de drogas, por la omisión del Estado en la protección de esos niños, por la sobrevivencia, tutela exclusiva de las madres, con dificultades de tiempo para educar a los hijos, trabajando en tiempo integral, para mantener la subsistencia de la casa y por la seducción del universo de consumo, de imágenes tornadas públicas en los medios, de ídolos, jugadores de fútbol y artistas, y por los patrones de consumo.

Pocas fueron las narrativas que resaltan las perspectivas de actuación como educadores, aunque si indagados sobre las acciones. Se identifica que las narrativas resaltan muchas más inquietudes sobre las realidades en las que actúan que sobre sus universos como educadoras y educadores y que desentonan de lo que pueden expresar sobre la noción de infancia. Eso lleva a colocar una hipótesis de una restringida o poca reflexión sobre nociones de infancia, sobre la naturaleza infantil y autonomía como también qué sería un ser social e histórico.

Agradecemos a todas y todos que permitieron observar el cotidiano de trabajo como también se dispusieron a dar testimonios sobre ese trabajo junto a niños. Agradecemos a Fapesp por haber atribuido recursos, sin los cuales no habría sido posible el desarrollo del estudio.

Se siguieron los protocolos éticos, informándose inicialmente sobre el estudio, sus objetivos, metodología de campo, con obtención de declaración libre y consentida y declaración de beneficencia.

Referências

- Ariès, P. *História social da criança e da família*, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981, 2.ed.
- Bosi, A. *Fenomenologia do olhar*, In A. Noves, *O olhar*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- Carvalho, A.M. et alii (org.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.
- Chombart-De-Lauwe, M.J., *Um monde autre: l'enfance*, Paris, Payot, 1979. COHN, C. A *experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin*, In Aracy L.Silva et alii (orgs.), *Crianças indígenas*, Fapesp, Global, 2002.
- Dalvi. M.A. Literaturas e infâncias: pesquisas de pós-graduação como espaço político. *Est. Lit.bras. contemp.*, n. 46, 2015.



- Freitas, M.C. (org.), *A história social da infância no Brasil*, São Paulo, Cortez, 1998.
- Galzerani, M.C.B., *Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin*, In Ana Lucia G.Faria, *Por uma cultura da infância*, São Paulo, Autores Associados, 2002.
- Gélis, J. *A individualização da criança*, In Ariès, P. et alii, *História da vida privada*, São Paulo, Companhia das Letras, 1991, vol.3.
- Itani, A.; Fonseca, S; Itokazu, R. *Leituras da infância. Relatório de pesquisa*, São Paulo, 2015.
- Jenks, C. *The sociology of childhood*, In Aldershot, *La parole des enfants*, Greg Revivals, 1998 (a ler)
- Mendez, E.G., *Infância e cidadania na América Latina*, São Paulo, Hucitec, 1998. (a ler)
- Monarcha, C. (org.), *A educação da infância brasileira*, São Paulo, Cortez/Fapesp, 2001.
- Montandon, C., *Sociologia da infância*, Cadernos de Pesquisa, 112, 2001.
- L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan, 1997. (a ler)
- Naquet, P.V. e Bertin, J., *Histoire de l'Humanité*, Paris, Hachette, 1992.
- Neves, S.A.; Galvão, A.M.O. Representações da infância em memórias e autobiografias Minas Gerais (1900-1960). *Hist. Educ. Porto Alegre*, v.20, n. 48. 2016.
- Osteto, L. E, *Imagens da criança no Brasil escravocrata*, *Perspectiva*, Florianópolis, ano 9, n. 16, p.133-169, jan/dez 1999
- Priore, M. D. (org.), *História das crianças no Brasil*, São Paulo, Contexto, 2000, 2.ed.
- História da criança no Brasil*, São Paulo, Contexto, 1998.
- Quinteiro, J., *Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção*, In A. L. Faria, *Por uma cultura da infância*, São Paulo, Autores Associados, 2002.
- Qvortrup, J., *Childhood in Europe* In Chisholm, L. et alii, (ed.), *Growing in Europe*, New York, Walter de Gruyter, 1995.
- Childhood matters*, Avebury, Aldershot, 1994.
- Rizzini, Irene (org.), *A criança no Brasil de hoje. O desafio para o terceiro milênio*, Rio de Janeiro, Editora Universidade Santa Ursula, 1993.
- Olhares sobre a criança no Brasil século 19 e 20*. Rio de Janeiro: Universitária, 1997.
- Sirota, R., *L'enfance dans la sociologie de l'éducation, un fantôme ressuscité?* *Enfance et sciences sociales*, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1994.
- Emergência de uma sociologia da infância*, Cadernos de pesquisa, 112, 2001
- Solana, N.G., *Los mayas*, Mexico, Panorama editorial, 1991. Soustelle, J., *Los Olmecas*, Mexico, Fondo de Cultura Economica, 1984.



Souza, L.S. Infância e errância. Imagens da criança abandonada na ficção brasileira. Est. lit. bras.contemp. n. 46, 201.



O olhar dos adultos sobre a infância: uma contextualização histórica.

Juliana Borba Santos de Souza Pinto

Resumo

A Pesquisa elegeu como um de seus objetivos analisar: O olhar dos adultos sobre a Infância a partir da representação de um grupo de adultos que trabalham para a Ressocialização de crianças e adolescentes que se envolveram no mundo da criminalidade. Contudo, inicialmente buscou-se elaborar o aporte teórico para a compreensão histórica, em torno de pistas de como a sociedade ocidental constrói percepções sobre o que é a Infância. E de como foi sendo delimitado espaços sociais e ocupação próprias as crianças ao longo da história em diferenciação ao adulto. O presente trabalho traz então um recorte teórico da pesquisa que foi desenvolvida. Pesquisa está de natureza empírica e qualitativa. Foi empregado num primeiro momento a revisão de literatura, e uma revisão documental. Foram empregadas técnicas de análise qualitativa, dentre estas a análise de conteúdo. Seguindo o percurso de revisão do estado de arte do material sobre o assunto foi visto em Ariès (1981) material teórico de intensa contribuição ao desenvolvimento do trabalho. As principais conclusões e resultados se deram em torno de que a condição social da Infância é algo imputado pelos adultos nas relações sociais que se estabelecem entre estes e as crianças ao longo de um tempo histórico e social distintos.

Palavras-chave

Infância, Contextualização histórica, História Social.

1. Introdução

Na atualidade histórica é sabido que a criminalidade infanto-juvenil nos grandes centros urbanos se tornou uma das mazelas sociais de nosso tempo. O esgarçamento do tecido social, concomitante ao distanciamento do Estado frente a eficácia das políticas públicas de amparo aos grupos menos favorecidos, contribuem de forma contundente para o agravamento de tal fato. Na busca por solucionar este entrave Leis específicas são criadas. No propósito de tais leis há o reconhecimento de que é preciso encontrar formas de mediação entre a sociedade e a criança e o jovem que entra em conflito com a lei, por meio de transgressões imputadas pelo mundo do crime.

Ressalte-se que se sabe ou ao menos se espera que estas Leis criadas em uma sociedade sirvam para regular e definir relações sociais conferindo um dado caráter a organização do



social que a princípio deva beneficiar de forma igualitária toda a coletividade numa espécie de pacto social, o qual deveria primar pelo estado de bem-estar comum a todos os indivíduos indistintamente. E justamente por esta razão – dentre outras – que as Leis evoluem de forma a responder pelas demandas prementes das sociedades a cada época, na qual são formuladas considerando, de certa forma o contexto sócio histórico e ideológico que as permeia. Sem esse processo evolutivo apontado acima viveríamos em constante estado de barbárie impossibilitando o cumprimento do pacto social que visaria este bem estar coletivo, seja por meio do equilíbrio do hábitat natural, da harmonização do convívio humano ou por meio da promoção da saúde, da qualidade de vida dos cidadãos, da preservação da vida, da Educação entre outras necessidades, as quais o Estado cumpriria o papel de protagonista dentro da parte que lhe cabe em prover o pacto social estabelecido com a sociedade civil. E sem o qual estaríamos condenados a conviver numa eterna guerra de todos contra todos como asseverou Thomas Hobbes (2003) em *O Leviatã*, por exemplo.

Sob este ponto de vista uma Lei ou um conjunto de Leis – haja vista os interesses que permeiam sua criação – busca em primeira ordem orquestrar conflitos de forma a solucioná-los de maneira satisfatória para as partes envolvidas, bem como para a sociedade global. Já que uma parte afeta o todo como afirmara Durkheim (2004a) nas suas reflexões traduzidas em seus trabalhos a exemplo da *Divisão Social do Trabalho*.

Isso é mais do que consentimento ou concórdia, pois resume-se numa verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa realizada por um pacto de cada homem com todos os homens [...] esta é a geração daquele enorme Leviatã, ou antes – com toda reverência – daquele Deus mortal, ao qual devemos, abaixo do Deus imortal, nossa paz e defesa [...] é nele que consiste a essência do estado, que pode ser assim definida: uma grande multidão institui a uma pessoa, mediante pactos recíprocos uns aos outros, para em nome de cada um como outrora, poder unir a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comuns (Hobbes, 2003, p. 130-131).

Em se tratando de Leis específicas pensemos neste trabalho nas Leis voltadas para a regulação da vida social dos considerados de menor. E em particular dos menores em conflito com a lei. O Leviatã representado na figura da justiça em pauta, no Brasil contemporâneo, pelas Varas especiais da Criança e da Juventude voltam-se para a aplicação de normas e sanções para “os de menor” em relação à questão da idade cronológica civil e penal. Na tentativa de mediar e resolver situações conflitantes nesse



setor e em prol da segurança social, promoção dos direitos humanos em resposta a um Estado Social de direito baseado na justiça social.

As referidas varas, criadas por ocasião da promulgação do Estatuto da criança e do adolescente buscam funcionar em consonância a Lei federal Nº 8.069 tendo em vista um foco específico: garantir direitos e estabelecer deveres a infância e a juventude no país. Isso suscitou reflexões transmutadas na continuidade das páginas que compõem este trabalho, o qual adota como maior referência a Lei citada acima.

Uma “definição” do Ser criança e do Ser adolescente remeteria inicialmente a uma questão de Proteção – em se tratando de crianças e jovens em situação de risco social e pessoal – Saúde, trabalho e Educação, incluindo neste último item as medidas sócio educativas a serem aplicadas as crianças e jovens em conflito com a lei. De forma a conferir um cunho educativo e de socialização ao problema da infância e da juventude em conflito com a Lei ainda numa tentativa de minimizar os impactos de uma violência social quer seja de natureza física ou simbólica em torno destes atores sociais (Brasil. Presidência da República, 1990).

Elementos para reflexões se traduzem nessas breves nestas páginas, os quais não se fundamentam apenas nas relações estabelecidas na contemporaneidade brasileira, sobretudo, da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa lei que entendeu que é preciso adequar a relação de conflito ao objeto dela, isto é as mesmas leis que preveem sanções e punições aqueles que a transgredem não podem ser aplicadas na mesma medida a crianças e adolescentes, como se aplicam aos adultos. E isto, podemos afirmar é resultado de uma evolução sócio histórica na maneira, no modo como os adultos veem e concebem a Infância ao longo da história.

Nesse sentido, encontramos no historiador Philippe Àries as primeiras pistas de como essa relação adulto X criança foi sendo modificada. Assim, demarcando limites em torno da identidade e do reconhecimento da infância e da juventude como etapas da vida da pessoa em formação. Diferenciando e conferindo responsabilidades e direitos da criança e ao adolescente numa perspectiva identitária objetiva, no sentido de que o mundo adulto civil e penal é uma questão. E o universo civil e penal da criança e do adolescente enquanto pessoas em formação é outro (Miraglia, 2005). Isto porquanto historicamente nem sempre foi assim. Daí o “progresso” mencionado, em uma percepção de evolução das leis concomitante a impermanência de certos costumes da sociedade ocidental. Desta feita é inegável que na contemporaneidade há uma evolução na separação entre o mundo do



adulto e o universo infantil, vista nos usos e costumes desenvolvidos por nossa sociedade em torno das crianças e dos jovens mesmo que permeados ainda pela contradição.

Contradição essa que diz sobre o reconhecimento do lugar social ocupado pela criança e pelo jovem, porquanto esta é construída pelo olhar dos adultos sobre a Infância. O referencial e o dos adultos presentes na Sociedade, no Estado no próprio papel e suas instituições.

Vejamos então, nesta perspectiva, por meio da revisão do estado de arte a literatura, o que encontramos na seleção do material de pesquisa. Encontramos, Ariès (1981) e sua análise histórica sobre a condição da infância e da juventude nas sociedades ocidentais ao longo do tempo.

Uma contextualização histórica sobre o olhar dos adultos em torno do lugar social ocupado pela Infância.

Numa reconstituição de natureza histórica Ariès (1981), e a qual se tornou de grande valia para alicerçar a pesquisa desenvolvida sobre as visões que os adultos na atualidade possuem sobre a criminalidade infanto-juvenil. E que esta visão se constrói pela relação estabelecida, por meio das concepções subjacentes a ela. Entre o que os adultos pensam que é próprio a infância e o que se seria da alçada do universo dos adultos.

O referido historiador apontou que havia, inicialmente a ausência de uma linha demarcatória entre o que seria próprio da esfera dos adultos e da natureza infantil, considerada segundo este como incompreensível, inconsequente e irracional para os padrões de moralidade e comportamento da época medieval. A sociedade tradicional deste tempo via com maus olhos a criança e pior ainda o adolescente. Durante boa parte de sua existência as crianças, passados os primeiros cuidados exigidos de sua fragilidade, aprendiam sobre o que deveriam ser ajudando os adultos e participando, partilhando de suas atividades, trabalhos e jogos sem nenhuma indiferenciação e sem sequer passar pelas etapas da juventude a maneira que vemos hoje nas sociedades modernas. A criança era enfim considerada um adulto em miniatura e a pouca expectativa de vida – em razão – dos altos índices de mortalidade fez com que não fossem dadas maiores atenções à vida das crianças de um modo geral. E isto em razão da descrença existente quanto a expectativa de vida e dos altos índices de mortalidade infantil.

A transformação da vida privada como nos aponta o historiador Chartier (2009) veio a transmutar a relação até então estabelecida entre o mundo do adulto e o universo infantil, posto que as crianças assim como o jovem até então faziam parte de um grande todo. Isto



significava que não havia uma determinação cronológica em relação à idade como na vida contemporânea, nem tampouco a definição de uma identidade e diferenciação entre o que seria a pessoa enquanto criança, depois como jovem e posteriormente como adulto enfim a criança e o jovem não eram consideradas pessoas em desenvolvimento. Segundo este historiador o problema residia no processo de identidade e diferença. E, sobretudo de diferenciação da criança e do jovem em relação ao todo social, posto que existia a crença em um:

[...] imaginário da vida e do corpo [...], no qual [...] a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Neste sentido, era uma criança 'pública' (Gélis, 2009, p.306, grifo nosso).

Este fato denotava certa contradição em torno da contradição em relação à individualização da criança e também do jovem. E que [...], contudo, o estreito laço que a unia a mãe até o desmame parecia contradizer tal interpretação. Na realidade, essa relação privilegiada atendia a uma exigência: a criança é incapaz de suas necessidades elementares, pois nasce “incompleta” (Gélis, 2009, p.306).

A partir da intervenção da Igreja Católica na idade moderna, por meio da aplicação do sacramento do batismo como uma obrigação a ser cumprida pelos cristãos, a criança e o jovem passam a ter uma identidade definida garantindo-se um espaço de diferenciação entre o mundo do adulto e o da infância e da juventude.

Pode-se afirmar surgirem daí as primeiras medidas de proteção à infância e a juventude já que não existia um Estado laico, isto é separado da Igreja. O batismo pode ser salientado como uma “medida educativa” de cunho sagrado e religioso visando coibir a promiscuidade instalada nas relações adultos-crianças. Fato dado em razão da ausência de limites entre o que pertenceria aos adultos em termos de responsabilidades e comportamentos sociais e o que seria adequado à natureza das crianças (Chartier, 2009).

Destaque-se ainda que segundo Ariès (1981) a partir do fim século XVII uma mudança veio a alterar o estado de coisas em relação à criança e ao jovem, ou seja, a escola substituiu a aprendizagem como meio de Educação. Em outras palavras a criança e a juventude deixaram de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Este segmento social quase que “invisível” deixou de ser misturado aos adultos mantendo-se a distância deste mundo universo. Essa distância é comparada segundo o historiador como uma espécie de quarentena, antes do jovem e da criança



serem soltos no mundo. Este fato constituía-se no aprendizado de certas regras educativas necessárias a convivência saudável e a inserção social aceitável aos padrões e normas vigentes até então dispostos de forma a atender a expectativa social apresentada como limite entre o Eu e o Outro.

Assim: [...] *essa quarentena foi à escola, o colégio*. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1981, p. 40).

Saliente-se que o início deste processo de escolarização não se deu de forma tranquila, tampouco linear. Os estudos de Michel Foucault (2010), sobretudo e sua obra *Vigiar e Punir*, refere-se ao sistema de escolar comparando-o como o reflexo de um sistema penal muito mais preocupado em punir do que educar. Os mecanismos de vigilância dos corpos e o consequente castigo imposto pelas diversas infrações que viessem a ser cometidas pelos sujeitos iam além da necessidade de instruir ou de (re) educar, posto que foram criados ao longo da história situações de cerceamento da liberdade alheia numa constante vigilância de comportamentos e atitudes.

Esses mecanismos de vigilância e de coerção da liberdade buscavam implantar no imaginário coletivo a vontade de não praticar o delito. Relata-se que o próprio enclausuramento da criança, a entrega deste ser ao “Bicho Papão”, a “senhora Tralha Velha” entre outras figuras desenvolvidas na forma de instrumentos de suplício, os quais se afiguravam como uma pena, ou uma forma de aviso para aquelas rotuladas de: crianças inquietas, crianças mexeriqueiras, crianças terríveis, preguiçosas, gulosas, faladoras, sem religião ou qualquer outro defeito. Enfim que não cumprissem as regras (Foucault, 2010).

Desta feita segundo esses procedimentos era forçoso infundir e difundir o medo como uma estratégia de “medida educativa”, cuja função social era o gerenciamento dos corpos voltados ao comportamento são. Assim, funcionava o confinamento a maneira de um interdito que buscava afastar a criança ou o jovem dos perigos do mundo numa espécie de quarentena a preparar-lhes o espírito para resistir as vicissitudes do mundo adulto. A lembrança da pena e sua punição deveria seguir lhes a memória sempre.

Com efeito: “[...] toda conformidade possível com a natureza do delito a fim de que o medo de um castigo afaste o espírito do caminho por onde era levado a perspectiva de um crime vantajoso” (Foucault, 2010, p. 101).



Tempos mais tarde as práticas higienistas difundidas por médicos e psiquiatras no fim do século XVII e início do XVIII buscavam estabelecer parâmetros para o trato e o cuidado com a infância, conjugado a um discurso moralizante ora desvinculado do discurso da Igreja. Ainda segundo Ariès (1981, p. 11): Essa separação – e essa chamada à razão – das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às Leis ou ao Estado. Neste sentido foram sendo proliferadas casas de acolhimento aos menores de famílias com problemas psico sociais. A grande questão era isolar a infância e a juventude submetendo-as a vigilância constante do mestre.

É importante ressaltar que ainda no século XVII surge uma literatura pedagógica voltada a pais e educadores a semelhança de um manual de bons modos e posteriormente na forma de puericultura e orientações gerais sobre cuidados e educação com criança.

Vale salientar que no Brasil, sobretudo no período denominado de oitocentista houve o surgimento e a conformação de um discurso pedagógico orientado pelos médicos do império. O referido discurso tinha por finalidade orientar e organizar o funcionamento da educação escolar. Com diretrizes traçadas esta pedagogia médica girava em torno do desenvolvimento físico, intelectual e moral da juventude dessa época tomando como referencial uma perspectiva higienista (Gondra, 1998). Ainda nesta perspectiva se propunha a abordagem de conteúdos que deveriam ser ensinados, uma definição de metodologias de ensino a serem adotadas e avaliações a semelhança do que hoje propõe as Ciências da Educação no sentido de uma preocupação com o binômio ensino-aprendizagem.

As transições das sociedades tradicionais para as sociedades industriais acarretaram mudanças no conjunto da sociedade. Surgindo fenômenos que até então se ajustavam a um tipo de conduta e moralidade ora ligada a Igreja, ora aos reformadores morais sempre com cunho moralizador ligado ao sagrado, o qual impunha normas e sanções as transgressões da regras e dos bons costumes.

Já no início do século XX as transformações sociais em pauta impuseram as autoridades um acompanhamento especial demandando do Estado ações específicas em torno de um fenômeno crescente o “menor” em situação de risco social e pessoal. Ações que vão distinguindo - ao menos a nível de um discurso público – o menor trabalhador ocupado nas fábricas e oficinas na qualidade de aprendiz se contrapondo ao menor que vive nas ruas, do menor pertencente as classes favorecidas. O Estado aponta para a necessidade de “aliviar”, “curar” e “socorrer” no âmbito de um sistema organizacional disciplinar já que a



relação com o universo dos adultos nem sempre é permeada por afetividade, mas pela violência em várias esferas.

Um olhar sobre a infância e a juventude na contemporaneidade: Metodologia e principais resultados.

O desenvolvimento da pesquisa mais ampla, em torno do olhar do adulto sobre a criminalidade infanto juvenil, a qual aqui nesse artigo apresentamos um recorte do foi explorado, se deu também pela matriz teórica de natureza histórica que ampliou as percepções a priori que tínhamos do objeto de estudo em pauta.

A metodologia de natureza qualitativa possibilitou a imersão na fonte histórica, por meio da revisão do estado de arte do assunto, a qual guiou a posterior elaboração das entrevistas semiestruturadas bem como a posterior análise do conteúdo do material coletado. E isto, vale salientar, realizado no momento da pesquisa de campo no que refere ao contexto mais amplo da pesquisa realizada em seu todo, já que anteriormente explicamos que aqui neste artigo estamos trabalhando com um recorte do que foi visto.

O objetivo maior que era o de analisar o olhar do adulto sobre a temática da criminalidade entre crianças e adolescentes na cidade de Recife, capital de Pernambuco, um dos estados da federação brasileira foi feito, mediante, também o aparato conferido pela literatura exposta, E a qual possibilitou a descoberta de algumas pistas erguidas na atualidade em torno da infância e da juventude na contemporaneidade. Já que como nos apontou Ariès (1981), o olhar sobre a infância por parte dos adultos passa por uma contextualização histórica do que vem a ser a mesma em um dado momento da própria história.

Desta feita, houve a compreensão de que as sociedades de nosso tempo – sociedades exibicionistas por natureza, ou seja, hedonistas, individualistas, cépticas, consumistas, de valores invertidos entre a questão do TER em detrimento do SER – a questão da infância e da juventude adquire conotações que ganham espaço no cenário social, seja como uma questão psico social, quer seja como uma questão de defesa dos Direitos Humanos. Foi um dos nossos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa.

Este contexto, apontado acima, justificaria também alguns aspectos dentre outros que julgamos importantes como a possibilidade para uma compreensão do lugar social – enquanto ecossistema - na perspectiva de um olhar ampliado sobre o tema em pauta - ou espaço físico integrante de um ambiente maior a escola, a rua, a creche, a casa de seus parentes, a localidade, o Estado como instâncias biogeográficas, *lócus*, em que ocorrem os fenômenos sociais. Desta feita, é necessário considerar outros espaços de sociabilidade



da criança e do adolescente e assim vir talvez a conferir outras possibilidades de entendimento da infância.

As políticas públicas governamentais, a criação das leis de amparo ou de regulação dos problemas relacionados a criminalidade infanto juvenil, as ações de agências internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a assistência à criança é construída ainda sob uma ótica adultocêntrica do universo da criança e do adolescente e de suas necessidades. Bem como no discurso por estes – os adultos – construídos.

Destaque-se então, sendo inegável que na contemporaneidade há um progresso visível na separação que há entre o mundo do adulto e mundo da criança e do adolescente.

Contudo, nunca a estes, tinham sido tão expostos a vida pública e a cultura midiática como no mundo atual. É ainda o espelho de um cenário que salta confuso aos nossos olhos, porquanto denota a ambiguidade ainda presente nas relações: adultos-crianças ou adultos-adolescentes. Englobando nesse aspecto, a temática das crianças e de adolescentes também envolvidos no mundo da criminalidade.

Conclusão

Neste sentido, determinados fatores dão conta de um discurso ambíguo, o qual caracteriza certo desconforto e mal-estar da cultura moderna em relação a estes últimos protagonistas. E a caracterização de relações sociais paradoxais permeadas pelos seguintes aspectos: a) a diminuição quantitativa da criança em relação ao número de nascimentos em países desenvolvidos; b) os adultos, apesar de discursarem sobre questões de proteção e afetividade, tem cada vez menos tempo para conviver com suas crianças e seus adolescentes, delegando esse tempo a instituições de cunho educacional; c) há um discurso em nossa sociedade de que a criança está em primeiro lugar; no entanto, isso não parece corresponder à prática, porque nas decisões políticas isso não é levado em consideração; d) os pais e a família, bem como o Estado são convocados até em documentos oficiais, tal como a Constituição brasileira de 1988, a assumirem uma cota mínima com os filhos; entretanto, não é raro em nossa sociedade boa parte das famílias não possuírem condições estruturais para educar seus descendentes e contribuir para seu desenvolvimento saudável, ainda mais que o Estado apresenta políticas sociais de distanciamento numa clara definição de um Estado neoliberal e mínimo (Borba, 2005). Fato este, e sendo, um dos quais, na contemporaneidade, a permear de forma incisiva a construção do olhar dos adultos sobre a Infância.



Refências bibliográficas

Ariès, Phillippe. História social da criança e da família. São Paulo: LTC, 1981.

Borba, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar. 2005. 294 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-22T111143Z-1188/Publico/Tese-Angela%20Borba.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

Chartier, Roger. As práticas da escrita. In: Ariès, Phillippe; Dubay, Georges. (Org.). História da vida privada: da renascença ao século das luzes Companhia de Bolso, 2009. v. 3. p. 113-162.

Durkheim, Emile. Da divisão do trabalho social. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

Foucault, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Gélis, J. A individualização da criança. In: Chartier, R.; Feist, H. História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 113-162.

Gondra, José Gonçalves. Conformando o discurso pedagógico à contribuição da medicina. In: Faria Filho, Luciano M. de (Org.). Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 35-71.

Hobbes, Thomas. O Leviatã: ou a matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Clássicos Cambridge de Filosofia Política.

Miraglia, Paula. Aprendendo a lição: uma etnografia das Varas Especiais da Infância e da Juventude. Novos Estudos, São Paulo, n. 72, p. 79-100, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n72/a05n72.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.



Perspectivas sobre el cuidado infantil en ámbitos estatales de atención primaria de la salud en La Plata, Argentina.

María Adelaida Colangelo

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar los sentidos sobre el cuidado infantil construidos en las prácticas e interacciones cotidianas entre los integrantes de los equipos de salud y las familias usuarias de dos Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) en el municipio de La Plata, Argentina.

Esta propuesta surge a partir de observar que los ámbitos de atención de la salud constituyen espacios privilegiados para indagar en las nociones de infancia y cuidado de los integrantes del personal de salud y de la población usuaria, así como en el modo en que sus encuentros y desencuentros pueden impactar en el acceso de los niños a la atención sanitaria.

Se utilizó una metodología cualitativa, de carácter etnográfico, con el recurso a las técnicas de la observación participante y de la entrevista.

El estudio muestra que en los CAPS se producen constantes apreciaciones, evaluaciones y clasificaciones con respecto al modo en que los niños son criados, en las cuales el cuerpo infantil cobra un lugar central, al ser considerado como evidencia de los cuidados recibidos. En estas elaboraciones no sólo participan los agentes de salud, sino también los propios usuarios de los establecimientos. En efecto: el abordaje de la salud infantil pone también en juego una serie de sentidos y valoraciones sobre la infancia y la responsabilidad parental que también son producidos y resignificados por las familias, además de no ser homogéneos ni estáticos, pues se actualizan de modos diferentes en distintas relaciones y situaciones.

Palabras clave: cuidado infantil, responsabilidad parental, salud

Introducción

En este trabajo se propone analizar los sentidos sobre el cuidado infantil construidos en las prácticas e interacciones cotidianas entre los integrantes de los equipos de salud y las familias usuarias de establecimientos de atención primaria de la salud, en el municipio de La Plata, Argentina. El mismo se enmarca en una investigación en curso, realizada, desde comienzos de 2017, en dos Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) del mencionado municipio.



Ambos CAPS fueron elegidos por su accesibilidad geográfica para la investigadora y por las características socioculturales de su población usuaria, en la que se entrecruzan aspectos ligados a la diversidad cultural (presencia de población migrante de origen boliviano y paraguayo) y a la desigualdad social. Uno de ellos se encuentra situado en una localidad próxima al casco urbano de La Plata y el otro, en una localidad periurbana, donde la urbanización se combina con algunas áreas rurales, vinculadas con la producción hortícola

Analizar el abordaje del cuidado infantil que se realiza en los CAPS requiere tener en cuenta un conjunto de condicionamientos más amplios, vinculados tanto con las características de las poblaciones y territorios en los que desarrollan su tarea de atención primaria de la salud, como con sus condiciones institucionales y el lugar que ocupan en las políticas públicas de salud.

Al respecto, ha podido observarse que, más allá de otras diferencias contextuales, ambos CAPS realizan sus intervenciones en áreas que atraviesan fuertes procesos de transformación territorial y poblacional, que impactan en la conformación y necesidades de las comunidades a las que atienden. Estos procesos se vinculan, en un caso, con la relocalización de pobladores hacia otro barrio, a partir de la realización de obras hidráulicas en el arroyo que atraviesa la zona. En el otro, ha estado ligado a la venta de tierras de antiguas quintas destinadas al cultivo y a la conformación de grandes barrios cerrados, que ha implicado el desplazamiento de parte de la población que trabajaba en horticultura y el desalojo de parte de un asentamiento.

En cuanto a los aspectos institucionales, resulta indispensable tener en cuenta las condiciones y ámbitos de trabajo de los equipos de salud que, con frecuencia, lejos de corresponder a los ideales de la atención de la salud, implican condiciones de precariedad institucional (alta rotación de los jefes y falta de personal, equipos incompletos), laboral (en cuanto al salario y vínculo formal de empleo), de recursos, edilicia. Se encontró una marcada heterogeneidad al interior de los equipos en cuanto a las inserciones laborales de sus integrantes (empleados de planta de la Municipalidad, del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, cooperativistas, becarios del programa Médicos Comunitarios), así como en sus formaciones y motivaciones. Éstos refieren sentirse “descuidados” y perciben una desvalorización de su trabajo por parte de otros organismos.



El problema de investigación: construcciones del cuidado infantil en ámbitos de atención primaria de la salud.

Los niños –sobre todo los niños menores de dos años y, en segundo lugar, aquellos en edad escolar- constituyen los principales destinatarios de gran parte de las políticas públicas de salud ligadas a la atención primaria, junto con las mujeres en su condición de madres. Desde una perspectiva “maternalista”, como lo muestran Nari (2004) y Pozzio (2007) para diferentes momentos históricos, “niños” y “madres” son considerados la población más vulnerable en los procesos de salud y enfermedad–la “población materno-infantil”- y, por lo tanto, la que debe ser atendida y cuidada en forma prioritaria.

Enmarcado en esas propuestas más generales, el cuidado infantil ocupa un lugar central en las preocupaciones e intervenciones cotidianas de los equipos de atención de la salud, especialmente de aquellos que se desempeñan en efectores públicos destinados a la atención primaria. En efecto, los modos de criar y atender cotidianamente a los niños, sobre todo durante sus primeros dos años de vida, son temas en torno de los cuales se desarrolla gran parte de las consultas y de los procesos de atención de la salud. Este interés por el cuidado infantil no se limita a los profesionales médicos, sino que involucra a otros integrantes los equipos de salud: enfermeros, promotores de salud, psicólogos, trabajadores sociales, así como a las propias familias de los niños.

Sin embargo, el interés de saber médico y de los agentes de salud en general por el cuidado infantil puede considerarse relativamente reciente. En efecto, se torna materia de intervención en las instituciones sanitarias a partir de un intenso proceso de medicalización de la crianza que, en Argentina, se inició hacia fines del siglo XIX (Colangelo, 2012). El mismo implicó tensiones, disputas y negociaciones –que aún hoy continúan- entre el saber médico y los saberes populares, tradicionales y religiosos sobre la crianza, en un proceso a través del cual se construyó la creencia en legitimidad de la medicina como saber experto en el cuidado infantil, aunque no devino en una transformación total de las prácticas.

Entendido en términos generales como el conjunto de prácticas materiales y simbólicas, socialmente producidas y organizadas, orientadas a mantener la vida de los niños y su bienestar (Llobet, 2011, Pautassi y Zibechi, 2013), el concepto de “cuidado infantil” aparece estrechamente relacionado con el de “crianza”, si bien este último hace especial énfasis en los procesos de atención y formación de los niños que se producen en los entornos más próximos, como las familias, durante los primeros tramos de la vida. En este sentido, el análisis del cuidado trasciende el ámbito doméstico e implica considerar un conjunto más amplio de actores e instituciones particulares, comunitarios o estatales (Llobet, op. cit.;



Faur, 2014), entre los cuales se encuentran los establecimientos estatales de atención de la salud. De allí que autoras como Faur (op. cit.) o Esquivel, Faur y Jelin (2012), desde un interés centrado en las políticas públicas, las relaciones de género y el papel del Estado, planteen la necesidad de estudiar la organización social y política del cuidado infantil, “[...] entendido este como la configuración que surge del cruce entre las instituciones que regulan y proveen servicios de cuidado y los modos en que los hogares de distintos niveles socioeconómicos y sus miembros accede, o no, a ellos” (Faur, op. cit., p.19).

Por lo anteriormente mencionado, los ámbitos de atención primaria de la salud constituyen espacios privilegiados para indagar en las nociones de cuidado de los integrantes del personal de salud y de la población usuaria, así como en sus encuentros y desencuentros en los procesos de atención sanitaria de los niños. A su vez, a través de los sentidos y prácticas vinculados al cuidado infantil, en dichos espacios también se habla de la infancia, la maternidad, la familia, la salud y la enfermedad. A partir de ello han surgido como interrogantes: ¿Qué aspectos del cuidado son abordados en los CAPS, en tanto ámbitos estatales de atención de la salud? ¿De qué se habla cuando se habla de cuidado? ¿Qué relaciones se establecen entre cuidado y salud? ¿Cómo se materializa el cuidado infantil en características visibles, observables, evaluables para los agentes del sistema de salud? ¿Cómo hacer para saber cómo es cuidado un niño? ¿Qué modos de tratar a un niño son considerados como cuidado y cuáles no?

Metodología

La metodología puesta en juego en la investigación es de carácter cualitativo. Más específicamente, se ha recurrido a la etnografía, en tanto permite conocer e interpretar las perspectivas y las prácticas cotidianas, situadas, heterogéneas, a través de las cuales el cuidado infantil es abordado en espacios estatales de atención de la salud. (Guber, 2011; Ferreira y Fleischer, 2014).

En cuanto a las técnicas empleadas, el trabajo de campo etnográfico implicó la observación participante prolongada en diferentes espacios y momentos de las rutinas cotidianas de los CAPS, permitiendo conocer distintas prácticas de atención, relaciones establecidas al interior de los equipos y con los usuarios del sistema de salud, modos de resolver diferentes situaciones problemáticas y de aplicar, en cada contexto, programas de salud municipales, provinciales o nacionales.

Asimismo, se han realizado entrevistas semi-estructuradas con los integrantes de los equipos de salud (médicos pediatras y generalistas, enfermeras, promotoras de salud, psicólogas, trabajadoras sociales) y entrevistas abiertas en las salas de espera y en



espacios barriales con integrantes de familias cuyos niños son atendidos en los CAPS. La técnica de entrevista, tanto en su modalidad abierta como semi-estructurada, permitió acceder a las diferentes perspectivas (categorías, valoraciones, posicionamientos) de los actores sociales involucrados en el cuidado infantil y su abordaje.

Resultados: el cuidado infantil entre evaluaciones, clasificaciones y categorías morales.

Las observaciones realizadas en los CAPS mostraron que en los ámbitos de atención primaria de la salud se producen constantes evaluaciones y “estimaciones” (Barna, 2014) con respecto al modo en que los niños son criados, en las cuales el cuerpo infantil cobra un lugar central –aunque no exclusivo- como evidencia de los cuidados recibidos.

Es sobre todo en el momento del control periódico de salud –“el control”, como lo nombran habitualmente usuarios y personal de salud- donde se condensan esas valoraciones, de conjunto con la puesta en juego de un conjunto de representaciones acerca de la niñez, el cuidado, la familia y la maternidad. Considerado como un elemento central de la atención primaria de la salud y sus estrategias eminentemente preventivas, el control de salud del niño sano implica una serie de acciones: medir, pesar, observar, registrar, comparar, evaluar, interrogar, indicar; acciones que configuran una rutina que, con variaciones, se pone en práctica en los consultorios pediátricos de las diferentes instituciones de salud estudiadas. En ese proceso, es el examen del cuerpo infantil, complementado en mayor o menor medida con las preguntas realizadas a los adultos que acompañan al niño, el que proporciona los elementos necesarios para una primera evaluación del modo en que está siendo criado.

El cuerpo del niño aparece, así como el territorio donde son leídos, a modo de evidencia, los cuidados que se le han brindado. Se trata de un cuerpo que es concebido por la medicina como un cuerpo en transformación, cuya normalidad está dada por la capacidad de cambiar, de aumentar de tamaño y complejizarse progresivamente, dentro de un recorrido esperable. Las nociones de crecimiento y desarrollo sintetizan esas características y constituyen el núcleo de la concepción de la niñez que ha ido construyendo y sobre la que se funda la pediatría –aunque no sólo ella (Colangelo, 2008). Una serie de parámetros, entre los que se destacan las medidas antropométricas de peso y talla o estatura, en su relación con la edad, han sido construidos por la pediatría como los indicadores del crecimiento, como medidas que expresan, traducen ese proceso a través de las variaciones corporales y su posibilidad de cuantificación. El desarrollo infantil es evaluado más específicamente mediante la observación de la presencia de



determinados eventos o “hitos madurativos” en los momentos esperados del curso de la niñez - cierre de las fontanelas, dentición, capacidad de permanecer sentado, aparición del habla, comienzo de la marcha, entre otros- también establecidos mediante la edad promedio en que suceden en la mayoría de los sujetos.

La práctica de cuidado que concentra la mirada del personal de salud, en tanto estrechamente vinculada con los procesos de crecimiento y desarrollo, es la alimentación. Aunque gran parte de las campañas de promoción de la salud siguen poniendo el foco en el incentivo a la lactancia materna, no es esta la práctica que preocupa a los profesionales entrevistados, quienes reconocieron que está muy arraigada en las poblaciones con las que trabajan. La atención se concentra más bien en la alimentación –composición y modo de administración- posterior al destete, siendo actualmente el sobrepeso el tema considerado más preocupante por los médicos y tomado como la evidencia de un cierto desorden en las costumbres alimentarias de la familia. Por exceso o por defecto, la alimentación produce cambios que alejan a los cuerpos de los niños de los estándares de normalidad, tal como también lo advierte Serre (1997) en otro contexto. Otros aspectos del cuidado cotidiano considerados por los médicos tienen que ver con la higiene corporal, la prevención de enfermedades estacionales y de accidentes domésticos, así como el modo en que deben dormir los bebés y la vestimenta que deben llevar. A su vez, las inmunizaciones son un aspecto del cuidado de la salud infantil en cuya valoración coinciden profesionales y familias.

A pesar de su centralidad, las características corporales del niño no son consideradas como la única evidencia de los cuidados recibidos, pues los integrantes del equipo de salud también realizan, no siempre explícitamente, una serie de estimaciones Barna (op. cit.) acerca de los comportamientos, relaciones y situaciones de los adultos a cargo de los niños a través de las cuales evalúan la capacidad de cuidado de la familia, especialmente de la madre. A través de esos diferentes elementos va siendo construida una clasificación más o menos implícita entre “buenos” y “malos” cuidadores”, poniendo en juego una serie de sentidos sobre la responsabilidad parental, de cuya elaboración participan desde diferentes lugares el personal de salud y también los propios usuarios.

Es con respecto a las mujeres madres que esa clasificación se refuerza, mediante distinciones entre madres “responsables” y madres “irresponsables” o “descuidadas”; entre aquellas que, aun en situación de pobreza, son receptivas y cumplen con las indicaciones del equipo de salud, además de realizar otras prácticas de cuidado, como escolarizar a sus hijos, y aquellas otras que son desorganizadas, no llevan a sus hijos a los controles, pierden



turnos o no cumplen con las prescripciones médicas. Esto muestra que si el papel de la familia en la crianza del niño es un punto clave en la perspectiva de los equipos de salud, más aún lo es el de la madre, reforzado por una mirada social más amplia sobre el cuidado que lo vincula con el género femenino, el altruismo y el espacio doméstico.

En el modo en que se realizan las estimaciones sobre las capacidades de cuidado, así como en las intervenciones que de ellas devienen, inciden de manera particular las relaciones –de confianza, empatía o, por el contrario, de extrañeza y rechazo- establecidas entre los integrantes del CAPS y las familias que allí llevan a atender a sus niños. Estas relaciones varían según la antigüedad, la continuidad y el conocimiento de la comunidad por parte de los equipos de salud, modulando las actitudes de comprensión o, por el contrario, de sospecha y de censura, ante prácticas de cuidado diferentes a las esperadas. Así, por ejemplo, en unos de los CAPS, donde la continuidad de gran parte del equipo y la pertenencia a la comunidad de las promotoras de salud y empleadas administrativas han permitido un vínculo y un conocimiento estrechos con la población atendida, ciertas situaciones difíciles han dado lugar a estrategias de acompañamiento de la crianza y de sostén de los adultos responsables, vitando, por ejemplo, la institucionalización de los niños. Tampoco esas perspectivas son homogéneas el interior de cada equipo, variando de acuerdo a las posiciones ideológicas de sus integrantes, el género, la posición social más o menos cercana a la de las familias usuarias, el establecimiento de relaciones de afecto, entre otros elementos.

Los sentidos que los equipos de salud construyen sobre el cuidado también pueden ser abordados a través de las explicaciones que elaboran acerca de los problemas que se evidencian en la crianza infantil. Al respecto, los discursos muestran una tensión entre adjudicar sus causas a ciertos hábitos y conductas de los adultos a cargo de los niños (atribuidos, por ejemplo, a la “falta de educación” o a historias familiares conflictivas) o a las condiciones socioeconómicas ligadas a la desigualdad estructural (la “pobreza”, que se manifiesta en los bajos ingresos, el tipo de vivienda, los terrenos en los cuales éstas se asientan, etc.). Estas condiciones socioeconómicas ocupan, en la visión de algunos agentes de salud, un lugar ambiguo e impreciso: se reconoce su importancia y se les atribuye una causalidad general, pero a la hora de interpretar padecimientos o problemas concretos, se pierden de vista, para dejar lugar a los comportamientos individuales. Un lugar semejante en las explicaciones, aunque algo más desdibujado, suele ocupar “la cultura”: las particularidades culturales de la población suelen permanecer como un contexto incorporado tangencialmente en los análisis y las intervenciones. Contradiendo



lo esperado a partir de diversidad cultural de la población usuaria de ambos CAPS, las particularidades culturales no tienen un lugar relevante en las caracterizaciones de los procesos de crianza y los problemas de salud infantil que hace el personal de salud. Las escasas referencias a los aspectos culturales los asocian a ciertos estereotipos –no necesariamente negativos- contruidos sobre las poblaciones migrantes que asisten a los establecimientos de salud: las madres bolivianas suelen describirse como sumisas, calladas y obedientes y las paraguayas como más seguras y querellantes. A modo de hipótesis a ser profundizada, puede pensarse que esta invisibilización podría deberse a que las propias familias silencian estratégicamente sus saberes tradicionales o populares en los espacios de la medicina hegemónica.

En las elaboraciones sobre el cuidado infantil producidas en los espacios de atención primaria de la salud no sólo participa el personal sanitario, sino también los propios usuarios de los establecimientos. En efecto, los adultos a cargo de los niños también construyen, reproducen o resignifican sentidos sobre el cuidado desde los cuales participan e inciden en los procesos de atención de la salud infantil, evaluando las características de cada profesional y buscando el modo de que sus niños sean atendidos por aquellos profesionales que consideran más competentes, a la vez que amables (el trato hacia el niño y su familia, el conocimiento de los pacientes y la minuciosidad en la revisión de los pequeños son características especialmente valoradas, que pueden ser vinculadas con el cuidado).

Sobre todo, las mujeres a cargo de los niños también construyen clasificaciones y valoraciones sobre las responsabilidades parentales y los modos de criar, poniendo en juego categorías morales y construyendo distinciones entre progenitores –sobre todo, madres- “responsables” e “irresponsables” o “dejadas”, de las que procuran diferenciarse. Las primeras son caracterizadas como atentas a lo que pasa con sus niños y a las señales de alarma que requieren de asistencia médica (“cuando la madre está presente, los chicos no terminan internados”), además de ser ordenadas con los gastos y en la organización de la vida doméstica. Las segundas son descritas como aquellas que no se ocupan de sus hijos (“los tienen sucios” o desabrigados), no les hacen los tratamientos indicados si están enfermos o, directamente no consultan al médico, además de ser acusadas, en algunos casos, de no trabajar o malgastar el dinero de la Asignación Universal por Hijo.

Vemos así, tal como lo señala Santillán (2011), que las familias de sectores populares participan, junto con diferentes instituciones estatales y sociales en general, de la producción de sentidos sobre la responsabilidad parental; sentidos que, como plantea esta



autora, no son homogéneos y se actualizan de modos diferentes en distintas interacciones y situaciones (con agentes de instituciones estatales o comunitarias, con familias vecinas, de las que se procura aproximarse o diferenciarse, por ejemplo). También Ortale (2002), en su estudio de las representaciones y prácticas sobre desnutrición en familias pobres urbanas, da cuenta de los procesos de diferenciación y estigmatización que se producen con respecto a las madres con hijos desnutridos.

En este sentido, el lenguaje del cuidado infantil, tal como lo señala Vianna (2002), se constituye en un medio para la traducción de significados y categorías morales, sintetizados en términos como “responsabilidad”, “altruismo”, “irresponsabilidad”, “interés”, desde los cuales se establecen o refuerzan papeles y obligaciones parentales y familiares.

Reflexiones finales.

En consonancia con lo planteado por Vianna (op.cit.), puede afirmarse que la infancia es vista como un periodo crucial de gestación de patologías o de condiciones saludables, en el que confluyen las potencialidades biológicas del niño con los aspectos vinculados a la alimentación, los cuidados y la educación que recibe en su grupo de pertenencia. La concepción del niño como un ser maleable, vulnerable y dependiente de los adultos, constituye la base de la preocupación por establecer las pautas de un “cuidado adecuado”, consideradas necesarias para que el crecimiento y desarrollo se produzcan de acuerdo a lo esperado. Es en este punto donde las características familiares y, sobre todo, las actitudes y cuidados maternos, se tornan objeto de observación, evaluación e intervención por parte de los servicios de salud.

A partir de una concepción naturalizada de la infancia y del cuerpo infantil, basada en los procesos de crecimiento y desarrollo, los equipos de salud inscriben el cuidado infantil en un orden moral, desde el cual se establecen obligaciones y responsabilidades parentales y familiares. Sin embargo, el trabajo etnográfico realizado ha permitido ver que las percepciones e intervenciones sobre los niños y sus familias, más allá de sus lógicas generales, están lejos de ser homogéneas y unívocas. En efecto, resulta necesario subrayar que los sentidos y las acciones que los agentes de salud elaboran acerca del cuidado infantil presentan matices según las características e historias de los equipos de salud a los que pertenecen, las perspectivas ideológicas de sus integrantes y las relaciones construidas con las poblaciones usuarias. En otros términos, elementos como el lugar del agente de salud en la estructura jerárquica de la institución, su posición social más o menos cercana a la de los usuarios, la solidaridad de género, la empatía con ciertas madres, la



propia trayectoria familiar y social, relativizan o median la imposición simbólica de reglas y pautas pre-establecidas desde las políticas públicas.

Asimismo, cabe destacar el carácter activo de las mujeres madres y familias en la construcción de valoraciones, comparaciones, evaluaciones acerca del cuidado infantil y en la búsqueda de la mejor atención posible para la salud de sus niños, frente a los supuestos de descuido o de pasividad en la resolución de los problemas de la infancia que suelen ser enunciados desde el sentido común y en los discursos de algunos agentes de salud.

Así, de uno u otro modo, la complejidad y variedad de acciones y relaciones observadas en el trabajo de investigación pone de manifiesto el lugar crucial del cuidado infantil, no sólo entre quienes intervienen desde el sistema de salud, sino también para las familias de los niños.

Bibliografía

Barna, Agustín. 2014. "Clasificaciones y estimaciones en la gestión de la infancia "con derechos vulnerados". Prácticas cotidianas de intervención en un dispositivo estatal del conurbano bonaerense". *Antropolítica*, N° 36, Niterói.

Bonet, Octavio y N. Fazzioni. 2017. "Experiências etnográficas em serviços de saúde no Rio de Janeiro". Trabajo presentado en la XII Reunión de Antropología del Mercosur, Posadas.

Colangelo, María Adelaida. 2008. La constitución de la niñez como objeto de estudio e intervención médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX. *Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social*, Posadas.

Colangelo, María Adelaida. 2012. *La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.

Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. 2012. *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES, UNICEF, UNFPA.

Faur, Eleonor. 2014. *El cuidado infantil en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Ferreira, Jacqueline y S. Fleischer (orgs.). 2014. *Etnografias em serviços de saúde*. Ed. Garamond, Río de Janeiro, Brasil.

Guber, Rosana. 2011. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Llobet, Valeria. 2011. "Entrevista a Valeria Llobet sobre primera infancia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, V. 9, N°2, Manizales.



- Nari, Marcela. 2004. *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires, Biblos.
- Ortale, María Susana. 2002. *Prácticas y representaciones sobre desnutrición infantil de causa primaria en familias pobres urbanas del Gran La Plata*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.
- Pautassi, Laura y C. Zibecchi (coords.). 2013. *Las fronteras del cuidado*. Buenos Aires, Biblos.
- Pozzio, María. 2007. "Etnografía de un recorrido: el término "madre" en la política de salud". Trabajo presentado en la VII Reuniao de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre.
- Santillán, Laura. 2011. *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.
- Serre, Delphine. 1997. "L'Etat et les familles: les pratiques d'imposition symbolique des professionnel(le)s de la petite enfance". (Mimeo) Colloque Ciências Sociais, Estado e Sociedade. Rio de Janeiro, UFRJ.
- Vianna, Adriana de Rezende Barreto. 2002. *Limites de menoridade: tutela, família e autoridade em julgamento*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, Museu Nacional, UFRJ.



A conjuntura política atual do Brasil e suas implicações à infância

Terçália Suassuna Vaz Lira
Nataly Isabelle Pessoa da Silva
Rayra Karen Nunes de Almeida

Resumo

A Conjuntura política atual coloca em xeque direitos sociais historicamente conquistados que rebatem diretamente nas condições de vida das famílias da classe trabalhadora, em cujo contexto se tem o direito a proteção social à infância. Este estudo tem como objetivo analisar os impactos decorrentes das mudanças políticas ocasionadas pelo Golpe de Estado ocorrido no Brasil em 2016 e suas implicações nas condições de vida de criança e adolescentes, buscando identificar o modo como tais implicações ganham expressão na realidade de crianças e adolescentes. O referido estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Consiste em um estudo descritivo e analítico, onde a partir de uma abordagem qualitativa buscamos apreender o objeto considerando sua historicidade, contradições e articulações com os aspectos econômicos, políticos, ideológicos e sociais da sociedade. Os documentos consultados referem-se às PNADs (2016, 2017 2018) através das quais busca-se analisar os indicadores sociais que expressem os impactos ocasionados pela mudança de governo, decorrente do impeachment do presidente Dilma Rousseff. O estudo vem apontar uma elevação dos índices que apontam para a violação de direitos de crianças e adolescentes, que remetem a não garantia de direitos humanos básicos como o direito à educação, à saúde e a viver em condições dignas de existência.

Palavras-chave: Golpe de Estado; Infância; Proteção Social; Direitos, Violação,

1. Introdução

Hoje no Brasil entendemos as políticas sociais públicas como sendo um direito da população que delas necessitam e como dever do Estado de assegurá-las, mas, nem sempre foi assim. As políticas são historicamente articuladas a uma ação de moralização e controle social, com teor de caridade, essa trajetória mudou com a regulamentação que acompanha a Constituição Federal de 1988.

As políticas públicas tem o objetivo de cumprir as determinações do artigo 6º da CF/88 que reconhece como direitos sociais, o direito a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, ao lazer, a segurança, a proteção social à maternidade e à infância, a assistência aos



desamparados, tais direitos também estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Avaliando hoje, o processo de garantia de tais direitos, vemos que na realidade brasileira não se opera a criação de mecanismos visando ao melhoramento das políticas públicas, mas, um retrocesso mediante da conjuntura política atual, em que o governo implantado depois do Golpe Parlamentar de 2016, que entre outras consequências vem trazendo uma restrição ao acesso aos direitos humanos fundamentais de crianças e adolescentes, como o direito a educação, a saúde e a viver em condições dignas de existência.

Tal realidade é fruto da retomada de um governo de cunho neoliberal ortodoxo, em que se colocam na ordem do dia, os interesses do capital financeiro, em detrimento dos investimentos nas políticas sociais. Esses fatores nos faz presumir um impacto na vida das pessoas mais vulneráveis, em que se destacam crianças e adolescentes.

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa intitulada “A Conjuntura política atual e seus impactos à infância” que tem como objetivo analisar o Golpe de 2016 e seus impactos na vida de crianças e adolescentes. Consiste em um estudo descritivo e analítico, onde a partir de uma abordagem qualitativa buscamos apreender o objeto considerando sua historicidade, contradições e articulações com os aspectos econômicos, políticos, ideológicos e sociais da sociedade. Trata-se de um estudo descritivo e analítico que se fez desenvolver em dois momentos. Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em torno das temáticas: Infância, Proteção Integral da Criança e do Adolescente e Golpe de Estado. No segundo, foram coletados dados por meio de documentos oficiais, tais quais: decretos, leis orçamentárias, projetos de lei, emendas constitucionais e consulta a documentos oficiais de instituições governamentais, tais quais: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ministério da Saúde, Educação, desenvolvimento Social e Segurança Pública, através das quais busca-se analisar os indicadores sociais que expressem os impactos ocasionados pela mudança de governo. Os resultados foram analisados a partir de uma perspectiva crítica.

2. Considerações sobre a proteção social da infância no Brasil

O processo de construção da proteção social à infância no Brasil foi longo. Podemos destacar que a ideia de proteção à Infância foi se tornando pauta de discussão nos anos posteriores a implantação da República, quando se iniciou a busca de soluções no âmbito jurídico para as problemáticas da infância. Segundo Pilloti e Rizzini (2011) a problemática da criança alcança uma dimensão política, quando por um lado necessita de defesa, ao



mesmo tempo em que, se coloca como uma perturbação a ordem social. Esse cenário impõe a necessidade de ações geridas pela Justiça visando a Assistência a essa população com a intenção de acabar com o “problema” antes que ele piorasse, essa perspectiva se modifica com a Constituição Federal de 1988.

A CF/88 trás como principal avanço a legitimação da criança como sujeito de direitos em que prepondera a universalidade, ou seja, sem distinções de classe social ou de qualquer outra natureza é atribuída a proteção integral. É compreendido que a criança ocupa uma posição social de vulnerabilidade, e, portanto, está suscetível a qualquer violência e enfermidade, e ao Estado cabe garantir a segurança e proteção a estas e suas famílias, o que deve ser feito mediante políticas públicas articuladas que se distribuem em: sistemas primários (políticas básicas universais), secundário (direcionados aqueles que são vítimas e necessitam de proteção) e terciário (direcionados aqueles que cometerem ato infracional encaminhado para aplicação de medidas socioeducativas). Tais direitos imprimem o reconhecimento desta fase da vida como detentora de necessidades de cuidados especiais, tanto por parte do Estado, como da família, logo a proteção integral a infância se impõe como prioridade.

Feitas tais considerações, cabe-nos avaliar como as medidas governamentais implantadas pelo Estado brasileiro pós Golpe de 2016 tem impactado na (des)proteção de crianças e adolescentes.

3. Golpe de estado no Brasil: conceito e história

A conceituação de Golpe surgiu no século XVII, Gabriel Naudè já definia o *coup d'état* como:

“aquelas ações arrojadas e extraordinárias que os príncipes são forçados a tomar em situações difíceis e desesperadas, contrariamente à lei comum, sem manter qualquer forma de ordem ou justiça, colocando de lado o interesse particular em benefício do bem público” (Naudè, 1679, p. 110).

A partir do século XIX, o conceito de *coup d'état* foi usado pela literatura política, e foi nesse momento que o sujeito não se tratava exclusivamente de um soberano, e os golpes são ampliados, passando a não ter só os palácios imperiais como local para acontecer. Marx descreve que a lei que era preparada na Assembleia para definir as responsabilidades do Presidente da República foi, por exemplo, um golpe contra Bonaparte (Marx, 2011). E que



eram denominadas de “*coup d'état* da burguesia”, o qual restringia a participação popular, e a lei de imprensa, que proscreveu os jornais revolucionários (Marx, 2011, p. 86).

A utilização da expressão *coup d'état*, se intensifica a partir da Primeira Guerra Mundial, há uma declinação durante a Segunda Guerra Mundial e nos anos imediatamente posteriores, e seu crescimento é contínuo até 1969, seguindo-se por uma acentuada queda nos anos posteriores. O Golpe de Estado é um fenômeno moderno, decorrente da “ascensão do Estado moderno com sua burocracia profissional e suas forças armadas” para Luttwak (1991).

O Golpe é algo muito mais democrático. Pode ser conduzido ‘de fora’ e opera naquela área fora do governo, mas dentro do Estado, que é formada pelo funcionalismo público permanente, pelas forças armadas e a polícia. O objetivo é desligar os funcionários permanentes do Estado da liderança política (Luttwak, 1991, p. 23).

Voltado para o cenário brasileiro, o movimento político-militar de abril de 1964, tratou-se de um Golpe Militar, por sua configuração ser contra as reformas sociais, defendidas por vários setores da sociedade brasileira, e por uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades) e por um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país, que encontrou o respaldo no Senado, que declarou “vaga a presidência da República” e no Supremo Tribunal Federal, que realizou uma sessão na madrugada do dia 3 de abril para empossar Ranieri Mazzili na presidência (Bianchi, 2016).

Marx em seu manuscrito Dezoito Brumário de Louis Bonaparte, datado de 1852, diz: “a história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa”. Baseado nestas palavras nota-se, as semelhanças dos golpes de Estado pelos quais o Brasil sofreu ao longo de sua história, em 1964 um golpe civil-militar, em 2016 um golpe institucional, orquestrado pelo parlamento e o congresso, com o apoio da mídia e do judiciário. Leonardo Boff (2017, p. 01), teólogo, filósofo e escritor afirma que,

ontem, em 1964, e hoje, em 2016, seja por via militar, seja por via parlamentar, funciona a mesma lógica: as elites econômico-financeiras e a casta política conservadora praticam a rapinagem de grande parte da renda nacional contra a vida e o bem-estar da maioria do povo, submetido à pobreza.

Contudo, precisamos entender como se deu o golpe de Estado no Brasil de 2016 e qual foi o estopim que resultou no afastamento da então presidenta Dilma Rousseff. O fato que



contribuiu para a crise política brasileira foi, quando em 2014, com sua reeleição, a então presidenta, abandonou suas propostas de campanha e "abraçou" o plano de governo do seu adversário, Aécio Neves. O que resultou no afastamento das bases sociais do PT, as quais garantiram a vitória da candidata Dilma Rousseff. Com o afastamento das bases, a direita passou a ser mais ofensiva e o quadro econômico do país teve um agravamento significativo. Paralelo a isso, em junho de 2013, estava acontecendo no país uma onda de manifestações populares, que eram apartidárias, com grupos reunidos e mobilizados para lutar pelos seus direitos, onde vários setores e grupos estavam indo às ruas por melhores condições de vida, o que contribuiu para que o golpe fosse orquestrado com maestria pelo parlamento (Jenkins; Doria; Cleto, 2018).

O golpe de 2016 foi articulado no parlamento, como uma espécie de "grande acordo" nacional, tornando-o um golpe de classe e também parlamentar. Apesar de utilizarem meios diferentes de implantação ao de 1964, o resultado, infelizmente, foi o mesmo: a ruptura democrática e a violação da soberania popular (Boff, 2017).

A realidade brasileira mostra, que, embora Dilma tenha direcionado seu governo especialmente para os interesses do grande capital, ao passo que essa condição muda e a então presidente não consegue mais responder satisfatoriamente a esses interesses, para a elite brasileira, representada pelos partidos políticos de direita, é chegado o momento de tirá-la, mesma que de maneira fraudulenta, de seu posto, e colocar outro presidente que assuma seu papel de gerir uma economia dependente, o que ocorre por interesses de classe "submetido à influência do imperialismo americano, e sob o apoio e a manipulação ideológica dos grandes meios de comunicação de massa" (Lira, 2018, p. 915).

Neste contexto, a crise econômica somou-se a crise política que culminou com o Impeachment da então presidente Dilma Rousseff e a chegada ao poder do então vice-presidente Michel Temer, cuja proposta de governo já havia sido apresentada no documento "A Ponte para o Futuro" e recusada pela presidente, o que também se configurou como um elemento associado à crise política. Posteriormente fruto das eleições de 2018, agora por meio democrático, ainda que, utilizando-se de recursos em que se suspeita ter sido uma campanha fraudulenta (apropriação ilegal de recursos do fundo partidário e divulgação de fake news nas redes sociais), chega ao poder o capitão aposentado do exército Jair Messias Bolsonaro, que tem como objetivo dar continuidade ao projeto neoliberal do governo Temer, sendo este extremamente conservador e



classificado como ultradireita, afirma-se contrário à proteção social e às políticas sociais universais no Brasil.

A partir disso, o foco principal é: que o Estado brasileiro assuma a responsabilidade de barrar qualquer reivindicação da classe da trabalhadora, e lhes retire os poucos direitos conquistados, o que vem ocorrendo com as medidas implantadas pós Golpe. Segundo Queiroz (2017), essa agenda com bases neoliberais foi assumida pelos Três Poderes, cujas maiores responsabilidades concentram-se no executivo e legislativo. Ao Poder Executivo, cabe cuidar da dimensão fiscal, de um lado voltado para cortar despesas e, de outro, para obter receitas extraordinárias, sem aumento de imposto. Ao Poder Legislativo cabe o papel de criar as condições necessárias para aquilo que trata da chamada melhoria do ambiente de negócios, facilitando a vida da iniciativa privada, com leis que tratem das parcerias público-privadas e limitem as ações do Estado, impulsionando as medidas em favor do mercado. O fato que nos deixa preocupados com o atual cenário político, remetem as reformas implantadas que se referem aos cortes nos investimentos, em saúde, educação, assistência social e outros, em cujo contexto, os mais implicados são os mais vulneráveis, entre estes, destacam-se as crianças e adolescentes.

A infância e adolescência, que se encontra em situação de vulnerabilidade social, e que, portanto, demanda proteção social na sua integralidade, tende a ser mais impactada com as reformas que o golpe vem promover. Das várias medidas adotadas destaca-se: A Emenda Constitucional 95/2016 aprovada no governo de Michel Temer que congela os gastos sociais, Destaca-se também a chegada a presidência da República de Jair Messias Bolsonaro que assumiu o governo a partir de janeiro de 2019. É possível compreender o Governo Bolsonaro como a continuidade e a efetivação do Golpe de 2016. Todos os discursos desse período estavam baseados em defesa da pátria, dos bons costumes e livrar o país de uma ameaça comunista, assim como em 1964, cujo discurso foi assumido majoritariamente pelo então deputado Jair Bolsonaro. É nesse contexto de insatisfação e tentativa de retomada para o desenvolvimento que surge Bolsonaro como figura de destaque para uma suposta “salvação nacional”, defensor da pátria e dos bons costumes, defendeu durante sua trajetória os mesmos ideais, sempre com um discurso conservador e antipetista, defendendo a família tradicional, o porte de armas para o cidadão de bem e valorizando a importância da religião para a ordem social.



4. A EC/95: O golpe nas políticas sociais

Dentre as mudanças postuladas pelo governo de Michel Temer destaca-se a Emenda Constitucional n. 95 aprovada em Brasília, em 15 de dezembro de 2016. Essa emenda tem como objetivo limitar os gastos primários dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Os gastos primários são todos os gastos da união exceto as despesas financeiras com a dívida pública. O impacto dessa emenda se estende pelos próximos 20 e impõe como consequência a impossibilidade de implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira.

Segundo o texto original da emenda, a partir de 2018 o teto de gastos será reajustado de acordo com os dados divulgados pelo IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo). Onde o mesmo só poderá ser alterado após 10 anos da vigência desse decreto como apontado no Art.108, no qual são determinados limites em itens relevantes como, saúde, educação, transferência de renda, previdência, entre outros. No entanto, esta não vem afetar as despesas financeiras com a dívida pública, ou seja, não há nenhuma limitação, podendo os gastos com a dívida ultrapassar o limite imposto pelo IPCA para as despesas primárias nos anos posteriores. Logo, se houver um crescimento econômico, haverá aumento na fatia de orçamento para as despesas, mas, será contido a fatias dos gastos primários da união.

A proposta da Emenda Constitucional n°95 prevê que os gastos públicos sejam reduzidos e nesta direção libere o livre mercado, almeja-se que o setor privado com menos burocracias consiga impulsionar a economia, sob o argumento de que na medida em que o Estado deixa de cumprir com suas funções, o setor privado irá ocupar esse espaço. Conduzindo para privatizações das áreas sociais. Essas medidas atingem uma determinada classe que necessita de suporte para garantir sua subsistência com o mínimo de dignidade, ou seja, a população brasileira que em sua maioria é assistida pelas respectivas políticas. Trata-se da certeza de um retrocesso frente à garantia de direitos humanos fundamentais e a proteção social de crianças e adolescentes.

7. Os impactos do golpe de 2016 na vida de crianças e adolescentes

Entende-se que a “a vulnerabilidade não é uma essência ou algo inerente a algumas pessoas e a alguns grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias que podem ser minimizadas ou revertidas” (Paulilo & Jeolás, 1999, p.1), de forma geral são pessoas que apontam para certo grau de fragilidade moral ou social. Dentro desse conjunto, se inserem as crianças e adolescentes, pelas características de ser em



desenvolvimento físico e psíquico. Nessa perspectiva com o objetivo de assegurar uma vida segura aos indivíduos nessa faixa etária, funcionam dispositivos de proteção, legislações específicas, como o ECA. Contudo, decorre que vários fatores impactam a vida de um indivíduo, tais quais: as condições de vida, educação, saúde, vivências de violência, e não somente, a existência de uma legislação de proteção, ainda que essa seja extremamente avançada.

A pesquisa realizada mostra que apesar da legislação de proteção, diversos tipos de violência e violação de direitos preconizados no ECA ainda acometem crianças e adolescentes, violências de caráter estrutural, institucional, de classe, gênero e étnico-raciais vêm aumentando no cenário nacional, mostrando que a violência trata-se de um dos principais problemas sociais do país.

Levando em consideração os indicadores de acesso à educação infantil e ensino fundamental e os indicadores de acesso ao ensino médio, onde foram analisados os números de matriculados e o número de abandono, tendo como base os dados dos anos 2014-2018, podemos perceber que a partir de 2015 inicia-se um processo de diminuição no número de matriculados no ensino fundamental que se manifesta tanto no ensino público quanto no privado. Constatou-se também que, à medida que, houve um aumento no número de matriculados na educação infantil ocorreu uma diminuição gradativa no ensino fundamental, que pode ter sido ocasionada devido ao Programa Brasil Carinhoso e o Programa Criança Feliz que estimulou a inserção na educação infantil com o aumento nas fontes de financiamento público para atender a esse público. Já nas instituições de ensino médio o que ocorre é uma diminuição de matriculados em todas as unidades de ensino, sejam públicas ou privadas, exceto nos institutos federais. Levando em consideração as taxas de abandono, podemos visualizar que desde o ano de 2010 o abandono escolar vem aumentando, e sua proporção é maior nos anos finais do ensino fundamental. Diferente disso tem-se no ensino médio desde 2007, o número de abandono diminuindo significativamente, sendo as regiões Norte e Nordeste as que apresentam o maior índice dessa queda na evasão, e a região Sul o menor (CENSO, 2018).

No que remete a violência, observou-se que, considerando o período pesquisado, o país teve um crescimento exarcebado nos casos notificados de violência física contra crianças e adolescentes no país, que se distribui de maneira diferente sob as grandes regiões, onde a região Sudeste concentra mais da metade do número de notificações do país (51,2%). A violência também vem expressar as desigualdades de gênero que tende a se acirrar frente



a onda conservadora implantada após 2016, visto que dos casos notificados, em 57,2%, as maiores vítimas eram meninas. As desigualdades de gênero se expressam tanto nas notificações de violência física, como nas de violência sexual e assédio sexual, que vêm crescendo nos últimos anos. No que remete a violência sexual, a pesquisa mostrou que no ano de 2017 em relação aos anos que vão de 2011 a 2016, houve um aumento de 64,6% do número de notificações em que a vítima são crianças. Frente ao mesmo período constata-se um aumento de 83,3% das notificações em que consta a adolescente como vítima.. A predominância da violência contra as meninas se destaca. Em 2016, considerando os indivíduos com a idade de 0-19 anos, o número de notificações em que elas aparecem como vítimas, chega a ser quatro vezes maior em relação aos meninos. No que remete aos casos de estupro notificados no país, de 2014 a 2016, os números chegaram a ser 10 vezes maiores, que as notificações registradas em 2009. Em 2016, as maiores vítimas em números absolutos continuam sendo as meninas, representado um impacto 20 vezes maior, quando comparado aos registros sobre os meninos, e 7 vezes maior no ano de 2016 em comparação ao ano de 2009 (Data Sus, 2018).

Já no que tange aos casos notificados de **homicídio** por armas de fogo de uma maneira geral, ou mortes em intervenção militar, em que crianças e adolescentes de até 19 anos foram vítimas, os registros de morte por armas de fogo de um modo geral, considerando as grandes regiões, e o período que cobre 2009 a 2017, mostram que 84% dos casos ocorreram na região Nordeste, contendo assim os maiores índices. Já no que diz respeito aos casos de mortes por intervenção militar, o Sudeste como já mencionado, marca o maior centro de ocorrências, apresentando apenas no ano de 2017, uma pequena redução (Data Sus, 2017).

Sobre as condições de moradia a pesquisa mostra uma tendência de concentração de pessoas no mesmo espaço físico, que remetem ao aumento dos índices de adensamentos domiciliar nos anos de 2016 e 2017. Um domicílio excessivamente adensado é onde existam mais de três moradores por dormitório. Em 2015, 3% da população brasileira vivia nessa situação. Já no ano de 2017 esse número chega a 5,9% (Síntese De Indicadores Sociais, 2017; 2018). Tal realidade é fruto do aumento da precarização das condições de vida e trabalho ocorrido no período, que se reflete também no aumento dos custos com moradia e na incapacidade de famílias, através da tendência decrescente da renda familiar custear os gastos com moradia. Assim as famílias recorrem a solidariedade familiar e buscam como estratégia de sobrevivência, a concentração entre seus membros num único



domicílio. Já em relação ao acesso a serviços de saneamento e higiene, apesar de nos últimos anos ocorrer uma redução no número de famílias que não tem nenhum acesso a tais serviços, em que se destaca também o período pós 2016, o esgoto a céu aberto ainda é uma realidade existente no Brasil (IBGE, 2018). O saneamento é a privação que afeta o maior número de crianças e adolescentes correspondente a 13,3 milhões (UNICEF, 2015).

No que remete as condições de vida foi observado, de modo geral, que a partir de 2015 houve um aumento dos índices de pobreza no Brasil, contradizendo os resultados decrescentes que vinham sendo construídos para a população infantil nos anos que vão de 2005 a 2014 (UNICEF, 2015). Observou-se que em 2005 o número de crianças de 0 a 4 anos, que residiam em domicílios, com renda per capita de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo era de 22,4%, e de crianças e adolescentes de 5 a 14 anos era de 20,7%. Já em 2014 esse número sofre uma diminuição para 15,2% e 15,9%, respectivamente. Porém, em 2015 esses números voltam a subir de maneira considerável e sistemática, chegando hoje a 17,6% e 18,0% respectivamente. De acordo com a pesquisa, no ano de 2017, 61% das crianças e adolescentes no Brasil são pobres e 12 milhões tem um ou mais de seus direitos negados. No cenário pós Golpe, observa-se que no ano de 2017, segundo dados do IBGE, ocorre à entrada de 2 milhões de pessoas na linha de pobreza, passando de 52,8 milhões em 2016 para 54,8 milhões em 2017. E na linha de extrema pobreza um aumento de 13% de um ano para o outro, passando em 2016 de 13,5 para 15,5. Podemos perceber assim que a um retrocesso nas condições de vida da população brasileira, que se expressam nos dados apresentados sobre as condições de moradia, trabalho e renda dos cidadãos brasileiros (Síntese De Indicadores Sociais, 2015; 2016; 2017; 2018).

No que remete a saúde a conjuntura atual mostra que os retrocessos são preocupantes, principalmente, após a EC 95/16. Esses cortes de verbas afetaram alguns fatores relacionados a saúde como os indicadores de desnutrição em crianças e a baixa cobertura vacinal. O período de 2008 a 2014 houve uma diminuição sistemática nos índices de desnutrição no Brasil, em virtude da ampliação de números de beneficiários do Programa Bolsa Família e do Programa de aquisição de alimentos. Contudo, a partir de 2015, o cenário começa a ser alterado no país, vindo a aumentar os índices de desnutrição infantil em todas as regiões nos dois últimos anos. No que se refere a prevenção de endemias e epidemias, oriundo de um controle do sistema público de vacinação, o quadro se torna mais crítico. Pois doenças outrora erradicadas, retornaram ao cenário brasileiro (DATA SUS, 2019), e esse quadro pode piorar tendo em vista o contexto político atual, de conservadorismo, fundamentalismo religioso e falta de apreço pelo conhecimento científico



que vem provocando a disseminação do movimento anti-vacinas, cuja disseminação no Brasil vem sendo realizado via redes sociais e imprimindo uma baixa cobertura vacinal, o que dá abertura para vários vírus entrarem novamente no país, como: o do Sarampo, que havia sido erradicado, e reapareceu no Brasil, causando óbitos e perda pelo país da certificação de doença erradicada (Ministério Da Saúde, 2018a; 2018b).

O cenário atual mostra que vem se processando no Brasil um desmonte das políticas públicas após o Golpe de 2016. Tal desmonte se expressa no aumento dos índices de pobreza, de violência, de acesso a direitos fundamentais como educação, saúde e assistência social. O desmonte do SUS apresenta-se cruel, pois, segundo dados obtidos junto a pesquisadores especialistas na área, deve causar 50 mil mortes precoces no Brasil até 2030 e 100 mil óbitos infantis. Estas previsões estão diretamente ligadas ao corte de gastos promovido pela EC 95/2016, e o corte no Mais Médicos promovido pelo governo Bolsonaro, sobretudo, com a devolução dos médicos cubanos, que ainda não tiveram sua substituição realizada equiparativamente, tendo até o momento, localidades totalmente descobertas (Brasil de Fato, 2019), associa-se ainda o aumento de ações repressivas e de criminalização da pobreza que vem aumentando os índices de mortalidade. Tais medidas atingem diretamente a saúde física e psicológica de crianças e adolescentes e a violação dos seus direitos fundamentais.

8. Considerações finais

O ECA ao consagrar a Doutrina da Proteção integral, e colocar a criança na ordem jurídica em igualdade de posições e sujeito de direitos, criado em consonância com as Convenções internacionais e a própria Constituição Federal de 1988, fez com que as crianças e adolescentes passassem a serem vistos como sujeitos de direitos que gozam de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, devendo ser-lhes assegurado o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade, devendo viver em um ambiente livre de violência e constrangimentos, e ser protegido pela sua condição de vulnerabilidade.

Mediante o exposto, é possível inferir que os governos implantados pós Golpe de 2016, e em especial, o governo atual do presidente Jair Bolsonaro, nos traz a perspectiva de continuação de um governo neoliberal e ultra-conservador que vai na contra mão dos investimentos realizados em políticas públicas e nas conquistas realizadas na última década, sobretudo, no que remete aos direitos humanos de crianças e adolescentes, em que se destaca o direito à educação, a assistência social, a saúde, e a viver em condições



dignas de existência e livre de violência, e de ser amparada, quando da violação de direitos for vítima. Tais princípios encontram-se hoje ameaçados com as mudanças políticas ocasionadas pelo Golpe, cujas medidas vêm impactar fortemente a classe trabalhadora de um modo geral, e de modo especial, aos grupos sociais mais vulneráveis, como as crianças e adolescentes.

Referências

- Bianchi, Alvaro. (2016). O que é um golpe de Estado. Blog junho, v. 26.
- Boff, Leonardo. (2016). Golpe de 1964 e golpe de 2016: a mesma natureza de classe. In: <https://leonardoboff.wordpress.com/2016/09/05/golpe-de-1964-e-golpe-de-2016-a-mesma-natureza-de-classe/>.
- Brasil de Fato. (2019). Desmonte do SUS deve causar 50 mil mortes precoces no Brasil até 2030, aponta estudo. Por Emilly Dulce. 29 de abril de 2019. Disponível em: <http://brasildefato.com.br>. Acesso em: 04 de maio de 2019.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.
- Brasil. (2016). Emenda Constitucional nº95, de 15 de Dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Data sus. (2019). Programa Nacional de Imunizações. In: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?pn/cnv/cpniuf.def>. Acesso em 21 de maio de 2019.
- Data sus. (2018). Sistema de informações de Agravo de notificações (SINAN). In: <http://portalsinan.saude.gov.br/o-sinan>. Acesso em 22 de maio de 2019.
- Data sus. (2017). Sistema de informações sobre Mortalidade. In: <http://www2.datasus.gov.br/datasus/index.php?area=060701>. Acesso em 20 de maio de 2019.
- Jinkins, Ivana; Doria, Kim; Cleto, Murilo (Orgs.). (2016). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no **Brasil**. São Paulo: Boitempo.
- Lira, Terçália Suassuna Vaz. (2018). Superexploração da força de trabalho, crise mundial e Golpe de Estado no Brasil. Revista de Políticas Públicas, V. 22, N. 2, p. 903-9223. In: <http://dx.doi.org/1018769/2178-2865.v22n2p903-922>.
- Luttwak, Edward. (1991). Golpe de Estado: um manual prático. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, [1969].
- Marx, Karl. (2011). O 18 brumário de Luís Bonaparte. Prólogo de Herbert Marcuse. São Paulo, SP: Boitempo, [1952].



- Censo escolar (2018). Notas Estatísticas. In: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 23 de Maio de 2019.
- Ministério da saúde (2018a). Boletim Epidemiológico. In: <http://portalquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2019.
- Ministério da saúde (2018b). Casos confirmados de sarampo. In: <http://portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z/sarampo/situacao-epidemiologica-dados>. Acesso em 21 de maio de 2019.
- Naudé, Gabriel. (1679). *Considérations politiques sur les coups d'Etat*. Paris: s.e.
- Paulilo, M. A. S. & Jeolàs, L. S. (2000). Jovens, drogas, riscos e vulnerabilidades: Aproximações Teóricas. *Serviço Social em revista*. UEL, V. 03.
- Pilloti, Francisco & Rizzini, Irene. (2011). *A arte de governar crianças; A história das políticas sociais, da legislação e da assistência á infância no Brasil*. 3. Ed. São Paulo: Cortez.
- PMDB/ Fundação Ulisses Guimarães. (2015). *Uma ponte para o futuro* (out.2015). Disponível em: <https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/uma-ponte-para-o-futuro.pdf>. Acesso: 20 nov. 2018
- Queiroz, Antônio Augusto de. (2017). *O desmonte dos serviços públicos e do Estado de bem-estar-social: 2016: O Brasil esfacelado pelo golpe*. – 1 ed. – Brasília: CNTE.
- Síntese de indicadores sociais. (2015). *Uma análise das condições de vida da população brasileira/ IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. - Rio de Janeiro: IBGE.
- Síntese de indicadores sociais. (2016). *Uma análise das condições de vida da população brasileira / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. - Rio de Janeiro: IBGE.
- Síntese de indicadores sociais. (2017). *Uma análise das condições de vida da população brasileira/ IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. - Rio de Janeiro: IBGE.
- Síntese de indicadores sociais. (2018). *Uma análise das condições de vida da população brasileira/ IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais*. - Rio de Janeiro: IBGE.
- UNICEF. (2015). *Pobreza na infância e Adolescência*. Disponível em: http://PUBLICAÇÕES_unicef_pobreza_20pp_NOVA.indd11. Acesso em: 13/082018.



Pasado, presente y futuro de mi comunidad: un ejercicio de ciudadanía desde voces infantiles.

Carolina Pacheco Espinosa
Felicia Vázquez Bravo

Resumen

Se presentan resultados de una investigación que realiza las voces de niñas y niños (NN) de una comunidad rural en el estado de Querétaro, México. El objetivo es mostrar su interpretación de las transformaciones de su comunidad a lo largo del tiempo. Este proyecto se desarrolla en un contexto que carece de los espacios para difusión de información histórica y en un entorno escolar donde replican prácticas de aprendizaje de la historia que omite el contexto local. Ante esto, la investigación propone un espacio para que niñas/os expongan la percepción que tienen de su entorno en una dimensión temporal y, con apoyo de la comunidad amplíen el reconocimiento del pasado, la comprensión del presente y la proyección al futuro, con ello se busca el fortalecimiento de la conciencia histórica para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Siguiendo las metodologías de investigación acción participativa, se pide a niñas y niños que recopilen relatos de la comunidad y generen narrativas que expongan las transformaciones de las prácticas sociales de la comunidad para generar un proceso reflexivo a partir de los cuestionamientos: ¿cómo es la comunidad en el presente?, ¿cómo era en el pasado? y ¿cómo podría ser en el futuro? Entre los resultados se destaca la importancia de fomentar el acercamiento de las niñas/os con el entorno social para fortalecer el estudio de su realidad, así como propiciar la formación de ciudadanas/os concientes del pasado, presente y con herramientas para aportar al futuro de su comunidad.

Palabras Clave

Educación para la ciudadanía, enseñanza de la historia, conciencia histórica, ciudadanía responsable, infancia.

Introducción

La construcción del futuro es un reto en que demanda la acción de todas las fuerzas sociales, dentro de ellas, la educación juega un papel vital, tanto en el contexto escolar como fuera de él, ya que los factores que constituyen afectaciones significativas en la sociedad son indicadores de la necesidad de modificar el rumbo de la educación, y asimismo, transformar los procesos de aprendizaje.

La realidad ha demandado la transformación de la educación, con la necesidad de ir más



allá de los contenidos planteados en los programas, para voltear a ver los fenómenos sociales. Desde este enfoque, las y los estudiantes no son sujetos que adquirieren conocimientos para acreditar grados de estudio, sino ciudadanas y ciudadanos en formación, aprendiendo y desarrollando las herramientas con las que van a construir el futuro de la sociedad.

En el contexto europeo, el 2005 fue declarado como el año de la educación para la ciudadanía, con el fin de hacer notar que la educación juega un papel crucial para el desarrollo de la vida democrática de una nación. Desde este enfoque se busca que brindar una educación ético-cívica para la ciudadanía que permita articular la convivencia, que promueva la participación ciudadana, el desarrollo del pensamiento crítico y, en definitiva, para impulsar una educación que esté conectada con la realidad de los sujetos.

La educación para la ciudadanía debe ser un factor que sirva para mejorar la convivencia, la cohesión y la integración social. La sociedad, valiéndose de los poderes públicos representativos, debe adoptar medidas que, por medio de la educación, sirvan para prevenir o corregir nuevos y viejos fenómenos que constituyan graves amenazas para la comunidad, como lo son las diversas manifestaciones de violencia: escolar, juvenil, doméstica, de género, en el deporte, en el tráfico, terrorista, sexual o puramente criminal (Mayoral, 2005, p. 16).

La educación para la ciudadanía es un proceso complejo, por lo que no se puede impartir desde modelos tradicionales, ya que no se trata de enseñar conceptos desde códigos rígidos, sino de hacer de la escuela un espacio para formar sujetos capaces de conocer y contribuir en la construcción social. Un sujeto capaz de contribuir socialmente, primero debe comprender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita, en primer lugar, debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico frente a las corrientes de información. (Delors, 1996, p. 51)

Integrando el planteamiento, es pertinente comprender que para lograr ser los ciudadanos que la sociedad necesita para construir el futuro en la era de la globalización, se requiere que desde los contextos educativos, se formen sujetos con capacidad para transformar la realidad y para ello se requiere conocer y tomar conciencia de los fenómenos del entorno.

En este sentido, la contribución de las ciencias sociales y humanas es esencial, ya que se relacionan con la existencia misma y con los hechos sociales. Dentro de las ciencias



sociales, la historia juega un papel primordial, continúa Delors:

porque es irremplazable en su labor de ampliación de los horizontes del individuo y de sensibilización a las identidades colectivas. Sin embargo, su enseñanza debería rebasar el ámbito nacional y comprender una dimensión social y cultural, de modo que el conocimiento del pasado permita comprender y juzgar mejor el presente (1996, p.64).

Esta perspectiva propone a la enseñanza de la historia más allá del estudio del pasado, como una herramienta que contribuye a comprender la realidad y sus transformaciones a lo largo del tiempo, a reconocer las problemáticas y sus causas. Al conocer las dinámicas de la realidad, un sujeto desarrolla también la capacidad de encontrar soluciones a dichas afectaciones; de este modo la enseñanza de la historia adquiere el potencial para transformarse en un elemento de apoyo para la construcción social.

Para lograr transformar nuestra sociedad en una ciudadanía responsable se requiere de actores capaces de comprender la realidad, de analizarla, así como de reconocer el origen de los problemas y proponer alternativas de solución. Por ello es vital desarrollar en los sujetos la conciencia histórica, una teoría de creación de sentido histórico, integrado por sofisticación de la memoria histórica a partir de una perspectiva temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, “permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro” (Cataño, 2011, p. 230).

La conciencia histórica además nos orienta al valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, las transformaciones que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, las que deseáramos que fuesen. Por lo tanto, la comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro (Santisteban, 2010), desde lo cual se reconoce el potencial de la conciencia histórica para la formación de ciudadanía. Por medio del fomento de la conciencia histórica, se busca desarrollar el modelo de ciudadanía responsable, un concepto que integra elementos vinculados “al compromiso y la responsabilidad social que implica ser ciudadano: participación en la vida pública, compromiso en la construcción de un proyecto común y en la transformación de la realidad social, etc.” (Gallardo, 2009, p. 122).

Por otro lado, la estructura que sostiene el proceso de articulación temporal de la conciencia histórica es la narración, una competencia de aprehensión de la realidad desde



una dimensión temporal que “puede definirse como la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que den sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (Rusen 1992, en Cataño 2011, p. 235). Esta competencia genera un marco que orienta la praxis humana a través del tiempo, a partir del cual es posible interpretar las transformaciones de la realidad y se genera una correspondencia entre intenciones que guían la experiencia y experiencias que guían las intenciones.

La conciencia histórica además nos orienta a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, las transformaciones que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, las que deseáramos que fuesen. Por lo tanto, la comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro (Santisteban, 2010). Teniendo en cuenta que el esfuerzo que se requiere para construir una nueva cultura política, tendrá efecto en el futuro y será un proceso a largo plazo, es importante considerar el papel de las nuevas generaciones, ya que son quienes podrán cosechar los frutos de un cambio cualitativo del sistema político y para ello tenemos que empezar desde ahora a considerar sus potencialidades como un punto de partida para construir una sociedad diferente (Pérez y Corona, 2016, p. 27).

Para que niñas y niños (NN) sean capaces de constituirse como actores sociales, se debe comenzar con el reconocimiento al derecho que poseen para tomar parte en los asuntos públicos. Si bien a lo largo del s. XX se dieron una serie de avances en el tema que culminaron en 1989 con la Convención de los Derechos del Niño, el cual fue el primer tratado vinculante a los Estados y que además de protección, provisión, y prevención, estableció el derecho del niño a la participación, con lo cual se dio acceso de la niñez a la plenitud de los derechos humanos. La Convención fue el paso para reconocer en NN el “derecho de opinión, de expresión, de asociación, que debería ser partícipe de los procedimientos que le conciernen, en función de sus capacidades” (Chombart de Lauwe, 2012, pp. 167).

Fundamentación del problema

Dos aspectos se retoman para conformar el problema al que responde esta ponencia y se identifican en la necesidad de vincular la formación de la conciencia histórica para el ejercicio de una ciudadanía activa y la inclusión de la infancia en este proceso. Cabe mencionar el importante papel que juega la escuela, al ser el espacio encargado de la formación de los sujetos que integran la ciudadanía y de la transmisión de la enseñanza



de la historia.

En el contexto educativo mexicano, a partir del 2011 se propone en el nuevo enfoque didáctico, que en el programa de Historia se fomente la conciencia histórica como competencia para la convivencia y se le define como el “Desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado, impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza” (SEP, 2011).

Sin embargo, en las escuelas públicas se encuentra arraigado aún el modelo de enseñanza tradicional de la Historia Patria, el cual está centrado en la memorización de fechas y lugares, así como la exaltación de personajes y hechos importantes, se instauró en el primer tercio del siglo XIX para la difusión del espíritu liberal y se concretó durante el Porfiriato como parte del proyecto nacionalista.

Si bien, a lo largo del proceso de institucionalización de la enseñanza de la historia han existido iniciativas y personajes que han propuesto una renovación al modelo didáctico, con iniciativas como la vinculación con otras materias, el propiciar ejercicios de reflexión sobre los problemas sociales y desarrollar una actitud frente a la vida social, a la fecha la historia de los nombres, fechas y lugares sigue instalada en las aulas (Lima y Reynoso, 2014).

El enfoque didáctico del programa de la SEP, hace hincapié en dejar atrás la enseñanza de la historia desde la memorización de datos y comprometerse con el estudio del entorno, fomentando el análisis de los hechos para la formación de una conciencia histórica, incentivando a las y los estudiantes a descubrir que el estudio de la historia tiene un sentido vital para los seres humanos (2017).

Ante este panorama surge la necesidad de generar iniciativas que vinculen las competencias de la Enseñanza de la Historia, en este caso la conciencia histórica, a la formación de la ciudadanía desde la infancia. Se vislumbran dos caminos para poner en marcha esta iniciativa, por un lado, impulsar el fomento de la conciencia histórica en las aulas, para lo cual sería necesario la capacitación de profesores, brindándoles herramientas didácticas para llevarlo a la práctica.

Este camino parece un tanto complejo, ya que se deben seguir los procesos institucionales para lograr llegar a los profesores; otra vía posible es por medio de proyectos



interinstitucionales y de investigación que se gestan desde los programas de posgrado, tal es el caso de esta propuesta en la cual se vinculó al programa de la maestría en Educación para la Ciudadanía con una institución de educación pública a nivel básico.

A partir de ello se propone un proyecto de investigación e intervención con la finalidad de fomentar la conciencia histórica en la infancia para la formación de una ciudadanía activa.

Metodología

Población y muestra: El proyecto se implementó en la comunidad Santa María del Palmar perteneciente al municipio de Cadereyta de Montes, Querétaro, en México. La comunidad cuenta con 2884 habitantes (INEGI, 2010) y se ubica dentro de la región del semidesierto. Se atendió a un grupo de NN que cursan de tercero a sexto en la escuela primaria de la comunidad en el turno matutino; la muestra se integró de 24 estudiantes, de los cuales 16 son mujeres y 8 son hombres de entre 7 y 12 años de edad.

Enfoque y método

A partir de un enfoque cualitativo e interpretativo, se eligió el método de Investigación Acción Participativa, ya que propone una perspectiva de estudio que se caracteriza por brindar una postura horizontal entre el investigador y los sujetos, donde se propicia la participación real de las comunidades implicadas y se reconoce el aporte que puede dar cada integrante dentro del proceso de investigación. Así mismo es una en la Investigación Acción, no se queda en el análisis o descripción, sino que tiene un compromiso con la transformación social (Soliz y Maldonado, 2016, p. 4).

Como parte del método se integró la recopilación y creación de narrativas, una herramienta de investigación que expone la realidad colectiva manifestada en el sujeto, a partir de lo cual se visibilizan los procesos sociales, políticos y culturales del entorno. Las narrativas así mismo proveen un carácter democrático al proceso de estudio, ya que el conocimiento se construye desde los sucesos locales y cotidianos en las voces de los sujetos como participantes de la realidad, esto permite el reconocimiento de la diversidad de identidades y contextos, poniendo de manifiesto una visión crítica de la realidad. (Rivas-Flores, 2010)

Diagnóstico

Se realizaron ejercicios reflexivos con dibujos y narrativas sobre los conocimientos que tienen sobre el pasado y presente, así como la expectativa del futuro de su comunidad, así como su proyección u orientación personal a futuro. Posteriormente se realizó un ejercicio de diagnóstico participativo a partir del árbol de problemas y soluciones, en el cual las y los



estudiantes detectaron en qué medida tienen conocimiento sobre su comunidad en el pasado, así como las causas y consecuencias de las carencias que detectaron. De manera colectiva se ideó tener acercamiento con la comunidad para ampliar los conocimientos que tenían sobre la misma.

Intervención

A partir de la información recopilada en el diagnóstico se comenzó la intervención, la cual se propuso desarrollar en tres ejes de análisis y reflexión sobre la comunidad: ¿cómo fue en el pasado?, ¿cómo es en el presente? y ¿cómo queremos que sea en el futuro?, para ello se planteó estudiar las prácticas sociales más significativas para las/los estudiantes y sus transformaciones a lo largo del tiempo. Tomando como base la información proyectada en el diagnóstico, la investigadora generó una estructura compuesta por 12 temas: medio ambiente, salud, educación, trabajo, vivienda, familia, transporte, comunicación, pasatiempos, fiestas y celebraciones, alimentación y vestimenta. Las y los estudiantes eligieron un tema por equipo, de acuerdo a sus intereses y motivaciones personales.

Pasado

NN realizaron entrevistas a los adultos mayores en sus casas, en las calles y en el campo, para indagar sobre las prácticas que se llevaban a cabo en el pasado, así mismo, se realizó un paseo a uno de los cerros con el cronista de la comunidad, quien les compartió información histórica sobre El Palmar, a partir de la cual las NN conocieron los procesos históricos más importantes que han dado origen a su comunidad: los pueblos originarios que habitaron la región, la invasión hispana y la configuración mestiza que existe hasta la actualidad. Posterior a la actividad, las/los estudiantes analizaron la información recopilada de las/los adultos mayores para generar narrativas sobre cada uno de los temas y su situación en el pasado.

Presente

Se realizó una visita extra-escolar al planetario y al jardín botánico, como una actividad de contextualización, a partir de la cual, las y los estudiantes dimensionaron la ubicación de su comunidad geográficamente, así mismo reconocieron los elementos que componen el ecosistema de su región: el semidesierto. Para analizar el contexto y las prácticas del presente, las y los niños aplicaron 5 cuestionarios de manera individual, los cuales correspondían a 10 por cada tema y 120 cuestionarios en total, aplicados a la gente de la comunidad, indagando sobre el tema que les fue asignado. La información recopilada fue sistematizada por la investigadora y devuelta a las y los estudiantes en el salón de clase



para que la analizaran y generaran una narrativa en pareja sobre cada tema.

Futuro

En el último eje de la intervención las y los estudiantes socializaron la información de cada equipo con el resto del grupo e integraron la información de las etapas anteriores por medio de un ejercicio de análisis de las prácticas sociales del pasado y del presente, para hacer la proyección hacia el futuro. En cada uno de los temas se les indicó que eligieran de 5 a 10 prácticas que ellos consideraran pertinentes para el futuro. A partir de este ejercicio, cada uno de los equipos generó una narrativa proyectando sus propuestas en cada uno de los temas.

Cada uno de los equipos identificó de 5 a 10 elementos representados en las prácticas sociales que indagaron y lo representaron por medio de dibujos, estos a su vez se integraron con los dibujos del resto del grupo para configurar un mural colectivo, con una escena que representa a la comunidad en el futuro. El mural se realizó con apoyo de un artista plástico de la comunidad y con la participación de madres de familia, las y los estudiantes del proyecto, así como de otros grados. Para evaluar el impacto del proyecto desde la perspectiva de los estudiantes se aplicaron entrevistas individuales y se realizó la sistematización, análisis e interpretación de la información obtenida en los instrumentos para identificar las aportaciones antes y después de la intervención. El proceso de diagnóstico, intervención y evaluación comprendió la aplicación de instrumentos entre cuestionarios, narrativas y dibujos, así como un total de 90 horas en sesiones de trabajo.

Resultados y discusión

De los instrumentos aplicados: cuestionarios, narrativas, entrevistas, mural, etc. Se realizó la sistematización de información de cada una de las etapas del proyecto, sintetizando los datos en categorías que tomaron en cuenta las citas textuales de NN para identificar la percepción inicial en el diagnóstico, y posteriormente analizar la recepción de la intervención, así como las aportaciones tanto a conocimientos y perspectivas de las/los estudiantes en torno al pasado, presente y futuro de la comunidad, así como en las orientaciones personales. A continuación, se presenta una tabla que integra de forma esquemática los resultados de la información obtenida:

Anexo 1 Cuadro 1

A partir del análisis de los resultados se identifica de inicio que NN ampliaron el conocimiento sobre el pasado de su comunidad al investigar cada uno de los temas,



rescataron hechos históricos, así mismo reconocieron prácticas del pasado y contrastaron las diferencias en las condiciones de vida con el presente.

Respecto al presente, realizaron descripciones más amplias, identificaron su comunidad geográficamente y mencionaron elementos identitarios de la flora y fauna del lugar, además a partir del acercamiento con la comunidad rescataron las

necesidades de la misma.

En el futuro realizaron propuestas a partir del rescate de prácticas del pasado, consideraron las necesidades de la comunidad y las condiciones del contexto, así mismo, las NN realizaron propuestas innovadoras a partir del concepto de sustentabilidad aplicado a cada uno de sus temas. En las proyecciones personales, NN mostraron interés en enfocar sus profesiones al mejoramiento de la comunidad, además de que algunas alumnas mostraron interés en desarrollarse en el ámbito de la investigación y la historia.

Se considera que para el desarrollo de una conciencia histórica se requiere crear una estrategia didáctica que motive a NN a reflexionar sobre su entorno y las transformaciones temporales del mismo. A partir del análisis se relacionan los resultados de la intervención con el proceso mental de perspectiva temporal para integrar la relación entre pasado, presente y futuro, a través de cuatro subprocesos que propone Rusen (en Cataño, 2011):

1. “La percepción de otro tiempo como diferente del propio”, fomentada en el proyecto al propiciar que NN desde el presente realicen el estudio de la realidad conectándola con el tiempo pasado y presente. Este proceso se logra interiorizar por medio de la exploración que realizaron NN, al interactuar con la comunidad e involucrar sus sentidos, observando, escuchando y plasmando desde su propia voz.
2. “La interpretación de ese tiempo como movimiento en la humanidad”, al analizar las prácticas sociales de la comunidad en el transcurso del tiempo, NN perciben el dinamismo que se genera entre el pasado, presente y futuro. Los cambios en las prácticas sociales hacen tangible el movimiento de la comunidad en el tiempo.
3. “La orientación de la vida humana por la interpretación de la historia” a partir de los instrumentos de evaluación, NN manifiestan el reconocimiento de la responsabilidad de cada generación con la siguiente, comprendiendo que el presente es el resultado de las decisiones del pasado y que el futuro será el resultado de las acciones que se realicen en el presente.



4. “La motivación para actuar tras una orientación adquirida”. NN al reconocer las el pasado y presente de la comunidad, reconocieron las necesidades de su entorno, lo cual contribuyó a orientar sus proyecciones personales al manifestar su interés por profesiones que contribuyan al mejoramiento de la comunidad.

Al desarrollar una conciencia histórica desde lo local, los sujetos se involucran activamente en la vida comunitaria debatiendo sobre sus problemas, promoviendo, apoyando cambios y mejoras o confrontando cambios no deseados. La conciencia histórica aporta a la ciudadanía:

[...] los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizado. (Pagès, 2007, p. 12).

A partir de la conciencia histórica se busca formar ciudadanos responsables con su realidad, concientes del tiempo y del espacio en el que viven, así como del compromiso que cada individuo debe adquirir para contribuir al mejoramiento de su entorno.

Conclusiones o reflexiones finales

A partir de los resultados de este proceso de investigación e intervención se considera que NN son capaces de reflexionar los acontecimientos históricos y de reflexionar la realidad en dimensión temporal y por lo tanto de desarrollar una conciencia histórica. Se asume así mismo que el desarrollo de la conciencia histórica en la infancia posiciona a este sector como un actor social en formación para una ciudadanía responsable, proceso en el además de la escuela, la comunidad juega un papel relevante, por medio de la transmisión intergeneracional de conocimientos históricos y temporales que dan soporte a la vida práctica, a partir de lo cual NN reconocen su realidad y desarrollan competencias para la transformación social.

Como parte del reconocimiento de NN como actores sociales, es necesario transformar la perspectiva ético-política desde la cual se les define, generalmente mediada por una mirada adultocéntrica y considerar las aportaciones de la infancia en la formación de ciudadanía activa, ya que NN poseen la disposición para imaginar y crear.

Si aceptamos que una de las tareas prioritarias en el momento actual, como partícipes del juego de la historia es el imaginar futuros posibles, podemos afirmar que la niñez puede ser una excelente guía para conducirnos a un horizonte donde la posibilidad de soñar y



pensar, actuar y gozar sean indisociables (Corona y Morfin 2001, p. 35).

En ese ejercicio de imaginar futuros, la infancia juega un papel vital, ya que su impulso creativo permite ampliar las perspectivas y las utopías que desde las etapas adultas son consideradas complejas. Es por ello que se considera de vital importancia orientar las habilidades de NN, manteniendo respeto por sus aportaciones desde la creatividad y el juego.

Percepciones de NN		
Eje	Diagnóstico	Intervención
Pasado	Expusieron sus conocimientos sobre el pasado de la comunidad a partir de: prácticas sociales, hechos históricos, ausencia de prácticas del presente, comparaciones con prácticas del presente, hechos históricos y datos sobre la fundación, información fantástica, desfases entre la historia universal y local.	-Profundizaron en la investigación en cada tema con apoyo de adultos mayores. -Identificaron prácticas sociales perdidas, prácticas diferentes al presente, adquisición de información y hechos históricos relevantes para la comunidad, la asimilación del impacto de hechos históricos del "contexto nacional" en su comunidad.
Presente	Las descripciones se centraron en el medio ambiente, la infraestructura, las celebraciones y percepción sobre la comunidad.	-Ampliaron su percepción sobre la comunidad, a partir de las visitas al planetario y el jardín botánico, así como con el apoyo de la comunidad. - Mencionaron la ubicación de la comunidad y elementos identitarios. -Indagaron sobre necesidades de la comunidad desde las voces de la gente.
Futuro	Mostraron interés por el medio ambiente, infraestructura urbana, vivienda, seguridad, percepción, medios de transporte, educación, innovación tecnológica y salud. -Propusieron transformaciones a partir de una idea de desarrollo urbano. -Mostraron interés por preservar el medio ambiente. - Expresan una idea de futuro vinculado al desarrollo tecnológico.	-Reflexionaron sobre las transformaciones en las prácticas sociales. -Realizaron proyecciones a futuro a partir del rescate de prácticas del pasado. -Propusieron soluciones a las necesidades de la comunidad en el presente -Desarrollaron proyecciones innovadoras a partir del concepto de sustentabilidad.



Proyección personal	Muestran interés en profesiones (doctor/a, veterinaria, pediatra, actriz, maestra, fisioterapeuta), oficios (policía, atención a clientes, albañil, guía turística, en casa.) y negocios (veterinaria, farmacia).	Expresaron interés en profesiones (doctor/a, investigadora, turismo, maestra, chef, consultorio de lentes, veterinaria, soldado, ecología, arqueóloga, piloto de aviones, informática) y oficios (albañil, carpintero, en la milpa) y negocios (fábrica de ropa).
----------------------------	---	---

Anexo 1

Referências Bibliográficas

- Aguilera, P., R. (2011). La ciudadanía ante la globalización: Nuevos modelos de la ciudadanía Postnacional y transcultural. UNED: Revista de Derecho (8).
- Aranguren, C. (2008). Historia enseñada, ciudadanía difusa e imaginario crítico: análisis y propuestas. En II Jornadas de reflexión presente y futuro de la educación en Venezuela: la enseñanza de la historia. Academia de la Historia. Caracas.
- Cataño Balseiro, Carmen Lucía. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 223-245. Retrieved July 12, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01214172011000200010&lng=en&tlng=es
- Corona, Y. & Morfín, M. (2001). Diálogo de saberes sobre participación infantil. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Colectivo Mexicano de apoyo a la Niñez. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Chombart de Lauwe, Marie-José, (2012), "El niño ciudadano", en María Beatriz Medina, *Giros y reveses. Representaciones de la infancia a través de la historia*, México, CONACULTA. pp. 161-171
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, UNESCO.
- Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 119-133.
- Giraldo Jiménez, F. (2000). Ciudadanía y globalización. *Estudios Políticos*, 0(16), 141-150.
- Heredia y Tamayo (2018). "Ciudadanía Activa". En Ramírez P., J. (Coord) *Conceptos claves en Ciencias Sociales*. Universidad de Guadalajara, pp. 103-120
- Lima, L. H.; Reynoso R. (2014) *La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria*. Clío y Asociados (18), La Plata, pp. 41-62.
- Mayoral, V. (2005) *Educación para la ciudadanía*. Revista Iberoamericana de Educación



(4) EOI, España.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Argentina, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 1. Revista de la APEHUN, 11-42.

Pagès, J. (2007): "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". Avila, R. M./Lopez, R./Fernández De Larrea, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao. Asociación Universitaria deL Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215

Pérez, C., y Corona, Y. (2016). Reflexiones acerca de la ciudadanía y la sociedad civil. En *Ciudadanías emergentes y nuevos actores sociales. los jovenes, La cultura politica, la resistencia y los movimientos SOCIALES* Carlos Pérez y Zavala y Yolanda Corona Caraveo (coords.), pp. 11 a 34, México: Arkan Ediciones.

Rivas Flores, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Barcelona: Octaedro. (pp. 17-36)

Santisteban F., A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.

Santisteban, F., A. y Anguera, C., C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. Argentina: Clío y Asociados (18-19), pp. 249- 267.

SEP (2011). *Guía para el Maestro: Enfoque didáctico*. México.

SEP (2017) *Plan y programas de estudio para la educación integral: Aprendizajes clave*.

Soliz, F.; Maldonado, A. (2016). *Guía de metodologías comunitarias participativas*.

España: Clínica Ambiental.



Niñez trabajadora y estigmatización. El caso de la niñez que trabaja en el comercio ambulante de los corredores turísticos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Sarai Miranda Juárez

Resumen

El objetivo de la presente ponencia es analizar el estigma y la discriminación hacia la niñez trabajadora en el comercio ambulante de los corredores turísticos de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, donde las políticas públicas del orden municipal se han enfocado a seguir el mandato de limpieza y blanqueamiento social utilizando de forma indiferenciada los términos trabajo infantil y mendicidad. En este contexto se observan diversas prácticas que no solo estigmatizan sino pasan por alto uno de los derechos más fundamentales de la niñez trabajadora tales como transitar libremente por el espacio público. Además de que son sujetos de diferentes violencias con el objetivo de preservar el orden y la supuesta limpieza de los corredores turísticos del centro de la ciudad. Se realiza un acercamiento de tipo cualitativo analizando los relatos tanto de la niñez trabajadora como de las autoridades municipales.

Palabras clave

Niñez, trabajo, estigma, discriminación

Introducción

Durante las últimas décadas México ha experimentado un aumento sistemático de los niveles de pobreza. En medio de esta escalada se han realizado estimaciones que dan cuenta de la magnitud del problema que enfrentamos como sociedad. Los datos más recientes del CONEVAL (2018) muestra que entre 2008 y 2016, la pobreza a nivel nacional aumentó en

3.9 millones de personas al pasar de 49.5 a 53.4 por ciento. Según el reporte del CONEVAL se observa que la pobreza y sus niveles son heterogéneos a lo largo del territorio nacional, los casos de las entidades Chiapas, Oaxaca y Guerrero son los más notables pues encabezan la lista de estados con mayor proporción de pobres extremos con 28.1%, 26.9% y 23% respectivamente (CONEVAL, 2018).

La literatura especializada ha reconocido que, si bien existen diversas formas para dimensionar la extensión y tipos de carencias que afectan a la población, son quienes



comparten ciertas características como la condición étnica, el origen rural, la edad y el género los más expuestos a la pobreza y las carencias materiales. Por lo que se hace necesario enfatizar las consecuencias de la pobreza en la experiencia cotidiana de los niños, las niñas y los/as adolescentes que se ven afectados por este flagelo social.

El CONEVAL (2018) informa que 47.8% de las niñas, los niños y las adolescentes en México se encuentran en situación de pobreza, lo que se profundiza aún más cuando se trata de niñez y adolescencia indígena pues el porcentaje asciende a 78.5%. Esta situación genera una suerte de acumulación de barreras que impiden el ejercicio de diversos derechos fundamentales, un ejemplo es el derecho a la educación: “La Encuesta Nacional de Hogares (ENH) de 2015 registró a casi 700 mil niñas, niños y adolescentes que no asisten a la escuela por motivos económicos, de los cuales 490, 000 son adolescentes de entre 15 y 17 años” (CONEVAL, 2018:17).

En este contexto, emergen ciertas estrategias que se ponen en práctica desde los hogares y las familias para hacer frente a las dificultades que supone la pobreza. La movilización laboral de la mayoría de los miembros de los hogares representa una de las estrategias más comunes para asegurar la subsistencia cotidiana (González De la Rocha, 2009). La participación laboral de las niñas, los niños y las/os adolescentes se circunscribe en el marco de una economía nacional endeble incapaz de ofrecer mecanismo de movilidad social y mejores condiciones de vida a más de la mitad de su población.

El último Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2017, muestra una tasa de trabajo infantil de 11% de la población de 5 a 17 años, que incluye alguna actividad económica y trabajo doméstico; para las mujeres el porcentaje es de 8.4% mientras que para los hombres es de 13.6%. El estado de Chiapas supera por dos puntos porcentuales al nivel nacional con 12.8%. Este panorama general da luces de la magnitud de los problemas encadenados que enfrenta la niñez mexicana.

En el estado de Chiapas convergen algunas condiciones que hacen mayormente vulnerables a los NNA frente la vulneración de los derechos básicos. Se trata de una de las entidades federativas con menos índice de Desarrollo Humano, es un territorio con importantes porcentajes de población indígena, además de que existe población migrante por ubicarse en la frontera internacional y ser el paso de entrada para los flujos migratorios que provienen de Centroamérica (REDIM, 2010).

Llama la atención que entre las principales políticas públicas encaminadas a fortalecer el bienestar de la niñez se encuentra la erradicación del trabajo infantil. Dichas políticas



públicas están basadas en la noción de “tolerancia cero”. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 tuvo como uno de sus objetivos promover empleos de calidad y contribuir a la erradicación del trabajo infantil, que se apoya en el Programa México sin Trabajo Infantil, inscrito en la lógica de la prohibición y la elevación de la edad mínima de admisión al empleo (STyPS, 2015a). Las acciones se plantean desde las secretarías del trabajo en las entidades y desde los niveles municipales de gobierno.

Por ello, el presente artículo tiene como objetivo general analizar las acciones de política pública encaminadas a la eliminación del trabajo infantil en el estado de Chiapas, a la luz de los datos del Módulo de Trabajo Infantil 2017 y de los datos recogidos en trabajo de campo en el contexto del comercio ambulante en los corredores turísticos de la Ciudad de San Cristóbal de las Casas.¹

Se revisan los datos del último Módulo de Trabajo Infantil de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2017, enfatizando en los datos de Chiapas y de aquellas personas de 5 a 17 años que registran estar en el grupo de ocupación “vendedores ambulantes”. Ello se contrasta con datos recogidos en trabajo de campo, testimonios y relatos de las autoridades municipales y estatales en relación con las acciones de política pública encaminadas a la erradicación del trabajo infantil.

Una de las reflexiones a las que se llega en el artículo, es la importancia de mejorar los sistemas de información asociados a este fenómeno social. El módulo de trabajo infantil tiene representatividad a nivel nacional; a nivel entidad federativa; por áreas más urbanizadas y menos urbanizadas. Para el estado de Chiapas se presentan problemas claros de subdeclaración sobre todo para las niñas y las adolescentes, pues para el caso del grupo de ocupación “trabajadores ambulantes” la encuesta registra cero niñas. Si eso se contrasta con otras investigaciones de tipo cualitativo o con los conteos de las organizaciones de la sociedad civil, se puede observar un vacío importante en la medición y visibilización de esta actividad y en este grupo de edad.

La niñez en condición de ocupación en Chiapas

En el estado de Chiapas se reporta que 7% de los NNA se encuentran en algún tipo de ocupación (sin considerar en trabajo doméstico). La participación de los hombres es de 12.1% mientras que de las mujeres de 2.1%. En ocupación permitida solo se reporta 0.4% de la población. En su mayoría se encuentran en ocupaciones no permitidas por considerarse peligrosas.² Los vendedores ambulantes de artículos diversos se encuentran dentro del catálogo de ocupaciones peligrosas del INEGI (INEGI, 2018) (cuadro 1).



Anexo 1: Cuadro 1

En el cuadro 2 se observan las características individuales de las personas de 5 a 17 años ocupadas en Chiapas. El Módulo de Trabajo Infantil reporta que la participación laboral aumenta en la medida que aumenta la edad. De 5 a 8 años de edad la participación es nula. Llama la atención que en las edades menores hay mayor participación de las niñas, por ejemplo, para las edades 9, 11 y 13 años. Igualmente, para la edad 17. Ello seguramente tiene una lectura de género en la que pueden influir factores como el rol social de las mujeres una vez superada la infancia. En cuanto a asistencia escolar se observa que quienes trabajan, en su mayoría no asisten a la escuela (61.2%). Ello puede estar afectado por la edad y por la finalización de la educación primaria que se termina en promedio a los 12 años.

De hecho 27.2% y 21.8% declararon tener primaria y secundaria completa respectivamente. Si se considera que se trata de trabajos considerados no permitidos debido a las largas jornadas de trabajo, entonces en algunos casos podría estar relacionado con la falta de tiempo para las actividades escolares.

	Hombres	Mujeres	Total	% Hombres	% Mujeres	% Total
Ocupados por edad						
5	0	0	0	0.0	0.0	0.0
6	0	0	0	0.0	0.0	0.0
7	0	0	0	0.0	0.0	0.0
8	0	0	0	0.0	0.0	0.0
9	87	505	592	0.1	3.1	0.6
10	0	0	0	0.0	0.0	0.0
11	1146	933	2079	1.3	5.8	1.9
12	4977	152	5129	5.4	0.9	4.8
13	7577	2593	10170	8.3	16.1	9.5
14	12127	1484	13611	13.3	9.2	12.7
15	23223	2481	25704	25.4	15.4	23.9
16	20230	2555	22785	22.1	15.9	21.2
17	22095	5381	27476	24.2	33.5	25.5
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0
Ocupados según asistencia escolar						
Asiste a la escuela	34618	7132	41750	37.8	44.3	38.8
No asiste a la escuela	56844	8952	65796	62.2	55.7	61.2
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0
Nivel de escolaridad						
Sin instrucción	5028	1670	6698	5.5	10.4	6.2
Primaria incompleta	12267	2573	14840	13.4	16.0	13.8
Primaria completa	24559	4726	29285	26.9	29.4	27.2



Secundaria incompleta	20614	1286	21900	22.5	8.0	20.4
Secundaria completa	20308	3189	23497	22.2	19.8	21.8
Algún año de preparatoria o equiv y más	8686	2640	11326	9.5	16.4	10.5
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0

Cuadro 2. Población de 5 a 17 años de edad ocupada según características individuales en el estado de Chiapas. Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018), Módulo de Trabajo Infantil 2017.

En relación con las características de contexto social en que se desarrollan las personas de 5 a 17 años que trabajan, se observa el tipo de apoyo que reciben, donde 29% dijo recibir una beca para estudiar, lo que contrasta con la proporción de 38.8% de los que asisten a la escuela; 37% reportó que recibe apoyo de algún programa de gobierno y 33% dijo no recibir ningún tipo de apoyo (cuadro 3).

	Hombres	Mujeres	Total	% Hombres	% Mujeres	% Total
Ocupados según tipo de apoyo que reciben						
Beca para estudiar	27507	4504	32011	30.1	28.0	29.8
Otro programa de gobierno	34083	5682	39765	37.3	35.3	37.0
Ayuda de un familiar que vive en otro hogar	118	0	118	0.1	0.0	0.1
Otro tipo de ayuda	0	0	0	0.0	0.0	0.0
No ha recibido ayuda	29754	5898	35652	32.5	36.7	33.2
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0
Tamaño de localidad						
Mayores a 100,000	7332	3095	10427	8.0	19.2	9.7
De 15,000 a 99,999	8131	3238	11369	8.9	20.1	10.6
De 2,500 a 14,999	12782	3804	16586	14.0	23.7	15.4
Menores de 2,500	63217	5947	69164	69.1	37.0	64.3
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0

Cuadro 3. Población de 5 a 17 años de edad ocupada según características del contexto en el estado de Chiapas. Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018), Módulo de Trabajo Infantil 2017.

Otra característica de suma importancia tiene que ver con el tamaño de localidad en donde habitan quienes se reportan como ocupados; 64.3% viven en localidades consideradas rurales, es decir, con menos de 2,500 habitantes. Esto es fundamental ya que como ha documentado la literatura especializada, en México el trabajo infantil está fuertemente marcado por las actividades agrícolas ya sea comerciales o de autoconsumo. Al parecer el estado de Chiapas no es la excepción. La Ciudad de San Cristóbal de las Casas cuenta con 209,591 habitantes en la última Encuesta Intercensal 2015, es decir, está dentro del rango de localidades consideradas como urbanas (INEGI, 2015).



Relacionado con lo anterior se observa en el cuadro 4, que 66% se ocupa en el sector de actividad agropecuario. Le sigue el sector servicios con 11.3%. Hay una clara diferenciación entre hombres y mujeres pues los hombres se concentran en actividades agrícolas mientras que las mujeres lo hacen en actividades del comercio y servicios. Aún con esta diferenciación, si se despliega por grupo de ocupación, las mujeres no figuran en el grupo de vendedores ambulantes. Ello puede deberse a un problema de subdeclaración asociado a la escasa valoración de las actividades económicas que realizan las mujeres.

Vendedores ambulantes								
	Hombres	Mujeres	Total	% Hombres	% Mujeres	% Total	Total	%
Sector de Actividad								
Agropecuario	69370	1587	70957	75.8	9.9	66.0	0	0.0
Industria manufacturera	4056	3157	7213	4.4	19.6	6.7	0	0.0
Construcción	3065	0	3065	3.4	0.0	2.8	0	0.0
Comercio	3956	3996	7952	4.3	24.8	7.4	692	52.9
Servicios	8503	3677	12180	9.3	22.9	11.3	616	47.1
No especificado	2512	3667	6179	2.7	22.8	5.7	0	0.0
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0
Posición de la ocupación								
Trabajadores subordinados y remunerados	26765	5506	32271	29.3	34.2	30.0	1197	91.5
Trabajadores por cuenta propia	2501	825	3326	2.7	5.1	3.1	111	8.5
Trabajadores no remunerados	59684	5965	65649	65.3	37.1	61.0	0	0.0
Otros trabajadores	0	121	121	0.0	0.8	0.1	0	0.0
No especificado	2512	3667	6179	2.7	22.8	5.7	0	0.0
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0
Nivel de ingresos								
No recibe ingresos	60206	5965	66171	65.8	37.1	61.5	0	0.0
Hasta 1 s.m.	18542	4608	23150	20.3	28.6	21.5	1197	91.5
Más de 1 hasta 2 s.m.	9139	1339	10478	10.0	8.3	9.7	0	0.0
Más de 2 s.m.	1063	0	1063	1.2	0.0	1.0	111	8.5
No especificado	2512	4172	6684	2.7	25.9	6.2	0	0.0
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0
Persona para la que trabaja								
Un familiar	69131	9667	78798	75.6	60.1	73.3	616	47.1
No es un familiar	19830	5471	25301	21.7	34.0	23.5	581	44.4
Trabaja solo o por su cuenta	2501	946	3447	2.7	5.9	3.2	111	8.5
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0
Duración de la jornada de trabajo								
Hasta 14 horas	16249	1792	18041	17.8	11.1	16.8	198	15.1
Más de 14 a 18 horas	6606	2437	9043	7.2	15.2	8.4	494	37.8
Más de 18 a 24 horas	21715	1960	23675	23.7	12.2	22.0	0	0.0
Más de 24 a 30 horas	15076	643	15719	16.5	4.0	14.6	616	47.1
Más de 30 a 36 horas	15364	4629	19993	16.8	28.8	18.6	0	0.0
No tiene horario regular	13940	956	14896	15.2	5.9	13.9	0	0.0
No especificado	2512	3667	6179	2.7	22.8	5.7	0	0.0
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0



Disponibilidad de local								
Con local	8249	6152	14401	9.0	38.2	13.4	0	0.0
Sin local	80701	6265	86966	88.2	39.0	80.9	1308	100.0
No especificado	2512	3667	6179	2.7	22.8	5.7	0	0.0
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0
Tamaño de la unidad económica								
1 persona	2646	2455	5101	2.9	15.3	4.7	111	8.5
2 a 5 personas	82980	9962	92942	90.7	61.9	86.4	1197	91.5
6 a 10 personas	2241	0	2241	2.5	0.0	2.1	0	0.0
11 a 15 personas	648	0	648	0.7	0.0	0.6	0	0.0
16 y más personas	435	0	435	0.5	0.0	0.4	0	0.0
No especificado	2512	3667	6179	2.7	22.8	5.7	0	0.0
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0

Cuadro 4. Población de 5 a 17 años de edad ocupada según características del trabajo en el estado de Chiapas

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018), Módulo de Trabajo Infantil 2017.

En la ciudad de San Cristóbal de las Casas existen diversas organizaciones de la sociedad civil que se han preocupado de la niñez trabajadora. Una de ellas, Melel Xojobal, A.C. realiza conteos continuos y reportan que, en el año 2014, en temporada considerada alta había 2,946 niños y niñas en las calles y mercados de la ciudad de los cuales 53.7% son niños y 41.1% son niñas. Del total de NNA trabajadores en la ciudad 41.3% dijeron dedicarse a la venta de alimentos; 44% a la venta ambulante de textiles y animalitos de barro y artículos varios; 4.4% a la venta dulces; y 9.3% dijo dedicarse a servicios y oficios como ser boleros y empaques (Melel Xojobal, 2015).

En el cuadro 4 también es posible observar qué tipo de trabajadores son quienes se reportan como ocupados. Para el total del estado de Chiapas 61% dijeron ser trabajadores no remunerados; pero para el caso de los vendedores ambulantes en su mayoría reportan ser trabajadores subordinados y remunerados (91.5%) y trabajadores por cuenta propia (8.5%). El nivel de ingresos también se muestra en el cuadro 4. En concordancia con el grupo de ocupación de trabajadores no remunerados, 61.5% no recibe ingresos. Del grupo de vendedores ambulantes 91.5% recibe hasta un salario mínimo.

Se observa que en su mayoría se trata de trabajo que se realiza en el contexto de las unidades familiares domésticas ya que 73.3% del total de los ocupados dijo trabajar para un familiar, en tanto 47.1% de los vendedores ambulantes dijeron que trabajan para un familiar. Ello coincide con el conteo y diagnóstico que realiza la organización Melel Xojobal, que para el año 2014 identificaron que 40% de la niñez trabajadora de San Cristóbal de las Casas se reportaba como acompañante de algún familiar (madre, padre o hermanos mayores) (Melel Xojobal, 2015).

Un aspecto central para analizar el trabajo de NNA tiene que ver con sus motivaciones y



con las consecuencias de dejar de trabajar. Las políticas públicas encaminadas a la erradicación del trabajo infantil, deberían considerar estos aspectos. Dar cuenta de estas dimensiones permite entender de forma más integral la problemática. Los principales motivos por los que trabajan los NNA son aprender un oficio (38%) y porque el hogar necesita de su trabajo (23.8%), en tanto 12% reporta que el motivo por el que trabaja es para pagar su escuela y sus propios gastos. Los vendedores ambulantes por su parte contestaron que el principal motivo es que el hogar necesita su trabajo (76.4%) (Gráfico 1 y cuadro 5).

Hay algunas diferencias entre el total de población ocupada de 5 a 17 años y los vendedores ambulantes del mismo rango de edad. En el gráfico 1 se observa que el principal motivo es que el hogar necesita de su trabajo. Esto se vincula con las escasas oportunidades laborales que enfrentan los hogares para acceder a empleo formales, por lo que la opción es la venta ambulante donde seguramente participan otros miembros de la familia. Para el tercer trimestre de 2018 Chiapas detentaba una tasa de informalidad laboral de 78.2% (INEGI, 2018).

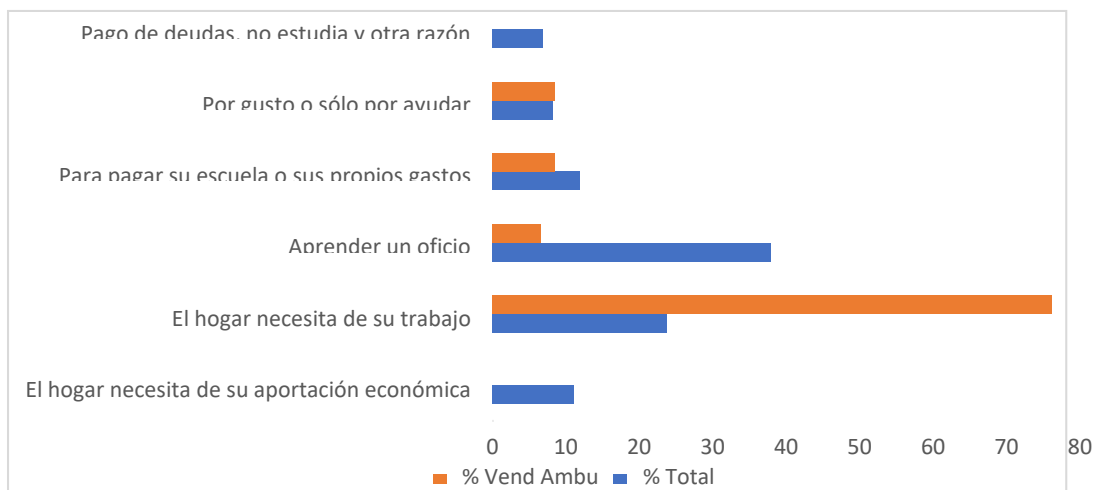


Gráfico 1. Motivos por los que trabaja la población ocupada de 5 a 17 años en el estado de Chiapas

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018), Módulo de Trabajo Infantil 2017.

Con respecto a las consecuencias de dejar de trabajar para el niño o la niña, se observa que en el estado de Chiapas la consecuencia más importante es que no aprendería un oficio (47.4%) al que le sigue que se volvería irresponsable o andaría de vago (14.9%). Los vendedores ambulantes reportaron que 55.6% de ellos no tendría dinero para su diversión o gastos en caso de dejar de trabajar y 37.8% se volvería vago e irresponsable (Gráfico 2).

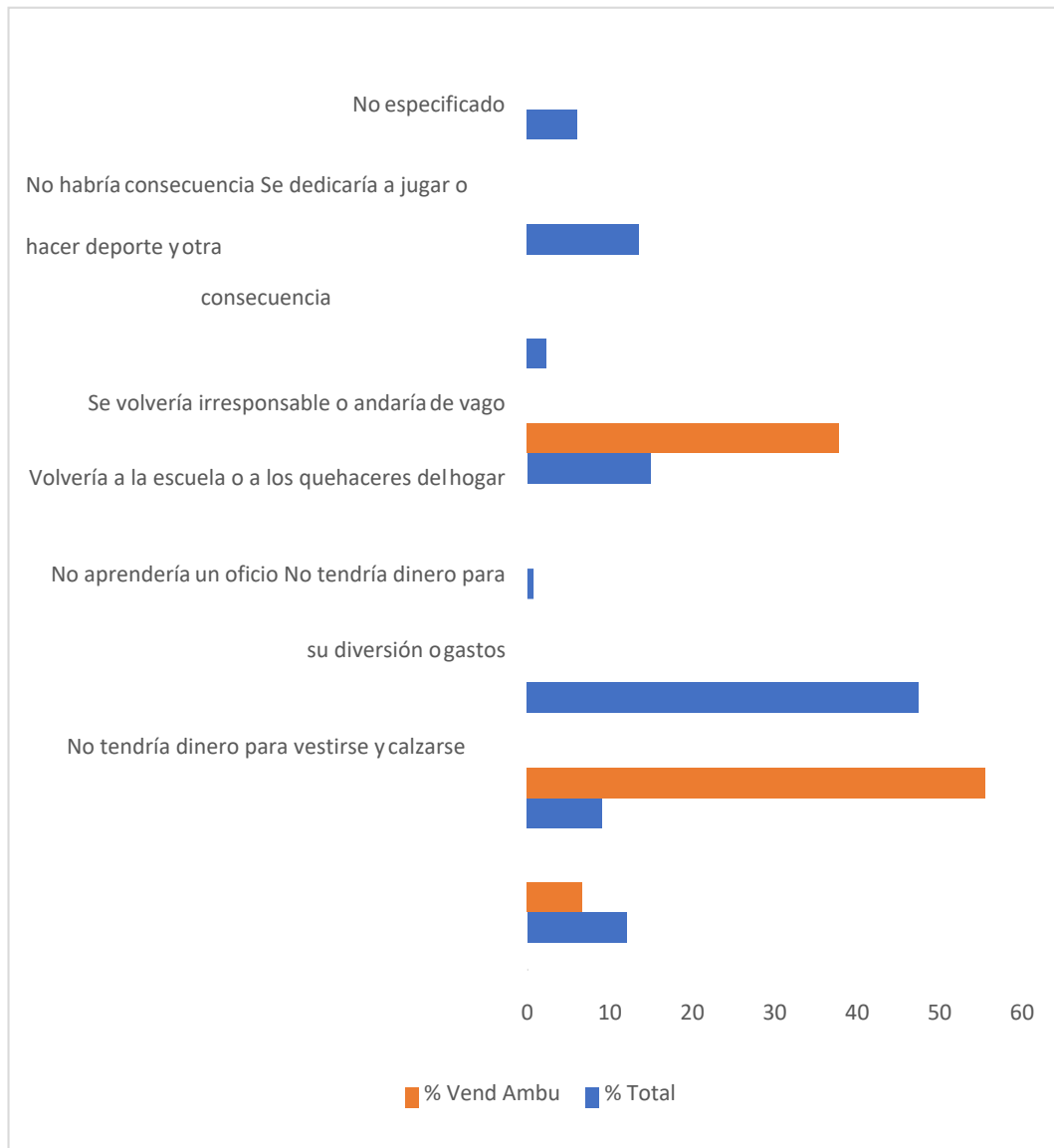


Gráfico 2. Consecuencias de dejar de trabajar para la población ocupada de 5 a 17 años en el estado de Chiapas

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018), Módulo de Trabajo Infantil 2017.

Estas dimensiones coinciden con los hallazgos de distintas investigaciones sobre el trabajo infantil como mecanismo de generación de autonomía y crecimiento en términos de aprendizaje. En los hogares con altas carencias materiales, los padres despliegan algunas estrategias frente a las condiciones estructurales que los ponen en desventaja. Aprender oficios y socializarse en la cultura del trabajo es parte de la herencia que consideran.



Vendedores Ambulantes								
	Hombres	Mujeres	Total	% Hombres	% Mujeres	% Total	Total	%
Motivos por los que trabaja								
El hogar necesita de su aportación económica	7841	4108	11949	8.6	25.5	11.1	0	0
El hogar necesita de su trabajo	21697	3914	25611	23.7	24.3	23.8	999	76.4
Aprender un oficio	40141	727	40868	43.9	4.5	38.0	87	6.7
Para pagar su escuela o sus propios gastos	10565	2189	12754	11.6	13.6	11.9	111	8.5
Por gusto o sólo por ayudar	3976	4930	8906	4.3	30.7	8.3	111	8.5
Pago de deudas, no estudia y otra razón	7242	216	7458	7.9	1.3	6.9	0	0.0
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0
Consecuencias de dejar de trabajar para el hogar								
Tendría que contratarse a alguien para que lo supliera	8004	0	8004	8.8	0.0	7.4	0	0.0
El ingreso del hogar se vería afectado	14376	3621	17997	15.7	22.5	16.7	494	37.8
La carga de trabajo sería más pesada para los demás	28535	2985	31520	31.2	18.6	29.3	505	38.6
El hogar tendría que destinar ingresos para el gasto del niño	9296	1888	11184	10.2	11.7	10.4	198	15.1
Otra consecuencia	2487	0	2487	2.7	0.0	2.3	0	0.0
No habría consecuencia	26252	3923	30175	28.7	24.4	28.1	111	8.5
No especificado	2512	3667	6179	2.7	22.8	5.7	0	0.0
Total	91462	16084	107546	100.0	100.0	100.0	1308	100.0
Consecuencias de dejar de trabajar para la persona								
No tendría dinero para vestirse y calzarse	9774	2380	12154	10.7	14.8	12.0	87	6.7
No tendría dinero para su diversión o gastos	7315	1852	9167	8.0	11.5	9.0	727	55.6
No aprendería un oficio	45896	2191	48087	50.2	13.6	47.4	0	0.0
Volvería a la escuela o a los quehaceres del hogar	0	752	752	0.0	4.7	0.7	0	0.0
Se volvería irresponsable o andaría de Vago	14474	675	15149	15.8	4.2	14.9	494	37.8
Se dedicaría a jugar o hacer deporte y otra consecuencia	1767	576	2343	1.9	3.6	2.3	0	0.0
No habría consecuencia	9724	3991	13715	10.6	24.8	13.5	0	0.0
No especificado	2512	3667	6179	2.7	22.8	6.1	0	0.0
Total	91462	16084	101367	100.0	100.0	100.0	1308	100.0

Cuadro 5. Población de 5 a 17 años de edad ocupada según motivos y consecuencias del trabajo en el estado de Chiapas

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018), Módulo de Trabajo Infantil 2017.

En el siguiente apartado se revisan las políticas públicas y los principales intentos del gobierno estatal y el gobierno municipal de San Cristóbal de las Casas, las preconcepciones en las que se formulan y el contraste con la realidad de la niñez trabajadora en la ciudad.



La niñez trabajadora y las políticas de limpieza social en la ciudad de San Cristóbal de las Casas

La literatura especializada da cuenta de los esfuerzos que realizan los gobiernos nacionales para disminuir la participación de la niñez y la adolescencia en el trabajo; en África, Asia y América Latina se han impulsado algunas acciones fomentadas principalmente por la Organización Internacional del Trabajo en el marco de los Objetivos del Milenio y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (OIT México, 2017).

Los compromisos adquiridos por parte de los gobiernos para poner fin al trabajo infantil se conforman por cuatro ejes principales: a) El trabajo decente para los adultos y jóvenes en edad legal de trabajar; b) Sistemas de protección social incluidos los pisos de protección social; c) Normas jurídicas y reglamentación; y, d) Educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (OIT México, 2017).

Para el caso de México, las acciones se han concentrado básicamente en las normas jurídicas y la reglamentación. En este tenor, se han ratificado todos y cada uno de los convenios que establece la OIT en la materia. Y a partir de la ratificación de los Convenios 138 y 182⁶ se ha tenido que modificar la legislación volviéndola mucho más restringida en aspectos como la edad mínima obligatoria permitida para el trabajo. Desde el año 2014 se modificó el Artículo 123 Constitucional y la edad mínima permitida pasó de 14 años a 15 años (STyPS, 2015a).

Igualmente se han incorporado sanciones para los infractores de la reglamentación vigente. Hay entidades en las que las sanciones contemplan el encarcelamiento de quienes empleen a niñas, niños y adolescentes.⁷ En el caso del estado de Chiapas, se establecen sanciones monetarias a quienes empleen a menores de 15 años en alguna actividad económica.⁸

En este contexto, algunos autores han documentado que los esfuerzos gubernamentales por erradicar el trabajo infantil tienen un trasfondo ideológico que entiende a la niñez trabajadora como un peligro que contribuye a dar mala imagen en los espacios urbanos, por lo que se traducen en la aplicación de políticas públicas conocidas como de limpieza social implementadas a nivel local (Tejada, 2017). En América Latina se han documentado varios casos, sobre todo vinculados a mejorar la imagen urbana de sitios considerados de alto potencial turístico. En Perú, Ecuador, Colombia, México y Argentina se han emprendido campañas mediáticas que buscan erradicar de los cascos históricos de las ciudades a los niños trabajadores, así como disposiciones municipales para que las niñas y los niños que trabajan sean expulsados de las calles incluso mediante el uso de la fuerza (Tejada, 2017).



Las políticas de limpieza social se legitiman a partir de la idea de que existe una relación directa entre ambulante, vagancia y criminalidad. No obstante, este discurso disfraza una serie de discriminaciones vinculadas con lo pobre, lo indígena y lo extranjero como problemático. En relación con el control del espacio público y las políticas de limpieza social Norma del Río enuncia lo siguiente:

“El uso y el control del espacio (su conocimiento, la accesibilidad, la movilidad, la apropiación) es resultado de complejas interacciones simétricas y jerarquizadas. Se pretende negar el movimiento, el cambio y la diversidad con controles y dispositivos de aislamiento para intentar recrear un mundo ficticio dentro de otro mundo” (Del Río, 2012: 24).

Liebel (2017) realiza una revisión histórica sobre los procesos de limpieza social que afectan a la niñez latinoamericana y establece que es un fenómeno que se remonta desde la colonización, donde se veía a los niños indígenas y afrodescendientes como faltos de civilidad, con lo que la respuesta era la persecución y el encierro; la herencia colonial se filtró en la formación de los Estados nacionales, pues diversos países en sus etapas de independencia implementaron “medidas contra niñas y niños que “vagaban” por las calles de las ciudades, que se encontraban en franco y veloz crecimiento, realizando todo tipo de actividades para ganarse la vida y, muchas veces, la de su familia” (Liebel, 2017: 27).

Para el caso concreto de México, después del proceso revolucionario se observó la preocupación racista por parte del Estado para el supuesto mejoramiento de la raza y la civilización por lo que era necesario educar a los niños pobres e indígenas y prepararlos para heredar una gran cultura, “este planteamiento contrastaba con la realidad de la mayoría de la niñez americana, constituida por una gran cantidad de hijos de indígenas, mestizos, negros y criollos empobrecidos, a los que se trataba de mejorar racialmente mediante el uso de la ciencia y la aplicación positiva del saber (Corona, 2003: 14-15, en Liebel, 2017: 27).

Igualmente, durante todo el Siglo XX en México, la niñez pobre fue vista como un peligro para la sociedad y un obstáculo para el progreso “Su “mala naturaleza” era justificada hasta por la actividad laboral que los niños realizaban para ganarse su pan de cada día” (Corona, 2003: 16, en Liebel, 2017: 27). Estas nociones que datan del proceso colonial siguen vigentes en muchas de las concepciones de quienes diseñan las políticas públicas a nivel local. Y se materializan en medidas como el desalojo violento de los espacios públicos de niños de la calles y niños que se dedican junto con sus familias a la venta ambulante (Liebel, 2017).



Un ejemplo contemporáneo de este tipo de políticas de limpieza social se mostró con claridad el pasado 8 de abril de 2017 cuando se difundió en las redes sociales un video donde se observa a dos policías municipales del centro histórico de la ciudad de Campeche, quienes esposan, jalonean y arrastran a cuatro vendedoras de artesanías. Dos de ellas de 13 y 15 años de edad, indígenas tzotziles del estado de Chiapas que como muchos otros NNA migran hacia los centros turísticos de diferentes regiones del país para trabajar en la venta ambulante de productos textiles y artesanales. En el video se observa como los policías hacen uso de la fuerza para detener a las adolescentes; ellas lloran y forcejean tratando de defenderse. Igualmente están en la escena algunos ciudadanos que exigen a los policías que dejen de usar la fuerza y la violencia contra las chicas.

Esta escena de abuso policiaco contra las adolescentes muestra una de las manifestaciones más desapercibidas de las políticas públicas que supuestamente buscan el bienestar de la niñez: las violencias a las que están expuestas las niñas que trabajan, que como se mencionó en el apartado anterior, tienen por principal motivo para participar en la venta ambulante que su hogar necesita de su trabajo (76.3%). Además, pone en evidencia la complejidad del fenómeno de la niñez trabajadora, pues quienes provienen de entidades como Chiapas son individuos que portan una suma de vulnerabilidades que los empujan a la entrada temprana al mercado de trabajo. La niñez trabajadora puede ser vulnerable por la condición migratoria y laboral; así como por la vía del género, la etnia y la edad. La suma de todas estas situaciones y las políticas públicas locales de limpieza social expone a los NNA a violaciones de sus derechos humanos y a sufrir toda clase de violencias; en contextos complejos como los laborales se les estigmatiza y se les ve como infractores de la ley, no se les considera como víctimas de una serie de vulneraciones acumuladas (CIDH y OEA, 2015).

El estado de Chiapas no es la excepción, aunque la mayor parte de la niñez trabajadora en el estado de Chiapas lo hace en el sector agropecuario (65.9%) en trabajos de carácter estacional cuando se trata de trabajar en las fincas cafetaleras y cultivos de tipo comercial o trabajos de tipo familiar cuando se realiza en las unidades campesinas domésticas. En la entidad el porcentaje de vendedores ambulantes de 5 a 17 años es mínimo en comparación con otras actividades, representa únicamente 1.2% de los niños y adolescentes ocupados (INEGI, 2018). Sin embargo, las acciones de política pública orquestadas desde la Secretaría del Trabajo estatal y los gobiernos municipales están enfocadas en la erradicación y tolerancia cero a este tipo de participación laboral.

En la ciudad de San Cristóbal de las Casas se observa la puesta en práctica de las acciones



desde los gobiernos estatal y municipal en relación con la niñez trabajadora que se inscriben en la lógica prohibitiva y estigmatizadora. Las acciones existentes parten de la noción de mendicidad y no de trabajo o acompañamiento familiar.

A finales del año 2018 la Secretaría de Trabajo y Previsión Social del estado de Chiapas lanzó la campaña “No des monedas” con el fin de cumplir con las metas de disminuir paulatinamente el trabajo infantil. Esta medida contempla “rescatar” a la niñez en situación de mendicidad que incluye a quienes piden dinero en las calles y venden cualquier tipo de productos, es decir, a los vendedores ambulantes. Algunas de las acciones que se plantean es retirar de las calles a las niñas, los niños y las/os adolescentes y enviarlos a un albergue bajo el resguardo del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que es la instancia encargada de salvaguardar el bienestar de la niñez.⁹

Del Río (2012) y Morales (2012) en coincidencia con Liebel (2017) plantean que este tipo de acciones se enmarca en el contexto de la cultura del encierro y es la principal alternativa de los Estados desde la época colonial que persiste en la actualidad para el control de la niñez pobre, indígena y afrodescendiente:

“De esta forma, antes que desarrollar programas integrales que prevengan la salida de nuevas personas a la calle y que favorezcan, desde una perspectiva de derechos humanos, la reinserción de quienes ya sobreviven ahí, se promueven y operan acciones aisladas que se centran en la asistencia social o que favorecen su retiro, incluso a través de acciones violentas, con el fin de lograr una ciudad bonita” (Morales, 2012:13).

Cabe señalar que la ciudad de San Cristóbal de las Casas es la cabecera administrativa de la región socioeconómica V Altos tsotsil/tseltal⁹; y forma parte del Programa Federal Pueblos Mágicos desde el año 2003, lo cual implica acceso a recursos estatales y federales que se destinan al mejoramiento de la infraestructura e imagen urbana; incluso en el año 2010 fue declarada como “el más mágico de los pueblos mágicos” (Melel Xojobal, 2012: 21). Su atracción turística gira alrededor de la promoción basada en la noción de “culturas vivas” que, según la UNESCO, son parte del patrimonio cultural de la humanidad y generan sentimientos de identidad y orgullo a través del tiempo.¹⁰

Así, alrededor de la promoción turística que enaltece la diversidad étnica y pluralidad cultural, se ha dado impulso a actividades económicas del sector terciario. “El comercio y la promoción turística predominan de tal manera que la venta de productos artesanales, el ofrecimiento de hostelería, bares, cafés y restaurantes son parte del panorama cotidiano en la ciudad...una “industria sin chimeneas”” (Pérez y Hernández, 2017).



Paradójicamente, al tiempo que se promociona la herencia cultural de las sociedades mayas y se obtienen cuantiosos excedentes económicos a partir de su imagen, éstas experimentan los mayores niveles de carencias materiales en la ciudad. El proceso de urbanización ha estado marcado por la segmentación pues desde la década de los años 70 del siglo pasado, la ciudad se consolidó como receptora de migrantes internos -hablantes de lenguas mayenses tsotsil/tseltal- que al verse afectados por la pauperización y la violencia en sus localidades de origen se desplazaron a la ciudad en busca de oportunidades laborales y servicios como salud y educación (Balcorta, 2018).

Las familias indígenas migrantes y por lo regular monolingües, que en su mayoría provienen los municipios de San Pedro Chenalhó, Pantelhó, Larráinzar se asentaron en la parte norte de la ciudad y fundaron diversas colonias de manera informal que hasta la fecha no cuentan con los servicios urbanos básicos como alcantarillado, alumbrado público y agua potable:

“El asentamiento masivo de campesinos indígenas inmigrantes en las zonas periféricas de la ciudad, principalmente en el norte, ha propiciado la recomposición en el plano espacial, con lo que se ha transformado rápidamente la imagen de la ciudad, así como las relaciones interétnicas. Las hijas e hijos de las familias migrantes son parte de un grupo social que históricamente ha sufrido los intentos de integración a la “modernidad por parte del Estado” (Pérez y Hernández, 2017: 83).

Un importante número de personas indígenas asentadas en la periferia de la ciudad encontró en el sector comercio informal y en el ambulante su principal fuente de ingresos (Melel Xojobal, 2012). Ante este escenario se han aplicado políticas de recuperación y rescate de los centros o espacios visitables de los vendedores ambulantes en nombre de la imagen urbana ya que para mantenerse en el Programa Federal de Pueblos Mágicos uno de los requisitos es contar con un Reglamento de Imagen Urbana y un programa de reordenamiento del comercio ambulante en zonas de alta concentración de visitantes y en sitios de interés turístico (Fernández, 2016).

La organización de la sociedad civil Melel Xojobal, A.C. realiza conteos periódicos de la niñez trabajadora en San Cristóbal de las Casas. Sus conteos reportan que el carácter de la participación de la niñez trabajadora en la región es de orden familiar pues en su mayoría son acompañantes de sus padres o de hermanos mayores. A lo largo de más de una década (2000 a 2014) han observado que se presentó un incremento de aproximadamente 400% de la presencia de niñas y niños que llevan a cabo venta ambulante para obtener ingresos “si bien este incremento responde al crecimiento poblacional de la ciudad, también



es reflejo de la agudización de las condiciones de pobreza de la población indígena en el municipio y la región (Melel Xojobal, 2012: 26).

Un dato clave para lograr un mejor panorama de la problemática de la niñez trabajadora en la ciudad es que en su mayoría son niños y niñas indígenas “principalmente tsotsiles y tzeltales...sin embargo también se ha detectado presencia de niñas y niños mestizos integrados a actividades económicas, principalmente en negocios establecidos o puestos fijos de mercado, pues es mínima su participación en el sector de trabajadores ambulantes” (Melel Xojobal, 2012: 31). El conteo arroja que el incremento de participación laboral de NNA en la ciudad es diferenciado según la categoría indígena. Los indígenas muestran que pasaron de 78.2% a 86.2% en tanto los mestizos pasaron de 21.8% a 13.8% entre el año 2000 y el 2010 (Melel Xojobal, 2012). La misma tendencia se presentó en el conteo de 2014 pues 38.8% de los que dijeron ser vendedores ambulantes se adscribieron a algún grupo indígena (Melel Xojobal, 2015).

Igualmente hay diferenciación por sexo. Llama la atención que en el Módulo de Trabajo Infantil 2017, el estado de Chiapas no existe registro de mujeres en este grupo de ocupación. El total de quienes respondieron ser vendedores ambulantes en Chiapas son hombres. Ello puede estar afectado por la sub declaración del trabajo de las niñas ya que por lo general se considera que las actividades tanto domésticas como extra domésticas que realizan las niñas son ayuda y no trabajo. No obstante, los registros de la organización de la sociedad civil muestran presencia de niñas en el ambulante. Incluso se observa un aumento de la presencia de las niñas que pasaron de 37% a 42.7% en diez años (Melel Xojobal, 2012). Para el conteo del año 2015 los porcentajes son similares, pues se reporta 43.1% de mujeres participando en el comercio ambulante en la ciudad (Melel Xojobal, 2015).

Con este panorama, las autoridades municipales han efectuado diversas acciones que buscan retirar a NNA de las plazas públicas, poniendo énfasis en la plaza central del centro histórico y en los tres principales andadores turístico del principal cuadro de la ciudad. Uno de los programas más recientes en 2016 fue el lanzamiento de la campaña mediática local “No des un peso, mejor apadrínalo” basada en un programa piloto puesto en práctica en Nuevo León y que a decir de la entonces directora del DIF municipal había sido sumamente exitoso para concientizar a la población y a los turistas sobre la problemática de la mendicidad (Información brindada en entrevista por la directora del DIF Municipal en enero de 2018).

De forma paralela esta acción contemplaba separar a los NNA que realizaban mendicidad



en las calles del centro histórico y resguardarlos en un albergue para concientizarlos sobre la importancia de la escolarización, así como ofrecerles cursos de regularización escolar (Información brindada en entrevista por la directora del DIF Municipal en enero de 2018). Emerge nuevamente la cultura del encierro y los principios de limpieza social del espacio público, pero además son acciones que confunden la mendicidad con el trabajo. Hacer alusión a no dar monedas es omitir que la venta de productos tales como dulces y artesanías son consideradas actividades económicas que producen valor. Equiparar mendicidad con trabajo es una de las formas más claras de discriminación y racismo en que caen los gobiernos al momento de planificar la política pública.

Por otro lado, resalta que en la entrevista realizada a la directora del DIF municipal nunca se mencionó a los NNA de los mercados, ni se habló de los cuidacoches de los centros comerciales modernos o de los NNA que trabajan en otros espacios de la ciudad tales como la zona norte y sur donde hay dos importantes mercados y donde la presencia de NNA cargadores y ayudantes en negocios es notable. La preocupación central de las autoridades locales es la imagen que se da en el centro histórico del Pueblo Mágico. El resto del territorio no es un problema que deba siquiera ser nombrado. Tanto a nivel estatal como municipal únicamente se menciona la posibilidad de invitar y sensibilizar a los empleadores del sector agrícola y la construcción a no emplear a NNA para con ello lograr una sociedad justa para la niñez chiapaneca (Información obtenida en la reunión Comisión Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil en el estado de Chiapas 2018).

Cabe reflexionar entonces cómo el Estado, desde el gobierno local, descuida sus obligaciones frente a NNA que trabajan en condiciones no adecuadas, y al mismo tiempo participa activamente en el abuso, la violencia y la vulneración de sus derechos contra aquellos niños que son visibles y afean la imagen del pueblo más mágico de los mágicos. En el centro de la ciudad frecuentemente hay revisiones por parte de la policía municipal que al encontrar niños y niñas vendiendo, proceden a decomisar su mercancía

Por otro parte, al realizar la búsqueda documental y realizar entrevistas a autoridades del DIF municipal y de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social del estado de Chiapas, no se encontró evidencia sobre otras acciones en el marco de lo que propone la OIT como trabajo decente para los adultos y jóvenes en edad de trabajar y sistemas de protección social con pisos de protección social. Al respecto el CONEVAL estima que en 2018 Chiapas fue la entidad que encabezó la proporción de personas en pobreza laboral pues 67.8% de la población en Chiapas vive en pobreza laboral, lo que significa que les fue imposible comprar alimentos a partir de los ingresos que obtienen en sus empleos (CONEVAL, 2018).



Reflexiones finales

El fenómeno de la niñez trabajadora es complejo y tiene diversas aristas que deben ser tomadas en cuenta para su análisis y para la intervención de los gobiernos. El Estado tiene la responsabilidad de brindar bienestar a toda la población bajo el respeto a sus derechos humanos más fundamentales. El trabajo infantil es un reflejo de la forma en que se organizan los hogares con algún nivel de carencia material, es también el resultado de problemas estructurales históricos como la desigualdad que vuelven vulnerables a los niños y las niñas y los empujan a una entrada temprana a las actividades económicas.

Concretamente para el estado de Chiapas las condiciones sociales y económicas son mucho más adversas. En la ciudad de San Cristóbal de las Casas se conjugan elementos como la pobreza, los conflictos territoriales, el desplazamiento de la población indígena desde sus comunidades y segmentación espacial en la ciudad para que los NNA se enfrenten a condiciones socioeconómicas que los posicionan en desigualdad “por un lado los orilla a la búsqueda de alternativas que subsanen su condición, por otro, se enfrentan también a la migración o la inserción en espacios donde experimentan la violencia, la explotación, entre otras” (REDIM, 2010: 35). Esto tiene un reflejo en las estadísticas de trabajo infantil.

En este contexto, las intervenciones gubernamentales deberían formularse siempre en apego al respeto de los Derechos Humanos, especialmente los pautados por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que reúne conceptos, principios y criterios de intervención que buscan garantizar los derechos de las niñas y los niños (Llorent, 2013).

Como bien afirman Alvarenga, Benítez y Walder (2005:10) “el enfoque de derechos considera a las niñas y los niños como sujetos de derecho, como personas con responsabilidades definidas y con derecho a participar en las decisiones que les afectan.” En este sentido, las políticas públicas tendrían que considerar sus razones y motivos, así como los efectos encadenados de las medidas prohibitivas que en la mayoría de los casos son implementadas con métodos violentos.

De igual manera, el enfoque de los Derechos de los niños establece al Estado como principal garante de la seguridad y bienestar de la niñez. Lejos de eso, las políticas de limpieza social re victimizan y multiplican las posibilidades de quedar atrapados en una compleja red de poderosas fuerzas que los excluyen como actores y protagonista de su vida y su destino (Carcedo, 2004).

Asimismo, las acciones gubernamentales tendrían que considerar los rezagos estructurales,



en regiones en las que la población atraviesa por condiciones de vida fincadas en la precariedad, la pobreza y la marginación, lo que conlleva al uso de estrategias de supervivencia que implican desde actividades productivas ilícitas como el narcotráfico hasta las guerras civiles y la trata y tráfico de personas, situaciones en las cuales los NNA son particularmente vulnerables (Palacios, 2016).

Recientemente, el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), dependencia de la Secretaría de Gobernación dio a conocer los resultados de una encuesta aplicada a 27 mil NNA que habitan en nueve entidades federativas, quienes respondieron a 15 preguntas relacionadas con temas de discriminación, violencia, discapacidad, salud y migración. De donde resultó que 56% de los niños, niñas y adolescentes reconocieron la discriminación como un acto violento, y dijeron que en sus escuelas se discrimina a diario; 40% señaló que el color de piel es la principal causa (seguido por discapacidad, con 24%, y por ser indígena, con 16%) (SeGob, 2017). Chiapas no es la excepción a este problema, la mayor parte de los niños que trabajan son indígenas, con lo que enfrentan la discriminación estructural por la vía de la etnia.

Por lo anterior, resulta de suma importancia reconocer que un solo modelo o conjunto de variables no explica la complejidad de la niñez trabajadora, y es imprescindible superar las nociones de la cultura del encierro y la supuesta necesidad de limpieza social de los andadores turísticos.

Los NNA que trabajan como vendedores ambulantes en la ciudad de San Cristóbal de las Casas forman parte de un colectivo en condiciones especiales con mayores riesgos de ser expuestos a la captación de grupos criminales, y utilizados y abusados por los propios agentes de seguridad pública, por lo que urge cambiar la estrategia de prohibición hacia una estrategia de protección hacia la niñez trabajadora en tanto no se resuelvan las condiciones estructurales que subyacen en la participación de las niñas y los niños indígenas en el ambulante.

Como bien afirman las organizaciones de la sociedad civil:

“En un estado como Chiapas donde el 68% de la población no tiene ingresos suficientes para adquirir la canasta básica y el 84% de las niñas, niños y adolescentes vive en pobreza ..., hablar de erradicar el trabajo infantil sin un diagnóstico que permita atender las causas que generan las condiciones de explotación estructural para adultos y niñas, niños y adolescentes, denota un profundo desconocimiento de la realidad de la infancia trabajadora y sus familias. El que millones niñas, niños y adolescentes en el país estén condenados a



la pobreza, marginación y exclusión implica muchos factores y consecuencias que no han sido abordados de manera efectiva por el Estado” (Melel Xojobal, 2012).

Notas

¹El presente artículo se deriva de una serie de trabajos realizados en el marco de la investigación “Migración, trabajo doméstico y violencia de género. Niñas, niños y adolescentes en el sureste de México” financiada por la Beca para Mujeres en las Ciencias Sociales 2017 otorgada a la autora por la Academia Mexicana de Ciencias.

²“La categoría “trabajo peligroso” es primordial para los objetivos de medir el trabajo infantil. Para ello la OIT proporciona las siguientes directrices: I. Los trabajos en que el niño queda expuesto a abusos de orden físico, psicológico o sexual. II. Los trabajos que se realizan bajo tierra, bajo el agua, en alturas peligrosas o en espacios cerrados. III. Los trabajos que se realizan con maquinaria, equipos y herramientas peligrosos, o que conllevan la manipulación o el transporte manual de cargas pesadas. IV. Los trabajos realizados en un medio insalubre en el que los niños estén expuestos, por ejemplo, a sustancias, agentes o procesos peligrosos, o bien a temperaturas o niveles de ruido o de vibraciones que sean perjudiciales para la salud. V. Los trabajos que implican condiciones especialmente difíciles, como los horarios prolongados o nocturnos, o los trabajos que retienen injustificadamente al niño en los locales del empleador” (INEGI, 2018a: 6-7).

³ Se considera temporada alta cuando la presencia de turistas en la ciudad es mayor, son periodos vacacionales de invierno, de verano, semana santa y puentes o fines de semana largos.

⁴El Convenio 138 dictamina la elevación progresiva de la edad mínima de admisión al empleo o al trabajo a fin de garantizar que los niños, niñas y adolescentes asistan a la escuela, por lo que se deben hacer compatibles las edades con los años de escolaridad básica; por su parte, el Convenio 182 establece las peores formas de trabajo infantil y brinda ejes de acción para su erradicación (STyPS, 2015).

⁵El caso de Guanajuato es un ejemplo de madres detenidas por supuesta explotación laboral al dedicarse a la venta de diversos artículos en la vía pública (Revista Proceso, 2012).

⁶En la ley de trata de personas existe una ambigüedad en relación con aquellos individuos que practican la explotación laboral infantil, de forma que los padres de familia que acuden a los espacios públicos como vendedores ambulantes y llevan consigo a sus hijos e hijas pueden ser catalogados como quienes delinquen como explotadores de niños y niñas.



⁷Información obtenida en la reunión del 19 de septiembre de 2018 de la Comisión Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil en el estado de Chiapas llevada a cabo en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez donde la autora estuvo presente.

⁸La región V se integra por 17 municipios: Aldama, Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chumula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán y San Cristóbal de Las Casas.

⁹https://patrimonioculturalyturismo.cultura.gob.mx/patrimonio_inmaterial/

Anexo 1

	Hombres	Mujeres	Total	% Hombres	% Mujeres	% Total
Ocupados (no incluye trabajo doméstico)	91462	16084	107546	12.1	2.1	7.0
No Ocupados	667351	759784	1427135	87.9	97.9	93.0
Total	758813	775868	1534681	100.0	100.0	100.0
En ocupación permitida	2512	3667	6179	0.3	0.5	0.4
En ocupación no permitida bajo la edad mínima	25914	5667	31581	3.4	0.7	2.1
En ocupación no permitida en ocupación peligrosa	63036	6750	69786	8.3	0.9	4.5
No ocupado	667351	759784	1427135	87.9	97.9	93.0
Total	758813	775868	1534681	100.0	100.0	100.0

Cuadro 1. Población de 5 a 17 años de edad según condición de ocupación en el estado de Chiapas

Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2018), Módulo de Trabajo Infantil 2017.

Referencias

Alarcón, W. (2009) *De la explotación a la esperanza. Ensayos sobre trabajo infantil en América Latina*, Proyecto Solidario-OIT, España.

Alvarenga, T., Benítez, M. y Walder, J. (2005), *Antiguas costumbres, prácticas nuevas: intervenciones frente al criadazgo en el siglo XXI*, Global... Infancia, Fondo para la Igualdad de Género (FIG)-Paraguay, Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI). Asunción.

Balcorta, M. (2018), *Sobrevivir en violencia. Mujeres pepenadoras y el Sistema de*



Recolección de Basura en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. UNICAH-CESMECA. Chiapas, México.

Carcedo, A. (2004), "Desde niñas, mujeres invisibles: el trabajo infantil doméstico en hogares de terceros", en Marcela Sagot (comp.), *Una mirada de género al trabajo infantil doméstico*, San José, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, Oficina Internacional del Trabajo.

CIDH y OEA (2015), *Violencia, niñez y crimen organizado*, Organización de los Estados Americanos, Washington, D.C., USA.

CONEVAL (2018), *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018. Resumen Ejecutivo*, México.

Del Río, N. (2012), *Despoblando el espacio público: operaciones de limpieza social*, en *Dfensor, Revista de Derechos Humanos*, número 04, año X, abril de 2012. México.

Fernández, A. M. (2016) "Una revisión del Programa Pueblos Mágicos", en *Cultur. Revista de Cultura y Turismo*, año 10, no. 01, Brasil.

González de la Rocha, M. (coord.) (2009) *Procesos domésticos y vulnerabilidad. Perspectivas antropológicas de los hogares con Oportunidades*. Publicaciones de la casa Chata, CIESAS, México.

INEGI (2015), *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Chiapas*, Aguascalientes México.

INEGI (2018), *Módulo de Trabajo Infantil (MTI) 2017 Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, Principales Resultados*, Aguascalientes México.

INEGI (2018a), *Módulo de Trabajo Infantil (MTI) 2017 Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, Documento Metodológico*, Aguascalientes México.

Liebel, M. (2017) "Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales" en *Sociedad e Infancias*, número 1, año 1: 19-38, Universidad Complutense de Madrid.

Llorent, V. (2013), "Las "Petites Bonnes" marroquíes: causas y consecuencias socioeducativas", en *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 no 1, pp. 335-356.

Melel Xojobal (2015), *Conteo de niñas y niños trabajadores, Comparativo 2012-2014*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Melel Xojobal (2012), *Infancia trabajadora en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Transformaciones y perspectivas a 10 años (2000-2010)*, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Morales, R. (2012), "Limpieza social y derechos de las personas vinculadas a la vida en espacios públicos", en *Dfensor, Revista de Derechos Humanos*, número 04, año X, abril de



2012. México.

Palacios, A., et.al, (2016), “Jóvenes en los intersticios de la precariedad, exclusión y violencia” en *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 52, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 396-404 Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Pérez, N. y Hernández, J. (2017), “Voces De Niñas Indígenas Trabajadoras: Claves Para Escuchar”, en *Revista Internacional desde los Niños, Niñas y adolescentes Trabajadores*, Año XXI, N° 27, Lima Perú.

Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) (2010), La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas regionales. Ensayo temático La Infancia Cuenta en México 2010, REDIM (Derechos Infancia México, AC). Disponible en <http://www.derechosinfancia.org.mx/ensayoicm2010.pdf>

Tejada, L. (2017) “¿Los niños de la calle son infantes? Vicisitudes de la categoría infancia”, en *Revista Internacional desde los Niños, Niñas y adolescentes Trabajadores*, Año XXI, N° 27, Lima Perú.



Con piel de colibrí: La Experiencia de Organización de los Adolescentes Trabajadores del Mercado de Frutas N°2- La Victoria – 1991-2015

Remigio Murillo

Resumen

El trabajo de Niños niñas y adolescentes en el Perú es una realidad el cual responde a diversas condiciones de índole estructural y social, la incorporación al mercado laboral se manifiesta en diferentes circunstancias. Para que los Niños, Niñas y Adolescentes sean considerados “sujetos de derecho” ha transcurrido mucho tiempo en la historia de la humanidad, en 1989 fue aprobada la Convención de los Derechos del Niño, con sus 30 años de vigencia incorpora una nueva visión de la infancia al reconocer a todos los niños como sujetos de derecho, con libertades fundamentales, y derechos propios a todo ser humano, entre estos, el derecho a participar y a ser considerados en todo aquello que les involucra. En Nuestro país la existencia de Organizaciones de Niños, Niñas y Adolescentes se remonta a la década del 70 en que se inicia la Organización de Niños, Niñas y Adolescentes Hijos de Obreros Católicos- Manthoc. Los Adolescentes de Ato Colibrí del Mercado de Frutas N°2 del distrito de la Victoria, como una organización estructurada durante estos últimos años han evidenciado su participación en redes de infancia vinculados a la defensa y promoción de sus propios derechos y por la búsqueda de la participación en la toma de decisiones. Los adolescentes del Mercado de Frutas al ser estigmatizados como “Pájaros Fruteros” a finales de los 80s y principios de los 90s, fueron marginados por la propia sociedad, por la situación en la que se encontraban, las “representaciones sociales” que se daban los marginaban y veían en ellos objetos de intervención no los veían como sujetos de derechos capaces de ver su realidad y ser resilientes ante la situación por la cual estuviesen pasando. Desde una vida cotidiana se organizaron por ser excluidos y marginados por el sistema al colocarlos como carentes de necesidades.

Palabras clave: participación, protagonismo, derechos.

I.- Introducción

Para que los Niños, Niñas y Adolescentes sean considerados “sujetos de derecho” ha transcurrido mucho tiempo en la historia de la humanidad, en 1989 fue aprobada la Convención de los Derechos del Niño con sus 30 años de vigencia incorpora una nueva



visión de la infancia al reconocer a todos los niños como sujetos de derecho, con libertades fundamentales, y derechos propios a todo ser humano, entre estos, el derecho a participar y a ser considerados en todo aquello que les involucra. En Nuestro país la existencia de Organizaciones de Niños, Niñas y Adolescentes se remonta a la década del 70 en que se inicia la Organización de Niños, Niñas y Adolescentes Hijos de Obreros Católicos-Manthoc- quienes han contribuido conjuntamente con otras organizaciones de NNAs a la creación del Movimiento Nacional de Nats Organizados del Perú- MNNATSOP- dirigidos y representados por ellos mismos con una concepción de infancia como actores sociales teniendo una dimensión nacional e internacional, siendo la organización una herramienta para la promoción y defensa de los derechos de los NNAs.

El Estado Peruano en el Plan Nacional de Acción por la Infancia 2012-2021 Objetivo Estratégico N°4 promueve la participación de los niños, niñas y adolescente en el ciclo de Políticas Públicas. Así mismo uno de los principios rectores del Plan está referido a la Participación: *“Las niñas, niños y adolescentes deben participar en los asuntos y decisiones que les conciernen y esta participación debe ser promovida por la familia, la sociedad y el estado en sus diferentes niveles de gobiern”*.

Los Municipios Escolares, Fiscalías Escolares reflejan la importancia de la Escuela en aprendizajes y experiencias de participación democrática, aunado a esto durante los últimos años se crea el Consejo Consultivo de NNAs de Lima Metropolitana y del Ministerio de la Mujer de Poblaciones Vulnerables (CCONNAS) este último en el marco de las recomendaciones aprobadas en el XX Congreso Panamericano del Niño realizado en Lima SET.2009, dentro de cuyas funciones está el de asesorar y participar en los procesos de elaboración de propuestas de políticas en materia de niñez. Así mismo Colectivos como la Comisión Nacional por los Derechos de los NNAs (CONADENNA) y de la Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza incorporan a las Organizaciones de NNAs en sus espacios para que tengan implicancia en el diseño, propuestas e incidencia en temas de infancia.

En este sentido los Adolescentes de Ato Colibrí como una organización estructurada durante estos años últimos han evidenciado su participación vinculados a la defensa y promoción de sus propios derechos y por la búsqueda de la participación en la toma de decisiones.



II.- Marco teórico conceptual

a.- Teoría de las Representaciones Sociales

Las representaciones sociales son aquellas imágenes, visiones, percepciones, que funcionan como un mecanismo de interpretación colectiva sobre la realidad social y que dependen de los valores, creencias y formas de percibir e interpretar dicha realidad social. Según Casas (1998) las representaciones sociales sobre la infancia son saberes cotidianos que influyen en las interrelaciones con la infancia y pueden condicionar a los adultos y a los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencia o perspectivas de análisis fuera de la lógica mayoritaria. Éstas funcionan como la antesala del comportamiento y todo aquello que diverge de la “norma socialmente aceptada” no es aceptado como válido. Estas imágenes sociales son las que guían los discursos, las acciones, las formas de relacionarse, las normas sociales y legislativas, las políticas de infancia, las intervenciones. En definitiva, cualquier tipo de acción va a estar determinada por las representaciones sociales previas que sobre un tema o colectivo se tengan. Sin embargo, la propia naturaleza socialmente construida de las representaciones nos permite modificar su significado; por ello las representaciones sociales son repensables y susceptibles de ser negociadas.

b.- La Convención de los Derechos del Niño

El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño. Desde entonces está considerada como uno de los instrumentos más importantes que en materia de derechos humanos ha aprobado la comunidad internacional y que cuenta con mayor nivel de apoyo. Una muestra de ello, es que la práctica totalidad de los Estados miembros de Naciones Unidas la han ratificado, incluso algunos Estados que nunca han firmado un tratado sobre derechos humanos. Esta Carta Magna de la infancia es el resultado de un largo proceso de reconocimiento de derechos y de mejora de la situación de los niños y las niñas en la sociedad. Nuestro país la ratificó el año de 1990, el cual dio lugar a una serie de modificaciones a nivel legal y de políticas públicas a favor de la infancia peruana en el marco de la doctrina de protección integral que propugna la convención.

c.- La participación de los NNA

La participación es un derecho que como tal tiene una historia cultural, jurídica, sociológica, es un fin instrumental para la consecución de otros derechos. La participación activa,



consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad. Por ello, como sostiene Cussianovich (2001) deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad. Desde una perspectiva etimológica la palabra proviene del latín **participatio y parte capere**, que significa tomar parte. A través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y la de la sociedad a la que pertenecemos.

Sin pretender evocar los diferentes discursos sobre participación infantil en la sociedad, la familia, la escuela, la comunidad, se han identificado cuatro tendencias existentes en torno a la participación. Una primera tendencia es aquella reflejada en la Convención sobre los Derechos del Niño. Una segunda, es aquella recogida por gran número de organizaciones no gubernamentales y representada básicamente en los escritos y experiencias de Roger Hart; una tercera tendencia, es la que se desencadena con la elaboración de la teoría de la pre-ciudadanía de la infancia y finalmente encontramos el paradigma del protagonismo integral de la infancia, desde el cual se abren dimensiones importantes en lo que se refiere a participación, ciudadanía, actoría social y política.

d.- Protagonismo Infantil

En el paradigma del protagonismo la participación supone un salto cualitativo ya que se reviste de exigencias que afectan al conjunto del proceso del ejercicio de su derecho a la actoría social. Los discursos sobre derechos, conllevan consecuencias en los ámbitos social y político. Por ello hablar de participación infantil protagónica no es una mera adjetivación, no es un simple atributo que se agrega a la participación infantil sino que quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a los niños y niñas como actores sociales y no como meros ejecutores o consentidores de algo. El protagonismo social de la infancia nos orienta hacia un nuevo significado de las relaciones con la infancia.

Es importante tener en cuenta que el concepto de protagonismo es resultado de una construcción social que se enriquece continuamente por las experiencias de los actores sociales y sus comunidades. Al intentar abordar el concepto de protagonismo infantil, debemos tener en cuenta que sólo las palabras no sirven para designar la realidad, sino más bien para constituirla en la red de relaciones simbólicas que constituye el lenguaje. Por ello consideramos relevante la introducción y puesta en común de un concepto que involucra una concepción distinta de infancia y de su participación como actores sociales



dentro de una comunidad. Protagonismo es un término al cual, históricamente, se le han atribuido acepciones diversas; de acuerdo a la concepción política, social y en definitiva ideológica del grupo social que lo utilice.

Gaytán (199) define el protagonismo infantil como “el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades.

III.- Metodología

Análisis de tipo. Cuantitativo y Cualitativo de tipo descriptiva. El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres, y aptitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, procesos y personas. Método de Observación participante, entrevista, se recurrió a fuentes documentales y archivos de la organización.

IV.- Analisis y discusion de datos encontrados

I.- Antecedentes del trabajo de los niños, niñas y adolescentes en el mercado de frutas de estudios de realidad social

a.- Informe Niñez y Trabajo en Lima Metropolitana. Informe Diagnostico Participativo sobre necesidades socio económico y laboral de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Autor Isaac Ruiz Sánchez. Ene. 2000

Por medio de este estudio se propone contribuir a la protección de los niños, niñas y adolescentes trabajadores contra la explotación y el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o nocivo para su desarrollo, el informe evidencia las condiciones de trabajo infantil más allá de las condiciones de pobreza deterioro y crisis en las formas de organizaciones familiar así como las condiciones injustas de inequidad en la organización económica y social el país , necesarias para enfrentar y superar por su relación directa en los derechos humanos. Se realizó en los dos Mercados Mayoristas ubicados en el distrito de la Victoria.

b.- Sistematización de los Programas con Nats Manthoc y Colibrí en Lima - Perú. Autor José Cantelli Díaz, oct.2001

La visión de dos tipos de acción con los niños, niñas y adolescentes desde el Estado y de



la Sociedad Civil con diferentes intervenciones, nos da a conocer la realidad del trabajo infantil desde la visión de los actores, se propone una mirada desde la participación de los niños, niñas y adolescentes como protagonistas conocedores de su realidad y como sujetos sociales. Se analiza la realidad social del país donde los niños y adolescentes asumen su rol como trabajadores por la situación socio económico.

c.- Producción audio visual

El Grupo Chaski es una Asociación Civil sin fines de lucro que realiza actividades en el campo de la producción y difusión audiovisual orientada al fortalecimiento de la identidad, valores sociales y culturales, realizo dos aproximaciones del trabajo de los niños y adolescentes en el mercado de frutas, dos historias de vida que inicialmente el año 1987 lo realiza con dos adolescentes para luego después de 20 años volver a ellos y evidenciar el transcurrir de su vida cotidiana en el tiempo Encuentro de Hombrecitos (1987) y Sueños Lejanos (2007).

II.- El mercado de frutas n° 2 la victoria como contexto de trabajo para niños, niñas y adolescentes

El Mercado de Frutas N°2 se encuentra ubicado en el distrito de la Victoria al este de Lima metropolitana, colinda con el Distrito del Agustino y el Cerro San Cosme este formado por sucesivas invasiones de pobladores sin vivienda entre las décadas de los 40 y 50s. Fue inaugurado el diciembre de 1969 durante el gobierno del Gral EP Juan Velasco Alvarado. La comercialización el mercado de frutas origina un movimiento económico por el cual a diario transitan un promedio de 10000 personas, teniendo como actividad principal la comercialización de frutas provenientes de las regiones de nuestro país.

La administración del mercado de Frutas N°2 ha pasado por procesos estatales (EMMSA) y de privatización lo cual generado que se den relaciones de poder un por lado los comerciantes mayoristas y por otro lado el Municipio de la Victoria, la administración del mercado es inestable e incierta, para el traslado del mercado a Santa Anita, EMMSA inicio la venta a plazos de los puestos. Con la ley de privatización en 1998 la Municipalidad de la Victoria en su calidad de propietaria del inmueble instala la Comisión Transitoria de Administración del Mercado Mayorista de Frutas.

El entorno del Mercado de Frutas cuenta en general con servicios que los diversos distritos ofrecen al sector de niños y adolescentes, regularmente instalan puestos de venta de comida que ofrecen menus a los comerciantes y trabajadores del mercado. El mercado es un espacio en el que se moviliza mucho dinero, y la vida de algunos miles de familia se desenvuelven en torno a sus principales dinámicas. En el plano de la educación existen



tres colegios los cuales asisten la población de niños y adolescentes trabajadores: IE. Pedro Labarthe, IE. Cesar Vallejo, IE José Abelardo Quiñones. En cuanto a la Salud se cuenta con el Centro de Salud el Pino.

Dentro de la dinámica organizacional en el interior del Mercado de Frutas encontramos a los Comerciantes Mayoristas de Frutas y los Clientes personajes principales de la comercialización de frutas. Así mismo para el traslado de la mercadería a los Transportistas Manuales agrupados en el Frente de Defensa de las V Bases del Mercado de Frutas: Sindicato Único de Transportistas Manuales (SUTMA), Sindicato de Transportistas Manuales Miguel Grau, Sindicato de Estibadores, Asociación de Menores Warma Tarinacuy y Ato Colibrí. Un hecho muy importante es que el Frente de Defensa de las V Bases del Mercado N°2 de Frutas, incorporo a las dos organizaciones de adolescentes del mercado guardando concordancia con el Código del Niño y Adolescente Ley 27337: *“Artículo 66°.- Ejercicio de derechos laborales colectivos. - Los adolescentes pueden ejercer derechos laborales de carácter colectivo, pudiendo formar parte o constituir sindicatos por unidad productiva, rama, oficio o zona de trabajo. Estos pueden afiliarse a organizaciones de grado superior”.*

III.- Situación de los adolescentes de ato colibrí del mercado de frutas

Los archivos que obran en la organización han permitido categorizar por periodos de cinco años desde la fecha en que entra en funcionamiento la organización (1991), de acuerdo a las Fichas Socio Económica que se aplica a cada adolescente que se incorpora a trabajar al mercado de una manera formal habiéndose obtenido los siguientes resultados

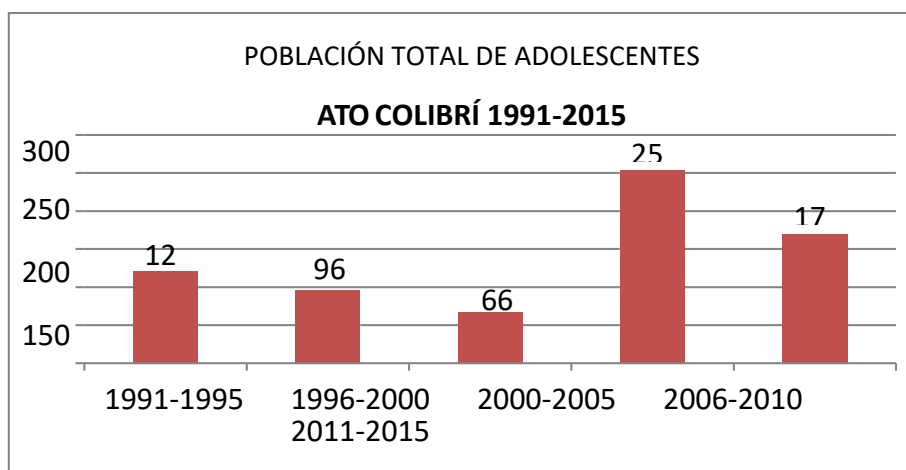


Grafico N° 01



Entre los años 1991 y 2015, estratificados en 5 años iguales manteniéndose entre los 2 a 5 años como máximo, se integraron a A.T.O. Colibrí, un total de 705 adolescentes, pudiendo apreciar que en el 1er. Período (1991-1995) pertenecieron a la organización 120 adolescentes; en el 2do. Período (1995-2000) 96 adolescentes; 3er. Período (2000-2005) 66 adolescentes; 4to. Período (2006-2010) 253 y en el 5to. Período (2011-2015) 170 adolescentes.

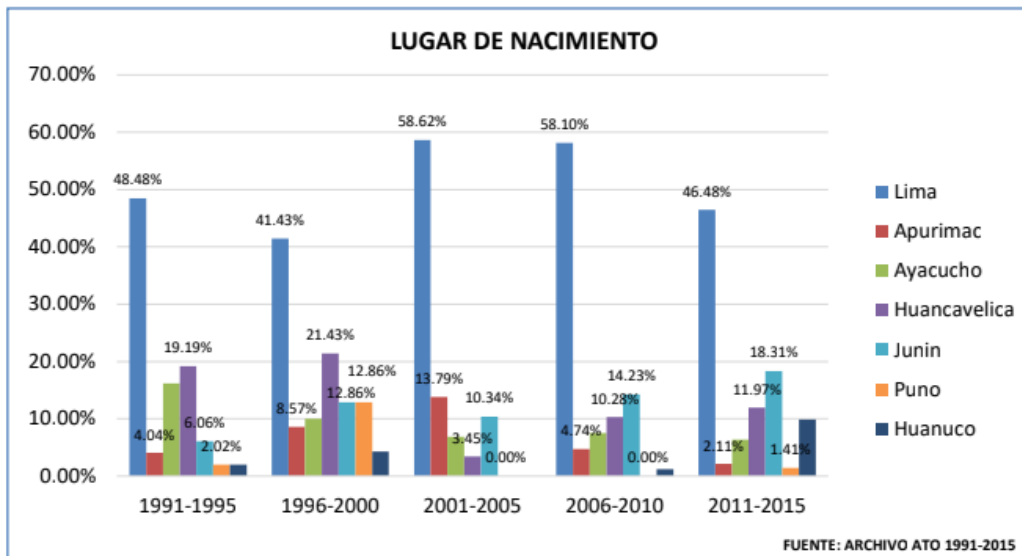
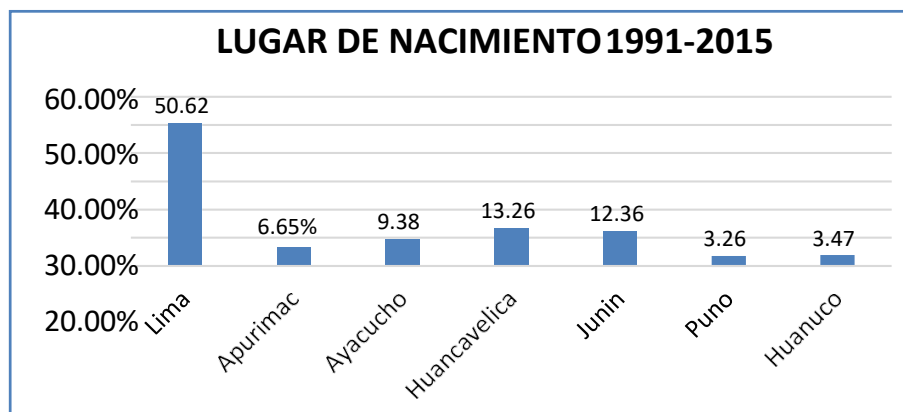


Grafico N° 02

El Gráfico N° 02, permite observar la distribución por lugar de nacimiento, de los adolescentes ATO Colibrí, donde en promedio general (50.62%) ha nacido en la ciudad de Lima; pudiendo ser hijos de migrantes o desplazados sociales en primera y segunda generación. Además, un porcentaje no muy significativo de adolescentes han nacido en provincias como: Huancavelica (promedio: 13.26%), Junín teniendo un incremento porcentual desde los años 2006-2015 (promedio: 12.36%), Ayacucho (Promedio: 9.38%), Apurímac (6.65%), Huánuco (3.47%) y Puno (3.26%), como se puede apreciar en el Gráfico N° 03.



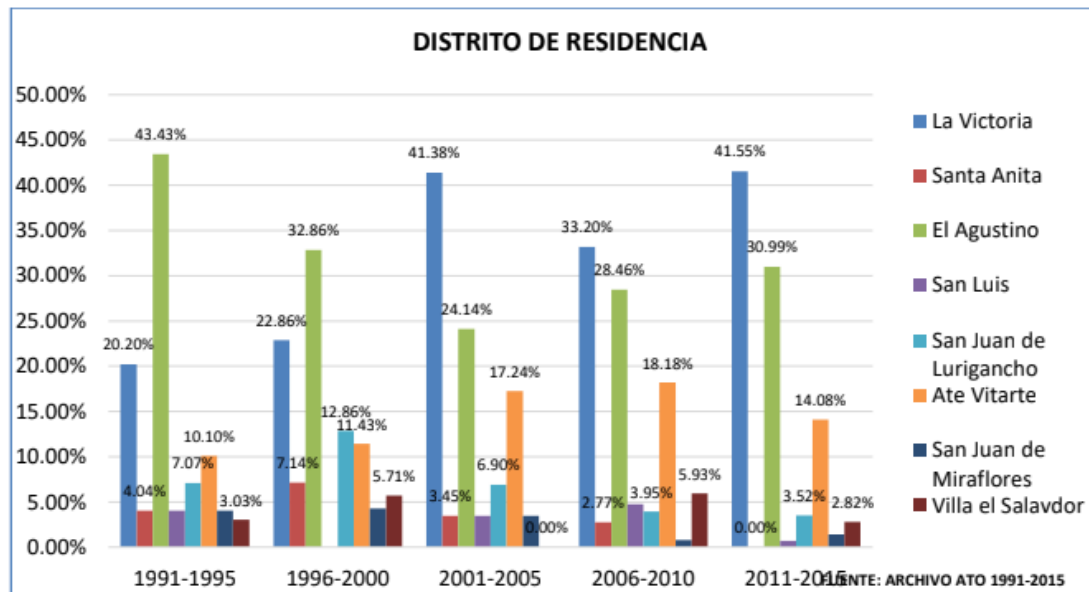


Gráfico N°4

El Gráfico N° 04 muestra la distribución de los adolescentes por Distrito de Residencia, apreciándose que existen 3 Distritos donde residen el mayor número de ellos: El Agustino (Promedio: 31.97%), La Victoria (Promedio: 31.84%) y Ate Vitarte (Promedio: 14.21%). También, cabe indicar que durante los 25 Años de existencia Ato Colibrí, ha incorporado a adolescentes de otros distritos de Lima Metropolitana.

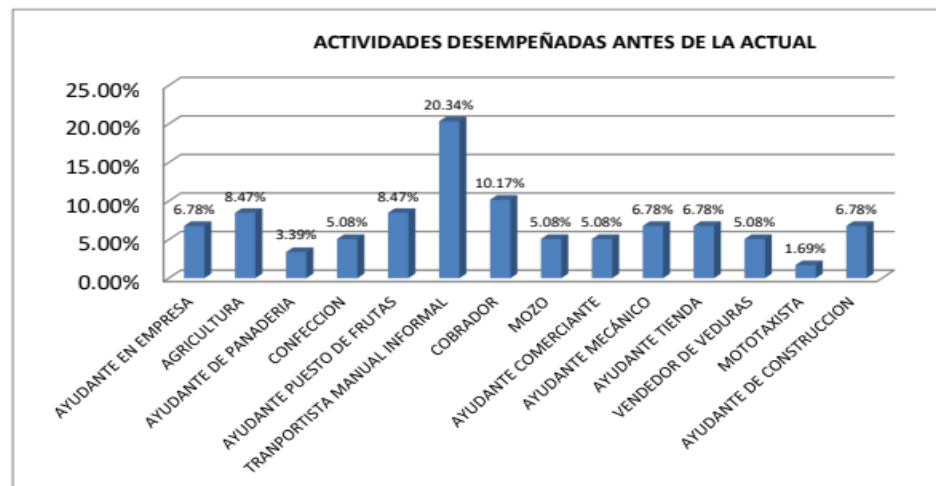


Gráfico N°5

El Gráfico N°05 muestra la distribución porcentual de las actividades desempeñadas por los adolescentes antes de estar integrando Ato Colibrí; la labor de **Transportista Manual Informal** obtiene el mayor porcentaje del 20.34%,; Cobrador en Microbús un 10.17%, Agricultor y Ayudante de Puesto de Frutas 8.47%, seguido de Ayudante en Empresa, en Construcción, en Taller Mecánico y en Tienda del 6.78%, Ayudante en Confección, Mozo,



Ayudante Comerciante y Vendedor de Verduras con 5.08%, Ayudante en Panadería 3.39% y finalmente de Moto Taxista con 1.69%

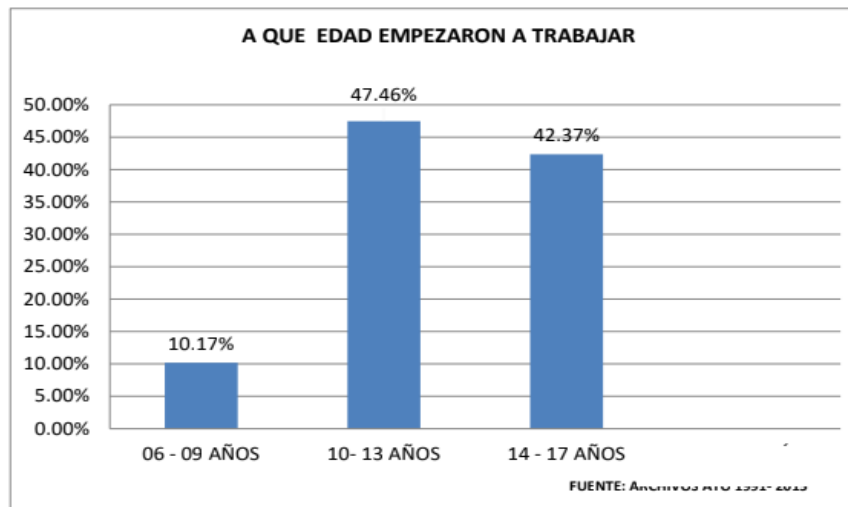


Gráfico N° 06

La edad en que empezaron a trabajar los adolescentes es: 10 a 13 años 47,46%, de 14 a 17 años el 42.37%, y de 06 a 09 años el 10.17%. Habiendo sido esta una realidad que los adolescentes que realizan alguna actividad laboral, ya que existe la necesidad de auto sostenimiento (solventar sus estudios, cubrir sus gastos personales y apoyar a los gastos familiares).

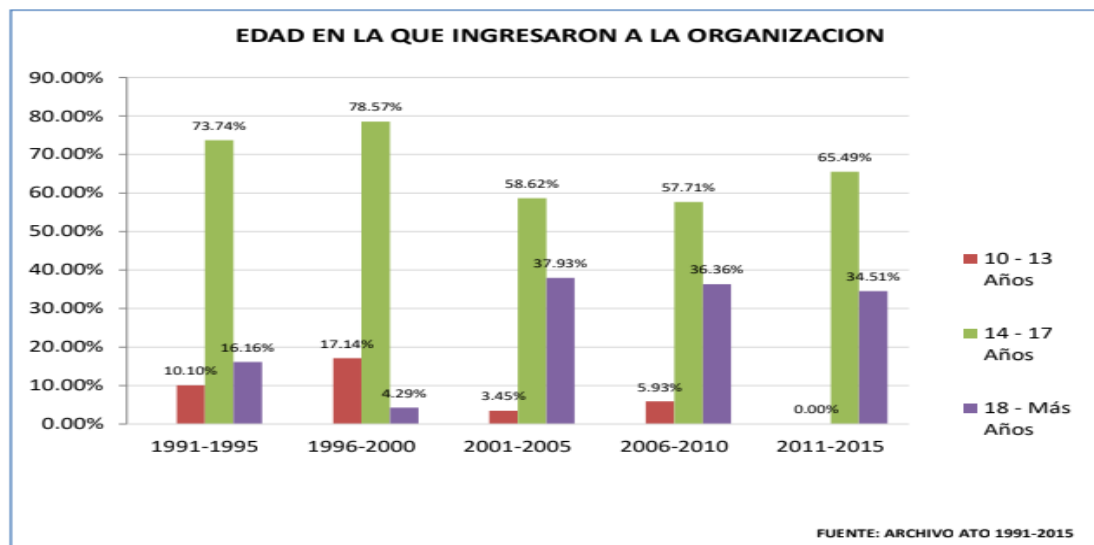


Gráfico N°7

Las edades en que los adolescentes ingresaron a la Organización Ato Colibrí se muestran en el Gráfico N° 07, que detalla una distribución de barras superpuesto de los años 1991-2015 estratificados parcialmente en 5 períodos.



Estableciendo un análisis, podemos decir que desde su creación Ato-Colibrí (1991) hasta el 2015, los Adolescentes mayormente ingresaron teniendo las edades conformadas entre los **14 y 17 años** (en el 1er periodo 73.74%, 2do periodo 78.57%, 3er periodo 58.62%, 4to periodo 57.71% y el 5to en 65.49%), alcanzando un promedio porcentual de **67.02%** que es significativo; y las edades entre 10 y 13 años a un promedio de **25.85%**.

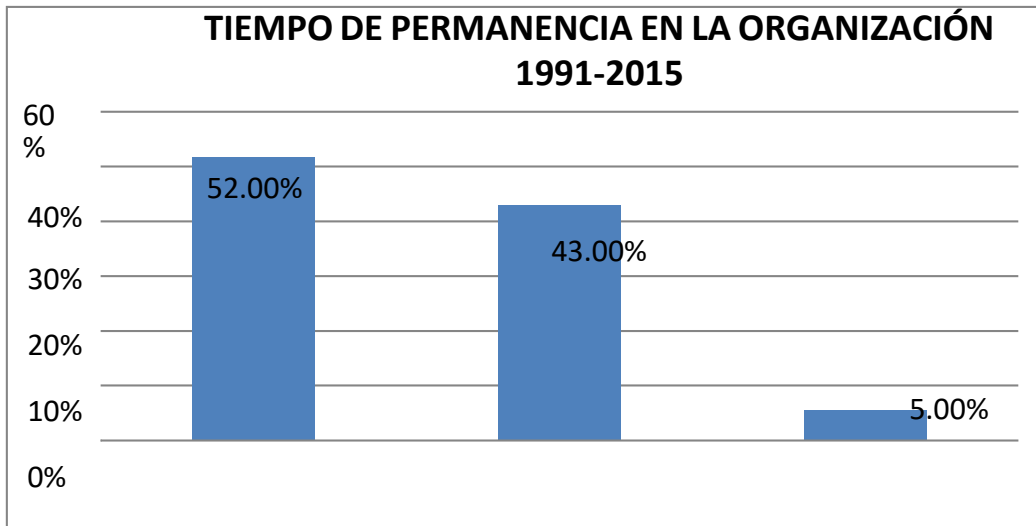


Gráfico N° 08

Como resultado tenemos el 52.00% de los adolescentes ha permanecido en la organización entre 1 a 2 años, seguido de un 43.00% que han tenido una permanencia de 3 a 5 años, y un 5.00% han permanecido entre 6 a más años no siendo significativa. ATO COLIBRÍ, desde su creación (1991) hasta la actualidad, está conformado por adolescentes varones.

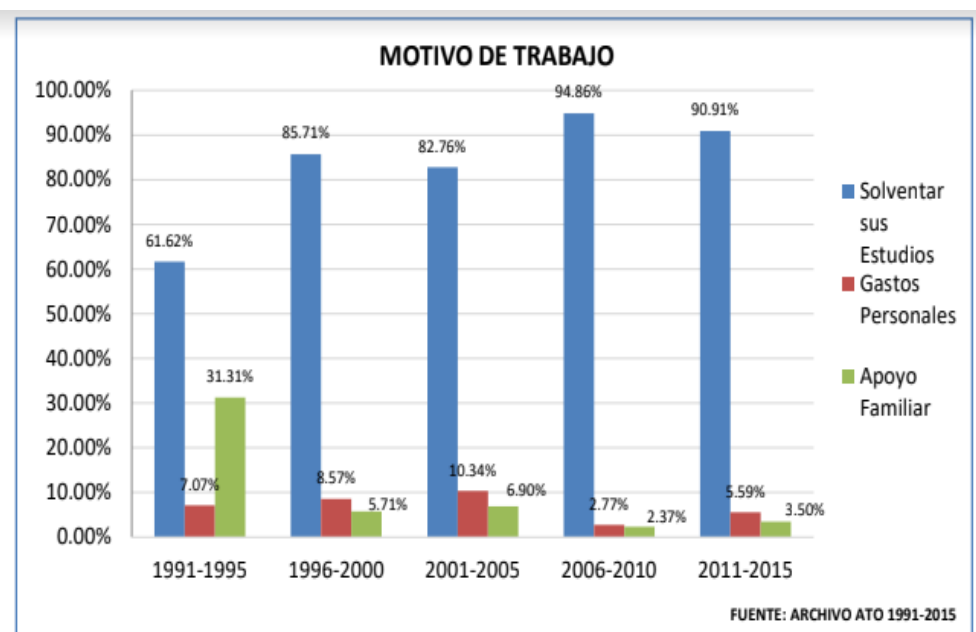


Gráfico N° 9



El Gráfico N° 09, muestra la distribución del motivo de trabajo, así tenemos que en los cinco periodos la respuesta: Solventar sus estudios es la de mayor preponderancia: (1er periodo: 61.62%, 2do periodo: 85.71%, 3er Periodo: 82.76%, 4to Periodo: 94.86% y 5to periodo: 90.91%).

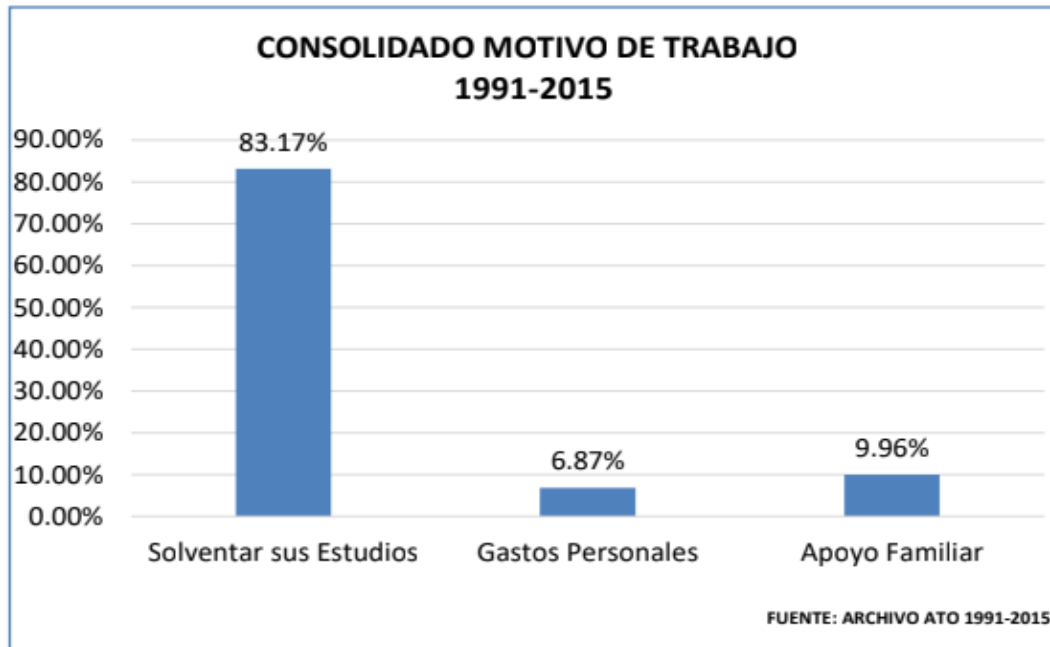


Gráfico N°10

El grafico N°10 nos muestra un consolidado de la sumatoria general de los ítems manteniéndose en un 83.17% la respuesta de solventar sus estudios, con un 6.87% gastos personales y con 9.96% para apoyo familiar.

El Grafico N°11, nos permite apreciar, que en el primer periodo (1991-1995) se observa una tendencia, siendo el 2do de Secundaria el que alcanza el más elevado porcentaje con un 24.24%, seguido del 4to de Secundaria con 19.19% y el 3ro de Secundaria con 18.18%; estos porcentajes fueron teniendo variaciones durante el proceso histórico de ATO-Colibrí y a la vez fue disminuyendo, cerrando el último periodo (2011-2015): 2do de Secundaria con 10.56%, 4to de Secundaria con 16.20% y 3ro de Secundaria con 17.61%.

Ver Anexo 1 Gráfico 11

En el segundo periodo (1996-2000) se obtiene que Secundaria completa alcanza el porcentaje más alto con 21.43%, seguido de 1ro de Secundaria con 17.14% y Primaria completa con 15.71% en donde los dos últimos fueron decreciendo significativamente durante los últimos 15 años (2001- 2015), cerrando el último periodo 1ro de Secundaria con 4.93%.



En el tercer periodo (2000-2005) podemos ver que el 5to de Secundaria alcanza el porcentaje más alto con 25.93% que fue decreciendo constantemente durante los últimos 10 años (2000-2015 con: 21.74%) y (2011-2015 con: 15.49%), seguido a ello tenemos a 1ro de Secundaria con 18.52% y Primaria Completa con 14.81%.

En el cuarto periodo (2006-2010) se observa una tendencia siendo el 4to de Secundaria que alcanza el pico más significativo con 26.09%, seguido de 5to de Secundaria con 21.74% y Secundaria completa con 18.97%.

En el último periodo (2011-2015) podemos apreciar una tendencia siendo el Técnico superior que alcanza el tope más significativo con 19.01% seguido de 3ro de Secundaria con 17.61% y 4to de Secundaria con 16.20%.

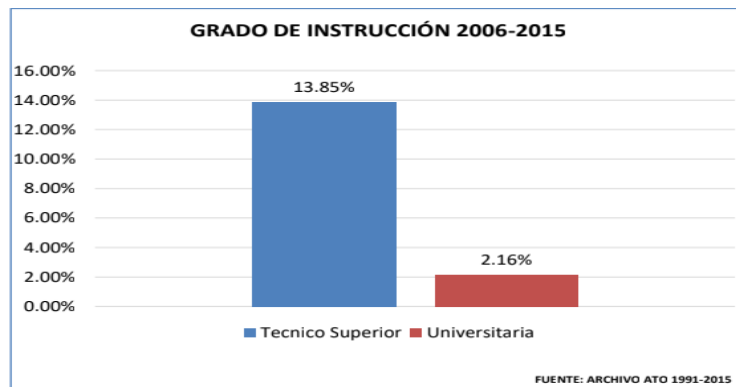


Gráfico N°12

De esta distribución (Gráfico N°12) cabe destacar que en los últimos 10 años (2006-2015) surge un grupo importante de adolescentes que alcanzaron el nivel de instrucción: Técnico Superior (2006-2010 :8.70%) y (2011-2015 :19.01%) alcanzando un promedio de 13.85%; nivel universitario (2006-2010 :0.79%) y (2001-2015 :3.62%) alcanzando un promedio de 2.16%, siendo este un logro significativo para la organización, obtenido con el acompañamiento adecuado, motivándolos para que puedan estudiar, superarse y salir del círculo de conformismo y la pobreza.

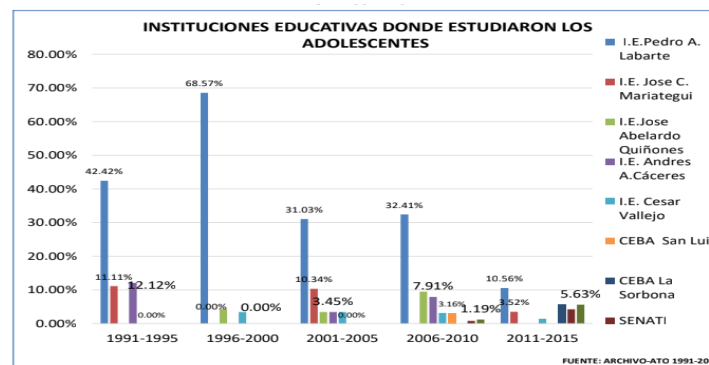


Gráfico N°13



Las Instituciones Educativas donde los integrantes de Ato Colibrí cursaron sus estudios primaria y secundaria durante estos 25 años: tenemos que un promedio general el 37% estudió en la I.E. Pedro A. Labarthe, un promedio del 5% en la I.E. José C. Mariátegui, el 4.69% en la I.E. Andrés Avelino Cáceres, el 3.44% en la I.E. José Abelardo Quiñones y en la I.E. Cesar Vallejo un promedio de 2.29%.

Cabe apreciar que en los últimos 10 años (2006-2015) los adolescentes han tenido la oportunidad de aspirar a una educación técnica y lo alcanzaron al haber ingresado a los institutos técnicos superiores como: SENATI (2006- 2010 el 0.79%) y (2011-2015 el 4.31%) y ADUNI (2006-2010 el 1.19%) y (2011-2015 el 5.63%), evidenciándose un aumento de los adolescentes que han logrado seguir una carrera de mando medio o técnico.

En el caso de aquellos adolescentes que por distintos motivos no pudieron culminar su escolaridad regular la pudieron concluir en los Centros Educativos Básico Alternativo (CEBA), obteniendo un certificado de haber acabado su escolaridad primaria o secundaria; entre ellos tenemos: CEBA San Luis (2006-2010) donde acabaron el 3.16% y el CEBA La Sorbona (2011-2015) donde acabaron el 5.63%.

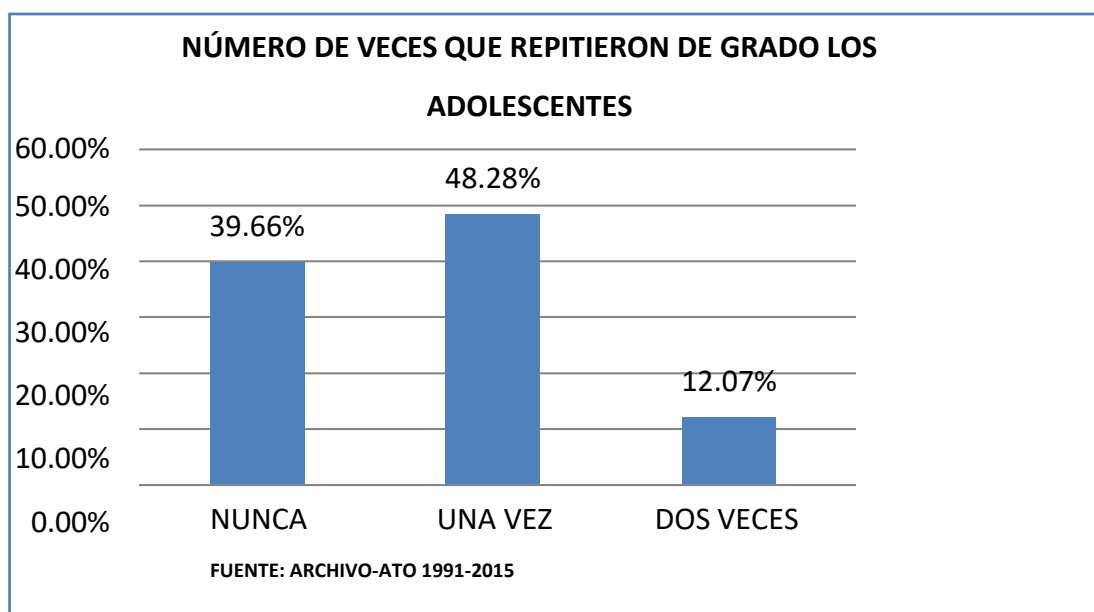


Gráfico N°14

El Gráfico N°14 muestra la distribución por número de veces que repitieron de grado los adolescentes durante los 25 años (1991-2015) de existencia; el 48.28% de los adolescentes repitieron “una vez” un grado escolar, siendo el ítem de mayor relevancia, los adolescentes que “Nunca” repitieron un grado escolar fue de 39.66%, los que repitieron “Dos Veces” fue



de 12.07%.

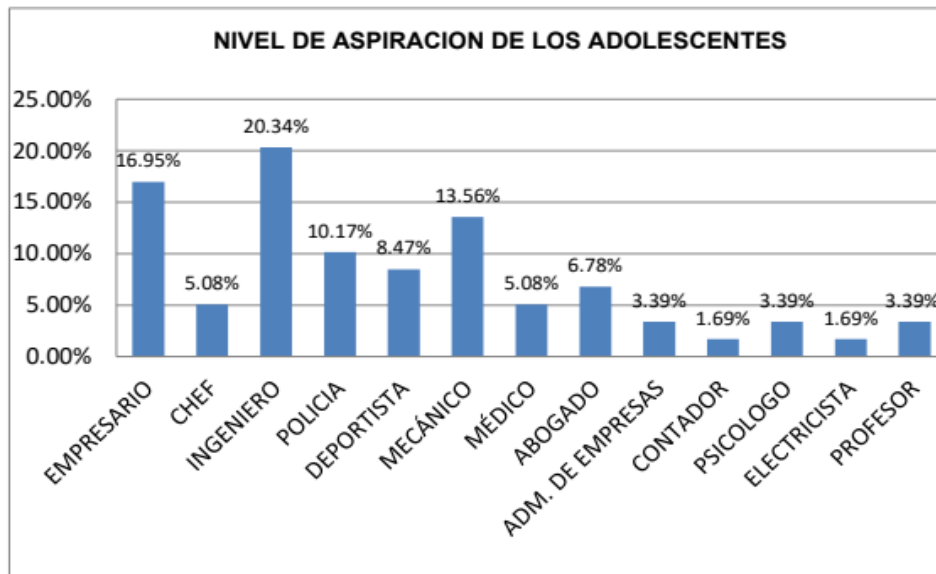


Gráfico N°15

El Gráfico N° 15, nos muestra la distribución de la aspiración de los adolescentes, es decir, su proyecto de vida “lo que quieren ser”; donde el ítem de Ingeniero es relevante con 20.34%, seguido de Empresario 16.95%, Mecánico 13.56%, Policía 10.17%, Deportista 8.47%, Abogado 6.78%, Chef y Médico con un 5.08%, Administrador de Empresas, Profesor y Psicólogo con un 3.39%, Contador y Electricista con 1.69%.

La importancia de esta variable reside en que los adolescentes anhelan, sueñan y mantienen una aspiración profesional y técnico resultado de los distintos talleres internos de motivación que realiza la Organización ATO-COLIBRÍ, dan fé de ello un grupo de adolescentes en la actualidad se encuentran cursando el nivel Técnico Superior y Universitario.

IV.- La organización espacio de participacion y protagonismo

¿En qué momento surge la Organización de los Adolescentes de Ato Colibrí del Mercado de Frutas? Podría ser la pregunta inicial que uno se plantea. ¿Cuáles fueron las condiciones que se dieron para que surja la organización de los adolescentes?

Inicialmente los primeros años fueron de abordaje de la intervención estatal, fue el Programa Colibrí de la PNP el que sentó las bases para que se diera la organización de los adolescentes “la nueva acción de la PNP consistía en convertir a la calle en un lugar de acción donde la práctica preventiva inicia un largo camino a fin de desarrollar alternativas novedosas, basadas en el respeto a los niños. Esta va directamente hacia los lugares donde los Nats están expuestos al peligro. En la interacción constante que desarrolla Colibrí con los Nats surge la participación activa, dejando de lado el “asistencialismo”. Es así que



dentro de los grupos de Nats se dan unas nuevas relaciones al interior de estas tendientes a percibir su realidad, esta visión nueva se gesta en el grupo de adolescentes del Mercado de Frutas. “Los Nats de Colibrí entienden su protagonismo personal y colectivo como la capacidad que tienen de percibir críticamente la realidad que los rodea y de actuar en ella para modificarla y cambiarla positivamente. (Llaque 1997)

Los adolescentes pueden jugar un rol significativo como agentes de cambio en su barrio, su comunidad y el espacio más próximo para el caso de los adolescentes del mercado de frutas este “el mercado” es un espacio de socialización e interacción constante. Es a partir de la Convención sobre los derechos de los Niños, Niñas y los Adolescentes, que estos adquieren la condición de ciudadanos de derecho. De allí la importancia de promover una verdadera participación, desarrollando la capacidad de participar, escuchar y ser escuchados, en concordancia con el Art. 12 de la Convención de los Derechos del Niños y los Art. 9 y 10 del Código del Niño y Adolescente, donde se hace explícito el derecho de los niños, las niñas y los adolescentes de participar, opinar y expresar sus posiciones ideas y aportes de desarrollar la capacidad de tener opinión sensata divergente propia y flexible en relación a lo que les compete y a su comunidad como actores sociales del presente, “desarrollan confianza y solidaridad, lo que les permite construir su Capital Social, requisito necesario para lograr el desarrollo sostenible”

Considerar la participación principal de niños, niñas y adolescentes no solo implica que puedan expresar libremente sus opiniones, pensamientos, sentimientos y necesidades, además significa que deben ser involucrados democráticamente por sus familias, la escuela, los gobiernos locales, medios de comunicación. La participación es uno de los ejes fundamentales para promover el protagonismo de la infancia, esta reconoce a la infancia en la capacidad y posibilidad de percibir, interpretar, analizar cuestionar, proponer y actor en su entorno social, comunal y familiar.

La participación de niños, niñas y adolescentes desde el Enfoque de Derechos está centrada en el reconocimiento de su derecho a participar en todo lo que le concierne hecho clave para asegurar el cumplimiento de los demás derechos. *Crowley (1998) señala que la “Participación es un principio director clave, un derecho “facilitador” es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos”*

Horna (2006) refiere que el concepto de Protagonismo involucra una concepción distinta de la infancia y de su participación como actores sociales, y que reconocer a los niños como actores sociales, tanto al nivel de sus propias vidas como a escala social, exige reconocerlos como personas con derechos, individuos con criterios, capacidades y valores



propios, participantes de su propio proceso de crecimiento y desarrollo personal y social.

“Por ello el protagonismo, definitivamente, no es solo una propuesta conceptual si no que posee de modo inherente un carácter político, social y cultural ético espiritual que, a su vez, reclama una pedagogía e invita a un replanteamiento del “status” social de la infancia y de la adultez de sus roles en la sociedad local y en el concierto de los pueblos” Cussianovich (2001)

Protagonismo significa también asumir responsabilidades aportar y construir conjuntamente, en este sentido lo considera como punto de unión, de encuentro, no compatible con ninguna forma de separación o dispersión. Implica interacción e interrelación con su entorno, con los demás. No es un yo protagonista, es un nosotros, el protagonismo para ser tal tiene que ser fecundo en el desarrollo del protagonismo de los otros.

A lo largo de todos estos años ha sido de suma importancia conocer la opinión de los adolescentes respecto a la organización:

Que es Ato Colibrí

“Son adolescentes trabajadores organizados, aprendí a trabajar pues este trabajo me lo hizo saber mi papa”

“En mi caso no sabía que Ato Colibrí era una organización que defiende el derecho del niño y adolescente”

Yo vine solo por el trabajo y me di con la sorpresa con los talleres de enseñanza”

“Que es una organización de adolescentes y jóvenes donde trabajan de transportista manual y también

donde participan en eventos sobre los derechos de los niños y adolescentes”

“Yo vine a Ato porque es una organización que participa en eventos y hace talleres”

“Un amigo me dijo para que ingresar a Ato Colibrí, yo pensaba que Ato era solamente trabajo y cuando ingrese no era solamente trabajo, también había eventos, reuniones. Ato es una organización que te ayuda a hablar, opinar y también a pensar”

Que aprendí

“Ato Colibrí es una organización, defienden los derechos de los niños y adolescentes.” “Aprendí a que en una organización hay reglas”



“Es un espacio para dar nuestras opiniones” “Aprendí a trabajar en equipo, a dar mi opinión”

“A estar más unidos, ser solidarios y compartir experiencias”

“A desarrollarme como persona, desenvolverme ante el público” “A participar y ser protagonista”

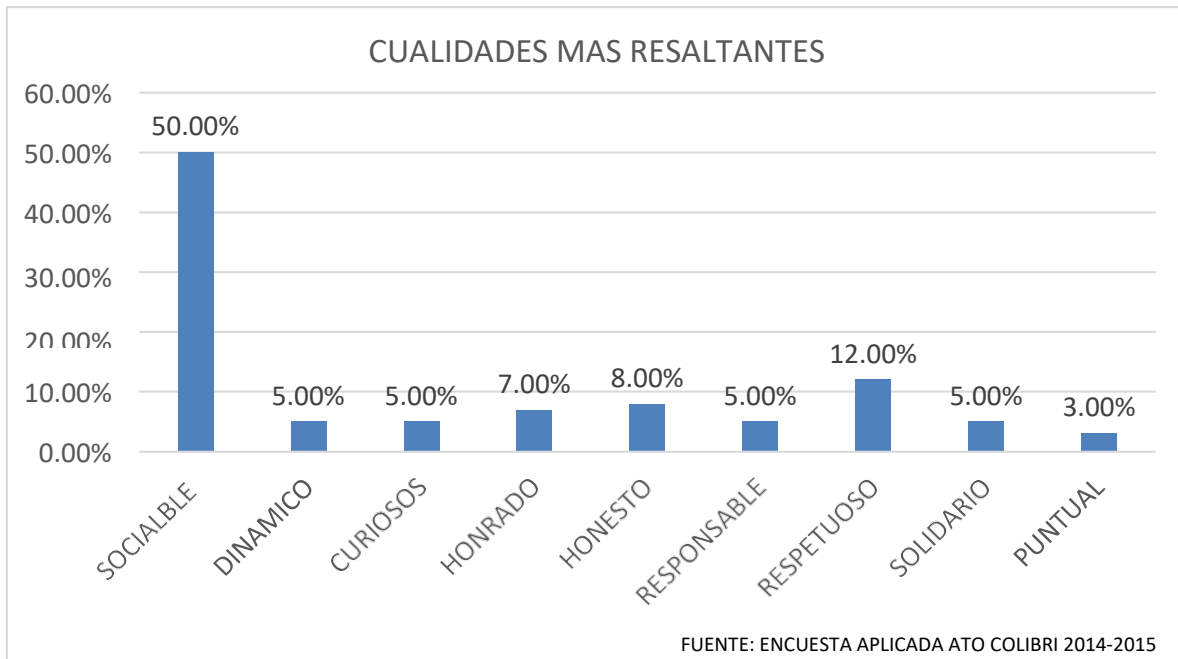


Gráfico N°16

En el gráfico N° 16 podemos apreciar las características más relevantes de los adolescentes de Ato Colibrí, su importancia reside en que nos ayuda a identificar, diferenciar y valorar las características de mayor relevancia en los adolescentes

La primera cualidad de mayor significancia fue Sociable con un 50%, seguido de Respetuoso con 12%, Honesto con 8%, Honrado 7%, Dinámico, Curioso, Responsable y Solidario con 5%, y finalmente Puntual siendo el menos significativo con 3%.

De este análisis podemos concluir que los adolescentes son Sociables como resultado de la convivencia en grupo y entre compañeros que promueve la organización Ato Colibrí, en donde les da la facilidad para entablar relaciones sociales con las demás personas, resaltando el compañerismo, la empatía y el trabajo en equipo.

Pero no dejando de lado el ser respetuoso que también tiene un 12%, mantienen el respeto hacia las personas mayores, personas de su alrededor y el respeto hacia ellos mismos, valorando que es uno de los principios que prima en la Org. Ato Colibrí.

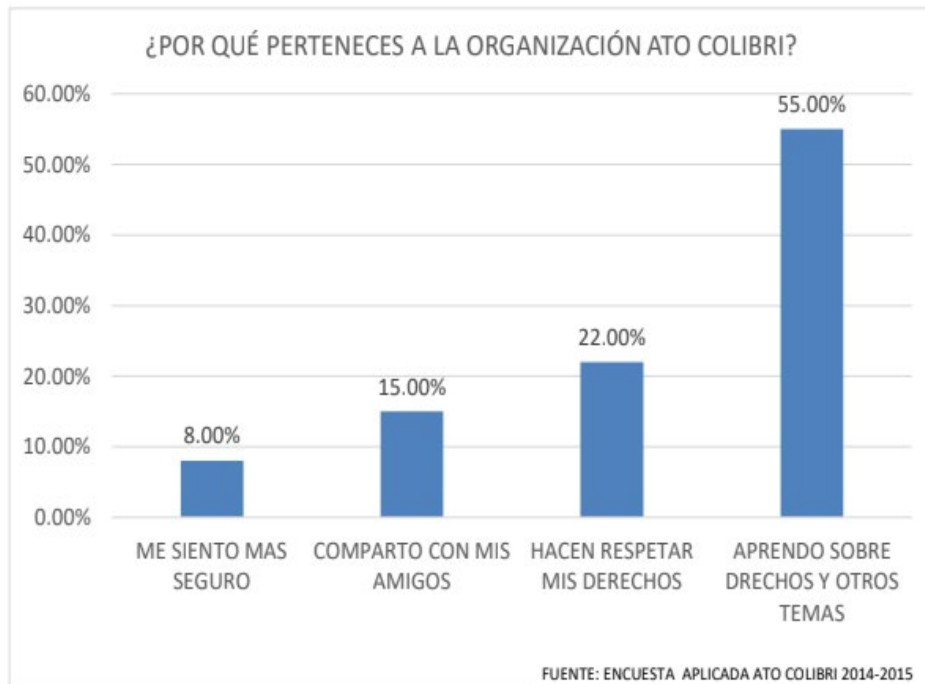


Gráfico N°17

En el grafico N°17, un 55% manifestó que “Aprendo más sobre mis derechos”, el 22% respondió “hacen respetar mis derechos”, “comparto con mis amigos” 15% y “me siento más seguro” un 8%. En este contexto podemos valorar que los adolescentes en su mayoría consideran a la organización Ato colibrí como un espacio para aprender sobre sus derechos, así como sus obligaciones.

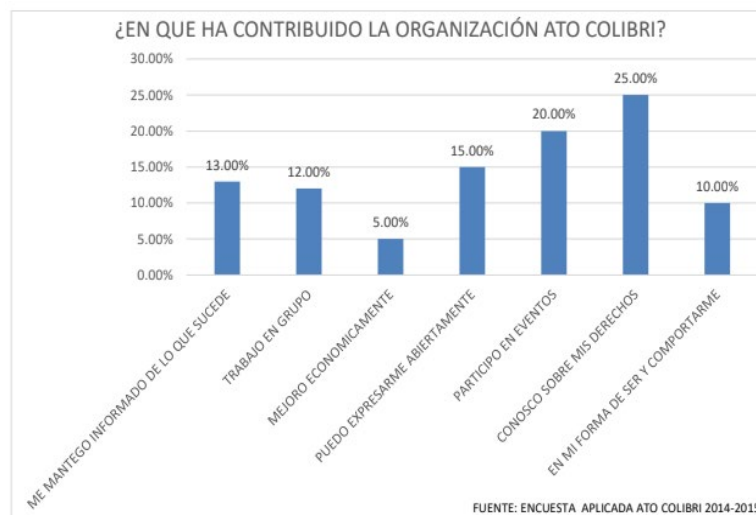


Gráfico N°18

En el grafico N° 18 sus respuestas fueron: conozco sobre mis derechos 25%, participo en eventos 20%, puedo expresarme abiertamente 15%, me mantengo informado de lo que



sucede 13%, trabajo en equipo 12%, ha contribuido en mi forma de ser y comportamiento 10% y me ayuda mejorar económicamente 5%.

De tal forma que podemos concluir que la Organización ATO COLIBRÍ, contribuye al desarrollo de los adolescentes y al fortalecimiento de sus conocimientos sobre sus derechos llevando a la práctica los mismos. Asimismo, la organización les brinda la oportunidad de participar en eventos de protagonismo e incidencia en la comunidad; de la misma forma ayudan a otros adolescentes a desenvolverse y a dar su opinión libre frente a los demás sin dejar de tener presente a donde acaban sus derechos y donde comienzan lo de los otros, aprender a trabajar en equipo y ayudando a que consigan la madurez esperada.

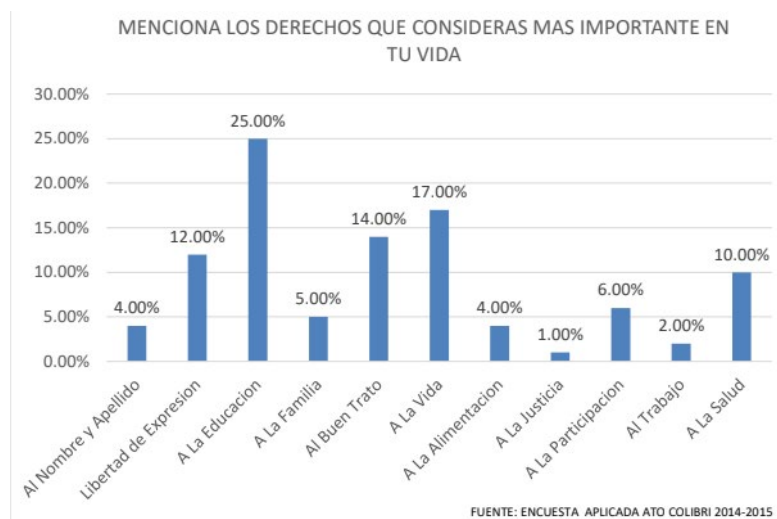


Gráfico N°19

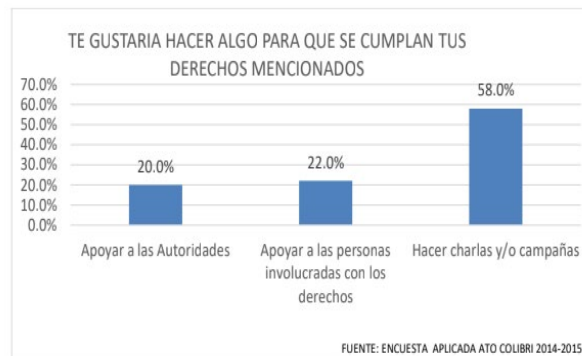
En el grafico N°19 los adolescentes respondieron que el derecho a la Educación es el más significativo y valorado con 25%, seguido del derecho a la Vida con 17%, Al buen Trato 14%, Libertad de Expresión 12%, a la Salud 10%, a la Participación 6%, a la Familia 5%, derecho al Nombre y Apellido 4%, a la Familia 4%, al Trabajo 2% y por último el derecho poco valorado por los adolescentes fue el derecho a la justicia con 1%.

En el marco de este análisis podemos analizar que los adolescentes de Ato Colibrí consideran el derecho a la educación como el derecho fundamental porque consideran que es la forma que les permite y permitirá adquirir conocimientos y alcanzar un vida social plena que es trascendental para su desarrollo económico, social y cultural, seguido del derecho a la vida siendo considerado como uno de los derechos que también tiene importancia, en donde sin excepción merecen el respeto incondicional por el simple hecho



de existir y estar protegidos.

Grafico N°20



En el grafico N°20 los adolescentes respondieron: realizar charlas y/o campañas un 58%, apoyar a las personas involucradas con los derechos un 22%, y apoyar a las autoridades un 20%.

Analizamos que los adolescentes en su mayoría consideran que realizar charlas y/o campañas es un medio para incidir en las autoridades, en la sociedad y hacer cumplir sus derechos, pero también reconocen que existen organizaciones o personas involucradas que buscan promover y defender sus derechos, en donde los adolescentes se sienten incluidos y comprometidos para apoyar actividades como las campañas a favor de los derechos de la niñez y la adolescencia.

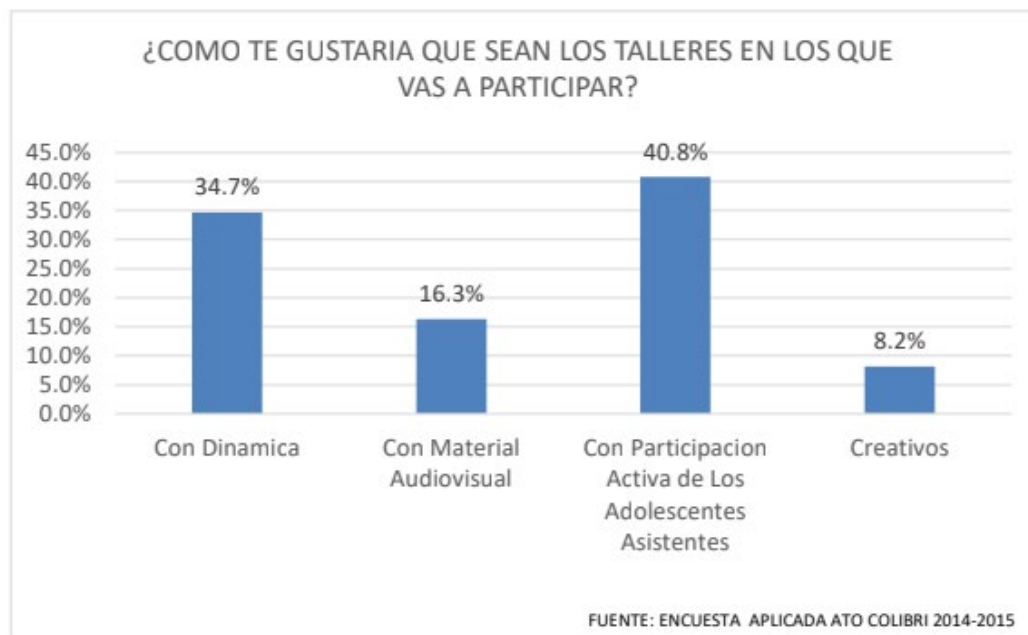


Gráfico N° 21



En el gráfico N° 21 los adolescentes respondieron: con participación activa en un 40.8%, con dinámicas en un 34.7%, con material audiovisual en un 16.3%, y finalmente con creatividad en un 8.2%. Los adolescentes consideran que en los talleres en donde ellos van participando se debe fortalecer la participación activa, donde todos tengan la oportunidad y la libertad para opinar, preguntar, dar sus puntos de crítica y priorizar la participación de los adolescentes. A su vez que van considerando que las dinámicas y el uso de material audio visual vienen a ser un factor importante en la realización de los talleres haciendo que sean más dinámicos e interactivos, en donde les permite mejorar su participación a través del intercambiando de sus experiencias y sus conocimientos.

V.-La participación de ato colibri en redes sociales para la defensa y promoción de los derechos

El análisis de redes sociales generalmente estudia la conducta de los individuos a nivel micro, los patrones de relaciones (la estructura de la red) a nivel macro, y las interacciones entre los dos niveles.

Saenz (2003) refiere que en el “análisis de redes se describen y estudian las estructuras relacionales que surgen cuando diferentes organizaciones o individuos interactúan, se comunican, coinciden, colaboran etc., a través de diversos procesos o acuerdos, que pueden ser bilaterales o multilaterales; de este modo la estructura que emerge de la interrelación se traduce en la existencia de una red social. Las redes sociales son, por tanto, conjuntos de relaciones sociales o interpersonales que ligan individuos u organizaciones en “grupos”.

Aguirre, A. y Pinto, M. (2006) sostiene que para “Bourdieu y Coleman las relaciones sociales pueden traer consigo el recurso del Capital Social, es decir, que un conjunto de relaciones sociales o de instituciones pueda significar redes de beneficios, contactos o ayuda recíproca para los que participan de dichas estructuras sociales. En este sentido, la posibilidad que una estructura social tenga que ver con relaciones recíprocas, cooperativas y beneficiosas se relaciona directamente con lo que llamamos campo cultura. Existe sinergia entre estructura social y cultura. Por tanto, las normas culturales, los valores, las historias colectivas y los símbolos son fundamentales para producir relaciones sociales con alto contenido recíproco y cooperativo “insertas” en redes interpersonales, equipos de trabajo, sistemas institucionales y comunidades locales”.

En este sentido, Lomnitz (1998) formula que “...en toda sociedad se dan redes sociales horizontales y verticales que establecen intercambios simétricos o asimétricos, las que se



articulan entre sí conformando el tejido social”.

La participación de Ato Colibrí en las redes sociales conformadas a favor de la defensa y promoción de los Derechos de los NNAs en nuestro país ha permitido que los adolescentes interactúen con organizaciones con fines y objetivos similares a los que persigue la organización, permitiendo que el derecho de participación y opinión sea un proceso donde la participación de los adolescentes está en función de las responsabilidades que van asumiendo en la organización. Esto permitiendo que la organización sea reconocida y sea parte integrante de redes donde se conjuga acciones de incidencia en la comunidad en función de los problemas de la infancia a fin de que se pueda incidir en las políticas públicas a nivel local, regional y nacional.

Son cinco las redes sociales en las que participa Ato Colibrí como organización y a fin de asegurar su presencia y participación en estas por consenso de grupo se promueve la participación de los adolescentes en las redes, con cargo a dar cuenta de las acciones realizadas por medio de un “Informe de participación” documento de gestión interno de la organización.

a.- Consejo consultivo de niñas, niños y adolescentes de lima metropolitana

El Consejo Metropolitano de Lima aprueba por unanimidad la Ordenanza N° 1499 que crea el Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes denomina en adelante CCONNA-LM. Se encuentra conformado por niñas, niños y adolescentes elegidos democráticamente y que representan a diferentes grupos y espacios y formas de organización teniendo como funciones:

- Elaborar y presentar propuestas de políticas en materia de niñez y adolescencia ante el despacho de la Alcaldía Metropolitana
- Emitir opinión sobre todas las consultas que se realicen
- Vigilar y exigir el cumplimiento de derechos y políticas que afecten a los NNAs
- Promover los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Dentro de sus objetivos se plantea:
 - Promover y defender los derechos de los NNA de Lima Metropolitana para mejorar su situación y así generar una cultura de valoración a las infancias y adolescencias.
- El consejo CCONNA-LM , está preparado para emitir opiniones y responder a las consultas sobre políticas públicas en materia de infancia



- El CCONNA-LM esta fortalecido y tiene reconocimiento Municipal y social
- Promover el derecho a la participación de los NNA , impulsando la creación de Consejos Consultivos en los gobiernos locales de Lima Metropolitana

Los adolescentes de Ato Colibri desde su conformación han tenido un rol activo, participando en las diferentes reuniones convocadas contribuyendo a la elaboración de documentos como el Plan Anual de Trabajo, talleres de formación entre otros.

b.- Colectivo interinstitucional por los derechos de las niñas, los niños y adolescentes de la MCLCP.

Integrado por organizaciones de la Sociedad Civil, Estado y la Cooperación Internacional, coordinado por la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, presente en todas las regiones del País. Es un espacio de trabajo conjunto entre las organizaciones que promueven los derechos de la Niñez y Adolescencia. Ha incorporado la participación de las organizaciones de NNA, como Ato Colibrí desde donde estos han participado en forma activa realizando acciones de incidencia en la comunidad como:

- Campaña: “En el Presupuesto Público, las Niñas los Niños Primero -2005-2006-2007
- Campaña: “Se Busca Un Millón de Amigos 2009”
- Campaña: “Todos con la Infancia Vota por la Niñez Ahora”
- Campaña “Buen trato para la niñez” 2013- 2014
- Campaña 2015- 2016 “Agenda nacional por los derechos de la niñez y adolescencia” 2013- 2014

c.- Red nacional de nna del Peru: REDNNA

Es un grupo de organizaciones de Niñas y Niños y adolescentes que tienen como objetivo común difundir, promover, y defender los deberes y derechos de los NNAs. Se creo en mayo del 2006 como resultado del proceso de las diversas reuniones de las Organizaciones de los NNA's y de los acuerdos tomados en el “II Congreso Mundial sobre Derechos de la niñez y Adolescencia” organizado en noviembre del 2005 en Lima – Perú. Ato Colibri participo desde su creacion el cual permitio que los adolescentes participen y realicen talleres como:

Es un grupo de organizaciones de Niñas y Niños y adolescentes que tienen como objetivo común difundir, promover, y defender los deberes y derechos de los NNAs. Se creo en mayo del 2006 como resultado del proceso de las diversas reuniones de las



Organizaciones de los NNA's y de los acuerdos tomados en el "II Congreso Mundial sobre Derechos de la niñez y Adolescencia" organizado en noviembre del 2005 en Lima – Perú. Ato Colibri participo desde su creacion el cual permitio que los adolescentes participen y realicen talleres como:

- Recomendaciones del Comité de los derechos del Niño al estado peruano.
- Conformacion de rednna a nivel nacional como: Tacna, Pucallpa.
- Talleres de formacion.
- Viaje de dos integrantes de Ato Colibri respectivamente a: Paraguay y Argentina para participar representando a la rednna Peru en encuentro latinoamericano de las REDNNYAs

d.- Comision de defensa de las v bases de transportistas manules del mercado N°2 de frutas- La Victoria

La Comisión de Defensa de las V Bases de Transportistas Manuales del Mercado Mayorista N° 2 de Frutas, se constituye como un organismo centralizado para la defensa de los derechos de los afiliados de las cinco bases componentes que son: SUTMA, ATMMG, ASOTRAM, Ato Colibri Y Warma Tarinakuy. Esta Comisión se constituyó mediante la asamblea de representantes de base con fecha 05AGO02.

Establece como fines fundamentales: La Lucha coordinada inter gremial en defensa de los derechos laborales. Representar a las bases afiliadas en cualquier proceso de negociación, convenio o acuerdos con las autoridades respectivas y Establecer las normas de procedimiento respecto al servicio como transportista manual dentro del M. M. N^{ro}. 2; en procura de lograr un excelente servicio al público usuario. Los adolescentes de Ato Colibrí de acuerdo a los archivos han venido ocupando cargos como: Vocales o Secretarios de Actas.

e.- Consejo consultivo de niños, niñas y adolescentes de la adjuntia para la niñez y la adolescencia de la Defensoria del Pueblo

El Consejo Consultivo es un órgano de carácter consultivo y se constituye en un espacio de participación real y efectiva de Niños, Niñas y Adolescentes en la labor que realiza la Defensoría del Pueblo para la defensa, promoción y protección de los derechos de la niñez y adolescencia. Tiene por finalidad garantizar y fortalecer la participación de la niñez y la adolescencia, a través del ejercicio de sus derechos a la libertad de expresión, opinión e información, la libertad de asociación y de reunión y el derecho a ser escuchado en todos los asuntos que los afecten.



Este espacio se creó en abril del 2008 con el nombre de Comité Asesor y se formalizó su existencia mediante la Resolución Defensorial N° 006-2014-DP del 12 mayo de 2014. Posteriormente, se aprobó su Reglamento Interno. Durante el periodo 2008-2012, la dirección de las sesiones estuvo a cargo de una comisionada de la Adjuntía. Posteriormente, en el año 2013, se elige el primer Equipo Coordinador: Valeria Bravo Ocaña (Coordinadora), Silvia Palma (Sub Coordinadora) y Miguel Simeón Segura (Secretario de Actas), este último miembro de Ato Colibrí.

Cabe señalar que la participación de Ato Colibrí data desde julio de 2009 (Víctor Cardozo Casas) de acuerdo con los registros de archivo de la Defensoría del Pueblo.

VI.- Desafíos de conocimiento: Lecciones aprendidas

a. La situación de pobreza y pobreza extrema son un condicionante para que las familias se vean obligadas a desarrollar estrategias de sobrevivencia basadas en la incorporación de sus hijos al mercado laboral, pese a que en nuestro país en los últimos 20 años ha habido transformaciones importantes en el orden: económico, social, y político.

b. La experiencia acumulada en torno a los Adolescentes Trabajadores Organizados del Mercado N° 2 de Frutas La Victoria, tiene un valor han sido capaces en su medida de asumir su propia organización, siendo autogestionarios.

c. La Participación de los adolescentes en redes sociales forma parte de una estrategia donde el opinar y participar es parte del modo de vida de cada integrante de la organización, donde con otras organizaciones inciden y llaman la atención en todo aquello que tiene que ver con la infancia, han sido socialmente aceptados y hoy son reconocidos como un grupo que contribuye al cambio

d. Han demostrado la Capacidad de salir adelante, son conscientes de su realidad y tienen como cualquier adolescente una visión de futuro, si situación socio económica no los ha disminuido para sentirse tan igual como los otros, asumen un rol colectivo solidario con los demás.

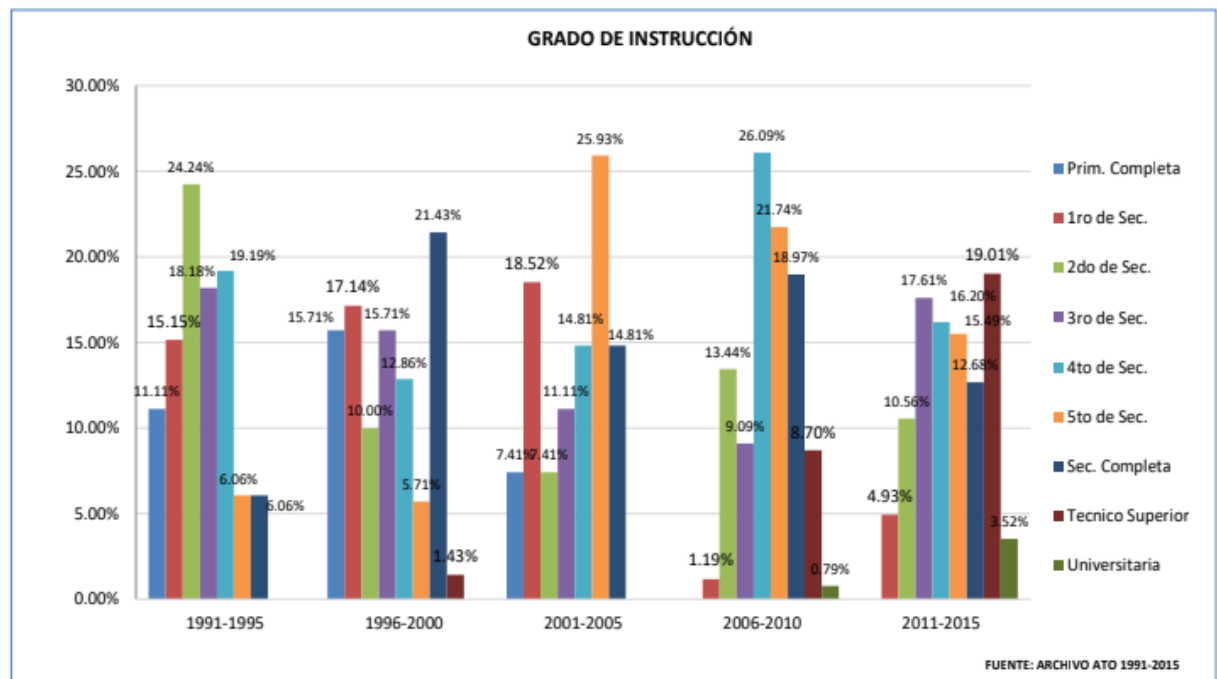
e. Son un referente como organización en la Comunidad, habiendo realizado acciones de incidencia en temas de derechos de infancia, prevención de la violencia, entre otros.

f. Asumen su protagonismo como un modo de vida un proyecto personal y colectivo. Desde una vida cotidiana se organizan por ser excluidos marginados por el sistema al colocarlos como carentes de necesidades. Forman parte de la amplia tipología de organizaciones de nats por su origen y ubicación por las etapas que ha pasado por visiones



estigmatizadoras “Pájaros Fruteros” “Pirañas” entre otras. Se funden con otras infancias con las que comparten objetivos amplios.

Anexo 1



Bibliografía

Aguirre A. y Pinto (2006) Asociatividad, Capital Social, y Redes Sociales revista Mad 15: 74-92 Dpto. de Antropología. Univ. de Chile

Código de los Niños y del Adolescentes (2011) Dirección de la Familia y Comunidad/Dirección de Niñas y Adolescentes. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social-Lima

Crowley, Meter (1998) “Participación infantil para una definición del marco conceptual” En La Participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del Niño: Visiones y Perspectivas, Unicef- Florencia.

Cussianovich, Alejandro y Otros (2001) “La Infancia en los escenarios futuros. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM. Lima

Horna Castro, Patricia (2006) “Del dicho al Hecho” Participación de Niños Niñas y Adolescentes en eventos con adultos. Save The Children Suecia- Lima

Ruiz Sánchez, Isaac (2000) Niñez y Trabajo en Lima Metropolitana: Informe Diagnostico participativo sobre las necesidades socios económicos y laborales de los Niños, Niñas y



Adolescentes trabajadores. Cedral.

Sanz Menéndez Luis (2003) Análisis de Redes Sociales: o como representar las estructuras sociales subyacentes Unidad de Políticas Comparadas, Consejo Superior de Investigaciones Científicas- Madrid

José Cantelli Díaz (2001) Sistematización de los Programas con Nats Manthoc y Colibrí en Lima.

Mimeografía.

Lomnitz, L. 1998. Redes Sociales y Partidos Políticos en Chile. Redes3 (2): 1-13.

Llaque Figueroa; Luis (1997) Los Nats y el protagonismo infantil en Niños Trabajadores y Protagonismo de la Infancia. Ifejant. Lima

Erika Alfajeme y Otros (2003) De la Participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción.

Plataforma de organizaciones de la infancia, Madrid- España

Plan Nacional de Acción por la Infancia (2012-2021) Resumen Ejecutivo. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.



O trabalho infantil no Brasil: Uma realidade no século XXI

Junior Viralunga

Resumo

O objetivo desse artigo é discutir sobre a realidade contemporânea do processo de apropriação da força de trabalho de criança e adolescente no Brasil. Buscaremos ao longo do texto, a partir dos estudos bibliográficos e dos dados secundários, como resultado de parte da pesquisa da tese, expor sobre essa realidade que ainda persiste na sociedade brasileira. A expressão desse tipo de trabalho e de apropriação da sua força de trabalho, precoce, afeta a nossa infância e suas expressões possuem particularidades regionais, que são refletidas nas suas contradições históricas de desigualdade em um país de economia dependente. Contradições essas, que apesar de ser um país que encontrar-se, economicamente, entre as dez potências econômica, seu desenvolvimento dependente, desigual e combinado, reproduz também as desigualdades regionais, sociais, econômicas e culturais, resultando na apropriação e exploração do trabalho de crianças e adolescentes. Sabemos que nas três últimas décadas, entre 1990 a 2010, houve tentativas por meio de mudanças legais e intervenções via Estado, tendo por base a influência dos acordos nacionais e internacionais, que contribuíram para amenizar o fenômeno social do trabalho infantil; passando de 8.423.448 milhões para 2, 5 milhões na faixa de 5 a 17 anos de idade trabalhando. No entanto, apesar do Brasil ter assinado todos os acordos internacionais e desenvolvido políticas, seletivas e fragmentadas, identificamos que não será possível a sonhada “erradicação”, nem mesmo das piores formas de trabalho, principalmente em um momento político e econômico que vivenciamos que tendem a regredir direitos sociais e trabalhistas.

Palavras-chave: Acordos internacionais; Força de trabalho; Erradicação; Infância; trabalho infantil;

Resumen

El propósito de este artículo es discutir la realidad contemporánea del proceso de apropiación de la fuerza laboral de niños, niñas y adolescentes en Brasil. A lo largo de los estudios bibliográficos y datos secundarios, como parte de la investigación de tesis, buscaremos exponer sobre esta realidad que aún persiste en la sociedad brasileña. La expresión de este tipo de trabajo y su apropiación temprana de la fuerza laboral afecta



nuestra infancia y sus expresiones tienen particularidades regionales, que se reflejan en sus contradicciones históricas de desigualdad en un país de economía dependiente. Contradicciones, que a pesar de ser un país económicamente entre los diez poderes económicos, su desarrollo dependiente, desigual y combinado, también reproduce desigualdades regionales, sociales, económicas y culturales, lo que resulta en la apropiación y explotación de niños y adolescentes. Sabemos que en las últimas tres décadas, entre 1990 y 2010, ha habido intentos a través de cambios legales e intervenciones estatales, basados en la influencia de acuerdos nacionales e internacionales, que contribuyeron a aliviar el fenómeno social del trabajo infantil; de 8,423,448 millones a 2,5 millones en el rango de trabajo de 5 a 17 años. Sin embargo, aunque Brasil ha firmado todos los acuerdos internacionales y desarrollado políticas selectivas y fragmentadas, hemos identificado que no será posible soñar con la "erradicación", incluso con las peores formas de trabajo, especialmente en un momento político y económico que tendemos a experimentar. Para hacer retroceder los derechos sociales y laborales.

Palabras clave: Acuerdos internacionales; Fuerza de trabajo; Erradicación; Infancia; trabajo infantil;

I. Introducción

A expressão da apropriação da força de trabalho infantil afeta a nossa infância e a adolescência e suas expressões possuem particularidades regionais, que são refletidas nas suas contradições históricas de desigualdade em um país de economia dependente da periferia do capitalismo. Contradições essas, que apesar de ser um país que encontra-se, economicamente, entre as dez potências econômica, seu desenvolvimento dependente, desigual e combinado, reproduz também as desigualdades regionais, sociais, econômicas e culturais.

Compreende-se essa realidade de apropriação como uma expressão da "questão social", ou seja, sua análise parte da compreensão das contradições da relação capital-trabalho no processo de acumulação e reprodução ampliada do capital. Porquanto, entender essa forma de apropriação requer uma aproximação ao debate da economia política, entendendo essa realidade como um fenômeno inerente à sociabilidade em vigor, onde há a exploração da força de trabalho pelos que possuem e concentram não só os bens de produção, mas também a riqueza socialmente produzida.



No estudo, entende-se como trabalho infantil o serviço realizado por crianças e adolescentes (0 a 18 anos) que viola as possibilidades permitidas em lei, ou seja, são formas de trabalho que negam a esses sujeitos as condições de viver o seu desenvolvimento físico, sociocultural e econômico. Aqui, tem-se como base temporal e legal as orientações internacionais e a legislação brasileira, que estabelece a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”. (Constituição Federal Brasileira, 1988, art. 7º, Inciso XXXIII).

O fenômeno social do trabalho infantil é uma realidade vivenciada por milhares de crianças e adolescentes no mundo. Apesar dos avanços ao longo do Século XX em relação à sua regulamentação e ao seu enfrentamento através de ações do Estado ou mesmo por iniciativas de organismos internacionais e instituições não governamentais, ele ainda persiste no Século XXI, envolvendo milhares de sujeitos. Entende-se esse fenômeno como intrínseco ao modelo vigente de sociedade, que mesmo ocorrendo em alguns momentos a sua redução, ele continuará necessário ao desenvolvimento e a manutenção das bases de expropriação do capitalismo, ora sendo apropriado, ora sendo expulso.

Sabe-se que esse fenômeno se apresenta de forma mais intensa e visível nos países da periferia do capital, que têm uma economia fundada no desenvolvimento dependente, desigual e combinado. São essas economias, por um lado, que, sob a lógica do mercado, buscam formas de competir com uma produção mais barata e serem capazes de concorrer com a produção internacional. Por outro lado, são economias que vivenciam as contradições ampliadas das expressões da questão social – desemprego, desigualdade social, concentração de renda, baixos salários, baixos índices educacionais, estados mínimos – que contribuem.

Iremos no decorrer do texto contribuir com a discussão sobre o trabalho infantil e refletir sobre a realidade brasileira trazendo dados contemporâneos. Entendemos que essa realidade, apesar dos avanços nas últimas três décadas, não poderá ser superada, por ser uma realidade intrínseca ao modelo contemporâneo do capital periférico, impedindo que o Brasil saia da lista dos países com alta incidência de trabalho infantil.

II. Marco teórico/marco conceptual

A apropriação do trabalho infantil, como uma das expressões da questão social, se manifesta de forma mais intensa nas particularidades dos países que compõem o círculo dos países dependentes. Os determinantes societários que cabem a estes países reproduzem, nas suas particularidades, as contradições impostas pelo modelo dominante,



sustentado no “moderno” e no “atrasado”, atrelado ao processo de periferização das relações mais precarizadas sob a lógica da superexploração da força de trabalho. Entre essas contradições, observa-se o fenômeno da apropriação da força de trabalho de crianças e adolescentes, a negação da infância protegida e as condições de pobreza e exploração nas quais vivem esses sujeitos.

É na periferia do capital onde se encontra mais de 150 milhões desses sujeitos entre 5 e 17 anos em situação de trabalho - 88 milhões de meninos e 64 milhões de meninas. Dessas 73 milhões, realizavam formas perigosas de trabalho, sendo que 19 milhões delas tinham menos de 12 anos de idade (Oit, 2017). A sua utilização mantém-se de forma contínua e intensa em países que estão na região periférica do capitalismo, a exemplo do Brasil.

Nessa região, a condição de precarização e exploração dos seus trabalhadores se agudiza por meio da apropriação do fundo de consumo e de vida – fator esse que contribui para manutenção da utilização de formas de trabalho, como é o caso do trabalho infantil –, lógica implementada que trouxe para a periferia do capital o que os países do centro conseguiram colocar como pauta de enfrentamento em seu território, estabelecendo um “limite normal” por meio das correlações de forças, principalmente por meio da organização sindical.

Para Mathias Luce (2018), essas conquistas de “limites normais” são resultado do desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes, que foram sendo alcançadas no processo de correlações de forças:

O desenvolvimento das forças produtivas proporcionado pela Revolução Industrial e acicatado pela formação do mercado mundial criou as condições para que fosse estabelecido o *limite normal* para a exploração da classe trabalhadora no capitalismo central, tão logo a dinâmica de luta de classes nesses países foi capaz de arrancar dos patrões e do Estado o reconhecimento dessas mesmas condições de normalidades. (Luce, 2018, p. 162).

Na realidade dos países de capitalismo dependente, paradoxalmente, não se acompanhou o processo vivenciado, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento industrial quanto na questão das correlações de força na luta de classes. Esse fato implicou na conquista de “limites normais”, parcial e tardiamente, no processo de exploração e precarização dos seus trabalhadores, sob a égide do “moderno e do atrasado”, mantendo relações de apropriação da força de trabalho, a exemplo da infantil, proveniente dos filhos da classe trabalhadora. Gómez, ao analisar essa questão, expõe:



Mientras que los niños europeos se vieron gradualmente liberados del trabajo y las familias europeas pasaron a convertirse en familias burguesas, la educación se hizo obligatoria y gratuita, y la higiene y los servicios médicos básicos fueron gradualmente puestos a disposición de las clases trabajadoras, los niños bajo los regímenes coloniales continuaron haciendo parte de los recursos de trabajo de una población mundial racialmente jerarquizada. (2007, p. 83).

Como já observado no decorrer da exposição, é incontestável que a força de trabalho de crianças e adolescentes vai sendo apropriada no processo de acumulação do capital. A partir da manufatura, fase em que a mercadoria e a mais-valia passam a dar sentido às relações de trabalho abstrato, a produção sai do artesanal e a força de trabalho passa a ser subsumida de maneira formal e real (Marx, 2013). Isso não só altera a divisão sociotécnica do trabalho, por meio da industrialização e da especialização como também amplia o contingente do exército industrial de reserva.

É no processo de desenvolvimento do capital, com a modernização da indústria, a ampliação da classe trabalhadora e sua organização que resultaram na correlação de força e de imposição a “limites normais” de exploração, sendo asseguradas leis que limitavam o uso da força de trabalho, em especial na jornada de trabalho. As limitações legais dos países de formações sociais imperialistas impuseram barreiras para a exploração dos filhos dos trabalhadores, porém o mesmo não aconteceu nas formações sociais dependentes, que ainda hoje vêm se beneficiando dessa contradição capitalista. Apesar das leis que foram sendo construídas ao longo do século XX, essas relações de exploração não foram superadas na sociabilidade.

Enquanto nos países centrais o trabalho infantil não é uma preocupação, apesar da sua existência com menor intensidade, nas nações de formações econômicas dependentes, essa realidade é mais visível pelos números que são apontados em pesquisas censitárias, ou mesmo em relatórios de instituições internacionais. São países que têm uma população maior de jovens, que acabam compondo a superpopulação relativa, apta a ser explorada pelo capital, mas também pelas suas condições de inserção na Divisão Internacional do Trabalho (DIT) e por sua economia dependente.

Sendo assim, essa parte mais jovem da superpopulação relativa, enquanto “estagnada”, acaba ora sendo absorvida, ora expulsa da produção, contribuindo na acumulação do capital, quando necessário à sua reprodução. É válido salientar que caracterizamos essa forma da força de trabalho como “estagnada” na superpopulação relativa porque consideramos que ela ocupa lugares no capitalismo contemporâneo, que são considerados



tipicamente não capitalistas – em especial na produção e nos serviços informais, pois existem os limites legais para a sua apropriação na produção e nas relações formais.

É nos países de economia capitalista dependente, desigual e combinada que essa realidade se torna mais visível pelas condições que são colocadas para a classe trabalhadora, pelas tendências diferenciadas no processo de produção e reprodução, bem como pelo lugar que ocupa na totalidade do capitalismo mundial. Há uma lógica que é consagrada na divisão social e técnica do trabalho, segundo a qual se colocam esses países em uma condição subalterna, mas não menos importante; necessária para a produção e reprodução do *modus operandi* do capital – isso acontece, em especial, com a América Latina (AL).

Na construção socioeconômica brasileira a força de trabalho infantil foi um dos elementos contributivos no processo de acumulação do capital desde a colônia à consolidação do Estado independente. Perpassou todas as fases de desenvolvimento, como demonstra Irma Rizzini:

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão-de-obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para os seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do império; para 'capitalistas' do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do século XIX; para os grandes proprietários de terras como bóias-frias, nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola, nas casas de famílias; e finalmente nas ruas para manterem a si e suas famílias. (2007, p. 376).

A partir do processo de industrialização, a força de trabalho de crianças passou também a ser negociada no processo produtivo, em especial na produção têxtil (Rizzini, 2009; Moura, 2007). A despeito do desenvolvimento industrial tardio, com um amplo exército de reserva à disposição, essa força de trabalho foi necessária no processo da industrialização. Esmeralda Moura (2007) relata que, no ano de 1919, do total de trabalhadores absorvidos no setor têxtil do Estado de São Paulo, 37% eram “menores”, e, na capital, estimava-se em 40%.

A acentuada presença de crianças e adolescentes nas indústrias de tecido não limita, no entanto, a participação desses trabalhadores a essa atividade, embora concentrados sobretudo nesse setor. Nas indústrias de confecções alimentícias, de produtos químicos, na metalurgia, como também em outros setores [...] (Moura, 2007, p. 266). A indústria têxtil foi a que mais recorreu ao trabalho de menores e mulheres no processo de industrialização



do país, conforme levantamento realizado pelo Departamento de Trabalho de São Paulo e exposto por Rizzini:

Em 1894, 25% do operariado proveniente de quatro estabelecimentos têxteis da capital eram menores. Em 1912, de 9.216 empregados em estabelecimentos têxteis na cidade de São Paulo, 371 tinham menos de 12 anos e 2.464 tinham de 12 a 16 anos. Os operários de 16 a 18 anos eram contabilizados como adultos. [...] 194 indústrias de São Paulo em 1919, apurou-se que cerca de 25% da mão de obra era composta por operários menores de 18 anos. (2007, p. 377).

O número significativo de crianças na produção industrial e as suas condições de trabalho passaram a ser pauta dos setores ligados à saúde (higienistas), dos juristas e depois da classe política, influenciados pelo debate internacional nas primeiras décadas do Século XX. As discussões enfrentaram a reação da burguesia com as suas posições contrárias às limitações postas em relação à utilização dessa força de trabalho.

Estudos demonstram que, nas décadas de 1960 e 1970, havia participação de menores de 16 anos na indústria, como aponta pesquisa realizada em São Caetano no ano de 1968, que revelou o emprego de 5,5% “menores” no quadro da indústria “dinâmica”, enquanto que, nas “intermediárias”, os dados correspondiam a 10,8%, e nas “tradicionais”, a 7,8%. Em 1971, a pesquisa feita pelo DIEESE constatou que 3,5% da mão de obra na indústria química eram menores de 16 anos. (Oliveira, 2008).

O trabalho infantil é, assim, um componente histórico do processo de desenvolvimento capitalista no país. Representa, conforme Neves (1999), uma forma de recrutamento e segmentação que se realiza em mercados de trabalho, os quais se sustentam no aviltamento do trabalhador. Ao estudar os trabalhos de crianças e adolescentes no corte da cana-de-açúcar no Rio de Janeiro, nos anos 1990, a autora identifica que esse fenômeno se realiza pela necessidade de atender à subsistência devido aos baixos salários, em que os sujeitos são inseridos não como trabalhadores, mas como ajudantes, em especial do adulto responsável pela manutenção da família.

As pressões resultaram em atitudes mais concretas pelo Estado brasileiro, principalmente nos espaços onde a exploração, a precariedade, a informalidade, a exaustão e as condições de trabalho análogas à escravidão, insalubres, que afetavam física e moralmente a infância, eram visíveis nas denúncias contra as carvoarias, os cortes de cana-de-açúcar e os lixões.



Muitas dessas iniciativas são motivadas pela pressão internacional, principalmente a norte-americana contra a utilização de crianças na produção. No contexto internacional, discute-se aplicar sanções econômicas aos países que utilizam o trabalho infantil, como por exemplo proibir a importação de produtos fabricados por crianças. (Rizzini, 2007).

Com a Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, organismos internacionais como a ONU e a OIT passaram a questionar essa realidade, criando mecanismos de redução dessas desigualdades. A OIT se responsabilizou por prestar assistência direta aos países no combate ao trabalho infantil, e, em 1992, foi criado o Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). O Brasil foi um dos países signatários desse programa, além da Índia, da Indonésia, do Quênia, da Turquia e da Tailândia; países que se encontravam na periferia do capital e cujos dados sobre o trabalho infantil possuíam dados alarmantes.

Em decorrência do IPEC e da visibilidade sobre a realidade do trabalho infantil no Brasil, no ano de 1994 é criado o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), espaço com representação do governo, de trabalhadores, de empregadores, do Sistema de Justiça, de organizações não governamentais, da OIT e do UNICEF. Esse fórum foi estratégico na articulação para o enfrentamento ao fenômeno do trabalho infantil, sendo um dos seus resultados a implantação, pelo governo federal, do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), em 1996. Esse espaço se mantém como estratégico e crítico em relação às ações e omissões do estado brasileiro em relação ao enfrentamento a essa realidade, que ainda atinge milhões de crianças e adolescentes no país.

III. Metodología

Esta discursão vai se deter na apreensão da construção teórico-metodológica, sobre a infância no Brasil e sua relação com trabalho. Tendo como base teórica uma análise histórico-crítica, buscaremos ao longo do texto, a partir dos estudos bibliográficos e dos dados secundários, resultado de parte da pesquisa de tese (Rios, 2019), expor como a discussão sobre inserção ao trabalho de crianças e adolescentes. Utilizamos a análise qualitativa, por entender que a apreensão dessa realidade requer uma reflexão, e não apenas quantificação de dados, para além da aparência dos números.

IV. Análisis y discusión de datos

Os dados apontam uma dinâmica de redução expressiva em relação ao período que compreende os anos 1990 e os dias atuais, redução absoluta de cerca de 2/3 (dois terços)



até 2016. No entanto, as possíveis metas brasileiras de erradicação não foram cumpridas, conforme os acordos internacionais. O país não conseguiu cumprir a meta pactuada na II Conferência Global sobre Trabalho Infantil de eliminação das piores formas até 2016, destacando-se os índices ainda elevados, por exemplo, na agricultura e na atividade informal.

Nas três últimas décadas (1990-2010), houve ações de enfrentamento a questão do trabalho infantil no país, por meio de mudanças legais e intervenções via Estado, tendo por base a influência dos acordos nacionais e internacionais, que contribuíram para amenizar o fenômeno social do trabalho infantil, sob o discurso da sua erradicação. Desde meados da década de 1990, houve uma redução significativa nesse tipo de trabalho, que na época chegou ao número de 8.423.448 crianças e adolescentes, reduzindo para 2,7 milhões na faixa de 5 a 17 anos de idade, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD - 2015 (IBGE, 2016).

A redução aconteceu de forma mais acelerada nos primeiros anos, no entanto, a partir de 2010, a queda começa a ser insignificante, de forma que as metas propostas pelos organismos internacionais, ou mesmo os planos nacionais, não pudessem ser alcançadas, tornando distante a sonhada erradicação das piores formas de trabalho, pensada para o ano de 2016, o que já expõe que a erradicação de qualquer forma de exploração até 2025 também não será cumprida.

Conforme relatório sobre o Trabalho Infantil e os Objetivos do Desenvolvimento Social de 2015 (ODS), observou-se que o trabalho de crianças e adolescentes vem diminuindo ao longo dos anos, causando impactos importantes em suas vidas e de suas famílias. Dentre as 12 metas do ODS 8, destaca-se a meta 8.7, que trata sobre as medidas imediatas para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas e assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil – especificamente, a eliminação do trabalho infantil em todas as suas formas até 2025. Porém essa é uma meta que possivelmente o Brasil não alcançará.

Dados apontam para essa impossibilidade e para o descumprimento das convenções pelo estado brasileiro. Esses sujeitos envolvidos no processo de apropriação da força de trabalho acabam sofrendo as consequências de um mercado de trabalho onde as relações são cada vez mais precarizadas e desprotegidas, realidade da classe trabalhadora brasileira. Em relação aos casos de acidentes de trabalho, aponta-se que ocorreram com a faixa etária entre 5 e 17 anos de idade, entre o ano de 2007 e 2018; conforme o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), 43.777 acidentes de



trabalho ocorreram a essa faixa etária, a partir dos dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) do Ministério da Saúde. Além dos casos de mutilações, traumatismos, intoxicações e fraturas, também houve acidentes fatais – nesse mesmo período, 261 casos.

Em 2018, dados da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), durante as ações de fiscalização, um total de 1.854 crianças e adolescentes foi alcançado pelos fiscais e retirado da situação de trabalho infantil. Desse total, 79% era do gênero masculino e 21% do gênero feminino, sendo que 54% tinha entre 10 a 15 anos; 42% tinha 16 a 17 anos; e 4% tinha de 9 anos de idade para baixo. Os estados com maior número de crianças e adolescentes nessa condição são Pernambuco, Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Minas Gerais.

A realidade do trabalho infantil no Brasil tem como predominância hoje o “espaço não agrícola”, como é o caso do trabalho doméstico: limpezas de casa, cuidados de crianças menores – no ambiente familiar ou mesmo urbano; mas, ainda se mantém aquele voltado para a agricultura, em específico a familiar. O primeiro, doméstico, realizado predominantemente pelo sexo feminino, e o segundo, agrícola, pelo sexo masculino. Formas de trabalho que já são visíveis a partir de estudos realizados tanto pela academia como por instituições públicas de pesquisas.

Em relação às particularidades do trabalho infantil no Brasil, conforme o Censo 2010 (Ibge, 2010), as regiões geográficas do país refletem as contradições sociais e suas particularidades. As duas regiões que apresentam maior expressividade percentual em relação aos ocupados nessa faixa etária são o Nordeste e o Sul. Quando se trata de números absolutos, a Região Sudeste, considerada a mais desenvolvida, apresenta o maior número de apropriação, por ser a região mais populosa.

Dados do Censo 2010 demonstram que a Região Nordeste se mantém com altos índices de exploração desse tipo de força de trabalho. Como podemos observar, enquanto o percentual de exploração da faixa etária entre 10 e 17 anos no Brasil era de 3,9, no Nordeste era 4,9%. A realidade do Nordeste brasileiro na economia nacional, de periferia da periferia, contribui para a precarização da vida desses sujeitos, que além de serem trabalhadores, ainda recebem o mais baixo valor pela sua força de trabalho entre as regiões. Esses velhos e novos padrões capitalistas acabam sendo estabelecidos em realidades da periferia do capital e se imbricam à sua forma de “desenvolvimento”.



V. Conclusiones

O Brasil é um país em que as contradições sociais, de um modelo periférico de capitalismo, contribui para a manutenção da exploração da força de trabalho de crianças e adolescentes. Mesmo diante de sua importância econômica e política não consegue impor limites nem para as piores formas de trabalho dos seus trabalhadores e trabalhadoras, seja adultos ou crianças e adolescentes, ao revés a direção adotada é de ampliação da exploração, seja por meio da apropriação pelo capital do fundo público e do fundo de vida do trabalhador, seja por pelo rebaixamento da força de trabalho, por meio da flexibilização dos direitos trabalhistas.

Essa realidade aponta para ampliar a exploração/apropriação da força de trabalho infantil, já que o trabalhador adulto vivencia condições ampliadas de expropriação de direitos que implicam em não conseguir responder as suas necessidades, nem dos seus filhos e filhas, sendo necessário a inserção como forma de contribuir com a reprodução da força de trabalho da família.

Vivemos no país, desde o ano de 2016, a ampliação dos processos que desestrutura a função do Estado, ampliando o projeto neoliberal, o desmonte nas legislações sociais, nos direitos trabalhistas e nas políticas sociais, bem como na democracia participativa. Em um único decreto, o atual presidente do Brasil Jair Bolsonaro, extingue mais de 40 conselhos sociais, entre eles: a Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE); a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI); e o Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional para a População em Situação de Rua. Importantes conselhos que tinham relação direta com as políticas de enfrentamento ao trabalho infantil.

Observa-se nesse contexto de contrarreformas desafios importantes, principalmente para os cumprimentos das leis e dos acordos internacionais em relação ao trabalho infantil. Vivemos momentos onde as condições de precarização, ampliação da informalidade e retiradas de direitos implicará em um Brasil que caminha na contracorrente ao enfrentamento a essa expressão da questão social e de suas implicações na vida de milhares de crianças e de adolescentes, impedindo que cumpramos as metas estabelecidas nos acordos e convenções internacionais, bem como a legislação nacional.

Portanto, apesar do Brasil ter assinado todos os acordos internacionais e desenvolvido políticas sociais, mesmo que seletivas e fragmentadas, identificamos que não será possível a sonhada “erradicação”, nem mesmo das piores formas de trabalho, nesse contexto vivenciado no país.



VI. Bibliografía

- Gómez, Z. P. (2007). El trabajo infantil en clave colonial, consideraciones histórico-antropológicas. *Revista Nómadas*, n. 26. Colombia: Universidad Central Bogotá, 2007. Recuperada em <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241009.pdf>.
- Ibge. (2016) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>.
- Ibge. (2010). Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>.
- Iamamoto, M. V., & Carvalho, R. de. (2011). *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo: Cortez.
- Luce, M. S. (2018). *Teoria Marxista da Dependência: problemas e categorias – uma visão histórica*. São Paulo: Ed. Expressão Popular.
- Löwy, M. (1995). A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. (Tradução de Henrique Carneiro). *Revista Actuel Marx*. Recuperado em <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>.
- Marx, K. (2013). *O Capital: crítica da economia política. Livro I*. São Paulo: Boitempo.
- Marini, R. M. (2011) *Dialética da Dependência, 1973*. In. Transpadini, R. & Stédile, J. P. (org.). *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Moura, E. B. B. de. (2007). *Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo*. In. M. Del Priore. *Histórias das crianças do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Oliveira, F. de. (2008). *Crítica à razão dualista – o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo.
- Osório, J. (2016). Sistema mundial e formas de capitalismo. A teoria marxista da dependência revisitada. *Revista Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13. Recuperado em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21820>.
- Oit. (2017). *Global estimates of child labour: Results and trends, 2012-2016*. Recuperado em https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_575499.pdf



Rizinni, Irma. (2007). Pequeños trabajadores do Brasil. In. M. Del Priore. Histórias das crianças do Brasil. São Paulo: Editora Contexto.

Rios, A. V. Jr. (2019). Apropriação da força de trabalho infantil na produção domiciliar em Toritama-PE. 222f. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.



Olhar e ouvir as crianças sob a perspectiva antropológica: significados das formas de comunicação de crianças na educação infantil

Simone Carvalho de Oliveira
Eunice Nakamura

Resumo

O presente trabalho faz parte da pesquisa de doutorado em andamento realizada em uma unidade de Educação Infantil no município de Santos, Brasil. Tem como objetivo geral, por meio do diálogo entre a Antropologia, Sociologia e Saúde, investigar as formas de comunicação das crianças a partir dos aspectos socioculturais envolvidos. Busca-se problematizar as interações das crianças e observá-las enquanto sujeitos sociais completos e em transformação. A pesquisa baseia-se no método etnográfico, utilizando a técnica da observação participante, para compreender a criança e a linguagem em um contexto sociocultural específico. Os resultados obtidos até o momento mostram que as crianças se expressam o tempo todo na rotina da creche. Elas brincam de se comunicar e é por meio dessa liberdade em manipular a comunicação que elas adquirem, elaboram, mas também produzem e expressam a cultura. As crianças transgridem o tempo todo, dialogam com os adultos e seus pares por meio da linguagem padrão compartilhada, mas também parecem vivenciar a comunicação de maneira diferente, não legitimada pelos adultos. Elas operam gestos, sons, olhares, palavras, gritos, melodias, movimentos; isolados e combinados. Muitas dessas formas são consideradas inadequadas e, portanto, inibidas pelos adultos no seu papel de educador. Outras formas de comunicação podem não ser reconhecidas pelos adultos por imprimir um caráter diferente do repertório cultural estabelecido. Porém, o que pode ser visto como uma maneira simplificada de se comunicar, na verdade parece representar a dificuldade dos adultos em reconhecer o caráter dinâmico da cultura e o papel ativo da criança nessa transformação criativa.

Palavras-chave: criança, infância, comunicação, etnografia, educação infantil

Apresentação

Falar de criança parece, em um primeiro momento, tarefa fácil. Mesmo quem não compartilhe na sua rotina com o universo infantil, sente-se à vontade em discorrer sobre o tema, recorrendo à própria experiência nos primeiros anos de vida.

A observação do comportamento das crianças durante anos de prática como fonoaudióloga no serviço público da cidade de Santos motivou a realização do mestrado e



consequentemente do doutorado. Muitos pacientes preferiam não falar a falar errado e as informações descritas pelas educadoras no relatório escolar relacionavam esse comportamento à dificuldade de socialização, pouca participação nas rodas de conversa, vergonha, entre outros dados. Considerando a escola um espaço privilegiado para se estudar a infância, fui a campo na pesquisa do mestrado entrevistar as orientadoras educacionais da Educação Infantil sobre as concepções e práticas frente ao “falar errado” da criança. Os resultados da pesquisa apontaram que as educadoras compartilham um desassossego causado pela observação da criança que quer se comunicar e não consegue. Citam nas entrevistas situações que ilustram essa percepção: “Eu peguei um dos aluninhos andando cabisbaixo, andando... do maternal “Eu quero falar!” Então você nota o quanto as crianças estão carentes de serem ouvidas...”

Introdução

Mesmo considerando importantes os parâmetros do desenvolvimento infantil na aquisição de habilidades é necessário destacar a singularidade da criança e contextualizar sua existência no mundo. Nesse sentido, podemos relativizar tanto o comportamento como as formas de comunicação da criança, considerando o ritmo de seu desenvolvimento e sua origem sociocultural, não categorizando em muitos casos a sua comunicação como patológica.

Esses pressupostos orientaram os rumos da pesquisa para a compreensão das formas de comunicação da criança, as questões culturais no processo de aquisição da linguagem, assim como os aspectos institucionais envolvidos na inserção da criança na sociedade. Ao trabalhar sob essa perspectiva, a pesquisa fundamentou-se nos estudos da infância para compreender como diferentes disciplinas têm abordado a criança e a infância (Pires e Nascimento, 2014), ao ouvi-las e observa-las diretamente.

Recorreu-se à Antropologia para buscar entender a criança e suas formas de comunicação em seu contexto sociocultural, ampliando o universo de significados onde se situa a comunicação humana.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa percorreu um caminho particular, buscando dar à criança a palavra.

As etnografias com crianças, inclusive no cenário escolar, têm sido frequentemente utilizadas para se estudar como as crianças interagem e vivenciam a cultura (Cohn, 2013). E, embora a comunicação infantil ainda não seja o objeto principal dos estudos



antropológicos, encontramos referências interessantes de como as formas de comunicação são descritas nas etnografias.

Nas pesquisas com abordagem antropológica seria quase impossível estudar a temática infantil sem dialogar com outros campos do conhecimento como a Psicologia, a Educação, a História e, em particular, a Sociologia da Infância.

No complexo campo das ciências sociais, a Antropologia e a Sociologia são disciplinas complementares que historicamente compartilham concepções, particularmente sobre infância. Embora dialoguem, também guardam particularidades nas suas perspectivas epistemológicas, pois estudam diferentes aspectos do ser humano e da sociedade.

Criança e infância são conceitos que se distinguem na medida em que a criança sempre existiu na sociedade, independentemente das concepções idealizadas, enquanto que a noção de infância, como categoria social, não.

A teoria de que a noção da infância foi concebida na modernidade é do historiador francês Philippe Ariès (1981), com foco nas instituições: família, escola e igreja. Segundo Cohn (2005), o estudo de Ariès nos mostra que a noção de infância foi construída na Europa, alinhada às mudanças históricas na sociedade. Essa concepção de infância na Era Moderna também é partilhada por Sarmiento (2013), uma das referências na área da Sociologia da Infância.

A temática infantil tem seus primeiros estudos na área da Sociologia com Émile Durkheim (1974), a partir do conceito de socialização. A criança era um ser a ser domesticado por meio da socialização nas instituições: família, escola, sociedade. A socialização era vista como um processo de apropriação do papel social do indivíduo, e referenciada por esse estudioso, como sinônimo de educação.

No artigo sobre a nova Sociologia da Infância, Prout (2011) critica a ideia padronizada da infância, descolada do contexto social. Essa concepção foi fortemente criticada nos anos 1970 e 1980, uma vez que o modelo importado da Europa não contemplava de maneira uniforme a noção de infância nos países menos desenvolvidos. A Sociologia moderna, segundo o autor, não dava conta da complexidade das mudanças sociais. É desse contexto que nasce a Sociologia da Infância.

Essa área da Sociologia percorreu um longo caminho desde o século passado para hoje ser considerada um campo epistemológico de destaque, pela relevância da categoria social geracional na contemporaneidade.



O que Sarmiento e Corsaro afirmam nos seus estudos é que a criança não se limita a reproduzir sua cultura, mas participa ativamente das mudanças culturais da sociedade. Corsaro (2011) utiliza-se dos conceitos por ele criados de “reprodução interpretativa” e “cultura de pares” para explicar como se dá a participação social da criança. Na “reprodução interpretativa” a criança relaciona-se com a cultura de maneira criativa. Ou seja, a criança apreende a cultura na relação com os adultos e também com outras crianças, mas também contribui para produzi-la a partir do momento que acrescenta novos elementos ao devolvê-la para o seu meio social. Ela atua sobre a sua cultura não a internalizando de maneira passiva, contrapondo os pressupostos de Durkheim (1975) sobre socialização. Essas ideias encontram-se alinhadas à perspectiva de Sarmiento (2002), ao explicar que ao utilizar a linguagem de maneira singular, criando vocábulos e sentidos, a criança nos mostra que essas construções criativas não representam um déficit. Assim, a criança relaciona-se com a cultura de maneira diferente, mas competente.

Outro termo cunhado por Corsaro (2011) é o conceito de “cultura de pares” ou “culturas infantis”, apresentado por ele como um universo simbólico específico compartilhado pelas crianças. Ou seja, na relação com os seus pares, as crianças produzem cultura por meio de regras, valores, rotinas, linguagens, instrumentos e objetos compartilhados por elas de maneira singular, principalmente nas brincadeiras e jogos. Contribuem assim, para a cultura das crianças e para a cultura dos adultos, fazendo distinção entre elas. A Antropologia da Criança apresenta uma visão crítica a uma cultura infantil apartada dos adultos, pois a cultura na sua complexidade prevê essa multiplicidade simbólica e expressiva. A criança ressignifica a sua realidade contribuindo para transformá-la, mas parte de algum lugar.

A Sociologia da Infância nasce, portanto, desse afastamento da visão durkheimiana do que é infância, ressignificando o papel da criança no processo de socialização.

No campo da Antropologia, a noção do que é ser criança também tem sido revisto, na medida em que os conceitos de cultura e sociedade vão sendo ampliados.

Geertz (1989) conceitua a cultura de um povo considerando a complexidade desse termo. O autor pontua a noção de cultura no universo de significado.

Para além dos costumes e crenças observáveis empiricamente, são os significados dados e vivenciados pelos atores sociais de um grupo que configuram a cultura de uma sociedade. Ou seja, a cultura é o compartilhar de um sistema simbólico, que é dinâmico,



está em movimento, em transformação, um processo do qual a criança participa ativamente. Tomando a cultura como esse sistema simbólico compartilhado, Cohn (2013) afirma que a concepção tradicional de criança como um ser incompleto também pode ser revista na medida em que ela atua no presente, dando sentido a sua realidade, “portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (p.33).

E é desse questionamento ao adultocentrismo na aquisição de cultura e da ideia descontextualizada da infância que as concepções de criança e infância vão sendo reformuladas nas ciências sociais, conseqüentemente, trazendo um novo paradigma para os estudos infantis, os “Novos Estudos Sociais da Infância” (James e Prout, 1990, 1997 e 2015).

Os autores destacam a concepção da infância como uma construção social que conduz componentes culturais de uma determinada sociedade, sendo assim, para ser entendida, deve ser contextualizada, no tempo e espaço, contrapondo-se a um conceito universal de infância.

O paradigma emergente de “Estudos Sociais da infância” também conceitua as crianças como atores sociais. O conceito de “agência” (agency) permite pensar a criança como protagonista da sua própria história, produtora de cultura, podendo ser estudada por ela mesma, sem a intermediação do adulto.

Os estudos da antropóloga Allison James e do sociólogo Alan Prout (Silva e Nunes, 2002) fundamentaram o novo paradigma para se estudar criança e infância: a necessidade de se dar escuta ao que as crianças expressam, ou seja, estudar as crianças e as infâncias por meio das próprias crianças, reconhecendo sua condição de ator social, com papel ativo na produção de cultura e nas relações sociais. (Pires, 2008; Cohn, 2013; Sarmiento, 2011, James e Prout, 1990, 1997, 2015).

Método

A pesquisa teve abordagem qualitativa com o objetivo de se compreender os significados dados pelos sujeitos da pesquisa, as crianças, no contexto da sua realidade. Ao ver e ouvir, interagindo com as crianças pesquisadas, pretendeu-se compreender como elas se comunicam num contexto particular, em uma creche em Santos-SP/Brasil. A pesquisa de campo foi realizada durante o ano 2018 utilizando-se a observação participante como técnica metodológica. Após algumas visitas exploratórias em março, abril e junho, a pesquisadora frequentou a creche durante o segundo semestre, compartilhando



diariamente a rotina das crianças de uma classe do maternal até o final do ano letivo. Já na primeira visita fui apresentada à professora Aparecida e aos seus alunos do maternal.

Privilegiou-se na abordagem qualitativa, o método etnográfico, onde o “olhar”, o “ouvir” e o “escrever” assumem caráter epistemológico, disciplinados para a construção do saber (Oliveira, 1998).

Em relação às crianças participantes, a faixa etária escolhida foi até quatro anos incompletos, por ser este o período mais importante para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, em que o desenvolvimento da comunicação ocorre de maneira acelerada.

A análise dos resultados coletados na pesquisa está sendo embasada no conceito de cultura preconizado por Geertz (1989) que considera a dimensão simbólica da ação social. Posteriormente pretendemos trazer a fundamentação teórica articulada às observações do trabalho de campo e as ideias interpretadas, para a elaboração de um texto final.

Apresentação e Análise Parcial dos Resultados

Desde o primeiro dia da minha inserção no campo, tentei prestar atenção às regras da creche para que a minha presença fosse aceita tanto pelos adultos como pelas crianças e, desde o início, experimentei situações inéditas para mim por não saber como me comportar. Comecei a visitar a creche em março de 2018 e em todas as visitas exploratórias tive contato com as crianças. Elas me receberam com curiosidade, muitas sorriam, davam oi, acenavam ou queriam me tocar caso eu passasse ao seu alcance.

O meu retorno ao campo, após essas visitas, foi no início do segundo semestre daquele ano. Era um dia frio e chuvoso de agosto, 7:30 da manhã. Fiquei na entrada da creche, no pátio interno, observando a professora Cida recepcionar os alunos. E assim fui conhecendo as crianças, em especial as do Maternal II A, classe selecionada para a observação participante: Marcelo, Isabela, Yuri, Joaquim, Rafael José, Juliana, Rafael, Pedro, Felipe, Samuel, Manuela, Maria Paula, Luana, Mauro e mais tarde o Gabriel. Posso dizer que gravei os nomes e os rostos de todos já na primeira semana.

No contato com as crianças, procurei agir de acordo com o papel que cabe ao adulto. Porém, na creche, como pesquisadora, fui um adulto diferenciado, e estava tão perdida quanto às outras pessoas nesse início de relação. Como adulta fui solicitada por outros adultos e crianças a mediar algumas situações. No entanto, no decorrer dos dias a maioria deles percebeu que eu não era de tanta serventia como os outros e só me chamavam como último recurso.



No campo, a questão da diferença física foi vivenciada e evidenciada em muitas situações. Quem é maior parece exercer poder sobre o outro. Sempre que possível optei em ficar na altura deles, conforme a descrição em diário de campo:

Após irem ao banheiro e lavarem as mãos, as crianças eram orientadas a ficar sentadas num “degrauzinho” do corredor externo ou encostada na parede, nesse mesmo corredor. E eu ficava com eles! Era a única adulta da creche com esse comportamento. Nada disso passava despercebido aos olhos infantis. Fui ganhando aos poucos a confiança das crianças que logo vinham para o meu lado se comunicar de alguma forma: olhando, mexendo no meu cabelo, falando, sorrindo, pegando na minha mão. Elas se levantavam, porém eu não chamava a atenção para voltarem ao lugar. (Diário de campo, 15/8/2018)

As crianças pareciam adorar me dar explicações e contar sobre as coisas que envolviam a rotina da creche. Eu me sentia fazendo parte do grupo e não as interrompia nem quando esses diálogos ocorriam no decorrer de uma atividade ou na hora da refeição. Por isso, muitas vezes, “leve bronca” da professora junto com elas e, para não repetir a chamada de atenção, falava o que uma criança já havia dito para o colega ao lado: “a professora vai brigar!”.

O cumprimento das regras é evidenciado em várias situações. As crianças estão para lá e para cá na creche. Falam, levantam, “cutucam” o amigo do lado, se mexem, chamam a “tia” várias vezes por dia. Falam ao mesmo tempo, falam alto, abraçam, pegam, correm. O adulto, na rotina da creche, vai moldando o comportamento da criança. As regras são passadas verbalmente, por escrito, desenhos, símbolos, ações, ameaças e gestos. O aluno que não segue as regras é considerado mau, indisciplinado ou doente. A gênese de todas as regras da creche está na socialização para o futuro ou, como diz a professora Cida, para o preparo das crianças para “o mundo real”.

Nesse processo, observei comportamentos e falas que distinguiam as questões pedagógicas do brincar, como se a atividade lúdica sem mediação do adulto fosse algo de menor importância. O brincar livre na creche, na maioria das vezes, é relegado à atividade de segunda categoria: quando Cida vai lanchar e as crianças ficam com uma monitora ou próximo ao horário de saída das crianças ou ainda na entrada, para que a professora possa olhar a agenda dos alunos.

O que também observei na rotina da creche é que esses tempos são demarcados pela mediação do adulto. Todas as vezes que a professora tentava realizar alguma tarefa com as crianças utilizava introduções como: “agora é hora séria”, “tem que prestar a atenção”,



“não é hora de brincar”, “é hora de aprender” entre outros enunciados que conferem um significado ao processo de aprendizagem menos prazeroso do que brincar.

As crianças já interiorizaram tanto a rotina da creche que, quando ela é alterada, não passa despercebida por elas, como ilustrado nesse trecho do diário de campo:

Quando elas retornavam da higiene após o lanche sempre eram orientadas a fazer algo. Dessa vez, porém, voltamos e a professora nada disse. Era a única adulta sentada com as crianças nas mesinhas. Rafa olhou para mim e falou: “A gente tá esperando o quê, tia?”. (Diário de campo, 29/10/2018)

Percebi nessas situações que as crianças não exercitam a autonomia na rotina da creche e a regra era aguardar a condução dos adultos.

Parece que o adulto estava sempre no controle do tempo das crianças e Rafa estranhou que já estivéssemos há um tempinho na sala após o lanche, sem a tia Cida dar algum comando.

Outras formas de orientação ao modo certo das crianças se comportarem e se comunicarem são lembradas frequentemente pelos adultos ou por meio de cartazes afixados em alguns espaços da creche. A professora repete diariamente com as crianças, nesse contexto de regras partilhadas e reafirmadas, o que são chamadas de palavrinhas mágicas: “desculpe”, “obrigado”, “por favor” e “licença”. Mesmo com tantas regras diariamente, as crianças transgrediam. Na hora do almoço, elas conversavam entre elas e também comigo. Dirigindo-se pra mim uma das crianças disse: “Tia, já tô crescendo” referindo-se ao fato de estar comendo sozinho. Outra me contava: “Tia, olha minha pulseira!” “xxxxxx”, Cida interrompia. Sinto como se eu também tivesse levado bronca.

O corpo e o movimento das crianças são formas de comunicação mais observadas no campo. Todos os dias, durante o período em que realizei a pesquisa de campo, observei e anotei no meu diário de campo as expressões dos corpos infantis. Por meio do movimento do corpo e não só pela fala, elas se comunicam e atuam na rotina da creche. O choro, o sorriso, o contato visual, o tato, o gesto se revelaram, assim, como formas de comunicação pelas crianças.

Elas se expressavam o tempo todo na rotina da creche. Elas brincam de se comunicar e é por meio dessa liberdade em manipular a comunicação que adquirem, elaboram, mas também produzem e expressam a cultura. (Cohn,2005).



Percebi que as crianças transgrediam o tempo todo as regras que fazem parte do seu cotidiano. Elas dialogam com os adultos e seus pares por meio da linguagem padrão compartilhada, mas também parecem vivenciar a comunicação de maneira diferente, não legitimada e incentivada pelos adultos.

Nas relações com as crianças, minha interpretação muitas vezes resultou em frustração, pois me empenhei em dar sentido ao que eu via e ouvia. Isso porque, em várias ocasiões, não encontrava correspondente da forma de comunicação da criança com o meu arsenal de significantes e significados.

O diálogo com as crianças me trouxe a imprevisibilidade das respostas. Notei em algumas interações entre criança e adultos mais tensões e um certo constrangimento que raramente observei entre as crianças. Mesmo que, a meu ver, aquele “diálogo” entre elas não fizesse o menor sentido parecia haver entendimento entre os interlocutores.

O corpo e o movimento das crianças são formas de comunicação mais observadas na rotina da creche. Todos os dias observei e anotei no meu diário de campo as expressões do corpo infantil. Por meio do movimento elas se comunicam e atuam na rotina da creche.

As crianças também usam bastante o grito para se comunicar, um grito de alegria, excitação, de protesto. Por meio do grito pareciam expressar várias mensagens. Durante uma brincadeira, Isabela deu um grito, mas Cida chamou a sua atenção. O grito na creche não é incentivado como uma forma de comunicação. É inibido quando expresso.

O choro também está presente na rotina da creche. Comunica várias coisas, dependendo da criança e da situação. A relação do adulto nessa forma de comunicação irá depender dessas variáveis.

Pelas observações, as crianças parecem manipular a comunicação de maneira diferente. Muitas vezes, elas brincavam com os sons, gestos, movimentos, objetos e palavras, indicando que havia comunicação nessa brincadeira. Acham graça, se repetem, riem, acrescentam sons, se tocam e nem sempre precisam ou querem a mediação do adulto.

O adulto pede atenção quando fala, ao contrário da criança que parece nem sempre pedir ou esperar isso do interlocutor. Várias vezes observei as crianças se comunicando entre elas e ao mesmo tempo, sem “xxxxxxx”, sem esperar a vez, e, durante a apresentação de alguma atividade da professora. É preciso considerar que elas não absorvem o mundo como dado pronto pelos adultos, mas vão construindo suas percepções nas relações sociais, com outras crianças e com adultos.



Percebo que a criança brinca de ser, brinca de fazer, brinca de se comunicar. Para o adulto, a brincadeira pode ser uma forma de treinar para a vida real, mas, para a criança, me parece ser como ela significa sua realidade e se constitui como sujeito humano.

Às vezes me afasto e observo as crianças quando estão todas juntas na mesa ou mesmo sentadas no chão. São várias cenas, conversas, interações. Essas conversas simultâneas, em algumas ocasiões, parecem diferentes das conversas paralelas entre os adultos, pois, com os adultos, se você centrar a atenção nos grupos distintos, um de cada vez, consegue decodificar as mensagens.

O que interfere no conjunto é o ruído provocado por estarem falando ao mesmo tempo. Aqui no maternal, na relação entre as crianças, não. Parece tudo interligado. Não são só simultâneos, são conectados.

Na expectativa de interpretar o que dizem as crianças, segundo um código conhecido por adultos, ou na pretensão do adulto de se considerar superior quanto ao domínio da comunicação, observei muitas vezes crianças ficarem irritadas por não estarem sendo compreendidas. Do ponto de vista do adulto isso ocorre porque a criança ainda tem pouca habilidade no manejo adequado da linguagem que irá adquirir com o tempo. Mas talvez ela saiba exatamente o que quer transmitir naquele momento e somos nós, adultos, que não temos (mais) acesso àquela linguagem usada entre elas. Nós a desaprendemos ao nos tornarmos adultos.

Observei que, mais do que estimular a criança a dar continuidade a sua expressão com perguntas, é importante olhar e ouvir o que elas estão comunicando. Muitas vezes, as crianças não estão preocupadas com o nosso retorno, com as nossas perguntas e reações. Elas querem falar, usar gestos, sons, movimentos. Quando querem atenção são insistentes. Chamam até terem os ouvidos atentos e serem olhados, nem que para isso tenham que usar as mãos. As crianças parecem querer a atenção do adulto com bastante frequência, mas não é qualquer adulto que elas elegem para chamar. Na sala, a Cida sempre é a mais solicitada, mesmo estando eu, a Laura e a “tia” da limpeza, cujo nome não sei, pois não fomos apresentadas.

Após meses observando, ouvindo, olhando as crianças com atenção disciplinada, apenas senti que não é tarefa fácil compreendê-las, pois as crianças são! Elas atuam no presente e, como Cohn (2005) afirma, têm papel importante nas relações e na manutenção da cultura.



As experiências no campo trouxeram questionamentos do papel do adulto e da criança na comunicação. A criança pequena quando se comunica necessita da mediação do adulto a fim de trazê-la para as formas de comunicação consideradas padrão da cultura em que ambos estão inseridos. A criança não prescinde da relação com o adulto, mas observei também que a criança participa ativamente desse processo ao utilizar várias formas de comunicação para expressar-se. Ela destaca os sons das palavras, as palavras das frases, as frases das músicas e brinca com esses fragmentos. Com essa liberdade de manipular e combinar a fala, os gestos, os sons, os movimentos para se comunicar, seu repertório na realidade não é menor que o do adulto. Observei que a criança ao ingressar nas formas de comunicação da nossa cultura, se relaciona com esse universo de significados por meio da curiosidade e criatividade. Ao brincar com a comunicação em que está sendo inserida, ela também cria a partir do que ela observa, vive e aprende.

Os processos por que passam as crianças também transformam o adulto, na medida em que ela parece escolher para quem fala, ou seja, seu interlocutor. Essas relações evidenciam que as formas de comunicação estão longe de serem homogêneas. A criança vê, ouve e repara, talvez por estar experimentando várias coisas pela primeira vez.

Parece que há um limiar variável para considerar o comportamento da criança patológico ou indisciplinado, inclusive no que se refere às formas de comunicação. A criança é considerada inadequada, inadaptada, ou à margem do esperado para uma infância normal, segundo padrões de comportamento social e culturalmente definidos.

Algumas considerações

Início essas considerações refletindo sobre minha trajetória na pesquisa. As transformações gradativas vivenciadas ressaltaram a dimensão do tempo para se realizar a etnografia com as crianças: o tempo no mergulho nos referenciais teórico-metodológicos, o tempo no mergulho no campo, o intervalo entre as experiências, o intervalo entre as anotações no diário de campo, a releitura da teoria e finalmente a escrita do texto integral.

Durante esse tempo, deixei-me afetar pelas pessoas, teorias, ambientes e objetos. O olhar disciplinado pelo conhecimento muda ao longo do tempo, e muda com isso o universo de significados que vamos tecendo (Geertz, 1989).

Por meio das regras e rotina da creche procurei vivenciar com as crianças sua cultura e assim acessar os significados que elas atribuem a suas experiências. Nesta busca em minimizar a assimetria com as crianças, vivenciei o inusitado, ampliei minhas percepções. Como diz Corsaro (2005), a etnografia com crianças apresenta esse desafio: ultrapassar a



visão do adulto típico controlador. Minhas atitudes ajudaram nessa empreitada. Procurei relacionar-me com as crianças de maneira diferente de todos os adultos da creche, inclusive com relação às formas de comunicação. Acredito que com isso, aos poucos fui incluída no grupo. Assim como Pires (2011), que permitia às crianças do seu estudo se expressarem gritando, pulando, cantando para ser distinguida dos outros adultos, eu também não dava bronca, não dedurava e dificilmente mediava alguma situação, a não ser que a crianças estivesse em perigo.

O campo escolhido para a realização da pesquisa trouxe reflexões acerca da socialização das crianças, onde as regras, a disciplina, o processo da aprendizagem têm o objetivo na preparação da criança para o futuro. Observou-se, de um lado, um processo de socialização em que a criança é vista enquanto “matéria prima” esculpida por meio da mediação dos adultos. Nessa perspectiva, há pouco exercício do protagonismo da criança porque parece que a infância fica relegada a uma preparação para a vida, vida essa que é sinônimo de ser adulto. De outro lado, a criança quando transgride, quando não apresenta comportamento esperado, segundo padrões e regras social e culturalmente determinados, é vista como malcriada, mal-educada, ou seja, denotando falha na transmissão e assimilação da cultura compartilhada com adultos, com o risco de ter sua “vida real” ameaçada, sem futuro. Ou ainda, nessas situações, a criança pode ser remetida à noção de anormalidade, merecendo algum diagnóstico e tratamento por parte da saúde. Portanto, quando há uma quebra no comportamento esperado, o adulto parece associar essa quebra a riscos ao futuro da criança e minimizar o seu sofrimento presente.

A liberdade lúdica com que a criança vivencia suas relações cria um repertório nas formas de comunicação que só é compartilhado com o adulto se este se permitir permeável. Ou seja, há uma comunicação efetiva entre elas e à qual, muitas vezes, o adulto não empenha sentido.

Ao contrário da perspectiva de socialização que atribui à criança um papel assimétrico, passivo, na relação com adultos, os dados da pesquisa, analisados até o momento, parecem apontar para uma criança que opera de maneira criativa a comunicação elaborando e também produzindo cultura. Porém, como explica Cohn (2005), isso não quer dizer que haja uma autonomia absoluta por parte das crianças, pois a criatividade que se revela na comunicação entre elas é parte de um sistema de significados compartilhado com o mundo dos adultos. Assim, em vez de assimetria, podemos pensar em relações mais simétricas entre crianças e adultos, no que se refere à comunicação entre eles.



A Antropologia da Criança colaborou para ouvir o que as crianças têm a dizer, pois como questionam Cohn (2005) e Pires (2010) de que adianta estudá-las se não levamos em conta a contribuição que elas podem dar à sociedade?

Referências

Ariès, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

Cohn, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

Antropologia da Criança: Ciências Sociais. Coleção Passo-a-Passo 57, 3ª. impressão, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Corsaro, W. A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Durkheim, É. Educação e sociologia. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

Geertz, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Oliveira, R. C. O Trabalho do Antropólogo. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 1998.

Pires, F. F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. Cadernos de campo, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

O que as crianças podem fazer pela antropologia? Horiz. antropol., Porto Alegre, v.16, n. 34, Jul./Dez., 2010.

Nascimento, M. L. B. P. *O Propósito Crítico* Entrevista com Allison James. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul.8/set., 2014.

Prout, A. Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood. Global Studies of Childhood, v. 1, n. 1, 2011.

Sarmiento, M. J. É Preciso Ouvir as Crianças. Revista Educação. Agosto/2011- Editora Segmento.



Crianças Beiradeiras: como brincam as crianças que vivem nas margens da BR-101 no extremo sul da Bahia.

Ananda Luz
Herbert Toledo Martins

Resumo

Estudos sobre infância têm apontado a importância de compreender a criança e seus modos de ser a partir de contextos socioculturais e como participantes de suas culturas. O brincar, inerente à infância, além de uma ação livre e prazerosa é espaço de experimentação e transformação sociocultural. Brincando a criança participa do seu ambiente. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo identificar como brincam as crianças moradoras das terras que ficam nas margens da BR-101 do município de Teixeira de Freitas no extremo sul da Bahia/Brasil, e como os seus modos de brincar na adversidade *Beiradeira* contribuem para a construção de suas identidades e percepção da realidade. Os *Beiradeiros* vivem em terras que pertencem ao Estado, ou seja, não têm posse e nem mesmo autorização para ocupa-las. A situação irregular de ocupação está diretamente relacionada a um acesso limitado às políticas públicas e dificuldades de produzir sua subsistência. As crianças *Beiradeiras* têm modos de vida muito específicos de acordo com a realidade socioeconômica em que vivem. A pesquisa, em andamento, tem como metodologia a observação e as entrevistas individuais e em grupos a partir das quais as crianças revelam suas interpretações sobre questões como: Quando brincam? Onde brincam? Como brincam? Quais brincadeiras fazem parte do seu cotidiano? O que é brincar? Embora a pesquisa encontre-se em fase inicial já é possível observar que há ausência de espaços coletivos para o brincar e que as crianças brincam exclusivamente com seu núcleo familiar, o qual sempre possui duas ou mais crianças.

Palavras-chave: Crianças, *Beiradeiros*, Brincar, Infâncias, Teixeira de Freitas-BA.

Resumen

Los estudios sobre la infancia han señalado la importancia de comprender al niño y sus formas de ser desde contextos socioculturales y como participantes en sus culturas. Jugar, inherente a la infancia, además de una acción libre y placentera, es un espacio para la experimentación y la transformación sociocultural. Jugar al niño participa en su entorno. Desde esta perspectiva, este artículo tiene como objetivo identificar cómo juegan los niños que viven en la tierra a orillas de la BR-101 del municipio de Teixeira de Freitas, en el extremo sur de Bahía / Brasil, y cómo contribuyen sus formas de jugar en la adversidad de



Beiradeira. para la construcción de sus identidades y percepción de la realidad. Los *Beiradeiros* viven en tierras que pertenecen al estado, es decir, no tienen posesión ni autorización para ocuparlas. La situación de ocupación irregular está directamente relacionada con el acceso limitado a las políticas públicas y las dificultades para producir sus medios de vida. Los niños tienen un estilo de vida muy específico según la realidad socioeconómica en la que viven. La investigación, en progreso, tiene como metodología la observación y las entrevistas individuales y grupales a partir de las cuales los niños revelan sus interpretaciones sobre preguntas como: ¿Cuándo juegan? Donde juegan ¿Cómo juegan ellos? ¿Qué juegos son parte de tu vida diaria? ¿Qué es jugar? Aunque la investigación se encuentra en su fase inicial, ya es posible observar que faltan espacios colectivos para jugar y que los niños juegan exclusivamente con su núcleo familiar, que siempre tiene dos o más hijos.

Palabras clave: Niños, Beiradeiros, Jugando, Infancia, Teixeira de Freitas-BA.

1. Introdução

“Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências” (Freud, apud Brougère)

O artigo apresenta pesquisa em andamento que analisa os modos de brincar das crianças que vivem na beira da BR-101, uma das principais rodovias do país, no trecho da cidade de Teixeira de Freitas, Bahia. A investigação é pertencente ao projeto interdisciplinar *Beiradeiros: conflitos, vulnerabilidade e exclusão social no extremo Sul da Bahia*, realizada pelo Grupo de Pesquisa em Conflitos e Segurança Social (GPECS) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)¹, que pesquisa quantitativa e qualitativamente a população que vive na margem da referida rodovia e as nomeia como *Beiradeiros*.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, tem como objetivo identificar como brincam as crianças moradoras das terras que ficam nas margens da BR-101 do município de Teixeira de Freitas, extremo Sul da Bahia/Brasil, e como os seus modos de brincar na adversidade *Beiradeira* contribuem para a construção de suas identidades e percepções da realidade em que vivem.

A metodologia utilizada envolveu, nesta etapa, o levantamento de dados por meio de aplicação de questionários estruturados, que deu origem a um censo da população *Beiradeira*. Na próxima etapa, serão realizadas observações das crianças em seus contextos de socialização com adultos e com outras crianças; entrevistas coletivas e



individuais com roteiros semiestruturados, no qual as crianças apresentarão o significado do brincar à beira da BR-101; fotografia como ferramenta documental das brincadeiras e interações entre/das crianças. Todas as ações metodológicas serão fundamentadas nos estudos da sociologia da infância que vislumbra a autonomia e protagonismo das crianças em toda a pesquisa. Foram aplicados questionários em 68 moradias de um total e 115 moradias.

As crianças *Beiradeiras* e suas famílias ocupam a faixa de terras que pertencem ao Estado e são administradas pelo Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT). Esses trechos de terras são chamados de Faixa de Domínio e ficam entre a estrada e as cercas das grandes fazendas de agropecuária e de monocultura do eucalipto. Os *Beiradeiros* não possuem posse e nem autorização para ocupar essas faixas de terras, geralmente se instalam no espaço territorial ou compram o *direito de plantar* de moradores que já ocupavam as terras anteriormente. O *direito de plantar* é uma expressão utilizada pelos entrevistados quando se referem à compra e venda dos terrenos, pois todos, sem exceção, têm consciência que não são donos das terras. Portanto, o que eles têm como propriedade são as plantações e edificações que fizeram no terreno, e quando comercializam as terras ocupadas valoram de acordo com essas intervenções. Ou seja, os *Beiradeiros* sabem que não são donos das terras que ocupam e têm consciência de que podem ser retirados das suas casas a qualquer momento, o que não impede que plantem, construam suas moradias e um modo de vida único. Durante a pesquisa realizada em 26 km da referida rodovia no sentido norte do estado da Bahia, foram aplicados questionários estruturados em 68 residências, no qual vivem 277 pessoas, o que corresponde a quase 60% da população *Beiradeira*.

Sobre as condições de moradia da população pesquisada 43 casas têm acesso à energia elétrica, sendo que 53,5% tem eletricidade fornecida por intermédio das fazendas vizinhas que permitem acesso aos seus pontos de luz desde que os *Beiradeiros* arquem com os custos da instalação - postes, fios, mão de obras, entre outros materiais necessários. Nenhuma residência possui banheiro no seu interior, 25 casas têm banheiro do lado de fora e 43 não possuem banheiros. As 68 casas não têm água encanada, retiram o líquido de rios ou nascentes próximas da residência. Os *Beiradeiros* não possuem acesso a rede de esgoto, uma pequena parcela – 5 residências - fazem uso de fossas sépticas e outras de fossa rudimentares – 45 residências, o restante não respondeu ou joga seus lixos no rio ou em valas. Quando questionados sobre o que fazem com o lixo, dos 68 entrevistados, 56

disseram queimar. Todos esses dados, confirmam que os *Beiradeiros* têm acesso restrito às políticas públicas.

Analisando as condições econômicas das famílias, a pesquisa tem apontado que parte da renda advém do que plantam em suas terras e de prestação de serviços temporários em época de colheitas nas fazendas da região e/ou em outro estado. Uma parcela vive de doações recebidas por igrejas e transeuntes, assim como há um número significativo da população pesquisada, 36,8%, que faz parte do programa do governo federal Bolsa Família² e um número pequeno tem acesso a aposentadoria, 7 idosos recebem aposentadorias para uma população 21 pessoas com mais de 65 anos. Os *Beiradeiros* vêm se constituindo como uma categoria bastante diversa que se identificam, principalmente, pelo território irregular que ocupam, o acesso limitado às políticas públicas e as dificuldades de produzirem suas subsistências.

O artigo encontra-se dividido em três seções, além dessa introdução que apresenta o contexto socioeconômico das famílias *Beiradeiras* em que as crianças estão inseridas. Na primeira seção, A Importância do Brincar, discute-se o brincar como direito garantido da criança. Na segunda seção, Brincar à Beira, é anunciado alguns aspectos do brincar em espaço *Beiradeiro*. Finalmente, na última seção, são apresentadas as considerações finais do artigo.

2. A importancia do brincar



Foto 01
Fonte: Ferreira, 2018.

Estudar os *Beiradeiros* é essencial para investigar os modos de brincar dessas crianças em consonância com os estudos da infância que entendem as crianças como parte integrante



da sociedade, que afetam e são afetadas pelo contexto social que estão inseridas, como afirma Corsaro (2011). Portanto, partir dessa abordagem significa questionar como as brincadeiras relatam os modos de vidas e as percepções de mundo das crianças na beira da BR-101. Escutar o que elas têm a dizer sobre o seu brincar e vê-las brincando é parte da abordagem, passo fundamental para reconhecê-las como ator no contexto. Nessa mesma direção, Arroyo (2015, p. 07) afirma que “a infância exige reconhecimento”, que devemos problematizá-la e percebê-la como categoria social atuante e que necessita de análise: “Reconhecer a infância como categoria estrutural, social, amplia sua compreensão e mostra a complexidades desse tempo humano”. Com isso, ao investigar os modos de brincar partimos do pressuposto de que é necessário levar em consideração que as crianças *Beiradeiras* têm modos de vida muito específicos de acordo com a realidade socioeconômica em que vivem.

Atualmente podemos contabilizar 35 famílias com 69 filhos crianças, que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “Considera-se criança, para efeito desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos[...]” (Brasil, 1990). Deve-se compreender que infância e crianças, apesar da similitude para o senso comum, não são palavras que possuem o mesmo significado. O conceito de infância é historicamente e socialmente construído e irá se modificar a cada contexto sócio-histórico-político-cultural que a criança estiver inserida. Já criança é o período do desenvolvimento humano que vai até a puberdade, ou seja, é uma categoria que se pauta na condição biológica do ser humano de pouca idade que, dependendo do tempo e espaço que essa criança está inserida desfrutará de uma infância.

Definitivamente, estes não são sinônimos. A infância, entre outros aspectos, é entendida como condição social de ser criança e contribui tanto para melhoria de tal condição como para a constituição desse ser humano de pouca idade, nos diferentes espaços e tempos educacionais; exige, além disso, conhecer as representações sociais da criança sobre o mundo e isto é um grande desafio! (Faria, Demartini, Prado, p. VII, 2009)

As crianças que vivem entre a beira do asfalto e as cercas das fazendas brincam de variadas formas. As casas que têm crianças logo denunciam suas existências, seja pelo som de suas vozes a rir e gritar, seja por objetos que rememoram a infância abandonados pelos quintais de terra. Entre brinquedos e cenários criados pelas suas próprias mãos as crianças constroem seus modos de brincar no universo *Beiradeiro*, além de anunciar suas percepções desse espaço.³



Foto 2
Fonte: Ferreira, 2018



Foto 3
Fonte: Ferreira, 2018

O brincar, no Brasil, é reconhecido como um direito da criança em várias instâncias e é garantido por lei. O ECA, em seu art. 16 assegura o direito ao brincar, relacionando-o ao direito à liberdade. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento oficial que norteia a educação brasileira, reconheceu no ano de 2019 o brincar como direito da criança. A Lei nº 13.257/2016, considerada o Marco Legal da Primeira Infância, traz no art. 5 o brincar como uma área prioritária de política pública e no art. 17 aponta que é dever do Estado garantir espaços públicos para que as crianças brinquem. A Declaração Universal do Direito da Criança, em seu sétimo princípio diz “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se”. A discussão no âmbito legal leva ao reconhecimento da importância do brincar como uma atividade essencial a ser desenvolvida por toda e qualquer criança no qual explorará as possibilidades de estar no mundo, suas relações sociais, dores e alegrias. Brougère (2017) define o brincar como parte dos conjuntos de atividades humanas que faz representação e interpretação complexas, quando uma criança brinca está inserida em um contexto sociocultural no qual provavelmente já vivenciou de alguma forma, mesmo que modifique formas das relações representadas no faz de conta da brincadeira.



Há, portanto, estruturas preexistentes que definem as atividades lúdicas em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinhas, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. (Brougère, 2017, p.22)

3. Brincar à beira

Ao brincar a criança participa, reelabora e interpreta o ambiente que está inserida como evidencia a pesquisa realizada em residências das famílias que vivem à margem da rodovia, na ocasião explicitada nessa seção foram visitadas duas casas que tinham crianças. Em uma casa *Beiradeira*, havia um grupo de cinco crianças com idade entre quatro e nove anos, dois meninos e três meninas, que brincavam em um terreno baldio. Enquanto um dos meninos estava montado em uma bicicleta sem correia as outras quatro crianças interagiam com folhas de árvores nas mãos, dialogavam, corriam e riam ao mesmo tempo em que tinha um clima de negociação. De longe, sem que percebessem, eram observadas e fotografadas. Um tempo depois, quando a brincadeira finda a pesquisadora questiona as crianças no seguinte diálogo registrado abaixo, no qual **P** se refere à pesquisadora e **C** às crianças questionadas:

P: Do que vocês estavam brincando?

C1: De vender urucum! Ele está vindo de carro comprar [referindo-se à bicicleta] e a gente vende para ele.

P: Vende? E ele compra como?

C1: Com o dinheiro ô. [aponta para as folhas que segurava ainda em suas mãos]

P: E vocês vendem na rua... [sem que termine a pergunta, outra criança logo responde]

C2: Não né! Na estrada a gente pode ser atropelado, ele para e compra com a gente, fora da estrada.

(Entrevista, C2 tem 7 e C1 tem 9 anos, novembro de 2018)

Essas cinco crianças fazem parte de um coletivo familiar que se organizam em quatro casas, sendo três de um lado da estrada e uma do outro lado, formando um grupo de onze crianças, o que possibilita que elas tenham espaço de interação entre elas. Na frente das casas existem barracas feitas de madeiras para as famílias venderem urucum, pimenta e outros temperos. Uma parcela significativa dos *Beiradeiros* possuem barracas de venda na frente das residências, mesmo que não produzam o que estão comercializando, como é o caso dessas famílias, que compram e revendem o produto. No faz de conta as crianças reconstróem suas histórias, brincam de vender urucum, prática realizada por suas famílias,

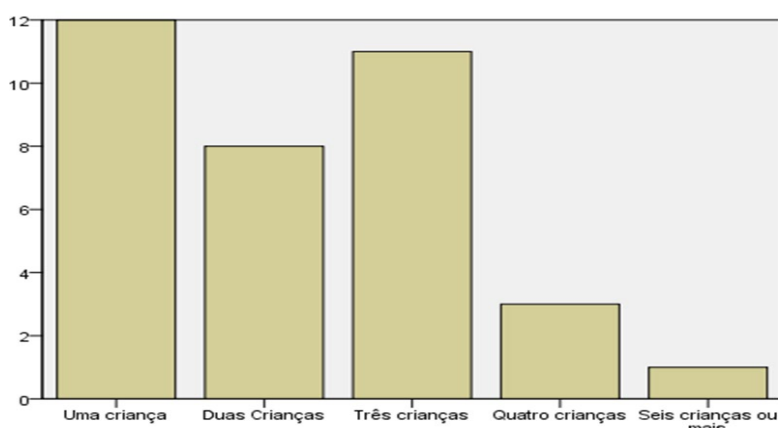


e se socializam com seu grupo, (re)elaborando seus pertencimentos àquele espaço por meio das suas brincadeiras.

[...]a ideia de liberdade e as de ficção e fantasia mantém grandes afinidades. Na história que inventa, assim como no jogo simbólico, a criança desfruta da liberdade máxima. Ela pode ser o que quiser e criar a realidade que bem lhe aprouver. A onipotência ficcional é o maior atrativo para inventar histórias. (Dantas, 2017, p. 115)

Brincar é uma forma da criança imaginar o real, de forma lúdica constrói e reconstrói o que vive. Mesmo que nem todas as famílias cultive urucum é comum encontrar plantações nesse trecho da BR-101, pois 44,1% dos entrevistados disseram que cultivam a planta, e muitos *Beiradeiros* fazem comercialização da especiaria na beira da estrada.

Nas observações sobre o universo *Beiradeiro* é muito raro encontrarmos tantas crianças em um coletivo. Algumas casas ficam isoladas e/ou não possuem contato mais íntimo com os



vizinhos, o que leva as crianças terem grupos coetâneos reduzidos para se socializarem, geralmente dentro do próprio núcleo familiar. Como podemos confirmar no gráfico abaixo que aponta quantas crianças há por residências.

*Quantidade de residência por número de crianças que possui.
Fonte: Coleta Direta de Dados. GPECS/UFSP, 2019.*

Em casas que possuem mais de uma criança nem sempre há paridade etária, como foi evidenciado em outra moradia *Beiradeira* que visitamos e encontramos duas crianças com idades bem distintas, uma menina de onze anos e um menino de quatro anos que são irmãos e brincam juntos. Nesse caso, as marcas das brincadeiras em dupla foram evidenciadas ao entrarmos na residência e avistarmos um cenário montado com um pequeno sofá, cadeira,

potes com mudas de plantas e outros brinquedos que foi explicado da seguinte forma (**P** corresponde à pesquisadora e **M** se refere à menina):

P: Quem fez isso?

M: Estava brincando com meu irmão de piquenique.

P: Adoro piquenique. O que vocês comeram?

M: Farofa, suco de acerola, aipim...

P: E o que são aqueles pots com planta?

M: Ah!!! A gente fez o piquenique e aproveitou para plantar as mudas de urucum.

(Entrevista, M. 11 anos, maio de 2019)



Foto 4

Fonte: Ferreira, 2019.



Foto 5

Fonte: Ferreira, 2019.

Quando a menina foi questionada se brincava com outras crianças respondeu que no recreio da escola sim, mas em casa só brincava com o irmão. Portanto, há um núcleo reduzido de crianças que brincam, apesar de haver uma quantidade significativa de crianças que moram na beira da estrada.



Considerações finais

Na segunda etapa da pesquisa condiz a investigação dos modos de brincar *Beiradeiro*, para isso algumas questões serão provocadas, como o porquê das crianças não brincarem entre elas. A primeira parte da pesquisa já nos permitiu formular a hipótese de que um motivo relevante para a limitação ocorrer é porque algumas casas ficam isoladas e/ou não possuem contato mais íntimo com os vizinhos em função das distâncias e do perigo da estrada. Para avançar na investigação será importante indagar e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas condições. A pesquisa será centrada na criança, atentar-se para suas diversas formas de falar – porque o não falar da criança diz muito – garantindo o protagonismo infantil. Não só como participante das relações sociais em análise, mas também como alguém capaz de falar sobre sua realidade “a criança como ator social, participante, ativa, com voz, coprodutora da vida social, de mudanças sociais” (Arroyo, 2015, p.10). A pesquisa, alicerçada nas narrativas das crianças e na observação de suas brincadeiras, permitirá compreender um pouco sobre como elas se percebem morando na beira da BR-101, pois o brincar está carregado de percepções da sua realidade.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (Kishimoto, 2010, p. 1)

Outro aspecto de grande relevância é compreender como o brincar está presente no cotidiano dessas crianças, não só como direito garantido por lei, mas como algo inerente a infância. Para tal, pretende-se, na segunda etapa da pesquisa, investigar quando, onde, como e do que brincam as crianças *Beiradeiras*. De forma que as narrativas e observações sobre suas brincadeiras englobem, como suscita Benjamim (1994), a capacidade produzir de semelhanças e expressar experiências, pois “Brincar e falar constituem os elementos pelos quais a criança vive” (Froebel, *apud* KISHIMOTO, 2017, p. 69). Para isso, a segunda etapa da pesquisa terá uma abordagem interdisciplinar para que os campos de estudo



possam interagir e atender a complexidade que os estudos da infância se propõem no que tange a socialização de crianças (Belloni, 2009).

Para o desenvolvimento qualitativo da pesquisa será feita uma triangulação de métodos que possibilita diálogos entre diferentes metodologias com a finalidade de unir teoria e prática a partir de diferentes ângulos para acolher as diversidades de informações coletadas pela pesquisa (Minayo, 2005). Assim, a pesquisa fará uso de fotografia na qual será fonte documental, entrevistas com roteiro semiestruturado realizadas com as crianças e a etnografia. A complexidade de se pesquisar infância perpassa em ouvir e evidenciar as vozes infantis no que diz respeito a não sobrepor a opinião do adulto que a cerca e do adulto pesquisador, o que requer um rigor metodológico que permita alcançar diferentes formas de ouvir pessoas com pouca idade (Kramer, 2002). Na construção do protagonismo da criança na pesquisa é importante que haja consentimento da criança, mesmo que a pessoa responsável legalmente permita a pesquisa é necessário que respeite a criança no que diz respeito a estar disponível participar da pesquisa.

“Por fim, indica-se que fazer pesquisa com crianças é muito mais do que ‘dar voz’ a elas, é escutar as vozes e observar as interações e situações sem deixar de lado a questão do olhar do pesquisador, mas sem cometer o equívoco de trazer os sujeitos para os relatos apenas a partir desse olhar.” (Oliveira e Silveira, 2015, p. 95)

A pesquisa qualitativa tem como propósito acolher todo o contexto pesquisado, deve ser “aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2000, p.48). Partir do contexto que as crianças *Beiradeiras* estão inseridas é tão importante quanto o que elas têm a dizer sobre esse contexto e, principalmente, atentar-se para interpretar o que é dito e o não dito, as imagens e vozes que ecoam na pesquisa.

É de grande importância é compreender que *Beiradeiros* é uma população com poucos estudos e a pesquisa pretende investigar os modos de vida dessa população que terá na perspectiva das crianças uma possibilidade de perceber os como vivem e, porque não, um perfil mais amplo de quem mora na beira da estrada. Pois, como o espaço comporta essa faixa etária, devemos refletir criticamente sobre as necessidades das crianças hoje e garantir que seus direitos sejam respeitados e suas necessidades atendidas, como Corsaro nos provoca “o futuro da infância é o presente” (2011, p. 343) e ninguém melhor que a própria criança para nos apontar isso.



Notas

¹O GPECS tem coordenação do Prof. Dr. Herbert Toledo Martins e da Prof. Dr. Dhanyane Alves de Castro. É composto por dois professores doutores, três estudantes de mestrados e um estudante de doutorado. O grupo de pesquisa faz interlocução com diferentes instituições, possuindo pesquisadores do Instituto Federal Baiano (IFbaiano), Programa de Pós-Graduação de Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) e Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES).

² Programa do governo federal de transferência de renda para família que estejam em situação de vulnerabilidade e pobreza.

³Espaço utilizado no texto se apoia no conceito de Milton Santos que aponta como uma realidade relacional: “O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os animais, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento.” (2014, p. 30 e 31)

Referências

Arroyo, Miguel Gonzales. Apresentação. *In*: REIS, Magali dos e Gomes, Lisandra Ogg (orgs.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015.

Belloni, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Benjamin, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Brasil, Departamento Nacional de Estradas e Rodagem. Diretoria de Desenvolvimento Tecnológico. Divisão de Capacitação Tecnológica. *Glossário de termos técnicos rodoviários*. Rio de Janeiro, 1997.

Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 30ago2019.

Lei 13.257 de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as Políticas Públicas para a Primeira Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 30ago2019.



- Brougère, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. 12reimpr. 1ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- Corsaro, William A. Sociologia da Infância. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Dantas, Heloysa. Brincar e trabalhar. *In*: Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. 12reimpr. 1ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- Faria, Ana Lúcia Goulart de *et all*. Prefácio à 3ª Edição. Faria, Ana Lúcia Goulart de; Demartini, Zeila de Brito Fabri e Prado, Patrícia Dias (orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- Ferreira, Ananda da Luz. (Fotógrafa). Beiradeiros: conflitos, vulnerabilidade e exclusão social no extremo Sul da Bahia. Fotografia Acervo da Pesquisa. 5 fotografias. Teixeira de Freitas-BA, 2018-2019.
- Fernandes, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. *In*: Fernandes, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- Kramer, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, nº 16, julho de 2002. *In*: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso em 02set2019.
- Kishimoto, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: FE-USP, nov2010. *In*: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em 30ago2019
- Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: Kishimoto, Tizuko Morchida (org). O Brincar e suas teorias. 12reimpr. 1ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- Martins, Herbert Toledo e Castro, Dhanyane Alves. O perfil dos agricultores de beira de estrada do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: VII Coniter, 2018.
- Martins, José de Souza. Sociologia da fotografia e da imagem. São Paulo Contexto, 2008.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- Assis, S.G. e Souza E. R. (Orgs). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.
- Oliveira, Fabiana de e Silveira, Débora de Passos. Sonia Kramer. *In*: Abramowicz, Anete (org.) Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015.
- ONU (Organização das Nações Unidas). Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1069> . Acesso em 30ago2019.



La educación de los niños menonitas. Un estudio de caso en la Honda, Miguel Auza-Zacatecas, México

Marisol Cruz Cruz
Humberto de Luna López

Resumen

Objetivo: conocer las características de la educación de los niños menonitas para mantener el vínculo con el territorio local. Problema: los menonitas son educados en la familia, la escuela e iglesia bajo las propias reglas de la comunidad para el trabajo duro, como estilo de vida. Metodología: la perspectiva de la cultura como marco teórico, permitió significar la educación y los trabajos realizados por la población de 4 a 16 años, aterrizados a conversaciones con 80 familias de La Honda, dentro de los cuales se incluyeron a niños, visitas a las escuelas, las familias y tres iglesias. Resultados: se identificaron cinco iglesias, mostrando variaciones de la formación para la vida recibida en las familias, escuelas e iglesias; la familia en la formación del ser humano menonita está por encima de la escuela, pero no de la religión. Se categorizaron dos tipos de niños: los del mundo abierto e innovadores en tecnología y del mundo cerrado, de actividades primarias; ambos abiertos en lo económico, cerrados en lo religioso y fuerte vínculo territorial. Discusión: las contribuciones sobre la educación menonita, se centra sobre escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Chihuahua; aun con la formación básica recibida en La Honda, ensanchan proyectos de innovación mejorando los procesos productivos. Conclusiones: los niños desarrollan vínculos territoriales de tipo endógeno, practican las mejoras económicas, los valores familiares y lo religioso. La mayoría viajan a otros países desarrollados (Canadá y Suiza) a partir de los 16 años para aprender y aplicarlo donde nacieron.

Palabras clave: menonitas niños, cultura, territorio, La Honda, México

Introducción

Este documento se ocupa de los rasgos de la educación de los niños menonitas de La Honda, que les permite mantener un vínculo con su territorio y multiplicar los beneficios que de su formación emane.

La educación de los niños menonitas tiene como esencia lograr que en tanto ser humano contribuya a vivir en fe y obras. Esta educación se logra con la conjunción de tres variables: la familia, la religión y la escuela. La familia es el primer espacio de convivencia,



interiorización y objetivación de los hábitos de los seres humanos de acuerdo a su género. La religión es el espacio comunitario donde los seres humanos convergen para reinterpretar las sagradas escrituras para guiar la vida en fe y obras, que se traduce en formar recursos humanos, tener una vocación de vida para obtener (el pan) los bienes y servicios necesarios para la vivencia cotidiana, también colaborar con el pójimo de la comunidad y las localidades aledañas con la generación de empleos decentes en términos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), asistir a los huérfanos y viudas, colaborar con asistencia y obras de infraestructura en las sociedades rurales y urbanas según las necesidades específicas. La escuela, es el espacio comunitario que proporciona la formación formal de conocimientos básicos para emprender, manejar o acrecentar los negocios de diversos giros, relacionarse con el resto del mundo pero siempre, regresar a La Honda a implementar los conocimiento acumulados, esto es, guardar la relación con el territorio.

Problematización

Los menonitas son educados en la familia, la escuela e iglesia bajo las propias reglas de la comunidad para el trabajo duro, como estilo de vida. Tradicionalmente son identificados por su vestimenta (vestidos oscuros floreados con sombreros amplios, de calzado negro con calcetas blancas en el caso de las mujeres y overoles en el caso de los varones), el trabajo artesanal, comercialización de galletas y quesos en los semáforos, la religión, el idioma, su piel blanca, ojos azules, en suma como una comunidad cerrada.

La educación es apreciada como básica, religiosa, centrado en la escritura y lectura de las sagradas escrituras, brindada bajo sus propias reglas. Sin embargo, al adentrarse al mundo menonita, se aprecia que estos son heterogéneos, que coexisten en una especie de mundo cerrado teniendo como elemento común el dinamismo económico pero con diversas interpretaciones de las sagras escrituras, lo cual impacta en los procesos económicos pero preservan el vínculo con el territorio.

Metodología

Una vez que se ha dado cuenta de la inexistencia de investigaciones sobre la cultura de los menonitas de La Honda, se procedió a revisar la teoría pertinente para la investigación. De las ofertadas, la más adecuada fue la perspectiva de la cultura, entendida esta como las prácticas que en un determinado momento significan la realidad social (Zalpa, 2011 en Cruz, 2015), el cual considera que las prácticas de las sociedades, se heredan y se transmiten mediante el lenguaje verbal, el lenguaje escrito, la observación, el escuchar y el hacer cosas. En un determinado momento se asumen como hábitos que se reglamentan y



se convierten en una especie de norma que regula el quehacer de los individuos en sociedad.

La cultura del grupo se significa, adquiriendo capacidad de simbolizar; un símbolo puede ser lingüístico (verbal) o no-verbal. El grupo tiene una cultura ideal, consistente en lo que la gente dice qué debería hacer y lo que dice que hace. Los individuos se adaptan a esa cultura, someten a la naturaleza en tanto que ejercen control sobre ella: se comparte, se aprende, es pauta, es adaptativa y utilizada de manera creativa (Phillip, 1994: 33-42 en Cruz, 2015).

A partir de los aspectos conceptuales, se repensó la información para conocer a los menonitas, que es complejo, el acceso a campo no es automático, el presentarse con los representantes de la comunidad no es garantía de poder hacer el levantamiento de la información, no es una cuestión de presencia física, de conseguir permiso, incluso la presencia física puede no trascender con los pobladores. Por eso es recomendable auxiliarse de los porteros como personas encargadas de la presentación de la investigadora frente a la autoridad de mayor jerarquía de la comunidad para introducirse a campo. No obstante, se debe considerar los intereses de los porteros por controlar la información e incluso desviar los propósitos del investigador (Hammersley y Atkinson, 1994: 71-87; Galindo, 1998; Valles, 2009 en Cruz, 2015). En el ingreso se consideraron los aspectos teóricos, la sensibilidad a la complejidad humana con procesos rigurosos, sistemáticos y críticos, que rescata al sujeto y su relevancia teniendo en cuenta los intereses, valores, actitudes y creencias (Martínez, 2009: 9-55 en Cruz, 2015) donde la observación participante es la base de ésta que considera casos, muestras, acceso y relaciones de campo, relatos de los nativos, registro y organización de la información y un proceso de análisis; es decir, no se trata de realizar una mera descripción del lugar elegido para el trabajo de campo y de las técnicas a utilizar para llegar al objeto de estudio. La naturaleza del lugar, debe ser ideal para el problema planteado, la muestra con la selección de casos para decidir dónde y cuándo observar y con quién dialogar, qué observar (sus usos y costumbres, sus hábitos, prácticas, vida cotidiana, religión, alimentos, entre otros) considerando el tiempo, los sujetos y el contexto sin dejar de lado el género, la raza, la edad, la ocupación y el nivel de instrucción de los sujetos integrándolos con la teoría. Todo ello debe ser incorporado a un diario de campo mediante anotaciones, registro y ordenamiento del material recabado en periodos cortos para evitar el desorden (Martínez, 2009: 50-87; Hammersley y Atkinson, 1994: 60; Reynaga, 1998:134 en Cruz, 2015).



Todas estas consideraciones necesarias para el trabajo de campo, Pierre Bourdieu las sintetiza de la siguiente manera: “mi trabajo es escuchar, tratar de comprender y luego contar; no soy ni juez ni policía...” (Bourdieu, 2010:66 en Cruz, 2015), elemento esencial que ha guiado a la investigadora junto con los aspectos mencionados. Escuchar y preguntar son aspectos en los que se debe poner especial atención y cuidar la manera de preguntar, de modo que los cuestionamientos sean claros y sencillos. Debe tomarse su tiempo y confiar en su capacidad (Hammersley y Atkinson, 1994:125; Galindo, 1998; Valles, 2009 en Cruz, 2015).

Además, no olvidar los criterios de selección de los entrevistados para lograr la credibilidad de la información porque “...los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será pertinente contrastarla, corroborarla o cruzarla con la de otros, recogerlo en tiempos diferentes, usar técnicas de triangulación —combinar métodos y fuentes de datos—; conviene que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios y porque toda realidad humana es poliédrica, tiene varias caras”. Es necesario saber si éstos saben, tienen la información, si están dispuestos a proporcionarla y a no distorsionarla. La temática abordada en la entrevista debe ser reflexiva. “Los etnógrafos no deciden de antemano las cuestiones que quieren preguntar, aunque entran a la entrevista con una lista de temas de los que hay que hablar. Siempre será necesario una estructuración de la entrevista para determinar lo que es relevante o no, e incluso evitar ambigüedades y tener una mayor claridad” (Hammersley y Atkinson, 1994:128-129; Martínez, 2004:56; Riaño, 2000:143; Valles, 2009:70-71 en Cruz, 2015).

Resultados

En Zacatecas, la población menonita de La Honda es joven (ver Gráfica 1), también acceden a recursos de los programas productivos del Gobierno Federal y Estatal para cinco mil hectáreas de agostadero y 12 mil hectáreas dedicadas a la agricultura, de las cuales alrededor de mil 500 son de riego y el resto de temporal (Valadéz, 2006: 3). En La Honda, viven más de 4000 habitantes, de los cuales 2010 son hombres y 2046 son mujeres. Esto se ve en el gráfico:

Anexo 1 Gráfico 1

La información clasificada permite mirar la fundación, ubicación, población y su distribución por campos, las actividades económicas, la movilidad, vestimenta, vivienda, disponibilidad de servicios, el uso de la tecnología, las actividades económicas y sus particularidades, la



concepción del mundo de esta población desde la religión, la función de la familia, la escuela, entre otros rasgos, en las cinco iglesias encontradas. La conocida como Old Colony, Altkolonier o Antigua Colonia, a la predominante, concentra el 93.9% de la población y arribó en 1964 a La Honda, proveniente de Nuevo Ideal, Durango; la Kleine Gemeinde o La Iglesia Chica en 1987 (hace 26 años aproximadamente) provenientes de Chihuahua concentra el 2.9% de la población; la Mennonite Gemeinde o La Iglesia Menonita en 1990 (23 años) provenientes de Chihuahua centraliza al 1.7% de la población; The Honda Mennonita Fellowship o La Iglesia de la Hermandad Menonita de La Honda en 2008 (hace seis años) provenientes de Canadá reúne al 1.2% de la población; y La Iglesia Única de Dios o Gottes Gemeinde en 2005 (nueve años, provenientes de Chihuahua) concentra al 0.2% de los habitantes.

Se encontraron los tipos de producción (agrícola, pecuaria, lechera, maquinaria, hoteles y restaurantes, entre otros); el destino de la producción de los trabajos de los hombres, las mujeres, los adolescentes y los niños; la producción para el autoconsumo, la producción para el mercado. Asimismo, se encontraron las diversas formas que adopta el dinero para el intercambio comercial: el trueque, el dinero en papel-moneda, la firma personal como garantía para obtener mercancías en la calidad de crédito, los memorándums para realizar transacciones comerciales, las tarjetas y los movimientos por internet. La ayuda mutua va más allá de limitarse a dar diezmo y olvidar el destino de los recursos. El dinero de la ayuda es para viudas, huérfanos y adultos mayores y se establece en cuatros componentes: alimentación, educación, salud y asistencia. Consideradas también como ayuda mutua están la generación de empleo y la ayuda espiritual, a fin de lograr la paz, el bienestar espiritual y mantener la fe.

Otros aspectos encontrados son las formas de producción y comercialización. Entre ellos está la familia, en cooperativas y empresas familiares. Además, el aprovechamiento y elaboración de diversas tecnologías como los implementos agrícolas, punteadoras, papalotes para la extracción de agua, cajas para diversos tipos de camiones y camionetas, almacenadoras de frijol de acero inoxidable.

El funcionamiento de la sociedad menonita es simple. Lograrlo requiere que familias generen las condiciones idóneas enmarcadas en el home economics compuesto por 10 libros, cuatro son de comida, tres de coser, uno de las maneras de adornar la casa, pintar las paredes, y destaca dedicado al crecimiento y el desarrollo de los menonitas desde el inicio de sus vidas hasta los 11 años de edad. Se desdobra en diversas etapas. La primera *Infants and Toddlers* contempla las necesidades básicas al llegar a la sociedad, es decir,



con el nacimiento hasta los seis meses; de los seis a los 12 meses; de los 12 meses a los 24 meses de nacido, caracterizadas por brindar las condiciones materiales de existencia a los integrantes de la familia más jóvenes y por su condición requieren asistencia de los padres, esto es, brindar cuidados, atención, cubrir necesidades de abrigo, alimento, afecto, salud, empatía.

Además de mantener las prácticas de la primera fase de vida; en la segunda *The Preschool Years* de 2 a 5 años de edad, se cuida de su crecimiento mental, psicológico, social, emocional y espiritual; y también incluye la primaria de 6 a 8 años *The Primary Years*, en el cual se consideran las características psicológicas, mentales, sociales, emocionales y espirituales.

La tercera, de la edad de 9 a 11 años, conocido como *The Junior Years*, contempla las características físicas, mentales, sociales, emocionales y espirituales.

A grandes rasgos en la sociedad menonita de La Honda, se reconoce que los hijos no siempre son considerados flores y bendiciones y más bien se le asocia con el costo en dinero, tiempo e incluso muchos son abusados y llevados por caminos de daño, los niños al llegar a este mundo requieren del trabajo duro de los padres, de contemplar sus necesidades básicas, el entregarles el amor incondicional, de mantenerlos secos o limpios y proporcionales los cuidados necesarios. En lo físico se le debe provisionar de los servicios médicos necesarios y desarrollar sus hábitos alimenticios, vestimenta, cuidarlos y abrugarlos en base al clima de la temporada. Detectar y atender las enfermedades.

Cubrir sus necesidades de seguridad emocional, que implica aceptarlo como es y de esa manera darle amor incondicional, encaminarlos a acudir a la escuela y ocasionalmente visitar a sus abuelos, a reconocer que son parte del plan de un supremo, que en las familias el padre es el proveedor y la madre la cuidadora y mujer virtuosa. Los niños en esta etapa necesitan de afirmaciones e instrucciones positivas que les de seguridad; también introducirlos a la disciplina, corrección e identificar sus límites y sus roles de acuerdo a su edad, una disciplina para hacer cosas buenas que les permita desarrollar el autocontrol en sus emociones, sus pensamientos y su carácter. La disciplina efectiva se proporciona con silencio y calma, establecer responsabilidades, hacer correcciones en privado, hacerle preguntas, los cuales varían en cada persona niño y niña.

Además de la vida social, se requiere cuidar de los cambios que se viven a lo largo de sus años, como el cambio de dientes, la demanda de actividades por el desarrollo de los



músculos, sus sensaciones, curiosidades, imaginación, buena memoria y experiencias espirituales.

Cuando entra a la etapa Junior, son activos y llenos de energía, saludables, desarrollan su capacidad de cuidar de si mismo y su apariencia; muestra muchos intereses y una curiosidad insaciable en diversas áreas, escribe, redacta, piensa, razona con su buena memoria y tiene necesidad de comprender símbolos como emociones, actitudes y experiencias.

A los 11 años sus características emocionales y sociales muestran que han logrado su independencia, son capaces de desarrollar sus propios proyectos, entienden una variedad de temas y las desarrollan con supervisión y adquieren más responsabilidades dentro y fuera de la casa de acuerdo a su sexo. También manifiestan su convivencia en espacios con personas de su mismo sexo.

La comprensión espiritual lo lleva a considerar la importancia del amor, el cuidado y el poder de un supremo y desarrolla una verdadera fe, que se convierte en primordial en su conversión vinculado al encuentro con su vocación de vida, que pese a poder encontrarlo o presentarse entre los 4 y 11 o más años, esta no debe ser tomado a la ligera ni de manera prematura, esto conlleva comprenderlo, conocer sus consecuencias, las responsabilidades.

Las condiciones de crecimiento y desarrollo creados por el entorno permiten al menonita lograr su autonomía; acompañado por la familia, la escuela y la Iglesia, se otorgan las facilidades y situaciones que lo inclina a desarrollar, con estudios de primaria, pero conocimientos superiores a esta, las habilidades para dedicarse a la agricultura, a la industria o los servicios, dominando en los puestos de innovación y dirección.

En este proceso resulta esencial la comunicación de las tres instituciones, que conduzcan a los sujetos a tomar decisiones con compromiso y responsabilidad. La disciplina en la formación de los niños y las niñas, están presentes la cohesión comunitaria, porque la persecución y la tortura vivida por sus antepasados aún influye y los mantiene en unidad, pero separados por lo económico.

Discusión

Las apreciaciones sobre la educación en la sociedad menonita están asociados a los usos y costumbres de este sector poblacional que privilegia su idioma, lo bíblico y las matemáticas (Tylor, 2005) (Valadéz,) (Barragán, 1996), que se resaltan en el privilegium, esto es, las consideraciones otorgadas por el gobierno a esta población para habitar los



territorios y contempla, la educación en su propio idioma, la excedencia del servicio militar y la participación en el ejército y evitar participar en asuntos políticos.

La educación menonita también ha sido reducida al espacio escolar, donde se deben tener presente los procesos interculturales en los espacios aúlicos de las escuelas menonitas. Centrado en las escuelas menonitas de Chihuahua incorporadas al Sistema Educativo Nacional, explica que estas instituciones son atendidas por los maestros alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que a su vez registran en un cuaderno de campo sus testimonios, historias orales de la vida de la microsociedad menonita, una comunidad cohesionada, pero con heterogeneidades, aunque gobernadas bajo sus formas tradicionales, con autoridades elegidas por voto directo. Los alumnos-maestros de la UPN se ajustan a las necesidades "...culturales de la comunidad...tienen que consensuar con los líderes de la comunidad, quienes analizan las ventajas y desventajas, y sancionan los contenidos escolares... una escuela menonita implica diversas formas de educar y pensar... considerar que la comunidad no es homogénea en sus costumbres...y que en estas escuelas, las situaciones laborales y educativas requieren la aprobación de los líderes para efectuar cualquier actividad" (Trevizo, 2013: 17).

El reconocimiento de la SEP en Chihuahua inició en 1974 en grupos liberales para niveles de educación básica y media superior; desde entonces la organización de la escuela está a cargo de un comité, con participación de los padres de familia y los miembros de la iglesia.

No obstante, la educación de los niños menonitas en sus diferentes concepciones no se reduce al papel de la escuela. Es en esta sociedad, donde la Iglesia, la familia y la escuela conforman un vínculo que permite formar a niños y niñas en fé y obras.

Son las instituciones más importantes porque mediante estos mecanismos rigen toda su vida que converge en torno a la familia, el trabajo y la comunidad.

La iglesia, cuyos referentes se encuentran en la Biblia y las reglas de Menno Simons, orientan a los menonitas a vivir bajo la comunidad de bienes o de ayuda mutua. Habitan un área geográfica que debe de estar alejada del resto de la sociedad para conservarse como grupo, no militar en ningún partido político, no trabajar como funcionarios públicos, no rendirle culto ni honores a la bandera, practicar su propia religión, hablar su lengua nativa y controlar sus propias escuelas donde sólo se enseña matemáticas y gramática hasta la adolescencia (Barragán, 1996) (Tylor, 2005).

La familia es la segunda institución en importancia porque formar una familia es un indicativo de que los comprometidos quieren vivir bajo orden y adquirir responsabilidades



y obligaciones. Ésta es la base de la organización para la producción, en ella es donde se aprende del hábito y la disciplina por el trabajo, donde se encuentra la vocación de cada uno de los menonitas.

La escuela es la tercera institución moldea la formación de los niños y las niñas menonitas con la interiorización de hábitos formalizados de acuerdo al sexo. De esta manera el Home Economics enfatiza la formación de las niñas para ordenar a los integrantes de la familia.

La educación más importante es la brindada en la familia, mientras que el de la escuela permite moldear y vincular a los niños con el resto de la sociedad y les permitirá “enfrentar la vida”; refina las habilidades de los niños en las artes, la pintura, la escritura, la innovación tecnológica, la agricultura y la medicina.

Diferente a nuestro entorno, la educación es entregada a la familia y no a un tercero como ocurre en la sociedad abierta, donde el Estado es incluso responsable de lo negativo en la formación de los niños.

Conclusiones

La formación de los niños y las niñas menonitas es responsabilidad de la familia y no del Estado, un tercero que les brinde las herramientas para conducir su vida. La educación está en manos de la familia, la escuela con una presencia firme de orden y forma otorgada por la Iglesia, lo religioso.

La educación de las niñas y los niños menonitas contempla tres etapas de la vida, donde convergen la Iglesia, la familia y la escuela.

La familia como institución y espacio clave en el desarrollo humano, tiene el papel de dotar a sus miembros de las condiciones necesarias para su crecimiento físico, social, mental, espiritual entre otros, que se reflejen en ciudadanos autosuficientes, independientes con capacidades para desarrollar sus propios proyectos con responsabilidad y conocimiento de sus implicaciones, amor y pasión.

La Iglesia respalda todo el contenido que deberán aprender los niños y las niñas menonitas para vivir con fe y obras, es decir, cuidar su espiritualidad, guiar su vida con respeto, tolerancia y solidaridad por obediencia a un supremo y; ejecutar obras, como la generación de empleos, ayudar con alimentos, prohibición de trabajo y respaldo afectuoso y moral con los huérfanos y las viudas, en suma, a la población necesitada de respaldo.

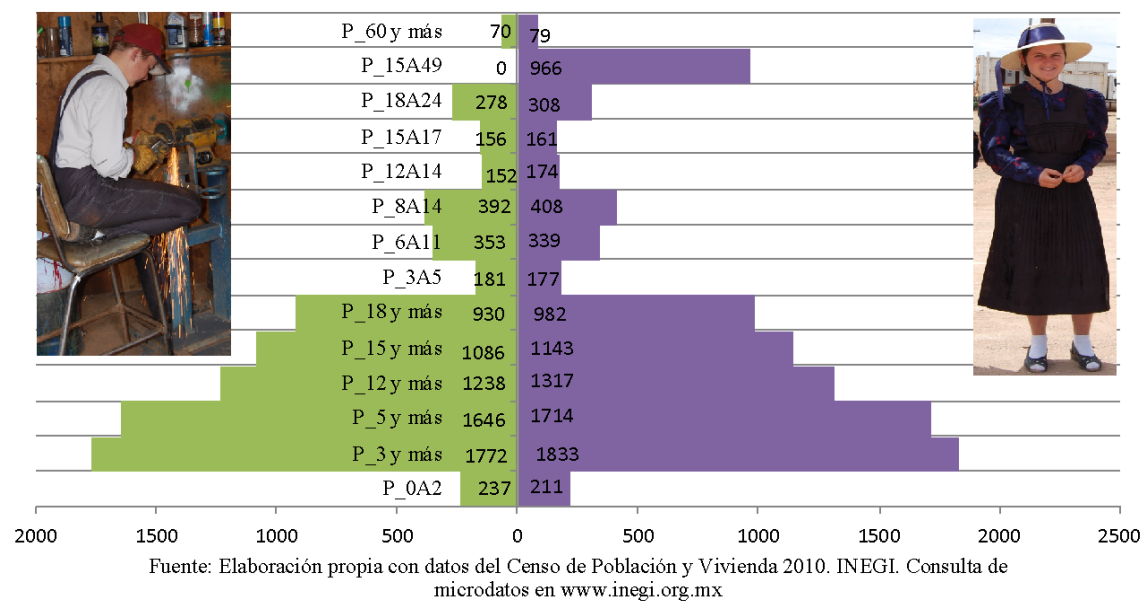
La escuela es una institución y un espacio social que permite adquirir conocimientos elementales para enfrentar la vida y vincularse con la sociedad, aprendiendo idiomas



(inglés, alemán alto y bajo, español), matemáticas, sociales, geografía, historia, redacción, con base en la Biblia, que les permite preservarse en unidad, pero separadas por las prácticas económicas de fuertes vínculos territoriales.

Anexo 1

Gráfica 1. La Honda, Miguel Auza: distribución de la población por edad y sexo



Referencias

- Barragán, P. V. (1996). "Menonitas, etnicidad y derecho", *Serie de Cuadernos Jurídicos*, Chihuahua.
- Cruz, M. (2018). *Ética religiosa y cultura económica de los menonitas de La Honda, Miguel Auza, Zacatecas*. Editorial UAZ
- Cruz, M. y de Luna, H. (2018). La elección de profesiones como vocación de vida en el mundo menonita. Documento preparado para el Eje 3. Habilidades personales y socioemocionales para la toma de decisiones para el Primer Encuentro Nacional con Orientadores Educativos y Vocacionales, realizado en Zacatecas, México, el 3 y 4 de mayo en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 11p.
- Islas-Salinas, P.; Pérez-Piñón, A. y Hernández-Orozco, G. (2014). Rol de la enfermería en educación para la salud de los menonitas desde el interaccionismo simbólico, *Revista Enfermería Universitaria*, Núm. 12, Vol. 1, pp. 28-35.



Valadez, A. (2006). "Los menonitas de Zacatecas: de migrantes a empresarios exitosos" en *La Jornada*, sección Estados, disponible en www.jornada.unam.mx/2006/05/08/index.php?section=estados&article=040n1est

Trevizo, M. O. (2013). La educación menonita: una cultura tradicional en la modernidad. *Revista Investigación Educativa de la REDIECH*, Núm. 5, pp. 15-20.



Com o olhar de professora: as crianças nas fotografias de Alice Meirelles Reis de 1923 à 1935.

Margarida de Sousa Barbosa

Resumo

Alice Meirelles Reis, entre os anos de 1923 à 1935, implementou inovações na educação de crianças de quatro à sete anos como professora do Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, e neste espaço, criado para ser uma escola modelo no Estado de São Paulo, documentou sua prática por meio de fotografias e anotações. Dessa forma, pretende-se mostrar como as crianças estão presentes em suas fotografias através do seu olhar, de mulher, religiosa e de professora no início do século XX, considerando a identidade docente de Alice Meirelles Reis e o que significava lecionar no primeiro e único Jardim de Infância público na cidade de São Paulo, cidade que buscava modernizar-se amparada nos ideais liberais e republicanos. Trata-se, pois, de uma pesquisa em andamento, em que as fotografias ganham foco central, consideradas fontes documentais, em que mediante sua leitura e análise é possível conhecer as crianças pelo olhar da professora que as criou. Suas fotografias trazem como tema e assunto as crianças brincando, interagindo com objetos e brinquedos, ou seja, mostrando um pouco do cotidiano vivido nesta instituição pública de Educação Infantil. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, as conclusões são provisórias, contudo o trabalho desta professora a evidencia como uma pesquisadora e intelectual voltada para as inovações no campo da Educação Infantil, bem como suas fotografias trazem para a visibilidade as infâncias daquela época, e que hoje podemos, aos menos em parte, conhecê-las.

Palavras chave: crianças, fotografias, educação, infância

Kishimoto (1986), ao estudar a trajetória da Educação Infantil no Estado de São Paulo desde seu início até 1940, nos apresenta entre algumas entrevistas a de Alice Meirelles Reis, professora do Jardim da Infância, escola anexa a Escola Normal Caetano de Campos e professora de Metodologia e Prática do Ensino Pré-Primário desta Escola Normal. Em 1982, Kishimoto recebe, então, o acervo fotográfico da própria Alice com a promessa de acondicioná-lo em um museu, promessa essa cumprida em 1999 com a criação do MEB-Museu da Educação e do Brinquedo, na Faculdade de Educação da USP. Em 2014 Kishimoto publica o livro: Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 - 1935, em que relata o trabalho realizado nesse período pela professora. É através desse



livro publicado em 2014 que a produção fotográfica da professora Alice Meirelles vem à público, tornando-se assim objeto de pesquisa.

Os álbuns de Alice Meirelles, referem-se ao tempo em que foi professora do Jardim da Infância na Escola Normal Caetano de Campos, e datam o período de 1923 à 1935, embora sua carreira como professora perdurou até a década de quarenta. Ela iniciou sua produção imagética em 1923, ano em que deu início à sua docência. Alice Meirelles fotografou as crianças que frequentavam o Jardim da Infância, um edifício anexo à escola normal Caetano de Campos, situado na Praça da República na cidade de São Paulo. Inaugurado em 1897 era, na época, a única instituição pública a atender as crianças de quatro à seis anos e tinha como objetivo ser uma escola modelo. Hoje, porém, só é possível observarmos essa construção

através de fotografias, desenhos, ou outros documentos, já que o prédio referido foi demolido em 1939 para a construção da Avenida São Luíz. Após esse período, as crianças passaram a frequentar salas adaptadas do prédio da Escola Normal e em seus cadernos, Alice Meirelles, deixa claro sua indignação em relação ao descaso do poder público com este nível de Educação (Kishimoto, 2014).

Não só o prédio e seus espaços foram alvo do seu registro, mas as crianças. Através de suas fotografias é possível ver as infâncias daquele tempo. Ver as crianças em seus gestos, suas roupas, seus modos de usar os objetos e brinquedos escolares, seus cabelos com seus cortes e penteados, as maneiras de ser menino e de ser menina e de estar naquele lugar. As fotografias trazem imagens das crianças dentro de salas de aula, mostram objetos diversos que as compõem, mostram as crianças em ação dentro delas, lendo, pintando, manuseando objetos, arrumando os brinquedos e os guardando, limpando a sala, brincando sozinhos ou com colegas. Mostram também crianças fora das salas de aula, observando pássaros em uma gaiola, peixes em um aquário, brincando com um coelho. Mostram crianças com barcos de papel em uma fonte, meninas abraçando suas bonecas e estendendo roupas nos varais de brincadeira, brincando com areia e nas escadarias experimentando equilibrar-se. Mostram as crianças plantando, colhendo e comendo milho, fazendo requeijão, brincando de fazenda, de mercado e de barco à vela, mostram seus desenhos pendurados nas paredes e a escrita da professora ensinando letras e números.

Ao criar suas fotografias a professora Alice Meirelles, por sua vez, nos deixou indícios de como eram as crianças e como viviam cotidianamente em seus contextos escolares. Ela



tornou suas práticas visíveis porque considerou isso importante, ou para as crianças ou para seu trabalho como professora em uma escola que se propunha referência de ensino, como era considerada na época em questão, a Escola Normal Caetano de Campos.

Dessa maneira, o que as fotografias da professora Alice Meirelles Reis podem revelar sobre as crianças e as infâncias vividas naquela época, na cidade de São Paulo e mais precisamente no Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos?

Fotografias como fontes documentais

Segundo Kossoy (2014), no âmbito acadêmico brasileiro observa-se um aumento do número de pesquisas que utilizaram a fotografia como fontes documentais, esse número vem crescendo desde a década de 90 e tem provocado debates acerca destas fontes em relação aos estudos e as pesquisas nas mais diferentes áreas, entre elas a história, inclusive quando estamos tratando especificamente da história da Educação e mais ainda, da infância. Deste modo, para Burke [...] o uso de imagens de crianças por historiadores tem objetivado acima de tudo documentar a história da infância, em outras palavras, as mudanças na visão que os adultos têm das crianças. (2004, p.129). Exemplo disso, é a pesquisa que Phillipe Ariès sobre a história da infância, sendo este autor um dos pioneiros neste estudo, além de ser também um dos primeiros a utilizar imagens como fontes para sua pesquisa.

Mais tarde, apesar do pioneirismo, a pesquisa de Ariès recebeu diversas críticas, pois o mesmo não considerou a temática escolhida para representação nas pinturas durante a Idade Média, já que em sua maioria tratava-se de assuntos religiosos, além de não interpretar as imagens pesquisadas conforme as convenções artísticas da época em que foram produzidas. Entretanto, ainda sim, ele tornou-se inspiração para outros pesquisadores, que, da mesma forma utilizaram as imagens como objetos de estudo, porém com outros cuidados interpretativos (Burke, 2004, p. 131). Por isso, com este exemplo, podemos compreender como as imagens se constituem em um valioso indício para estudos e pesquisas.

Outro autor que aborda o estudo das imagens é Kossoy, segundo ele "[...] são as imagens documentos insubstituíveis cujo potencial deve ser explorado. Seus conteúdos, entretanto, jamais deverão ser entendidos como meras “ilustrações ao texto”. [...]” (Kossoy, 2014, p. 36). Em outras palavras, as fotografias trazem conteúdos importantes a serem estudados, que são independentes ou complementares aos textos, contudo não existem em função deles. Há, também, outro ponto interessante sobre a relação entre as imagens e os textos,



segundo Burke (2004, p. 38) as imagens podem trazer informações que, por vezes, são omitidas textualmente. Mesmo que o fotógrafo queira montar uma cena, de alguma forma a imagem irá trazer elementos, ainda que ele não tenha consciência disso, mas que deflagram informações aos que se debruçam para estudá-la, na medida em que a própria cena montada revela os olhares que se tinha sobre determinado assunto na época em que a imagem foi criada. Isso porque, conforme Carneiro e Kossoy “as fotografias se constituem em importantes testemunhos históricos, sociológicos e psicológicos, posto que retratam, implicitamente, *atitudes* e *intenções*.” (2002, p. 174, grifo dos autores).

Para Kossoy, as informações que as fotografias nos trazem serão mais eficazes a partir do momento que o pesquisador “[...] sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou. [...]” (2014, p. 36). Em outras palavras, para garantir legitimidade aos estudos e pesquisas é necessário tratar as fontes imagéticas com seriedade e rigor, baseada em uma metodologia clara e fundamentada epistemologicamente.

A finalidade da criação de uma imagem também é algo que precisa ser estudado, na visão de Burke “[...] Da mesma forma, deve-se aconselhar alguém que planeje utilizar o testemunho de imagens para que inicie estudando os diferentes propósitos dos realizadores dessas imagens. [...]” (2004, p. 24). Sem nos esquecermos, portanto, do papel fundamental do fotógrafo na criação das fotografias e assim, estudá-lo é imprescindível, afinal, na opinião de Kossoy: “A materialização da imagem ocorre enquanto etapa final e produto de um complexo processo de criação técnico, estético, cultural elaborado pelo fotógrafo. Temos na imagem fotográfica um documento criado, construído, razão por que a relação documento/ representação é indissociável.” (2016, p. 33)

Portanto, as fotografias revelam os olhares que o fotógrafo tem sobre a sociedade e dessa maneira estão carregadas de ideologias, bem como são produtos de escolha e criação dentro de um contexto econômico, social e cultural. Kossoy (2016) ainda deixa claro a relação que as fotografias tem enquanto documento e representação, já que o que vemos nas imagens fotográficas está relacionado a algo que aconteceu de fato, entretanto, podem ser resultado de encenações, ilusões, o que este autor denomina como “tramas e ficções”.

Por isso é importante destacar que, como autora de suas fotografias, Alice Meirelles Reis não era fotógrafa profissional, mas sim professora. Contudo a seleção das cenas,



enquadramentos, também a revelação das imagens e seu condicionamento em álbuns revelam quais os seus olhares em relação às crianças.

Seu olhar reflete seu tempo, sua identidade docente e também como as crianças eram vistas e consideradas neste determinado espaço e momento histórico.

Para a análise de fotografias, Kossoy, por sua vez, afirma que "[...]a imagem fotográfica é um meio de conhecimento pelo qual visualizamos micro cenários do passado; contudo, ela não reúne em si o conhecimento do passado" (2014, p. 84a). Ou seja, para uma efetiva investigação da fotografia é necessário acessar outros conhecimentos de outras fontes, inclusive a textual. Dessa forma, além da análise dos álbuns de fotografias analisei também os cadernos datilografados criados pela professora Alice Meirelles Reis.

Burke (2004) também enfatiza a importância de atentarmos aos pequenos detalhes, que podem passar despercebidos, mesmo que algumas imagens tragam poses estereotipadas ou foram montadas para algum fim, sempre há algo que escapa ao controle de quem as cria. Ele recomenda que olhemos para as mobílias, utensílios, vestimentas, pois estes revelam muitos dados. Por isso, ao analisar as fotografias de Alice Meirelles para além do que a temática principal aponta, observei as imagens dos objetos e suas formas de uso, como por exemplo: a mobília usada pelas crianças; as diferenças nas vestimentas em diferentes momentos registrados, bem como as diferenças nas roupas entre meninos e meninas; os painéis das paredes; o que está escrito na lousa pela professora; como as crianças usam os brinquedos e como elas ocupam os espaços da escola. Todos esses elementos são significativos no uso das imagens enquanto fontes documentais.

O assunto e sua própria seleção é resultado de várias escolhas feitas pelo fotógrafo, pelas suas ideologias, seu repertório, seus filtros individuais, sua cultura e também pela tecnologia ao qual ele tem acesso. O olhar de Alice Meirelles como professora, por sua vez, é orientado por ideologias, concepções pedagógicas que circulavam naquele espaço para as infâncias. Na época em que foi criado, o Jardim de Infância baseava-se na pedagogia de Froebel, pedagogia que ela vivenciou como aluna, e posteriormente, como professora, o que a fez pensar, questionar e sentir necessidade de mudanças. O período em que trabalhou no Jardim da Infância coincidiu com o momento específico da Educação em que circulavam os ideais da Escola Nova que, ganhou notoriedade nas ideias formuladas e difundidas no início do século XX pelo filósofo John Dewey, e que foram adotadas por muitos pedagogos como Cousinet, cujo foco era o trabalho de equipe;



Decroly, que trabalhava com os centros de interesse e Kilpatrick com seu método de projetos. Através desses ideais, a professora Alice Meirelles buscou subsídios para mudar as suas práticas docente junto às crianças (Kishimoto, 2014).

Diante disso é necessário entender quem era Alice Meirelles Reis e o que significava ser professora de crianças naquele tempo e naquela escola. Sabe-se que ela também era professora de Metodologia e Prática do Ensino Pré-Primário da Escola Normal Caetano de Campos, ou seja, ela tanto atuava com as crianças quanto como formadora de professoras, o que deve ter sido decisivo na maneira como ela criou suas imagens.

A professora Alice Meirelles Reis

Alice Meirelles Reis nasceu em 1900, pertencia à uma família da elite paulistana. Era filha de Augusto Meirelles Reis, ministro do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e membro do Partido Republicano. Sua vida no Jardim da Infância começou cedo, já que em 1907 era aluna do 3º período. Em 1914 ingressou na Escola Normal Caetano de Campos, formando-se três anos depois. Voltando para o Jardim da Infância, em 1923, agora como professora se depara com a mesma pedagogia que havia experimentado enquanto aluna.

Alice Meirelles teve grande influência na disseminação de suas teorias e metodologias pedagógicas, principalmente amparadas pelos ideais escolanovistas, esta abordagem era para muitos símbolo de inovação na área educacional. As ideias oriundas da Escola Nova, começaram a circular pelo Brasil no início do século XX e propunham uma mudança na educação escolástica ainda muito influente no país, colocando a criança como o centro do processo educativo. Assim, Alice Meirelles busca em autores como Decroly, Dewey e Kilpatrick inspirações para mudanças, além dos autores nacionais como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, os quais ela mantinha contato e diálogo.

A professora parece dedicar sua vida à sua carreira e profissão. Viajando para outros países como os Estados Unidos, por exemplo, usando recursos próprios, importava revistas francesas que tratavam exclusivamente da Educação Infantil, criou diálogos e trocas com professores de psicologia e artes para que conhecessem seu trabalho, opinassem sobre ele e a ajudassem a criar materiais. Dessa maneira, podemos entender que a essência do trabalho de Alice é o de uma educadora-pesquisadora. Para isso, ela fotografou e documentou sua prática junto às crianças expressando suas ideias, experiências e conhecimento.

Com as trocas constantes, viagens, leituras e práticas constrói-se o referencial teórico metodológico da ação da professora, identificando-se claramente as influências advindas



de John Dewey, passando por Kilpatrick, Decroly e Agazzi, além da adaptação das propostas de Froebel e Montessori. (Kishimoto & Santos, 2017, p. 661)

Alice Meirelles Reis também era integrante de um grupo da Igreja, a Liga das Senhoras Católicas. Fundada em 1922, por D. Duarte, a “Liga das Senhoras católicas” é considerada uma “filha da Igreja”, cujos membros são provenientes das classes média e alta. Segundo Louro:

Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão cristã tenha um caráter mais abrangente, a referência para a sociedade brasileira da época era, sem dúvida, o catolicismo. (2017, p. 447)

Por isso Alice tinha essa ligação tão forte com a Igreja católica, já que havia ocupava um lugar no mercado de trabalho, e por conseguinte o espaço público, ter uma referência forte e moral afastava as possíveis desconfianças em relação à sua índole. Ainda segundo Louro: “Uma 'sólida formação moral', que frequentemente era traduzida por uma continuada orientação religiosa, seria feita a partir de uma já revelada e comprovada boa conduta e de 'bons costumes' ...” (2017, p. 462, grifos da autora).

Dessa forma, não só Alice Meirelles, mas muitas professoras tinham uma grande ligação com a Igreja, mesmo sendo a laicidade uma das prerrogativas das escolas públicas:

A profissão mantinha, de muitos modos, laços com suas origens religiosas. Talvez se possa falar de uma certa ambiguidade no processo de laicização do magistério. Ao se subordinarem a autoridade do Estado, tanto os docentes quanto as docentes continuaram a ser tratados de um modo especial, com uma espécie de “clérigos-leigos” cujas vidas e ações deveriam ser controladas. Através de muitos dispositivos e regulamentos, esperava-se que seu “gênero de vida”, suas “virtudes laicas”, lhes permitissem “manter-se acima do comportamento comum”. (Louro, 2017, p. 462, grifos da autora.)

A Liga das Senhoras católicas tinha como princípio atuar em favor das lhas oferecer moradia, vestimenta, alimento e educação. Com a superlotação de asilos e orfanatos e a constante recusa em receber crianças negras e do sexo masculino, a Liga cria a “Casa da Infância” abrigando crianças de zero até treze anos. Quando os meninos maiores de oito anos passam para o Educandário D. Duarte, a entidade começa a se organizar em relação à educação destas crianças, e para isso conta com o trabalho de Alice Meirelles:



A estruturação pedagógica da Casa da Infância ocorre conforme orientação de Alice Meirelles Reis, contratada pela Liga como superintendente de ensino para organizar obras educativas da entidade. A Casa da Infância fica dividida em 3 seções: creche, maternal e jardim de infância, com professores subsidiados pelo Estado. Os relatórios da Liga, referentes à esse período comentam os trabalhos de inovação pedagógica realizados pelas docentes sob a supervisão de Alice. (Kishimoto, 1986, p. 156)

Além de trabalhar como superintendente do Ensino do Departamento de Menores Abandonados, Alice Meirelles preside o Centro do Professorado católico em 1936 e colabora com a diretoria do Centro de Estudos e Ação Social. Várias organizações infantis católicas são auxiliadas com sua assessoria técnica. Dessa forma, é possível perceber a influência dos ideais escolanovistas dentro do ensino católico, na medida em que é difundido pelas inovações pedagógicas de Alice Meirelles Reis.

As crianças nas fotografias da professora Alice Meirelles Reis

Essa fotografia é uma das que raramente aparecem um grande número de crianças e mostra praticamente a turma da professora Alice como um todo. Num rápido olhar, observa-se grupos de crianças fazendo atividades distintas. Há algumas em pé, outras ainda ajoelhadas no chão, algumas brincam com um grupo, outras parecem fazê-lo sozinhas. Na sala três grandes janelas ocupam grande espaço na imagem, mostram a amplitude desta sala, porém na fotografia tem outra função: fornecem luz para que as crianças bem abaixo dela apareçam na fotografia, o que mostra minimamente um conhecimento de luz e fotografia da professora Alice Meirelles. No entanto, ao fazer uma análise mais detalhada pode-se afirmar que as atividades e brincadeiras que vemos no centro da fotografia não é uma realidade para toda as crianças da turma.



Fotografia 1

Fonte: Álbum de 1929

Dessa forma, recortei a fotografia em três partes, a primeira da esquerda para a direita é a mais emblemática. Nela há um grupo de cinco crianças em volta de uma mesa ao fundo. Uma das meninas olha para a professora no instante em que esta fotografa a turma, as



outras duas concentram-se em algo que parece papel sobre a mesa e o menino olha para o outro grupo de crianças. É justamente esse grupo que chama a atenção, na periferia da fotografia, é possível observar duas crianças sentadas e seus rostos estão voltados para as crianças que estão brincando e sobre sua mesa não há nada. Há outra criança que aparece na fotografia, do lado esquerdo do menino que observa o grupo, ela está sentada do lado “contrário” da cadeira, ou seja, o lugar onde deveria apoiar suas costas, na verdade está à sua frente, onde apoia sua mão. Nesse encosto há algo que parece ser uma blusa, essa criança aparentemente também só assiste, espera, não está brincando.



Detalhe da fotografia 1

O próximo recorte é a cena central da fotografia.



Detalhe da fotografia 1

Neste recorte há quatro crianças que brincam em grupo em volta de uma mesa, elas estão de pé e usam varetas, uma delas brinca com uma vareta e em sua ponta algo parecido com um barbante e tiram algo de dentro da caixa, pode ser uma brincadeira de pescaria,



já que em seu caderno a professora Alice descreve uma atividade de pescaria que ela desenvolveu com as crianças. Sentada sobre suas pernas, uma menina de costas observa em sua mão uma figura, diante de um quadro com várias formas penduradas, na fileira de cima há algo parecido com uma pera, a segunda, que é igual a figura na mão da menina, parece ser um bule, nas duas próximas há figuras circulares e na últimas figuras humanas, parecidas com bonecas e à frente deste quadro há uma caixa aberta, provavelmente de onde a menina tira as figuras. Ao seu lado, de frente, um menino empilha blocos aparentemente sozinho, ao seu lado também há uma caixa aberta, e também provavelmente de onde ele retira os blocos que está empilhando. A maioria das crianças está usando uma espécie de avental, muito utilizado por cima da roupa para evitar que sujem suas roupas, nem todas as crianças o usam. Esse avental era feito de tecido cru e igual tanto para as meninas quanto para os meninos.



Fotografia 2 e 3: Uniforme do Jardim de Infância, 1932. Acervo pessoal de Lolio Lourenço de Oliveira. Frente e costas.

Fonte: Golombek, 2016, p. 779 e 780.



Detalhe da fotografia 1

No terceiro e último recorte, quem toma cena é uma figura fantasmagórica, de uma criança que se moveu rápido o suficiente para ter sua imagem esmaecida na fotografia, na época a velocidade da câmera fotográfica, e em um espaço com pouca iluminação fazia com que as pessoas que se movessem rápido “desaparecessem” da imagem. Outra criança é escondida pela sombra da fotografia, podemos observar uma parte do seu corpo do lado direito, antes que a borda escura da fotografia acabe. No fundo quatro crianças brincam com uma casinha sobre a mesa, seguram objetos que não é possível identificar. À frente, quatro crianças, uma já analisada no recorte anterior e outras três, que parecem brincar juntas com cubos, nesses cubos aparecem cenas com figuras humanas, a menina ajoelhada parece empilhar, o outro menino, também ajoelhado aproxima o olho como se pudesse olhar dentro desse cubo, enquanto que o menino que está de pé, observa atentamente outro cubo. Na frente dessas crianças há um espaço.

Ao retomarmos agora a fotografia inteira veremos que há algo como se fosse um palco, uma encenação, a professora queria registrar as crianças agrupadas fazendo atividades ou brincando com materiais diferentes, fazendo coisas diferentes, dispendo seus corpos de maneiras diferentes. No entanto, as mesas foram arrumadas ao que parecem em formato circular, de forma a deixar no centro da sala um espaço livre e em volta das três mesas há outras com crianças sentadas, observando as crianças que brincam, talvez esperando chegar a sua vez de brincar. Interessante notar, que poucas fotografias aparecem tantas crianças, entre as que são visíveis e as que aparecem somente um rastro contabilizei vinte e oito crianças, sabendo que naquela época as turmas contavam com 35 ou 40, no caso da turma da professora Alice ela teria autorização para que em sua turma tivessem 30, mas ainda sim, uma turma numerosa.



Conclusões provisórias

As fotografias de Alice sempre trazem as crianças em ação, seja brincando com um jogo, ouvindo uma história, modelando, brincando com animais e brinquedos. Há uma preocupação da professora em ambientes internos em utilizar a luz proveniente das janelas. Ela busca aproximar-se das crianças que irá fotografar e provavelmente escolhe algumas crianças para compor alguma cena, já que grande parte das fotografias dentro da sala aparecem com poucas crianças no espaço, contudo em alguns relatos ela descreve que algumas crianças brincavam, ao mesmo tempo, tanto no espaço interno quanto no espaço externo.

As crianças nas fotografias, refletiam a classe social a qual pertenciam as crianças atendidas pelo Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, não há evidências de crianças com deficiências, em uma ou outra fotografia aparecem alguma criança de outras etnias, em sua maioria são crianças limpas e “higienizadas”, mesmo em espaços que provavelmente elas se sujariam como o tanque de areia e as plantações. Apesar disso, é possível perceber a ação das crianças na organização da sala e a autonomia em escolher materiais e brinquedos, assim como guarda-los depois. Os móveis da sala são muitas vezes alterados de acordo com as brincadeiras das crianças e a professora modifica alguns materiais quando observa suas dificuldades a fim de que não desistam diante de um desafio. Os interesses das crianças, muitas vezes são provocados e há uma influencia forte em relação à educação moral e o catolicismo, próprio da identidade da professora.

O fato de que em algumas fotografias haja a falta de definição ou foco, que por vezes prejudicam a visibilidade da imagem, mostra a professora Alice Meirelles como uma fotógrafa amadora, por não ter a fotografia por profissão, entretanto, é possível identificar que ela se utiliza de algumas técnicas, como aproximar as mesas das crianças da luz das janelas, e muda sua postura corporal para fotografar da altura das crianças.

Na maioria das fotografias há a presença dos meninos e das meninas, inclusive nas atividades de marcenaria, em que muitas escolas do ensino primário era destinado somente aos meninos. Contudo, algumas atividades ficavam restritas ao gênero, como futebol para os meninos e brincadeiras de casinha para as meninas.

Ao observarmos nas fotografias a organização de sua sala, as imagens estão por toda a parte, as paredes repletas de gravuras dependendo do interesse das crianças que estava



sendo trabalho naquele momento. Em seu caderno há uma recomendação para que as professoras tivessem cuidado com a decoração da sala, e que esta deveria ser feita no decorrer do ano, de acordo com os interesses das crianças. Alice faz várias recomendações em seus cadernos, quando sugere um jogo, brincadeira ou atividade, enfatiza que a jardineira precisa conhecer suas crianças e adaptar os materiais, os brinquedos ao nível de desenvolvimento delas.

Outro ponto muito forte é a influencia da psicologia desenvolvimentista, que define por faixa etária o que se deveria esperar da criança em relação ao seu desenvolvimento, dessa forma, e influenciada por essa corrente, recomenda atividades simples para as crianças menores e que se aumentasse o nível de complexidade conforme a idade destas.

Alice era uma mulher do seu tempo, embora seu modo de ver as crianças e pensar a educação infantil sejam consideradas inovadoras, ela acreditava que a educação das crianças deveria ser moralizante, enfatizava a liberdade mas com o cuidado para se garantir a ordem, não admitia o ócio e também achava que a criança sem o direcionamento do adulto poderia no futuro tornar-se uma delinquente. Contudo, ela trabalhou e estudou, dedicando sua carreira para que a Educação Infantil, bem como as professoras que atuassem nessa modalidade de ensino, fossem reconhecidas e legitimadas em sua importância para as crianças, a educação e sociedade.

Referências Bibliográficas

Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

Burke, Peter. *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

Carneiro, Maria Luiza T.; KOSSOY, Boris. *O Olhar Europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 2002.

Golombek, Patrícia. *Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

Kishimoto, Tizuko Morchida; Santos, Maria Walburga. *A Educação Infantil em São Paulo entre 1920 e 1940: Um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis*. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/58TizukoMorchidaKishimotoMariaWalburgaSantos.pdf> acesso em 31/03/2017.

Kishimoto, Tizuko Morchida. *A Pré- Escola em São Paulo: das origens à 1940*. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.



- Kishimoto, Tizuko Morchida. *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923-1935*. São Paulo: PoloBooks, 2014.
- Kossoy, Boris. *Fotografia e História*. 2.ed. São Paulo: Ateliê, 2014.
- Kossoy, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 5.ed. São Paulo: Ateliê, 2016.
- Kossoy, Boris. *Dicionário Histórico-Fotográfico Brasileiro*. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2002.
- Kuhlmann Jr, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.
- Kuhlmann Jr, Moysés. *Histórias da Educação Infantil brasileira*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/jul/ago. Nº 14, 2000.
- Louro, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, Mary del. (org). *História das mulheres no Brasil*. 10 ed., São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- Reis, Alice Meirelles. *Caderno I*. 1940 a
- Reis, Alice Meirelles. *Caderno II*. 1940 b
- Reis, Maria Candida Delgado. *Masculino/Feminino: Fragmentos de uma construção assimétrica*. In: Reis, Maria Cândida Delgado. *Caetano de Campos: fragmentos da historiada instrução pública no estado de São Paulo*. Editora Moderna: São Paulo, 1994.
- Reis, Maria Candida Delgado. *Tessituras de destinos: mulher e educação, São Paulo 1910/20/30*. São Paulo: EDUC, 1993.



Políticas públicas para a primeira infância no Brasil: o Programa Criança Feliz

Maria Mostafa

Resumo

Compreendendo que as infâncias são historicamente construídas, a pesquisa tem como objetivo evidenciar quais as concepções de infância que orientaram a elaboração de uma política pública nacional de visitação domiciliar para o desenvolvimento na primeira infância: o Programa Criança Feliz. Criado em 2016 pelo governo federal, o programa é oferecido aos municípios brasileiros para que as famílias beneficiárias do Bolsa Família (programa de transferência de renda) com crianças de até 6 anos de idade tenham um acompanhamento técnico visando apoiar o desenvolvimento infantil. À luz do conceito de Biopoder desenvolvido por Foucault, foram analisados documentos oficiais do Programa e discursos de atores envolvidos na criação e gestão dessa política pública. Percebeu-se um alinhamento conceitual com a abordagem de desenvolvimento infantil do Banco Mundial, com foco na parentalidade como estratégia para a produção de crianças saudáveis. Abordagem essa, decorrente de uma determinada interpretação dos achados das neurociências: o investimento na primeira infância, via visitação domiciliar, seria uma forma de compensar os efeitos que a pobreza gera no cérebro. Assim podemos relacionar a emergência das políticas de primeira infância no Brasil com a biopolítica, em que há uma preocupação do Estado em compensar os efeitos da pobreza do modelo econômico neoliberal vigente. Amparado pelo saber médico-científico das neurociências, a intervenção na primeira infância segue uma tendência internacional, com organismos multilaterais como o Banco Mundial influenciando governos da América Latina para desenvolverem políticas públicas, aos moldes da concepção norte-americana de desenvolvimento infantil, isto é, focada no treinamento dos pais

Palavras-chave: Primeira infância, políticas públicas, biopolítica, visitação domiciliar, neoliberalismo.

Introdução

As infâncias são historicamente construídas. A forma como essa fase da vida é concebida está em constante processo de mudança as infâncias são definidas e redefinidas de acordo com determinado contexto cultural, social e histórico. Historiadores como Ariès (1978), revelaram por inúmeras pesquisas que antes do século XVI as crianças e as mulheres eram tidas como seres inferiores, e que foi somente a partir do século XVII que começou



a ser desenvolvido um sentimento de infância mais próximo do que atualmente se entende como infância. Mesmo assim, esse sentimento de infância não era universal, pois não era atribuído às crianças pobres. A revolução industrial, intensificou essa desigualdade das infâncias, com a exploração da mão-de-obra infantil e o aprofundamento do capitalismo. Diante desse quadro de profunda desigualdade, em que o sentimento de infância já estava presente, o Estado começou a organizar uma política de proteção à infância, "Este fato deu ênfase à discussão e à formulação de leis, entre outros recursos, para inibir a exploração da mão-de-obra infantil e conseqüentemente criar mecanismos para proteção da infância pobre e desvalida com a criação das políticas sociais." (Barbosa & Magalhães, 2008, p.4).

Mais recentemente, a infância passou a ser vista como uma fase vulnerável, a ser protegida e a criança como um sujeito de direitos. No final do século XX, a Convenção sobre os Direitos das Crianças estabeleceu um marco internacional para o superior interesse da criança como condição primordial dos direitos humanos (Marré, 2013). A definição da criança como sujeito de direitos gerou uma série obrigações do Estado, e é nesse contexto que as políticas públicas para a infância são elaboradas e desenvolvidas, nos diversos setores a que compete essa responsabilidade, como saúde, educação, assistência social, habitação, entre outras.

Mas se as infâncias são historicamente construídas, as políticas públicas para a infância são orientadas por determinadas concepções de criança, que não são universais. Como a analítica de Foucault poderia nos ajudar a compreender a produção do sujeito criança, e a infância como preocupação social? Quais as concepções de infância que estão presentes nas políticas públicas, e porque temos, desde 2016, uma lei específica sobre a primeira infância no Brasil? No mesmo ano teve início o primeiro programa nacional com foco intersetorial na primeira infância, o Programa Criança Feliz. Que saberes e redes de poder sustentam essa emergência do campo da primeira infância no Brasil? Nesse trabalho tentaremos abordar algumas dessas questões, começando pelo pensamento de Foucault de uma maneira geral, para adentrar um pouco mais no conceito de biopoder e relacionar com o Programa Criança Feliz.

Biopoder

Foucault como muitos pensadores teve uma trajetória intelectual que passou por diferentes momentos, com o passar do tempo e o amadurecimento das suas pesquisas, o autor foi ampliando seu método e migrando de questões. Desde o começo, no entanto, o filósofo teve como marca a pesquisa da produção histórica da verdade, com foco na desconstrução da linearidade histórica e dos universais científicos.



Em sua arque-genealogia, Foucault investiga as práticas e dispositivos que constituem o sujeito e o objeto, correlativamente. O louco como objeto da psiquiatria é um exemplo. Quais foram as práticas nos modos de agir e pensar que permitiram a emergência desses jogos de verdade que objetivaram o sujeito "louco"? Foucault faz uma análise das condições históricas que permitiram a emergência desse objeto. Não se interessa em saber a verdade sobre o louco, mas entender como ele se torna objeto de um saber.

Nesse trabalho, nos interessa particularmente o Foucault da genealogia, por estudar a imbricação entre saber e poder. Nosso objetivo é compreender o porquê de algumas políticas públicas na área da infância, e para tanto se faz necessário compreendermos o conceito de biopoder, definido a partir da análise das transformações e permanências do poder soberano, especificamente, do direito deste sobre a morte.

Uma das formas de poder soberano foi, por muito tempo, o direito sobre a vida e a morte de seus súditos. Mas, para demarcar esse direito sobre a vida, o soberano tinha, de fato, o poder sobre a morte, pois ele podia fazer o súdito morrer, ou deixar viver. O soberano tinha o direito de matar e por isso ele podia exercer seu direito sobre a vida.

A partir da época clássica ocorreu uma mudança nos mecanismos de poder do Ocidente. Esses mecanismos, que eram baseados na apreensão e no confisco (de coisas, tempo, corpos e vida), passaram a atuar sobre a produção de forças, seu crescimento e sua ordenação, mudança que acabou por deslocar o direito de morte, o fazer morrer, para um poder que conduziria a vida.

Essa nova forma de apresentação do poder sobre a vida permite justificar o direito de expor à morte, por exemplo, não mais numa guerra travada em nome do soberano, mas numa guerra travada em nome da existência do grupo pelo qual se luta, justifica que, em prol da necessidade de fazer todos viverem, alguns devem se sacrificar: "Mas esse formidável poder de morte (...) apresenta-se agora como complemento de um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto" (Foucault, 1988, p.129).

Dessa forma, o princípio biológico no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos de população, substituiu o princípio jurídico do poder soberano e tornou-se uma questão de estratégia entre Estados. Para Foucault o biopoder foi concretamente desenvolvido a partir do século XVII em duas frentes. A primeira se concentrou no controle dos corpos por



meio das disciplinas, e a segunda, que surge a partir do século XVIII, se concentrou no corpo-espécie, no corpo como suporte dos processos biológicos, realizados por meio de intervenções e controles reguladores. A combinação dessas duas frentes – das disciplinas do corpo e das regulações da população – constitui uma tecnologia própria para o exercício do poder sobre a vida.

Diversas técnicas passaram então a operar a sujeição dos corpos e o controle das populações. No campo das disciplinas, instituições como a escola, o hospital e o quartel se encarregaram da acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo. No campo das regulações, os problemas de natalidade, longevidade e saúde pública, por exemplo, operaram a acomodação dos mecanismos de poder sobre os fenômenos globais, de população.

Inaugura-se assim, na articulação dessas duas séries – a série da anátomo-política: corpo, organismo, disciplina, instituições e a série da bio-política: população, processos biológicos, mecanismos regulamentadores, Estado – a era do biopoder.

O desenvolvimento desse biopoder acarretou uma mudança no sistema jurídico da lei. Ora, para uma sociedade que opera uma tecnologia de poder que tem como cerne a vida, não faz sentido a lei ser identificada à morte, como seu recurso por excelência. Nessa nova forma de organização, a lei funciona cada vez mais como norma e as instituições judiciárias se integram com outros aparelhos reguladores, como o médico.

Em contrapartida a esse novo poder, no próprio século XIX, Foucault afirma que foram desenvolvidas forças de resistência que se apoiaram no que esse próprio poder investia: a vida. A partir de então a vida foi o principal objeto das lutas políticas, que passaram a enfocar, por exemplo, direitos relacionados ao corpo, à saúde e à felicidade.

Nesse novo cenário, Foucault coloca o sexo como importante foco da disputa política, pois entende que o sexo faz a articulação entre a anátomo-política e a bio-política, entre as técnicas disciplinares e os procedimentos reguladores: “a sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população” (Foucault, 2002. p.300). O sexo faz parte das disciplinas do corpo ao mesmo tempo em que faz parte das regulações das populações. Para Foucault, na passagem para a modernidade Ocidental, ocorreu a migração de uma sociedade que tinha o sangue como importante elemento dos mecanismos de poder para uma sociedade de sexualidade na qual o sexo é alvo e objeto. “Foram os novos procedimentos de poder, elaborados durante a época clássica e postos em ação no século



XIX, que fizeram passar nossas sociedades de uma *simbólica do sangue* para uma *analítica da sexualidade*" (Foucault, 1988, p.139).

A sanguinidade estaria ligada à lei, à morte, à transgressão, ao simbólico e à soberania. Enquanto a sexualidade se relacionaria com a norma, com o saber, com a vida, com o sentido, com as disciplinas e as regulamentações. Segundo o conceito de biopoder a sexualidade tem sido interesse do Estado nas sociedades modernas ocidentais.

Primeira Infância e biopolítica

As crianças são recorrentemente referidas como o futuro da população e sobre a infância recaem estratégias e técnicas que delimitam concepções de infância, estabelecendo o que é uma infância saudável e desejada e as formas não desejadas. Há um saber-poder produzindo a infância e edificando o sujeito criança, que pode ser compreendido como um dispositivo, definido por Foucault (2008) como uma rede que se estabelece entre elementos ditos e não ditos. Entre esses elementos há um jogo, com mudanças de posições e funções, para responder a uma urgência em determinado momento histórico. Por isso o dispositivo tem uma função estratégica nas relações de força: "Estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles" (Foucault, 2008, p. 246).

A infância, assim como a sexualidade, pode ser compreendida como um dispositivo, e investigar o caráter biopolítico das políticas públicas para infância pode nos ajudar a compreender o porquê da emergência de determinadas concepções de infância:

Se a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade, produzida no interior dessa rede complexa de poderes e saberes que constituem diferentes práticas, entre elas as pedagógicas e as médicas, e ainda, se essa invenção possui algumas funções estratégicas, é possível compreender que a infância, tal como a sexualidade, é também um dispositivo histórico do poder. (Moruzzi, 2017, p.286).

Como essa rede de poderes e saberes vem se articulando e constituindo práticas no Brasil? Nosso foco é em especial a primeira infância: em 2016 foi sancionada uma lei específica sobre primeira infância no Brasil, chamada de "Marco Legal da Primeira Infância" (Brasil, 2016). No mesmo ano, o primeiro programa nacional com foco na primeira infância foi iniciado, o Programa Criança Feliz. Por que a emergência dessas iniciativas? Como o dispositivo da infância vem operando por meio dessa programa?

O Programa Criança Feliz foi lançado em 2016 pelo governo federal, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, como uma política intersetorial focada na visita



domiciliar para o desenvolvimento infantil. Os municípios que aderirem ao Programa contarão com equipes interdisciplinares para visitar os domicílios com crianças na primeira infância cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família ou do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Analisamos uma publicação do próprio Programa, direcionada às equipes locais, para compreender as concepções de infância que orientam essa política pública.

Segundo a publicação, os objetivos do programa são:

- Promover o desenvolvimento humano a partir do apoio e do acompanhamento do desenvolvimento infantil integral na primeira infância;*
- Apoiar a gestante e a família na preparação para o nascimento e nos cuidados perinatais;*
- Colaborar no exercício da parentalidade, fortalecendo os vínculos e o papel das famílias para o desempenho da função de cuidado, proteção e educação de crianças na faixa etária de até seis anos de idade;*
- Mediar o acesso da gestante, de crianças na primeira infância e de suas famílias a políticas e serviços públicos de que necessitem;*
- Integrar, ampliar e fortalecer ações de políticas públicas voltadas para as gestantes, crianças na primeira infância e suas famílias. (Brasil, 2017a, pp. 10-11).*

A publicação também explica a relação do Programa com a agenda internacional da criança:

O movimento impulsionado nos últimos anos no Brasil, porém, relaciona-se não apenas à evolução no campo legal das políticas públicas e da participação social em torno da promoção do desenvolvimento na primeira infância, mas também a uma tendência observada no cenário internacional. Como exemplo, podem ser citadas a atuação das Nações Unidas, do Unicef e do Banco Mundial, além da implantação e/ou fortalecimento de programas para a primeira infância em diversos países, inclusive da América Latina. A tendência mundial de atenção às demandas específicas de crianças nos primeiros anos de vida foi fortemente impulsionada pelo avanço no campo científico. (Brasil, 2017a, p. 10).

No texto citado também podemos perceber que a argumentação do programa é baseada no “campo científico”. Mais adiante o texto segue:

Os estudos no campo das neurociências também mostraram que a comunicação dos pais ou responsáveis com a criança e a sensibilidade às suas necessidades emocionais têm papel importante no desenvolvimento cerebral e podem até mesmo diminuir possíveis



impactos negativos no desenvolvimento infantil decorrentes da vivência em condições adversas, como a situação de pobreza. (Brasil, 2017a, p. 10).

Nos trechos supracitados ficam bastante evidente três eixos do programa: o foco na parentalidade, o alinhamento com organizações multilaterais e o embasamento nas neurociências.

Dito de outra forma, o último trecho citado afirma que as neurociências comprovam que pais responsáveis bem preparados podem ser um antídoto para a pobreza. O embasamento científico do programa é delineado pela neurociência e pela Dra. Mary Young, uma grande especialista em saúde pública e desenvolvimento infantil que esteve por 30 anos à frente da área no Banco Mundial (Penn, 2002). Mary Young, que hoje está no governo da China trabalhando com primeira infância, é consultora do Programa Criança Feliz. Nas palavras do Ministro Osmar Terra, em discurso registrado durante seção da comissão geral sobre políticas de primeira infância na Câmara dos Deputados, saudando uma comitiva do governo chinês:

Dentro dessa Comitiva, temos uma pessoa que ajuda muito o Lu Mai lá e nos ajuda aqui, a Mary Young, que nos inspira. (Palmas.) A Mary é uma figura única. Ela foi do Banco Mundial. Nós nos conhecemos há 18 anos quando ela veio a Brasília participar de um debate sobre primeira infância em Brasília, época em que eu era Coordenador e Secretário Nacional do Comunidade Solidária. E a Mary muito empolgada com o trabalho da primeira infância, trabalho este que teve início obviamente antes de 2000, trouxe-nos uma experiência riquíssima e nos inspirou a criar os primeiros programas aqui no Brasil. Agora, ela está lá na China ajudando a montar os programas daquele país. Que trabalho da Mary, não é? Ela mora nos Estados Unidos. Então, ela passa 3 semanas na China, 1 semana nos Estados Unidos, mas estamos convidando-a a ser nossa adviser no Brasil. Ela virá ao Brasil nos ajudar também. Ela tem sido muito útil. Se existe alguém a que as crianças do mundo todo devem esta pessoa é a Mary Young. (Brasil, 2017b).

A influência do Banco Mundial nas políticas de primeira infância não é exclusividade do Brasil: há programas semelhantes no Chile, na Colômbia, na Guatemala, na Jamaica, e em diversos outros países da América Latina e Caribe. Em todos esses países a criança que se escolhe proteger, assim como o Programa Criança Feliz, é a criança pobre de até 6 anos. Afinal, as neurociências têm comprovado que até essa idade, o cérebro das crianças é de tal forma elástico, que se corretamente estimulado pode inclusive superar os traumas e as carências de uma infância num contexto pobre.



Numa primeira aproximação com o tema, podemos perceber que a primeira infância vem recebendo cada vez mais atenção da agenda internacional. O Banco Mundial, criado para ajudar a reerguer as economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial, tem se voltado para assuntos relacionados ao desenvolvimento social em praticamente todos os países classificados como "em desenvolvimento". Uma das missões do Banco é reduzir a pobreza, mas a pobreza não está diminuindo nos países que o Banco Mundial atua, pelo contrário, em muitos casos tem aumentado (Penn, 2002). A desigualdade entre países ricos e pobres tem efeitos nefastos nas crianças, como a queda no acesso à educação de qualidade e o aumento da mortalidade infantil. Sabendo disso, e com o objetivo de incidir na infância para que o futuro seja de adultos produtivos economicamente, o Banco tem direcionado grande parte dos seus projetos para o desenvolvimento na primeira infância. "O Banco Mundial até agora emprestou mais de um bilhão de dólares para apoiar uma série de programas de desenvolvimento e cuidado à primeira infância em todo o mundo, inclusive em países como Bolívia, Colômbia, Brasil, El Salvador, Índia, Indonésia, Nigéria, Uganda, Marrocos e Cazaquistão" (Penn, 2002, p.12).

Os modelos de intervenções usadas pelo Banco se baseiam em experiências norte americanas de educação e cuidado na primeira infância. Helen Penn (2002) afirma que a concepção norte-americana de desenvolvimento infantil se baseia na ideia de que cada criança tem um lar, com um cuidador que pode lhe dar atenção: "'As práticas adequadas ao desenvolvimento' poderiam ser descritas mais precisamente como 'de que modo entender e criar seu filho como um anglo-americano'" (Penn, 2002, p.16), e não por acaso, os Estados Unidos são os maiores acionistas do Banco Mundial. O modelo norte-americano centra a influência sobre a criança e seu desenvolvimento na figura do cuidador adulto, atribuindo enorme responsabilidades aos pais pelo bom desenvolvimento das crianças. A intervenção nas famílias e nas crianças, na idade certa, compensaria os efeitos negativos da pobreza no desenvolvimento infantil.

O discurso que vem se evidenciando, confirmado pelo Banco Mundial, é de que a primeira infância é a fase ótima para a intervenção, sendo possível prevenir uma adolescência problemática e abrir caminho para uma juventude e idade adulta economicamente produtiva. Nos parece que a questão da criança como sujeito de direitos, que orientou os tratados internacionais desde o pós-guerra, vai se deslocando para as necessidades do sistema econômico, que é justamente o principal responsável pela reprodução da desigualdade social e aumento da pobreza no mundo.



Conclusão

A emergência das políticas de primeira infância no Brasil estão relacionadas, entre outras coisas, com uma preocupação do Estado em compensar os efeitos da pobreza do modelo econômico neoliberal vigente. O controle das famílias pobres por meio de um programa de visita domiciliar, com o objetivo de produção de uma infância saudável é expressão da infância como dispositivo, com o olhar da biopolítica. Amparado pelo saber médico-científico das neurociências, a intervenção na primeira infância segue uma tendência internacional, liderada por alguns atores como o Unicef e o Banco Mundial.

Fonseca e Cardarello (1999) atentam para o risco das categorias entendidas como prioritárias na conquista de direitos, pois sempre que uma categoria é entendida como prioritária, há uma outra que perde a prioridade. Há uma hierarquização de prioridades: "direitos dos mais e menos humanos". A criança tem sido historicamente definida como um dos grupos de "direitos mais humanos", e tem sido objeto de políticas públicas e cooperação internacional por diferentes caminhos. Dentro da infância, a primeira infância tem recebido ainda mais atenção, já que há uma crença de que quanto mais cedo se interveem, menos a criança vai ser afetada pela pobreza, e mais chances terá de se afastar de uma adolescência e juventude problemática.

Com esse olhar para a intervenção na primeira infância organismos internacionais como o Banco Mundial vêm influenciando governos da América Latina para desenvolverem programas de primeira infância, aos moldes da concepção norte-americana de desenvolvimento infantil, isto é, focada no treinamento dos pais.

De acordo com a professora Helen Penn (2002), a atenção do Banco para a primeira infância está ancorada na questão econômica, o que é de se esperar tratando-se de um banco: "Para o Banco, o objetivo do investimento na infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o 'capital humano' do futuro." (p.12).

A infância é vista como uma fase prioritária de intervenção, pois, cada vez mais, será necessário que os adultos sejam produtivos, já que há um decréscimo populacional.

A estratégia de visita domiciliar é menos custosa que outras políticas setoriais para o desenvolvimento infantil, como a educação, mas oferece diversos riscos à população. É uma forma de vigilância aos lares das famílias pobres, e de controle do Estado visando o desenvolvimento infantil. É um mecanismo de biopoder, como definido por Foucault (1988). Nesse contexto, é possível afirmar que o Programa Criança Feliz é um mecanismo de



combate à desigualdade e interrupção do ciclo da pobreza? Podemos concluir que a concepção dessa política pública não se preocupa de fato com a diminuição e o combate às desigualdades sociais, mas parece estar mais alinhada com a manutenção da estrutura de produção econômica que é justamente a geradora das desigualdades que assombram as crianças brasileiras: quase 6 milhões de crianças vivem em situação de extrema pobreza no Brasil.

Referências Bibliográficas

Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT.

Brasil (2016). *Lei 13.257, de 8 de março de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm.

Brasil (2017a). *Programa Criança Feliz: a Intersectorialidade na visita domiciliar*. Brasília/DF. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/A_intersectorialidade_na_visita_domiciliar.pdf.

Brasil (2017b). *Diário da Câmara dos Deputados - Ano LXXII Nº 184, Sexta-feira, 20 de outubro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020171020001840000.PDF#page=25>.

Barbosa, A. A. & Magalhães, M. S. D. (2008). A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais*. Boa Vista, v. 1, n. 1, p. 1-8, Disponível em: <http://revista.ufr.br/index.php/examapaku/article/view/1456/1050>.

Candiotto, C. (2006). Foucault: uma história crítica da verdade. *Trans/Form/Ação*, 29(2), 65-78. <https://dx.doi.org/10.1590/S01013173200600200006>

Fonseca, C. & Cardarello, A (1999). Direitos dos mais e menos humanos. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v.5, n.10, p.83-121. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471831999000100083&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 12 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831999000100005>.

Foucault. M. (1970). *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade I – A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault. M. (1996) O Nascimento da Medicina Social. In:Foucault, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault. M. (2002). *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault. M (2004). Ditos e escritos. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V (Ética, sexualidade, política).



Foucault, M. (2008). *Microfísica do poder*. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Machado, R. et al (1978). *Danação de Normas: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Machado, R. (2005). *Foucault, a filosofia e a literatura*. 3ª edição. Rio de Janeiro: JZE.

Machado, R. (2015) Introdução: por uma genealogia do poder. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. Ed. Paz e Terra.

Marrè, D. (2013). Prólogo. In: Llobet, V. (org). *Pensar la Infancia desde America Latina: un estado de cuestion*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Moruzzi, A. B. (2017). A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: filosofia e educação*. Caxias do Sul, v.22, n. 2, p. 279-299.

Penn, H. (2002). Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 07-24. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100001>



A formação identitária ribeirinha-marajoara das crianças da Vila do Piriá - Curralinho/Pará/Brasil, por meio do corpo

Simei Santos Andrade

Resumo

Este estudo é parte de uma pesquisa mais abrangente sobre as infâncias amazônicas, com destaque, neste recorte, para a infância e as crianças ribeirinhas. A investigação se deu no distrito Vila do Piriá, município de Curralinho/PA, região norte do Brasil, em plena Amazônia Marajoara; e objetivou analisar como se dá a formação da identidade ribeirinha-marajoara, por meio do corpo. Participaram do estudo 25 (vinte e cinco) crianças na faixa etária de 5 a 11 anos. A pesquisa foi de abordagem qualitativa baseada numa etnografia com crianças, em função de esse tipo de pesquisa atender com maior eficácia às nossas expectativas no sentido de ouvir a voz das crianças e trazê-las a outro patamar – o de atores sociais que (re)constroem suas histórias, inseridas numa dada cultura que influenciam e pela qual são influenciadas. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observação participante, registro de campo, fotografias, filmagens e conversas informais. O referencial teórico-metodológico centrou-se nos Estudos Sociais da Infância, principalmente em diálogo com a Sociologia da Infância, mas também com aporte da Geografia da Infância, Antropologia da Criança e da História da Infância. O estudo mostrou que as crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara usam o corpo nas suas atividades cotidianas e por meio dele revelam suas práticas culturais infantis. No entanto, para que pudessem desenvolver maneiras de realizá-las se fez necessário o desenvolvimento de técnicas corporais. Entendem-se, portanto, as técnicas corporais como sendo a forma como os sujeitos utilizam o corpo nas suas ações cotidianas de rezar, nadar, correr e pescar, por exemplo.

Palavras-chave: Identidade ribeirinha-marajoara. Crianças ribeirinhas. Corpo. Vila do Piriá – Curralinho/Pará/Brasil.

Introdução

Compreender a infância amazônica é abrir possibilidades para entender a identidade do ser que “cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza, ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando sentido a sua existência” (Loureiro, 2007, p. 11).

Hall (2006), Silva (2014) e Woodward (2014) consideram que a identidade cultural nasce e se desenvolve na relação que os sujeitos estabelecem com o outro, deste modo a denominam de relacional. É também marcada pela diferença “só afirmamos quem somos,



a que grupo pertencemos (nação, região, sexo), quando existe um não nós e um outro que não faz parte dos nossos” (Santos, 2011, p. 145), significando dizer que só existe sentido em assegurar à população oriunda das ribeiras dos rios da Amazônia que são ribeirinhos, frente a um não ribeirinho, do contrário essa afirmativa não teria sentido. Assim, identidade e diferença são inseparáveis, “estão em uma relação de estreita dependência” (Silva, 2014, p. 74); sem a diferença não existe identidade (Silva, 2014; Woodward, 2014).

Woodward (2014) complementa ainda que uma das bases para a formação da identidade é o corpo, como um espaço capaz de determinar quem somos. Do ponto de vista sociocultural, as identidades, sejam de que natureza forem, são construídas.

Santos (2011, p. 144) destaca que a identidade cultural seria uma espécie de “sentimento de pertencimento”, em que este sentimento, na maioria das vezes, significa o não pertencer a outra forma de identidade cultural.

Incontestavelmente, a identidade cultural de um povo é, em muitos aspectos, a fonte de significados e experiências, conforme afirma Castells (1999) ao discorrer que no interior da cultura de um mesmo povo podem existir juntas ou simultaneamente mais de uma identidade que se conciliam e divergem entre si. Deste modo, se há várias identidades, então se faz necessário que falemos “mais em significados e experiências de um povo – no plural -, e menos em significado – no singular (Santos, 2011, p. 144).

São as fontes de significados e experiências, em grande parte, que formam a identidade ribeirinha-marajoara das crianças da Vila do Piriá – Curralinho/PA, local de nossa pesquisa de campo. Suas vidas estão imbuídas pelo cheiro da floresta, pelo colorido da natureza, pelas expressões ditas que traduzem a sua maneira de ver e dizer do mundo, pela correnteza forte dos rios e pela abundância da água que entranha na pele que fica tuíra, numa relação com as águas barrentas dos rios da Amazônia, em que a pele molhada seca pela ação direta dos raios solares e cria uma camada de pó que, ao ser arranhado, dá a impressão de que o barro penetrou no seu corpo. Essa sensação entrelaça a vida do homem ribeirinho à natureza.

Portanto, o corpo é o elemento que puxa para dentro, é um dos caminhos de assimilação da cultura de uma sociedade.

É verdade que as fontes de significados e experiências formam a identidade ribeirinha-marajoara, é verdade também que esta mantém uma profunda relação com a natureza. No entanto, como se dá a formação dessa identidade por meio do corpo é algo de que ainda precisamos nos apropriar.



Embora estudos nos mostrem que os povos amazônidas, especialmente as crianças, usam o corpo nas suas atividades cotidianas e por meio dele as práticas culturais infantis se revelam, há ainda um caminho a percorrer no sentido de esclarecermos, nesse contexto, como o corpo se relaciona nas dimensões da vida humana (social, política, econômica, cultural, religiosa e educativa) na formação dessa identidade.

Neste sentido, Carvalho (2010, p. 35) assegura que “a capacidade que o ser humano tem de mimetizar-se, sentindo e experimentando com seu corpo, possibilita a vivência plena dos acontecimentos relacionados ao meio em que vive”. No entanto, para que pudessem desenvolver maneiras de realizá-lo se fez necessário o desenvolvimento de técnicas corporais que foram “diferenciando-se em sua forma nas mais variadas sociedades (Alves, 2003, p.37). Nesse contexto o homem criou condições que favorecessem suas atividades, técnicas e instrumentos capazes de modificar a natureza, fazendo brotar uma cultura.

Justificativa

Embora esse estudo opte por uma visão de infância e criança ribeirinha como ator social, a realidade vivida por elas é dura e diz muito do processo histórico de opressão que reflete, ainda hoje, a sua luta diária para sobreviver a tanto descaso, “cuja realidade cultural é marcada pela precariedade social, econômica e política, [...], que na região amazônica, em particular, negligenciou as peculiaridades regionais e as singularidades locais” (Silva, 2007, p. 48). Observando esse quadro nos ancoramos em Lander (2005) ao considerar que uma das alternativas ao pensamento eurocêntrico-colonial que negligenciou as crianças, renegou sua história, é olhar o mundo, agir sobre ele e interpretá-lo dando um outro significado e principalmente agir de maneira consciente, participativa, garantindo que as crianças sejam ouvidas onde quer que estejam.

A realidade social de pobreza e miséria tem marcado a vida dos ribeirinhos da Mesorregião do Marajó, local onde se situa a Vila do Piriá, explicitada na introdução do Índice de Progresso Social da Amazônia - IPS Amazônia (2014) ao afirmar que “o cidadão comum desta região enfrenta enormes deficiências em quase todos os componentes do progresso social”, o que se comprova nos baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na falta de políticas públicas para saúde, educação, infraestrutura e transporte, por exemplo. Ribeiro (2006, p. 280) salienta que “em nenhuma outra região brasileira a população enfrenta tão duras condições de miserabilidade quanto os núcleos caboclos dispersos pela floresta”.

É nesse contexto de poucas políticas públicas comprometidas com a população amazônica que buscamos analisar que lugar tem ocupado neste cenário a infância vivenciada pelas



crianças ribeirinhas, como estas têm sido tratadas em nossa sociedade e como constroem suas histórias nessa região repleta de diversidades.

Metodologia

Nossa investigação desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, por ser esta a que melhor se aproxima do nosso objeto - a formação da identidade ribeirinha-marajoara, por meio do corpo. Consideramos que este objeto pode ser analisado por meio desta abordagem, pois “[...] se aprofunda no mundo dos significados” (Minayo, 2012, p. 22) das relações humanas. Preocupa-se em compreender, interpretar o sentido do fenômeno de natureza social (Gonsalves, 2001).

Minayo (2012), referendando a pesquisa qualitativa, assevera que ela trata de questões muito particulares relacionadas ao universo da realidade social e nesse contexto o ser humano se distingue por agir, pensar e interpretar suas atuações dentro e a partir do fato vivido e compartilhado com seus pares.

Esse estudo, com foco na abordagem qualitativa, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa etnográfica ou etnografia. A etnografia foi a que melhor se aplicou ao nosso campo de investigação com crianças, pois procura compreender as concepções, os significados culturais (André, 1995) e identitários, as relações que as crianças estabelecem no cotidiano com seus pares e com a natureza. Além do que “é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são reproduzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (Corsaro, 2011, p. 63).

A etnografia, por sua vez, no contexto deste estudo, buscou compreender, por meio de uma relação direta com as crianças, no espaço e tempo de uma comunidade ribeirinha “como se constituem como grupo social naquele espaço e como produzem formas, modos, saberes, competências, significações partilhadas entre elas e incorporadas na constituição de sua identidade enquanto grupo de crianças” (Arenhart, 2016, p. 43).

O lócus da investigação foi a Vila do Piriá, município de Currealinho, estado do Pará, Amazônia Marajoara, região Norte do Brasil. Localizada às margens do rio Piriá, considerada área interiorana, de várzea, é um distrito legalmente constituído, tem uma infraestrutura que atende às demais comunidades menores da região com escola, creche, posto de saúde, comércio varejista, padarias e farmácias, o que não é comum nas outras ilhas e comunidades do entorno. É a maior comunidade fora da sede do município, com uma população de quase 10.000 habitantes, um contingente de crianças que chega a um



percentual de 38,06% na faixa etária de 0 a 11 anos (Instituto Brasileiro de geografia e Estatística, IBGE, 2010).

Os interlocutores, participantes desta investigação, foram crianças na faixa etária entre 5 e 11 anos, moradoras da Vila do Piriá. A investigação alcançou um número de 25 (vinte e cinco) crianças que participaram ativamente das atividades espontâneas e direcionadas.

As crianças não foram exatamente “selecionadas” pela pesquisadora, mas foram se integrando ao grupo, formado ao longo da pesquisa de campo, a partir da curiosidade, levados pelos seus pares, pela vontade de colocar em pauta sua fala, seu conhecimento do lugar, suas práticas culturais consideradas neste contexto como “modos específicos de apreensão do mundo do grupo geracional da infância” (Moraes; Alves, 2014, p. 305).

O estudo etnográfico foi desenvolvido por meio da observação participante, focou na formação identitária, que se dá, sobretudo através das práticas culturais que se desenvolvem nas ações cotidianas das crianças ribeirinhas, grafadas em um registro de campo ou diário etnográfico, conforme denominação de Malinowski (1978).

A partir da observação participante, consideramos os seguintes instrumentos, denominados por Alves (2003) como fontes etnográficas, e por Mattos (2011) como instrumentos etnográficos, os quais possibilitaram a coleta de dados: desenhos, bilhetes, fotografias, filmagens, registro de campo e conversas informais.

Resultados e discussões

A formação identitária ribeirinha-marajoara das crianças da Vila do Piriá - Curralinho/Pará/Brasil, por meio do corpo se dá através de técnicas corporais muito particulares desse grupo geracional. Com a finalidade de alargarmos essa discussão e compreendermos a utilização do termo técnica e técnica corporal em nossa análise, recorreremos a sua acepção em vários autores. Nossa intenção foi trazer ideias que comunguem com o nosso referencial teórico-metodológico e, na medida do possível, dialogar ante as questões que emergiram no estudo.

Chauí (2001, p. 317) certifica que é um termo grego - techne - significando “o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras”; em sentido amplo, é o mesmo que habilidade, agilidade, e restritamente quer dizer instrumento, ofício, ciência. Vargas (2007) sintetiza a ideia de Chauí definindo técnica como:

[...] um saber prático obtido por experiência e realizado por habilidade, referindo-se a toda a atividade humana realizada de acordo com as regras que ordenam a experiência, exigindo



uma grande capacidade de observação, memória e senso de oportunidade (Vargas, 2007, p. 67).

Sendo assim, de acordo com as ideias de Chauí (2001) e Vargas (2007), a técnica requer conhecimento prático e habilidade para a execução, pelo homem, de várias ações, as quais estão sujeitas a regras.

Alves (2003, p. 38), fundamentada em Karl Mannheim, localiza o termo técnicas sociais, as quais “possuem uma única razão de ser, que é a de influenciar o comportamento humano sob a forma que a sociedade considerar adequada”. Desta maneira, ela tem regras, influencia a conduta do homem; a sociedade é condicionada e educada a se ajustar aos padrões dominantes da vida social, como bem nos esclarece a autora.

As técnicas sociais estão em todas as esferas (da política, da educação, da comunicação, entre outras), na vida militar e civil, no trabalho, entre e por todos os lados da sociedade. No entanto, a educação não é a única técnica social, mas tem sido destinada com mais veemência à concepção do tipo de homem ajustável ao modelo dominante.

Alves (2003) nos diz ainda que as concepções de Mannheim, publicadas em 1940, na Inglaterra, dão continuidade às ideias de Marcel Mauss, apresentadas em 1920 com a divulgação de *As Técnicas do Corpo*. Para Mauss (2017, p. 421), as técnicas corporais dizem respeito às “maneiras como os homens, e de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Considera o corpo “o primeiro e o mais natural instrumento do homem”, afirmando ainda que “o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo” (Mauss, 2017, p. 428).

O autor definiu técnica como “um ato tradicional eficaz” (Mauss, 2017, p. 427), significando que as técnicas corporais são peculiaridades de cada sociedade propagada por meio da educação, da imitação e da tradição, sendo que a tradição é responsável pela continuidade da técnica, bem como de sua transmissão, que se dá preponderantemente por meio da oralidade. Ele assegura ainda que o uso que fazemos do corpo nas atividades diárias se constitui em um uso cultural, ligado diretamente ao grupo do qual fazemos parte.

Outra contribuição importante para esse estudo é o de Rodrigues (2006, p. 50) para quem o corpo é um patrimônio “o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal [...] que o homem possui”. Considera ainda o corpo como parte do comportamento social humano, um fato social na sua totalidade, ou seja, cada parte constitui porção do todo, dependendo da totalidade para extrair o seu sentido. Nessa lógica, as técnicas corporais



são também sociais, à medida que, no corpo, são inseparáveis as dimensões orgânica e social do homem.

Entendem-se, portanto, as técnicas corporais, como sendo a forma como os sujeitos utilizam os seus corpos no contexto social, ou melhor, como utilizam nas suas ações de rezar/orar, falar, nadar, correr, apanhar frutos, pescar, abraçar e dançar, por exemplo. Esses movimentos não são casuais, eles caracterizam uma sociedade, nesse caso, uma sociedade ribeirinha, envolvendo na esfera do corpo um indicador que pode estabelecer distinção entre as pessoas que constituem ou não determinada sociedade. Deste modo, dizemos que “as técnicas corporais são tradicionalmente adquiridas e depois de eficazmente incorporadas marcam determinado uso social, que pode e/ou deve cumprir os papéis sociais impostos” (Silva; Almeida, 2014, p. S201).

Associamos a esse estudo a visão de Santos (2003, p. 9) sobre o poder local e o poder nacional, amparado nas ideias do poeta português Miguel Torga sobre “universal” e “local”, ao dizer que “o universal é o local sem paredes”, substituindo o termo “universal” por “global” e afirmando ficar ainda mais perfeita a ideia de que “o global é o local sem paredes neste momento e, portanto, é muito importante que se considere que o local deixou de ser exclusivamente local”. Nesse sentido, transpomos a ideia de Santos para esse contexto e consideramos que os pequenos ribeirinhos trazem para o corpo os conhecimentos da vida cotidiana, traduzidos nas técnicas que se tornam práticas culturais aprovadas e inventadas com o corpo, como nos referenda Alves (2003), deixando de ser local e se tornando global.

Nessa continuação Rodrigues (2006), referindo-se à atividade corporal como andar, pular, lavar, nos assegura que ela é a expressão no corpo da estrutura social, além do que existe uma estrutura biológica que faz com que o homem veja, ouça, cheire, sinta e pense, porém “a cultura fornece o rosto de suas visões, sentimentos e pensamentos, criando novos cheiros, sons e visões, constituindo novos universos e novos corpos” (Rodrigues, 2006, p. 113).

Observando as crianças no seu dia a dia e o que vivenciamos durante a pesquisa de campo aprofundamos que “ao descrever seu corpo, as crianças enfatizam suas próprias ações e suas interações com os outros, ao invés de simplesmente falar sobre seus corpos como entidades isoladas” (Stropasolas, 2012, p. 176). A descrição a que o autor se refere está para além da descrição física, envolvendo relações sociais e técnicas corporais. Referenda ainda ele que estamos mergulhados em um mundo onde as vivências e os significados que constituímos têm uma dimensão corporal significativa.



As ações desenvolvidas cotidianamente requerem técnicas corporais que, conforme Mauss (2017), são os modos de uso dos corpos. Nessa lógica, consideramos que as técnicas corporais cotidianas das crianças do Piriá compõem o conjunto de todos os movimentos vividos por elas no seu dia a dia.

Mauss (2017) se preocupou em apreender sobre as culturas de muitos lugares, concluindo que elas são semelhantes em relação ao uso do corpo (comer e dormir, por exemplo), porém cada um faz segundo a lógica de sua cultura. Os povos da Amazônia apresentam diferenças culturais, e conseqüentemente as técnicas corporais acompanham essa dinâmica, pelo que trazemos aqui aquelas que estão diretamente relacionadas às vivências das crianças ribeirinhas do Piriá, sem, no entanto, seguirmos linearmente a enumeração biográfica proposta por Mauss.

Destacamos que a proposta de Mauss (2017) associada aos demais autores aqui mencionados foi uma opção em nossa análise em virtude de esta atender aos modos como as crianças da Vila do Piriá elaboram suas técnicas corporais advindas de suas práticas culturais, o que contribui para a formação da identidade das crianças ribeirinhas. Além das técnicas apresentadas por Mauss outras surgiram em nossa investigação, as quais serão também abordadas.

Técnicas do sono e do repouso

Mauss (2017) e Rodrigues (2006) combinam aspectos dessas técnicas ao afirmarem que as culturas indicam as posições que devem ser adotadas para dormir e descansar. Rodrigues (2006) diz que dormir e repousar, por exemplo, apesar de serem ações de cunho universal, as sociedades possuem formas e posições para fazê-lo, conforme suas culturas.

Há sociedades em que, para dormir, as pessoas nada possuem, a não ser o chão para colocarem o corpo; outras se valem de instrumentos (esteiras, camas, bancos, redes, apoio na nuca); há culturas em que as crianças dormem no colo, em berços, amarradas em suas mães; outras há, ainda, em que elas dormem agachadas, em pé, em redes, bancos e cadeiras. Para repousar existem muitas maneiras: sentar-se em cadeiras, agachar-se sobre as pontas dos pés, entre outras, cabendo a cada sociedade determinar como isso se procede. Rodrigues (2006, p. 90) diz que são técnicas apreendidas e “em cada uma dessas técnicas está presente uma confluência de forças sociais [...] na qual a base física do corpo (matéria) as forças se aplicam”.



Os modos de dormir e de repousar na Vila do Piriá se atrelam ao descanso nas redes que ficam praticamente durante todo o tempo penduradas nas salas, varandas e áreas diversas das casas, nos trapiches, amarradas nas árvores ou estiradas dentro das embarcações quando estas trafegam nos rios ou mesmo ficam paradas, atracadas nos portos. A rede é um elemento cultural tão presente no Piriá que em todas as casas que visitamos durante o período em que lá estivemos, havia redes amarradas em quase todos os compartimentos, inclusive nas cozinhas. Em muitas casas nem cama se usa, apenas redes.

Em nossas conversas informais com as crianças, sempre que mencionavam os hábitos da casa, a rede foi o lugar por excelência de dormir e descansar.

Mauss (2017, p. 435), referindo-se à maneira de dormir de determinados povos, diz que a rede é “a maneira de dormir suspenso”, caso de grande parte das populações amazônicas, cultura herdada dos povos indígenas. O ribeirinho tem por hábito tirar uma sesta após o almoço deitado na rede. Na Vila, nesse intervalo, o comércio fecha e nada funciona, dos mais velhos às crianças, todos se recolhem para um cochilo.

Observamos que para as crianças as técnicas do sono e repouso estão ligadas a práticas corporais lúdicas. Quando estão se preparando para dormir, as crianças se balançam, se enrolam, se encolhem, se esticam, parte do corpo ora fica dentro e ora fora da rede, jogam o cobertor/lençol em cima do corpo, tiram e jogam novamente, até que o sono chegue.

Rodrigues (2006) afirma que as posições adequadas para descansar variam entre os povos. Sendo a rede um instrumento que serve também ao descanso, as crianças têm várias posturas corporais que são aprendidas. Na rede a técnica de movimentação do corpo propicia o embalo (lento, médio, forte e muito forte), aproveitado durante horas a fio pelas crianças, sozinhas ou acompanhadas.

Outro modo de descanso na rede é o giro, quando o corpo fica enrolado dentro da rede como se fosse um bombom embrulhado (balinha); às vezes só o rosto fica de fora. É uma forma de se proteger do frio e dos mosquitos.

A escalada nos punhos da rede também foi observada, quando as crianças entram na rede e sobem nos punhos, como se estivessem subindo numa árvore; ficam penduradas, contemplando o rio, a rua; não dormem, apenas ficam quietas observando a passagem do tempo.

Sobre as técnicas corporais que envolvem o jeito de dormir e descansar das crianças, Pojo e Vilhena (2013) consideram que uma das características das culturas infantis é a



inventividade, muito presente na cultura ribeirinha, pois “a utilização do corpo como sistema de expressão não tem limites” (Rodrigues, 2006, p. 90).

Técnicas dos movimentos do corpo inteiro

As ações diárias de subir em árvores, remar, nadar, plantar ou fazer roça, cortar madeira, caçar e pescar requerem técnicas que movimentam os corpos das crianças por completo, exigindo ainda movimento de força, como puxar, empurrar e levantar. Subir numa palmeira de açaí nativa que alcança entre 9 e 12 metros de altura e tem em média 14 cm de diâmetro, caule liso e roliço, usando apenas o corpo, no máximo uma peconha nos pés, é desafiador, mas a habilidade com que fazem isso é impressionante, pois demanda técnicas corporais que mexem com todo o corpo, precisando imprimir força nas mãos e pés para subida e descida, equilíbrio do corpo, deslocamento da cabeça para os lados e abdome sempre comprimido.

Remar para ir pescar, colocar matapi, se dirigir a casas de parentes, em pequenas embarcações, os casquinhos, é outra ação que exige muita técnica. Grande parte dos barcos da Vila dispõe de motor, mas normalmente as crianças entre 9 e 11 anos, talvez por precaução, não são autorizadas pelos adultos a usarem os barcos com este equipamento, restando a elas a opção das canoas a remo, o que exige fortes movimentos dos braços para um lado e outro, força e equilíbrio no corpo todo.

A prática de remar exige técnica corporal que, segundo Mauss (2017), é a maneira como as pessoas utilizam o corpo para realizarem ações que vão das mais simples às complexas. A narrativa a seguir, de duas crianças (Rayka, 10 anos e Isis, 5 anos), traduz a prática cultural de remar em pequenas embarcações nos rios da Amazônia, prática comum na Vila do Piriá e que vem sendo passada de geração para geração:

É assim que se rema.

Rayka: Pra remá, a gente pega o remo e vai remando.

Isis: Depois vai pro lado.

Rayka: Depois quando a gente fô muito acelerado a gente para um pouco e vai remando lento.

Kaline: Uma vez pra cá, uma vez pra cá (indicando alternadamente o lado direito e o lado esquerdo).

Isis: Uma vez pra cá, uma vez pra cá (indicando alternadamente o lado direito e o lado esquerdo).

Rayka: Uma vez pra cá, uma vez pra cá (indicando alternadamente o lado direito e o lado esquerdo).

Transcrição de vídeo (23/01/2016).



Portanto, as crianças ribeirinhas da Vila do Piriá utilizam o corpo como forma de estabelecer relações com a natureza, com o espaço e com a sua gente, construindo, assim, sua identidade.

A ação de nadar exige certa destreza das crianças; elas nadam distâncias consideráveis, movimentando de forma sincronizada pernas, braços e cabeça, com o tronco girando levemente a cada braçada. É necessário dominar algumas técnicas para se nadar em rios; a correnteza forte, o vai e vem de embarcações, a enchente e vazante são situações com as quais as crianças convivem diariamente, aprendendo a dominá-las.

Plantar ou fazer roça e cortar madeira na mata são ações cotidianas dos ribeirinhos, das quais as crianças participam como *ajudantes*, geralmente se deslocando na companhia dos adultos para pequenas tarefas no início, as quais vão aumentando, à medida que atingem a adolescência e a fase adulta. Há necessidade de força e mobilidade para que as técnicas sejam executadas. Então, para fazer a roça as crianças mantêm uma postura corporal curvada ou ajoelhada por longos períodos, seja para plantar, colher ou mesmo cuidar da capina. O corte da madeira na mata ainda é mais difícil, pois se precisa de técnicas para entrar e sair da mata, pular entre os troncos caídos, cortar as pequenas árvores abrindo caminho até chegar às de grande porte que serão derrubadas. A derrubada é feita geralmente com motosserra, mas também pode ser feita com serra manual e facões, o que requer ainda mais força e habilidade.

A caça e a pesca são atividades de subsistência. Deste modo, elas acontecem de forma artesanal, principalmente pelas mulheres e crianças, que munidas de varas feitas de galhos de árvores se lançam nas beiras e braços de rios em canoas ou casquinhos à espera do peixe do dia; pequenas redes de pesca são usadas para complementar a ação de juntar uma quantidade maior de peixes. O camarão de água doce é pescado com o uso do matapi, confeccionado pelos próprios moradores da Vila; colocado na água quando a maré está seca e amarrado a varas fincadas nas margens do rio, é retirado com a maré alta para que sejam colhidos os camarões. Todas essas práticas que as crianças fazem no Piriá são técnicas do corpo, segundo Mauss (2017).

Técnicas dos cuidados do corpo

Para as crianças ribeirinhas o mais representativo no cuidado com o corpo é o banho no rio, é nele que as crianças vivenciam o cuidado corporal, é o lugar do esfregar, lavar, ensaboar as partes do corpo. O fato de a água do rio ser barrenta não se torna impedimento para que a higiene ocorra. Independente de quantas vezes se toma banho durante o dia,



o material de asseio, como sabonete e shampoo, é usado apenas em um dos banhos, geralmente naquele que antecede a ida à escola ou à igreja.

Técnicas de alimentação

Relacionadas com os modos de comer, com um significado especial no que se referem ao alimento presente todos os dias na mesa do amazônida ribeirinho - o açaí. É consumido diariamente, no almoço e jantar, associado à refeição normal do dia a dia, e sem o qual a refeição não está completa. Adultos e crianças preparam o prato com feijão, arroz, farinha, peixe ou carne (que pode ser de caça) ou camarão... e uma tigela de açaí ao lado, misturado com farinha de mandioca. A técnica consiste em ingerir alternadamente uma colherada da refeição do prato e outra da mistura com o açaí.

Desde muito cedo, antes mesmo de completar o primeiro ano de vida, as crianças já começam a consumir o produto, não sendo raro encontrarmos crianças tomando açaí na mamadeira, como se fosse um mingau. Grande parte das crianças depende desse alimento, mas nem sempre há em quantidade suficiente para suprir suas necessidades alimentares. A grande divulgação ocorrida recentemente e a entressafra do produto, no período do inverno amazônico, vêm criando algumas dificuldades para a população, conforme esclarece Souza (2015):

O açaí é um componente básico da alimentação das comunidades marajoaras mas, ultimamente este produto tem sido exportado para diversas partes do país, e isso tem encarecido o produto, sobretudo no período da entressafra, quando fica mais escasso e, conseqüentemente, o preço fica mais elevado. Desta maneira, já não é tão comum ver o açaí na mesa da população marajoara, especialmente, daquelas que vivem nas cidades, porém no meio rural, às vezes, é o único alimento da família pobre (Souza, 2015, p. 95).

O açaí já está enraizado de tal forma na cultura alimentar da população piriense que mesmo no período da entressafra consome o produto adicionando mais água do que o habitual, para não ficar sem comer o manjar da Amazônia.

Deste modo, podemos inferir que as técnicas corporais se tornam práticas culturais (Alves, 2003), possibilitando a formação da identidade dos sujeitos-crianças ribeirinho-marajoara da Vila do Piriá.

Quando nos referimos ao corpo, estamos falando de um corpo na sua totalidade, integral, portanto, de um sujeito que pensa, que tem sentimentos, emoções, que influencia e é influenciado pelo meio social, logo, de um ser que se revela através da afetividade.



Conclusões

Este estudo teve por objetivo analisar como a criança ribeirinha constrói sua identidade ligada as suas atividades cotidianas. Neste sentido, as técnicas corporais presentes nas atividades do dia a dia contribuem na formação da identidade cultural das crianças, e é por meio delas que também se veem ribeirinhos-marajoaras. As ações desenvolvidas pelas crianças requerem inúmeras técnicas que foram agrupadas em quatro eixos diretamente relacionados às ações cotidianas na Vila do Piriá: técnicas do sono e repouso, técnicas dos movimentos do corpo inteiro, técnicas de cuidados com o corpo e técnicas de alimentação. Todas as técnicas advêm dos modos de vida ribeirinho, contudo, as crianças as desenvolvem adaptando-as à maneira como utilizam cada elemento no seu cotidiano. Usar a rede para dormir ou descansar é uma prática cultural nos Marajós, conquanto elas a usam para embalar-se, enrolando o corpo na rede e escalando os punhos, o que requer técnicas corporais específicas para cada ação.

No dia a dia as ações realizadas pelas crianças são variadas e estão diretamente ligadas a fazer roça, cortar madeira, remar, caçar e pescar, o que faz com que o corpo se movimente por inteiro, exigindo técnicas corporais específicas para o exercício dessas atividades.

O corpo precisa de cuidados e há técnicas para que ele seja bem tratado, sendo o banho de rio o mais presente na Vila. Por último, as técnicas de alimentação, diretamente relacionadas ao alimento consumido por quase a totalidade da população, o açaí, que é parte integrante da refeição diária.

Referências

- Alves, Vânia de Fátima Noronha. O corpo lúdico Maxacali: segredos de um “programa de índio”. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/ Arte, 2003.
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 16. ed. Capinas: papiros, 1995.
- Arenhart, Deise. Culturas infantis e desigualdades sociais. Petrópolis: Vozes, 2016.
- Carvalho, Nazaré Cristina. Saberes do cotidiano da criança ribeirinha. Revista Cocar, Belém, v. 4, n. 8, p. 33-38, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/50>>. Acesso em: 29 set. 2017.
- Castells, Manuel. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- Chauí, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2001.
- Corsaro, William A. Sociologia da infância. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.



Gonsalves, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação á pesquisa científica. Campina: Alínea, 2001.

Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Índice DE Progresso Social Amazônia. [S. l.]: IPS, 2014. Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira. Disponível em: <<http://www.ipsamazonia.org.br/publicacao>>. 24 mar. 2016.

Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

Lander, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: Lander, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. [S.l.]: Antropologias, 2005. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Loureiro, João de Jesus Paes. A conversão da semiótica: na arte e na cultura. Edição trilingue. Belém: EDUFPA, 2007.

Mattos, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: Mattos, Carmen Lúcia Guimarães de; Castro, Paula Almeida de. (Org.). Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

Malinowski, Bronislaw Kasper. Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos dos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. Tradução de Anton P. Carr e Lúgia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Mauss, Marcel. Sociologia e antropologia. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

Minayo, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu; Minayo, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

Moraes, Elisangela Marques; Alves, Laura Maria Silva Araújo. A infância camponesa na Amazônia na visão de crianças de um assentamento no Pará. In: Araújo, Sônia Maria da Silva; Alves, Laura Maria Silva Araújo; Bertolo, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). Pesquisa e



educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: Eduepa, 2014, p. 303-311.

POJO, Eliana Campos; Vilhena, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: Silva, Isabel de Oliveira e; Silva, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). Infâncias do campo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013, p. 135-148.

Ribeiro, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Rodrigues, José Carlos. Tabu do corpo. 7. ed. Rio de Janeiro: FioCruz, 2006.

Santos, Luciano dos. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. Revista Rascunhos Culturais, Coxim/MS, v. 2, n. 4, p. 141-157, jul./dez. 2011. Disponível em: <revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Santos, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Revista Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, p.5-23, jul./dez. 2003. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Silva, Thais de Queiroz e; Almeida, Dulce Figueira de. Corpo, cultura e técnicas: uma perspectiva de pesquisadores brasileiros. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S197-S211, abr./jun. 2014. Disponível em: <revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/2127/1085>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Silva, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. Revista Cocar, Pará, v. 1, n. 1. 2007, p. 47-57.

Silva, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (Org.); Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed., Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

Souza, Alexandre Augusto Cals e. Políticas educacionais na Amazônia: estado, democracia, sociedade civil e participação. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Stropasolas, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e Jovens do campo. In: Arroyo, Miguel G.; Silva, Maurício Roberto. (Org.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 153-182.

Vargas, Lisete Arnizaut Machado de. Escola em dança: movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007.



Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução a teoria conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.



Situações de jogos com palavras entre crianças: espaço de desenvolvimento da cultura lúdica, cultura infantil e aprendizagens.

Valéria Suely Simões Barza

Introdução

O contexto atual da Educação Infantil nos impele a pensar essa etapa da educação básica sob um novo ângulo, o da obrigatoriedade. Desde 2013, com a lei nº 12.796 (Brasil, 2013) que alterou o artigo 4º da LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- nº9394/96 (Brasil, 1996), as crianças de quatro e cinco anos passaram a ter direito à matrícula obrigatória na pré-escola. Acreditamos que essa discussão é pertinente, uma vez que já se passaram 12 anos da implementação do Ensino de Nove anos (Lei nº 11.274, de 6/02/ 2006) (Brasil, 2006) no país, assim como, já se passaram cinco anos desde a aprovação da lei da matrícula obrigatória que passou a ser exigida nas instituições de ensino a partir de 2016.

A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental trouxe inúmeras repercussões teóricas, políticas e metodológicas na área da educação das crianças até os seis anos, o que garantiu o acesso delas à escolaridade pública e gratuita. No entanto, havia e ainda há, um certo receio entre os educadores e estudiosos acerca da perda da infância ou a possibilidade de que esta fosse negada e substituída pela preparação para o Ensino Fundamental. Por outro lado, ao adentrar no Ensino Fundamental aos seis anos, os professores e, também os pesquisadores, passaram a observar e analisar as práticas docentes sob a perspectiva da valorização da criança como um ser ativo e pensante.

Com a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos a polêmica se amplia e as opiniões são divergentes. Por um lado as crianças de classe pobre ganharam o acesso à escola pública e gratuita, por outro, há dúvidas em relação ao processo de antecipação de práticas descontextualizadas para essas crianças, enquanto sujeitos com especificidades do brincar e do pensar.

Apesar das críticas e polêmicas, a obrigatoriedade de matrícula nos permite avançar um pouco sobre o processo de escolarização dessas crianças, ainda que não exista um consenso entre todos. O fato é que a partir de 2013 passamos a repensar as práticas escolares, buscando alternativas para as instituições incluírem as crianças de quatro e cinco anos, promovendo desenvolvimento e aprendizagem, como também, tentando preservar as culturas lúdicas, as culturas infantis e familiares no contexto escolar.



Este artigo pretende articular escola, criança, cultura infantil e cultura escolar, objetos de pesquisas vistos como dissociados. Salientamos que defendemos uma escola de crianças e para as crianças, como um lugar no qual elas possam se desenvolver plenamente. A nossa visão é contribuir para que a escola seja um espaço importante para a socialização das crianças, de desenvolvimento das diferentes culturas, mas também, que nesse espaço, as crianças sejam capazes de conhecer e aprender o mundo em que vive, sem necessariamente estarem expostas a aprendizagens enfadonhas e memorizantes.

Pensar a escola da criança e para a criança requer o abandono de estereótipos pelos que trabalham na Educação Infantil e daqueles que destinam as políticas públicas para esses sujeitos. Assim, algumas perguntas são importantes para tentarmos refletir sobre essas questões ao longo desse texto: será possível promover experiências de aprendizagens, contemplar as culturas infantis e lúdicas no contexto escolar? Os jogos didáticos podem fazer emergir as culturas infantis e lúdicas em situações de aprendizagens? O que fazer para garantir a qualidade das experiências das crianças nos espaços escolares?

Neste artigo analisaremos os fragmentos de duplas de crianças em situações de jogos apresentando suas linguagens, gestos e brincadeiras durante algumas sessões com diferentes jogos que mobilizam elementos importantes para a aprendizagem da língua escrita. A análise de tais situações à luz dos estudiosos da Sociologia da Infância podem evidenciar a produção de culturas infantis e contemplar a cultura lúdica ou experiências lúdicas vividas pelas crianças no contexto escolar, proporcionadas pelos adultos, buscando superar as dicotomias ou se brinca ou se aprende na pré-escola. Ao mesmo tempo, esse novo olhar pode contribuir para apresentar a escola como um lugar importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que foi através de muitas lutas da sociedade civil e pesquisadores para que as instituições de Educação Infantil assumissem o caráter educacional, abdicando de uma vez por todas do assistencialismo até pouco tempo marcante.

Escola: ¿de que cultura estamos falando?

A valorização da escola como espaço de propagação de culturas legítimas surge com a alfabetização. O aumento e expansão da alfabetização, o avanço da cultura impressa no século XX, permitiu a dissipação dos modelos de leitura (silenciosa, religiosa, coletiva etc.) e a imposição de normas escolares, definindo um ideal único, um modelo de leitura legítima, sem levar em conta as diversas práticas já existentes nas diferentes comunidades de leitores.



O processo de escolarizar práticas culturais de leitura se inicia, ao nosso ver, desrespeita ou desconsidera aquelas práticas já existentes em diversas comunidades, tentando “anular” os modos próprios de ler e, legitimando outros modos, a fim de atingir interesses específicos e não sociais. Neste sentido, a escola surge de modo imperativo buscando imprimir um caráter homogêneo sobre as práticas de leitura e escrita, do mesmo modo que impõe modelos e práticas educacionais com as crianças de zero aos seis anos.

No Brasil, a universalização da escolarização foi uma das tentativas de minimizar o fracasso da escola em alfabetizar crianças e jovens na década de 1970. Sobre o papel da escolaridade obrigatória neste período, Barbosa (2007) revela que não houve garantia do acesso à cultura escrita a “todos”. Uma das hipóteses levantadas pela autora é justamente, o entrelaçamento entre as diferentes culturas no espaço escolar, mas que são ignoradas de modo a pensar que a multiplicidade de culturas, principalmente as das classes populares, podem ser excluídas desse contexto, sem a possibilidade de coexistência. Portanto, a escola se torna a instituição que usa como estratégia a legitimação de um conhecimento hegemônico, veiculando a “cultura legítima em contraposição da negação das demais culturas “ilegítimas”.

É possível afirmar que a ênfase na aquisição da alfabetização trouxe para a educação em geral e, especificamente para a escola, alguns conflitos que persistem até os dias de hoje. O fracasso escolar distorceu a visão das capacidades das crianças e as realidades sociais nas quais estavam inseridas (Graff, 2015), deixando-as com estigmas de incapazes e incompetentes para aprender

No Brasil, a tentativa atual de minimizar as discrepâncias sociais e o acesso democrático à educação vem a partir da implementação da escolaridade obrigatória aos quatro anos, uma vez que apenas crianças da classe média tinham acesso à pré-escola. No entanto, há divergências acerca dos benefícios ou dos possíveis “males” que essa escolarização de crianças aos quatro anos. A crítica se dá, justamente, pela escola desconsiderar as crianças como sujeitos distintos do adulto, com características próprias de aprendizagem e de produção cultural, e o temor se instala na perspectiva de que as crianças percam, inclusive a infância nesse processo de escolarização precoce.

Além disso, a ausência de experiências lúdicas e outras formas alternativas e criativas de proporcionar aprendizagens significativas, dinâmicas e prazerosas nas práticas escolares, priorizando a fragmentação do conhecimento sem promover, de fato, interações das crianças com o objeto a ser aprendido, sobretudo, em relação à cultura escrita, são pontos nos quais a escola recebe críticas severas.



Precisamos entender a escolarização numa dimensão de multiplicidade de socializações, confronto e entrelaçamento entre culturas (Barbosa, 2007). Para a autora apenas a cultura escolar era vista como legítima, uma vez que somente a escola possuía o aval de legitimar as ações que se desenvolviam e se desenvolvem naquele espaço. Já as culturas familiares e infantis consideradas, ilegítimas pela escola, nem mesmo são levadas em conta, pois a instituição escolar precisa dar conta da apropriação do currículo a ser aprendido.

Em relação à escola no âmbito da socialização, a sociologia da infância e a psicologia do desenvolvimento vêm nos auxiliar a firmar esse olhar sob um novo ponto de vista. A contribuição da sociologia da infância (Sarmiento, como citou Barbosa, 2007) aponta a necessidade de que o espaço escolar deve levar em consideração a pluralidade de infâncias, uma vez que crianças e jovens sobrevivem mesmo na diversidade e diante das desigualdades da sociedade. É importante que nesse lugar seja possível promover ações que, de fato, essas diferentes infâncias se sintam contempladas, respeitadas e, sobretudo, obtenham expressividade. Pois, não basta serem toleradas, é importante e necessário contribuir para que as diferentes formas de culturas das famílias possam ser reconhecidas.

A contribuição da Psicologia e as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1998;) revelam a importância das interações entre adultos-crianças e crianças-crianças para o desenvolvimento da linguagem e das aprendizagens. Outra contribuição importante é sobre o uso dos jogos e brincadeiras (Brougère, 1998; Kishimoto, 2003; Aquino, Bezerra e Leite, 2012) no cotidiano escolar. Esses autores revelam que esses elementos possibilitam adultos e crianças viverem e conviverem com respeito às especificidades de cada um desses sujeitos, mas também promovam um ambiente favorável à aprendizagem sem perder o prazer em aprender, isto é, mobilizando a cultura infantil.

O brincar constitui uma das linguagens da criança e, mesmo diante de situações adversas, as crianças encontram meios de brincar, de criar e de fantasiar, pois segundo Benjamim (1984, p. 14 como citou Kramer, 2006, p.16) as crianças “fazem história a partir dos restos da história”. Ou seja, as crianças criam e recriam situações, internalizam fatos sociais conforme suas necessidades e interesses.

Para Sarmiento (2007, como citou Barbosa, 2007, p. 1065) as experiências de infâncias estão vinculadas às referências contextuais que estão mediadas pelos espaços geográficos, classe social, grupo étnico ou religioso, nível instrucional dos pais ou da comunidade, etc. Enfim, essas vivências variam de acordo com o contexto social ou escolar no qual elas estão inseridas. Sabemos que nem toda a organização escolar promove ações



de acolhimento dos pais em relação às propostas oferecidas no trato com as crianças, o que caracteriza um impasse entre a perspectiva de uma escola de criança para as crianças, já que as culturas não possuem a mesma legitimidade. É sobre a produção cultural na escola que abordaremos no item a seguir.

Crianças produzem cultura na escola?

De que modo as crianças produzem cultura? As crianças brincam e, dessa forma são produtores de cultura (Kramer, 2006). Ao viver e conviver, desde o nascimento, com os adultos (em casa, na família e na escola) as crianças participam da cultura social. Segundo Corsaro (1997, como citou Barbosa, 2007) elas não apenas internalizam a cultura do adulto, mas participam ativamente na produção de cultura da sociedade em geral. Assim, as crianças criam suas próprias culturas a partir da cultura do adulto, Barbosa (*opcit*) denominou de “apropriação criativa” (p. 1064).

Nesta mesma lógica de apropriação criativa, as crianças vão transformando os espaços e atribuindo novos significados, multiplicando as experiências de infância. Com seus modos próprios, agem e vivem no mundo, sem pedir licença para aprender, transformar ou agir sobre os ambientes. Os adultos é que precisam compreender esses modos de ser e estar no mundo e deixá-las atuar como agentes e sujeitos competentes. Segundo Barbosa (2007) (...) “compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano” (p. 1066).

Deste modo, entendemos que as culturas infantis são sínteses próprias ou expressões autênticas das crianças construídas a partir das observações cotidianas que fazem sobre a relação com o adulto, seja por meio de tarefas e afazeres domésticos, seja por meio de jogos ou brincadeiras também com o adulto, no espaço escolar. Assim, elas constroem identidades e internalizam papéis pessoais e sociais. Concluindo, as culturas infantis não são independentes das culturas adultas. Somos seres individuais, mas ao mesmo tempo seres da coletividade. É na relação com o outro que incorporamos culturas e também produzimos culturas diferentes. Se pensarmos no ambiente escolar é possível perceber essa diversidade em plena ação, contudo, nas instituições escolares há uma tendência a homogeneizar ações das crianças tomando como base o mundo do adulto.

Ao longo do tempo, a escola propôs um modelo específico de socialização e de aprendizagem, bem como, legitimou o que vinha a ser cultura ou não cultura, atribuindo adjetivos como “grande cultura” ou “baixa cultura”. Havia a indicação de uma superioridade



existente entre a cultura hegemônica e a cultura popular, como também a desvalorização da cultura infantil por serem indivíduos menores que os adultos.

Analisando o espaço escolar com a dinâmica da pluralidade, fica evidente que esse tipo de pensamento não cabe mais nos dias de hoje, uma vez que sempre houveram lutas para que a escola não viesse a ser um espaço de segregação, mas de inclusão. No entanto, esse é o lugar legítimo de aprendizagem que reúne crianças, jovens, adultos, independentemente de cor, raça, religião, etc, ainda que exista uma perspectiva hegemônica em relação ao currículo escolar e aos espaços nos quais são prestados os serviços educacionais: públicos ou privados. Todas essas questões permitem um redimensionamento subjetivo das diferentes culturas. Segundo Lahire (2006) “é preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento” (p.24) . É importante se posicionar criticamente sobre o que é legítimo e ilegítimo, lembrando que o ambiente escolar deverá ser sempre visto como um espaço intercultural, ou seja, um lugar que agrega e que não separa.

Sobre as culturas infantis Kramer (2006) nos revela que há um paradoxo uma vez que já desenvolvemos um conhecimento teórico extenso sobre a infância, mas apresentamos dificuldades em lidar com as populações infantis e juvenis. Nesse caso, superar esse paradoxo parece ser a condição essencial para poder planejar o trabalho a ser desenvolvido nas instituições educacionais que atendem crianças e de valorização desses atores. A seguir abordaremos a perspectiva da ludicidade inserida no cotidiano escolar, a partir do uso dos jogos como elemento didático importante nessa promoção.

Jogos no cotidiano escolar: aprender brincando ou brincar aprendendo?

Segundo Huizinga (2001) o jogo é elemento mais primitivo que a cultura. Há algo no jogo que transcende a finalidade biológica, pois o sentido dado a ele é o que vai determinar sua carga de intensidade e a multiplicidade de significados. Os diversos sentidos atribuídos à palavra “jogo” são destacados por autores como: Brougère, (1998), Kishimoto (2003). De fato, trata-se de uma palavra polissêmica, podendo ser entendida, por exemplo, como uma brincadeira, um tipo de esporte, ou mesmo como sinal de astúcia de um indivíduo (Bezerra, 2008).

Achamos também importante situar algumas definições sobre *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* (Kishimoto,2003) e apresentar de que tipo de jogo estamos aqui abordando. De acordo com a autora, a palavra “jogo” tem dado margem à interpretações distintas, indicando um brinquedo como, por exemplo, o jogo de xadrez, ou uma brincadeira, como o jogo de faz de conta, também chamado de jogo simbólico.



Com o objetivo de esclarecer dúvidas em relação ao conceito de jogo, a referida autora passa a diferenciar os termos “brinquedo”, “brincadeira” e “jogo”. Assim, para ela “brinquedo” seria o objeto que serve de suporte para a brincadeira e que pode ser usado de diferentes maneiras pelas crianças. A “brincadeira”, por sua vez, envolveria condutas estruturadas com regras compartilhadas por aqueles que brincam. E, finalmente, o “jogo”, estaria ligado às ações lúdicas que envolvem tanto os objetos (brinquedos) quanto as regras estruturadas externamente, aos quais os participantes se submetem (*op cit*). Ainda na tentativa de diferenciar a “brincadeira” do “jogo como recurso didático”, Borba (2006) também afirma que a brincadeira é caracterizada por uma atividade espontânea, livre, sem hora marcada, e sem objetivo de buscar resultados prévios e determinados. O jogo didático, ao contrário, pressupõe a mobilização de conhecimentos específicos sob o direcionamento de um adulto, não proporcionando às crianças, segundo a autora, “a experiência da brincadeira como cultura” (Borba, 2006, p. 43).

Neste contexto, os jogos apresentados nesta pesquisa podem ser classificados como jogos didáticos, já que mobilizam certos conhecimentos sobre a escrita, na perspectiva de uma aprendizagem lúdica.

Metodologia

As vivências das crianças com os jogos foram descritas a partir da utilização da videografia. Segundo Meira (1994), a videografia consiste no registro em vídeo das atividades humanas e, apresenta-se como um instrumento usado em pesquisas que envolvem sujeitos em plena atividade.

A videografia e a análise microgenética são para Carvalho & Cols (1996), recursos que se combinam e que permitem um registro mais detalhado de situações de interação, viabilizando uma avaliação mais cuidadosa do fenômeno, já que se torna possível observá-lo quantas vezes se fizerem necessárias, oferecendo, com isso maior segurança ao pesquisador.

Os fragmentos das seções com os jogos serão apresentados gradativamente destacando situações específicas com cada um dos jogos vivenciados, nas quais as crianças apresentaram comportamentos lúdicos e de entrosamento entre elas.

Salientamos que as crianças jogaram quatro tipos de jogos que mobilizaram conhecimentos distintos sobre a escrita alfabética, durante três sessões com os mesmos jogos. Para identificar as situações vivenciadas adotamos a seguinte nomenclatura: D1S1J1, que indica a Dupla 1 na primeira sessão com o Jogo 1. Durante as sessões



descritas as crianças estão representadas pela letra inicial dos respectivos nomes e P indica a pesquisadora que esteve presente durante as sessões.

As vivências com os jogos: as crianças brincando e refletindo sobre a escrita alfabética

A Dupla 1 era formada pelas crianças Lucas (L) e Rayane (R) ambas com cinco anos de idade, cursando a última etapa da Educação Infantil numa escola pública municipal na cidade do Recife-PE. A partir das filmagens foi possível perceber que elas brincaram com os jogos, trocaram olhares de cumplicidade entre os parceiros, demonstraram conhecimentos sobre a escrita e se divertiram durante as sessões.

O fragmento abaixo apresenta as crianças no Jogo 1 que comparava o tamanho das palavras, nota-se que a dupla correspondia ao que era esperado no jogo, mas durante a situação riam e brincavam. Vejamos:

Situação 1- Jogo Batalha de Palavras

O par de palavras a ser comparado era: FLOR/ ESCADA

R - Flor-ô! (Segmenta e mostra os dois dedinhos na mão)

L - Es-ca-da! (Segmenta e mostra três dedinhos, contando as sílabas)

P - É Flor-ô ou Flor? (Mostrando dois dedos numa mão e um dedo em outra mão, comparando qual das palavras era a maior).

R - Flor! (Mostrando apenas um dedinho)

L - Eu ganhei tudinho! (Diz vibrando) (D1S1J1)

Sabemos que é inerente ao jogo o caráter de competitividade, ou seja, ganhar e perder. Contudo, todos querem ganhar no jogo. No caso da expressão de Lucas “eu ganhei tudinho” ele está se referindo ao montante de cartas que ele ganhou naquele momento, pois segundo a regra, aquele que coloca a palavra com maior número de sílabas leva o montante de cartas. Há uma vibração ao ganhar e, com essa motivação intrínseca ao jogo, permite que ele também mobilize conhecimentos que, posteriormente, lhes serão úteis na aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Kishimoto (2003) o jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com motivação interna que é típica das situações lúdicas.

No fragmento a seguir, é possível identificar outros comportamentos interessantes no jogo, o fato de que os jogadores, mesmo compreendendo suas regras, buscam meios de “trapacear”. Assim, Rayane modificou a palavra FACA para FACÃO com vistas a tentar



levar vantagem no jogo, numa tentativa ingênua de aumentar o tamanho das palavras, aumentando o tamanho do objeto. Vejamos:

O par de palavras a ser comparado é: FACA/ CARRO

R- Fa-ca! (Mostrando dois dedos) Fa-cão! (Rindo e continuando com os dois dedos levantados).

L - Car-ro! (Mostrando dois dedos)

R e L - Empatou! (D1S3J1)

Acreditamos que tal comportamento de querer ganhar no jogo, se assemelha aos comportamentos dos adultos em situações de jogos. Nos parece que Rayane apresenta um tipo de comportamento já “aprendido” em situações anteriores, o que confirma a ideia de que as crianças criam sua cultura a partir da cultura do adulto (Barbosa, 2007). Na situação abaixo, ainda no Jogo Batalha de Palavras, o protagonista é Lucas. O comportamento é de que já presenciou outras situações de jogos na comunidade onde vive:

O par de palavras a ser comparado era: GIRAFÁ/ PÁ

R - Gi-ra-fa (mostrando três dedos)

¡L - Pá! (Mostra apenas um dedo e não parece muito satisfeito pelo fato de sua carta ter apenas uma sílaba. Mesmo assim, entrega a sua parceira o montinho da mesa. Rayane ri, mas ele não se mostra derrotado).

L - Pôxa, meu... Vou ganhar pouquinho! (Reclamando da quantidade de cartas que tem, mas em seguida diz) Eu vou começar a jogar agora! (Esfregando uma mão na outra, como um novo desafio). (D1S1J1)

Nota-se que mesmo não sendo o vencedor, Lucas não se desmotiva. Ao contrário, esfrega as mãos uma na outra como uma espécie de trejeito para dar sorte. Tal comportamento pode ser visualizado em adultos em situação de competição, pois dependendo do jogo esses gestos podem indicar situações de concentração ou mesmo uma espécie de ritual para dar sorte, apresentando uma arsenal de conhecimentos ainda que não estejam sendo mobilizados pelo jogo em questão.

Situação 2- Jogo Bingo de Sons Iniciais

Este jogo permite que as crianças pensem e identifiquem palavras que iniciam com o mesmo som (sílabas).



A pesquisadora retira do saquinho a palavra VAGALUME. As crianças tem que identificar nas cartelas outras palavras que iniciem com a sílaba (VA). Após a leitura pela pesquisadora da palavra retirada do saco, nota-se as crianças procurando a figura do Vagalume, mas a pesquisadora interfere e diz:

P - Mas é o som da palavra/ vocês vão procurar na cartela palavras que tenham o mesmo som da palavra Vagalume! Vagalume começa com que pedaço?

R e L - VA! (Os dois ao mesmo tempo)

P - Tem aí alguma palavrinha que começa igual?

R - Tem! (Apontando para a figura da cartela. Lucas repete o mesmo gesto de apontar a figura)

R - Vassoura!

P - Isso!! Vassoura começa igual a Vagalume! Então marca na cartela.

(D1S1J2)

É importante observar que as situações com os jogos mobilizaram nas crianças várias atitudes de imitação. Um parceiro parece incorporar atitudes do outro, inclusive da pesquisadora quando esta intervêm. Tentam “burlar” as regras do jogo, mas buscando criar e recriar novas situações. Sobre essas situações, Kramer (2006) revela a partir de Walter Benjamin (1987 como citou Kramer, 2006) que “as crianças se constroem com pedaços e se refazem a partir dos resíduos de suas obras” (p. 16). É nessa construção-reconstrução que elas vão se constituindo como sujeitos. Além disso, inventar palavras parece uma boa situação para pensar sobre as palavras e, conseqüentemente, pensar na língua escrita como objeto dessa aprendizagem.

Situação 3- Jogo Bingo de Rimas

Esse jogo é semelhante ao jogo anterior, só que as crianças precisam identificar sons e comparar as rimas das palavras. Vejamos o fragmento:

A pesquisadora retira do saco e lê a palavra: CAMINHÃO (na cartela a figura correspondente numa das cartelas era Pião)

P - Caminhão rima com que aí?

R - Com Palhaço ou com Pião?

L - É não.....

P - Caminhão! (Repetindo a palavra do saquinho)

L - Começa com Pião (Bate palmas vibrando porque identificou a palavra rimada)

jP - Caminhão termina igual a Pião! (Confirmando a resposta balançando a cabeça)

L - Eu acertei!!! (Diz vibrando) (D1S1J3)



Esta é uma situação interessante, pois a mediação da aprendizagem foi feita por um dos parceiros de jogo, Rayane e, não pela pesquisadora presente. Nota-se que a partir da sua dúvida, ao comparar as palavras Palhaço e Pião, foi possível Lucas acertar e marcar a cartela. É neste sentido que Vygotski (1998) revela o jogo como propulsor da ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal. A ZDP consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas de forma autônoma, por parte do aprendiz, e o nível de desenvolvimento potencial, o equivalente à solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou outro parceiro mais competente (Vygotsky, 1998).

Sobre o desenvolvimento de ZDP Hedegaard (1996) enfatiza que a escola pode e deve favorecer aprendizagens através da interação entre criança-adulto ou criança-criança, buscando um ensino que leve em conta o desenvolvimento real da criança, bem como suas capacidades de aprender a realizar novas atividades, favorecendo espaços para o estabelecimento de ZDP's.

Situação 4- Jogo Construindo a Torre.

Este jogo foi o mais difícil para as crianças pois exigia a comparação de palavras e identificação que iniciassem com o mesmo fonema inicial. De acordo com os estudos sobre a consciência fonológica este é o nível mais complexo para os aprendizes da língua nas habilidades de identificar, manipular, substituir, segmentar, os fonemas. Ou seja, o nível dos fonemas é um nível mais abstrato e, difícil, inclusive para pessoas que já dominam o sistema alfabético de escrita.

Mesmo sendo uma tarefa difícil, Lucas consegue identificar as palavras que iniciam com o mesmo fonema e se sente bem com a situação de vitória. Vejamos:

Diante da carta-pergunta: Quais das figuras abaixo têm os nomes que começam com o mesmo sonzinho? (Figuras: Sofá - Pipa-Sapo - Maçã)

R - Eu já sei... Mas não vou dizer!

L - É... Sofá e Sapo! (A pesquisadora confirma que a resposta é correta, Lucas dança na cadeira, vibrando) (Risos).

P - Como foi que tu descobristes? (Risos)

L - Descobrindo!

P - Como?

L - Porque Sofá era igual a Sapo! (D1S3J4)



O fato de Lucas poder identificar palavras que iniciam com o mesmo fonema, sendo essa uma atividade considerada difícil, parece contemplar a ideia do pedagógico como na dimensão cultural. Para Kramer (2006) o cuidado e a educação estão em todas as ações no interior das instituições incluindo-se nas brincadeiras e nas práticas, pelo fato simples de que as crianças gostam de aprender. Além disso, as crianças se constroem e se refazem nas situações lúdicas, como também, não pedem licença para tal habilidade. Vejamos o fragmento abaixo:

R - Bo-ca... Mo-la! (Falando a palavra de forma segmentada). BO... MO... (isolando as sílabas iniciais e, possivelmente, observando a semelhanças sonoras das vogais presentes nas sílabas)

R - Tá certo!

P - Boca e Mola... Lucas, tem o sonzinho do começo igual? (Dirige a pergunta a

Lucas, porque ele parece um pouco disperso, brincando com os tijolinhos recebidos. Ele nega com um gesto de cabeça).

P - É você quem vai responder agora.

L - É... Balão com Mola! (Fazendo novo arranjo)

P - Olha, tu achas que é balão com mola. Têm o mesmo sonzinho bem pequeno do começo? (Perguntando a Rayane)

R - É... ! (Confirmando e sorrindo)

P - Olha, Balão /b/... Mola /m/! (Enfatizando os fonemas iniciais das palavras)

R - É não! É... Boca e Mola! (Retornando à primeira combinação que fez)

P - Boca e Mola. Você acha que tem o mesmo sonzinho bem pequeno do começo?

R - É! (Lucas balança a cabeça confirmando e rindo)

P - Mas não é! Sabe qual é o certo aqui?

L - Já sei qual é! É Balão com Rato! (Interrompendo a pesquisadora)

P - Balão não começa com o mesmo sonzinho de rato! Veja, /b/ /R/! Não tá igual.

Presta atenção! (Chamando a atenção de Lucas que brinca com as pecinhas em cima da mesa)

L - Rato com Boca! (Lucas forma outro par)

P - Olha Rato, Boca! Ra /R/... Bo /b/... Não tá igual. Aqui é: Balão /b/ e Boca /b/! (D1S2J4)



O fato de Lucas brincar com os tijolinhos do jogo evidencia aquilo já mencionado neste artigo: as crianças não pedem licença para brincar, simplesmente brincam. Note que a intenção era o jogo, a mobilização das habilidades de parear palavras com os fonemas iguais, mas naquele momento, Lucas não está “nem aí” para o jogo, ele apenas brinca com as pecinhas. Por sua vez, Rayane não parece preocupada em acertar no jogo e forma outro par de palavras, mas erra novamente. Apenas a pesquisadora prossegue nas intervenções necessárias para desenvolvimento das habilidades no jogo. Contudo, os parceiros iniciam uma brincadeira de parear figuras, sem que necessariamente haja algum vitorioso. Neste caso, salientamos a importância do adulto na participação dos jogos ou das brincadeiras, para que ele possa perceber tais “desvios” das crianças ainda que seja uma atividade guiada e proposta pelos adultos.

Considerações Finais

A partir das situações com os jogos aqui expostas é possível compreender as relações entre adultos e crianças e apontar que a presença de jogos e brincadeiras no cotidiano das crianças tornam-se essenciais para a produção das culturas infantis, bem como, revela novas possibilidades para a aprendizagem das crianças de forma mais dinâmica e divertida. Diante dessa perspectiva é possível rever as práticas desenvolvidas pelos docentes a fim de promover o diálogo com os diferentes campos do conhecimento, ajudar na mudança do olhar para as crianças e suas brincadeiras no interior das instituições escolares.

Referências

- Aquino, S.B; Bezerra, V.S.S.B e Leite, F.G.M. (2012) Tempo de brincar com textos rimados e com jogos de análise fonológica: o trabalho com a Língua escrita na educação infantil. In: Ferreira, A.T.B e Rosa, E.C.S. O fazer cotidiano na sala de aula- a organização do trabalho pedagógico No ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- Bezerra, V. S. S. B (2008). Jogos de análise fonológica: alguns percursos na Interação com duplas de crianças Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.
- Borba, A. M (2006). O brincar como um modo de ser estar no mundo. In: Beauchamp, J; Pagel, D; Nascimento A. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.
- Brasil (1996). Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN.
- Brasil (2006). Lei nº 11. 274/ 2006- Ensino Fundamental para Nove Anos. Presidência da República.



Brasil (2013). Lei 12.796/2013. Altera a lei 9493/96. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos.

Brougère, G (1998). *O Jogo e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Carvalho, A. M. A, (Et al) (1996). Registro em Vídeo na Pesquisa em Psicologia: Reflexões a partir de Relatos de Experiência. *Revista - Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol 12. n. 3. P. 261-267. Set-Dez.

Graff, H. (1995) Reflexões sobre a História da Alfabetização: Panorama, Crítica e Propostas IN: GRAFF, H. *Os labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Heedgard, M (1996). A zona de desenvolvimento proximal como base para Instrução. In: Moll, I. *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas. Da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Huizinga, J (1994). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Kishimoto, T.M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

Kramer, S (2006). A infância e sua singularidade. In: Beauchamp, J; Pagel, S. D. e Nascimento, A. R. Brasília: FNDE, Estação Gráfica.

Lahire, B (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: ARTMED.

Meira, L (1994). Análise Microgenética e Videografia: Ferramentas de Pesquisa Em Psicologia Cognitiva. *Temas em Psicologia nº 3*.

Vygotsky, L.S (1998). *A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.



Infancias en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Felipe de Jesús Pérez Penagos

Resumen

La investigación se originó a partir de la pregunta ¿Qué significa ser niño y niña, en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México? Si bien, el interés no se centra en definir el concepto, al contrario, se busca reconstruir históricamente las múltiples interpretaciones que han generalizado la idea que la periferia es un lugar “indígena”, esto a través de rasgos distintivos como la lengua, la vestimenta y el municipio de procedencia. Pero en este espacio, el grupo social de los niños viven procesos distintos a los que enfrentaron sus padres o familiares, por ello, antes de clasificarlos como “indígenas” es necesario indagar las experiencias socioculturales de las infancias y como ellos se perciben en este espacio.

El objetivo central es analizar las experiencias socioculturales de los niños en el espacio periférico de la ciudad, que dé cuenta como este grupo es heterogéneo puede identificarse de múltiples formas dependiendo del espacio, tiempo y personas con las que se relacionen. En esta circunstancia, se considera el ejido peje de oro como el lugar oportuno para la investigación porque es parte de la periferia de la ciudad, en sus alrededores existen asentamientos irregulares que hacen que la población sea tan diversa, esto puede contribuir a confrontar la idea que la periferia es “indígena”, ya que en la actualidad se están estableciendo personas de municipios aledaños a la ciudad, y gente de otros estados del país, así como de otros países. Para abordar lo citado, se trabaja desde la sociología de la infancia y la noción de experiencia es analizada desde Koselleck y Dubet. Se consideró que a partir de los objetivos realizar una investigación cualitativa, misma que se trianguló las técnicas de entrevistas a profundidad y observación participante para inmiscuirse en la interpretación del espacio y los sujetos desde una perspectiva holística.

Palabras clave: periferia, infancias, sociocultural

Introducción

El presente trabajo reúne los avances provisorios y parciales de la investigación que se desarrolla en el ciclo 2018-2020, dentro del programa de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato, México. Si bien la investigación tiene un corte



educativo, la categoría de infancias y su análisis en la cotidianidad del ejido permite abundar sobre las experiencias socioculturales de los niños en dicho espacio. Los participantes son personas que están cursando el 4° y 6° grado de educación primaria en la escuela “Miguel Hidalgo y Costilla, ubicada en el Ejido Peje de Oro de la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

En un primer momento se elaboró una breve revisión bibliográfica sobre los temas de infancias y escolarización, (para esta ponencia se enfoca al tema de las infancias). En la revisión de literatura se encontró que en México las investigaciones están orientadas a la parte legal de la infancia, indigenismo, trabajo infantil, el proceso de escolarización, principalmente. Estos temas también son comunes cuando se habla del estado de Chiapas y la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, aquí se agregan temas como: educación no formal, migraciones, construcciones identitarias de los niños en espacios como la familia, escuela y comunidad.

Estos hallazgos, permitió observar que en cuanto a la historia continua de la ciudad poco se habla del grupo social que son los niños, ya que las poblaciones con mayor interés son “indígenas” migrantes y recientemente ha tomado auge la participación de la mujer en épocas coloniales y la actualidad. En este sentido, autores como Rus (2009), Cañas (2017) y Hvosstoff (2009), en conjunto con la Organización Gubernamental Melel Xojobal (2000) hacen una breve mención de los niños en esta ciudad. Se considera importante centrarse en las experiencias de los niños en este espacio.

Para comprender el fenómeno de las infancias, es necesario considerar el contexto histórico, político económico, social, cultural y educativo de la ciudad, es importante recordar la fundación de la ciudad, esto permite encontrar que el fenómeno de migración ha sido relevante para el crecimiento poblacional y la formación de nuevas colonias en la periferia de la ciudad, como la aparición de investigadores antropológicos han determinado que los estudios que se realizan en esta zona tengan un carácter etnográfico, centrado en el proceso identitario de la población.

Fundamentación del problema

Autores como Rus (2009), Cañas (2017), Aubry (1991, 1994) Sulca (1996) entre otros coinciden que San Cristóbal de Las Casas fue fundada el 31 de mayo de 1528 por el conquistador Diego de Mazariegos. Aubry (1991:306) afirma “es una ciudad de conquistadores, por oposición a otras de venerable antigüedad, aunque posteriores, como Puebla o Pátzcuaro, que fueron diseñadas por obispos humanistas, o Zacatecas y



Querétaro, que nacieron de proyectos empresariales”. Esta población fue determinante para edificar la ciudad, determinar el tejido poblacional, establecer límites en cuestiones de relaciones de grupos sociales y españoles, así como su organización social. Los españoles no llegaron solos, los acompañaron grupos de tlaxcaltecas, zapotecas, mexicas, quichés, zoques, tsotsiles y tzeltales, los cuales, fueron ubicados en barrios periféricos que servían a los españoles de defensa ante una invasión.

Se establecieron órdenes religiosas de dominicos, franciscanos, mercedarios y jesuitas, los cuales, fueron ubicados en los barrios de los distintos grupos étnicos, con la misión de evangelizarlos. Cañas (2017:35) señala, la historia de la ciudad está marcada por “la escasez de tierras cultivables, la crisis del campo, la desposesión de la tierra, el desempleo, la miseria y la marginación”. Finalmente, ha sido epicentro de desastres naturales, y lo más reciente el Movimiento Armado de 1994.

Por otra parte, se utilizó datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para analizar el proceso de migración a la ciudad. Datos del INEGI, en su apartado de indicadores de población señala que en la década de 1970 el municipio superaba los 32 mil habitantes; para el Censo de Población y Vivienda (2010) la población total era de 185,915 habitantes. De éstos, 158,027 habitan en las zonas urbanas de la cabecera municipal. En dicho año existía una población de 9,684 individuos entre los 0 y los 2 años Censo de Población y vivienda (2010). Población que ahora se encuentra en edad escolar.

El crecimiento poblacional se originó de la expulsión de tseltales y tsotsiles de municipios aledaños por cuestiones político-religiosos, provocando que organizaciones protestantes compraran terrenos en la periferia norte de la ciudad para ser donados a la población expulsada misma que migro a la ciudad. Está primera generación de migrantes, en el caso de los niños vivieron un proceso transición a la ciudad, los cuales “todavía estaban arropados por familias extensas, como en el campo”. Rus (2009:192).

Al llegar a la ciudad los nuevos habitantes se encontraron con asentamientos sin servicios públicos y educativos, además las familias comenzaron a dejar la agricultura, empleándose en el comercio informal y actividades de construcción, este nuevo panorama para las familias origino que el futuro de los niños fuera aún más incierto, porque las familias a pesar de ser extensas trabajaban para sobrevivir, por lo que los niños se convirtieron en ayudantes de sus familiares, algunos se emplearon como cuidadores de otros niños o bien fungieron como mandaderos. Rus (2009:180) señala que, si había niños en la calle, eran



vendedores de golosinas y cigarros, boleros o mandaderos, todos por lo menos en apariencia, ladinos.

La segunda y tercera generación de migrantes se debió a la crisis del campo y el movimiento armado de 1994, los nuevos habitantes ya no contaron con el apoyo de la generación anterior, así que se vieron obligados en su mayoría de invadir terrenos para establecerse en la ciudad. A su vez, originó conflictos políticos entre invasores, si las primeras primera generación tardaron en tener servicios públicos, estos últimos en algunos casos siguen sin tenerlos, ni siquiera una escuela pública. De hecho, el reconocimiento de una colonia inicia con la fundación de una escuela. Situación que en colonias como 4 de marzo y Molino los Arcos sustentan en la actualidad.

En cuanto a lo educativo, las primeras escuelas tuvieron características muy generales como ser bilingües, multigrados que atendían a la población entre los 6 y 12 años. Para 1970 datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) señala que el índice de analfabetismo era del 45.4 % mientras que para el 2015 fue de 14.84%. Tan sólo en 2015 según datos del INEGI, la escolarización en la ciudad fue de 95.7 % de una población entre los 6 y 11 años de edad. Pero estos datos son debatibles si se comparan con los que sostienen los trabajos de Melel Xojobal (2000) y Rus (2004).

Tras el movimiento armado 1994, la cuestión de la infancia cobró relevancia a causa de que circulo el rumor que “grupos de niños menores de 10 u 11 años que deambulaban ociosos y solos por los mercados todo el día” Rus (2009:202). Esto comenzó a llamar la atención de investigadores enfocados a la población indígena. Pero las circunstancias de los niños de esta segunda y tercera generación fue distinta, la familia ya no contaba con una composición nuclear, por lo regular las madres de estos niños eran solteras, no contaban con el apoyo de la iglesia, generando que los niños estuvieran en la calle, ahí vivieron un proceso distinto a los de la primera generación.

Estos niños estaban en la calle, porque las madres tenían la necesidad de sobrevivir, orillándolas a ser vendedoras ambulantes o pedir limosnas dentro del centro histórico de la ciudad. “Las madres y sus hijos vivían en algún albergue fijo para pasar las noches” Rus (2009:202). Estas tres generaciones de migraciones tuvieron a sus respectivas infancias cada una con características distintas, por lo que clasificarlos desde el aspecto lingüístico, o espacio donde viven no es suficiente por lo que se deben considerar las generaciones que han poblado la periferia. Esto permite identificar como de una generación a otra van construyendo una realidad distinta.



Los primeros niños que habitaron la periferia, en la actualidad son adultos con una edad aproximada de 50 años, seguramente tienen hijos jóvenes y nietos que asisten a la escuela pública por lo que el significado de ser niño en este espacio se ha transformado, lo que origina cuestionarse ¿Qué significa en la actualidad ser niño y niña en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas Chiapas, México? Esto es porque aquellos niños probablemente se dedicaron al comercio informal, encontraron nuevas formas de sobrevivir y envían a sus hijos o nietos a escuelas ubicadas en la periferia, como es el caso de la primaria Miguel Hidalgo y Costilla ubicada en el Peje de Oro.

Si puede elegirse cualquier otra colonia de la periferia, se eligió este espacio porque en la escuela mencionada asisten niños de distintas colonias, así como de algunos asentamientos irregulares, encontrándose población extranjera como lo son centroamericanos, niños que sus papas migraron a los Estados Unidos y ahora regresaron con hijos nacidos en aquel país. Por lo que, este lugar rompe con la estereotipación que la periferia es indígena.

Respecto al Ejido Peje de Oro comenzó a ser poblado en la década de 1970 justo en la primera oleada de migraciones. La población que inició a ocupar dichos terrenos era hablante de lenguas amerindias como Tzeltal y Tsotsil, vivieron un proceso de segregación, discriminación y analfabetismo, provocando conflictos de integración a la ciudad. La población que recientemente ocupa ese lugar proviene de distintos estados e incluso existe población centroamericana, por lo que las experiencias de vida son diversas, en los aspectos culturales, sociales, políticos y económicos.

Proceso metodológico

La elección del enfoque de investigación se sustenta en Sandín (2003), Monje y Martínez (2011). Estos autores, explican que para elegir el enfoque se debe tomar en cuenta tanto el objeto como los sujetos de estudio, el planteamiento del problema, las hipótesis, así como los fines de la investigación. De acuerdo, con los aspectos señalados, así como la revisión de investigaciones contiguas a la misma se optó por un *enfoque cualitativo*. Sandín (2003:121) señala que lo cualitativo puede referirse a “investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones”.

Lo cualitativo se entiende como una actividad inductiva, flexible que busca la subjetividad de las personas dentro de su propio escenario. Es congruente con el objetivo, cuando se menciona que se busca comprender cómo influyen determinados factores generacionales,



sociales, políticos, culturales e históricos en el significado de ser niño en este espacio. Lo anterior, se asume como un fenómeno sociocultural e histórico, que conlleva a la comprensión del mismo.

Dubet (2011:36) señala que el enfoque “define siempre la relación del investigador con los actores que estudia y, en lugar de negar esa relación o de querer neutralizarla, se la debe considerar uno de los objetos de investigación”. La relación en este trabajo sea sujeto-sujeto, en una actitud natural que pretende pensar en el mundo del otro, en este caso de los niños. Lo cualitativo obliga al investigador a cuestionarse y liberarse del determinismo biológico de las teorías evolutivas y de socialización que han categorizado a las infancias; en un segundo momento a movilizar las capacidades de acción y reflexión a través de las experiencias vividas de este grupo social.

La técnica principal es la *entrevista a profundidad*, pero también se necesita de otra técnica que dé cuenta de los detalles que se escapan de la entrevista, por ello, se recurre a la observación participante. Esto conlleva a la necesidad de buscar una estrategia que ayude a profundizar el problema desde distintas ópticas. Es decir, se necesita utilizar la *triangulación metodológica*, si bien aquí no se triangulan métodos, si sucede con las técnicas que se emplea en para este trabajo. A continuación, se describen las técnicas:

a) *Observación participante*: se fundamenta en Martínez (2007:75) cuando menciona que: “La participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar dentro” de la sociedad estudiada”. Esto significa que el investigador se adentra al mundo de la vida de las personas a través de la significación de experiencias vividas que se enfocan a las relaciones niño-espacio escolar. También se le otorga un significado al contexto cuando se delimita el espacio donde se sitúa las relaciones ya que se está pretendiendo conocer la naturaleza de lo que ocurre cotidianamente en el aula.

b) *entrevistas a profundidad*: busca mantener un diálogo y discusión coherente con base en los objetivos, para obtener memorias o experiencias de vida de los sujetos. Posteriormente, en el proceso de transcripción se convierte en un material narrativo que ha de ser interpretado con base en las categorías de análisis. Es decir, el punto de vista, diálogo o discusión que se genere con los sujetos, es ya una interpretación de la realidad (Geertz, 2003). Hablemos del papel que juegan los niños, son la materia prima de las entrevistas, desde el momento en que aceptan se convierten en informantes, y cuando se exponen los objetivos, las preguntas; ellos ya están dinamizando sus propias lógicas de



acción (integración, estrategia y subjetivación) que les permite captar y narrar significados profundos de la vida, en este proceso están interpretando la realidad.

Marco teórico

El objetivo de la categoría de *infancia* es desnaturalizarla de sus construcciones o definiciones, por ejemplo, al referirse a los niños en investigaciones como Rus (2009) son definidos como “indígenas” cuando viven en la periferia y ladinos cuando se hablan de los que viven en barrios. Esta categoría permite entender que la infancia no es un término de los niños, ni es utilizado por ellos. se explica el sentido de niñez como grupo social, esta diferenciación entre infancias y niñez tiene el propósito de establecer los contrastes entre espacio social y grupo social.

Gaitán (2006: 14) menciona que “la sociología de los niños considera a estos como: agente participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria y se otorga especial importancia a las visiones propias de los niños”. Esto, significa identificar a los niños como personas, nos lleva a comprender que la realidad infantil se construye y se modifica, presentando variaciones históricas y culturales determinadas por las circunstancias políticas, sociales y económicas, como hemos visto hasta ahora. Por ello, se recurre a la nueva sociología de la infancia porque trata de enfocarse a la realidad desde el punto de vista de los niños, centrándose en ellos como personas y las infancias como un grupo social.

Lo cierto es que una primera aproximación a la teorización de infancias y en las que autores como: Carli (2003), Cordero (2015), Gaitán (2006), Rodríguez (2000) y Pavez (2012) coinciden es que las infancias se define como: “una construcción social”. La cual, postula que las infancias son una variable de análisis, es un fenómeno en proceso de construcción, además de ser un proceso relacional entre generaciones distintas, como podemos observar en las oleadas de migraciones a la ciudad las cuales representan tres generaciones distintas.

Por ello, en esta teorización las infancias figuran como participes desde las propias experiencias, condiciones de vida y devenir. A partir de estas peculiaridades, se concibe a las infancias como: un espacio socialmente construido a partir de las experiencias de la niñez que presenta variaciones históricas y sociales que inciden en la formación de la persona y en la percepción del otro, sin distinción de género o generación. Es importante escucharlos desde sus propios procesos subjetivos que denotan percepciones, decisiones, juicios e interpretaciones que se fundamentan en sus experiencias vividas, en relación con el contexto de investigación que es el ejido Peje de Oro.



La noción de **experiencia** problematiza la investigación y le da sentido a la metodología. Esta categorización tiene la finalidad de reflexionar y discutir acerca de cómo los niños construyen su experiencia sociocultural en el ejido Peje de Oro de San Cristóbal de Las Casas. Para lograrlo, se necesita conocer y reflexionar acerca de las transformaciones históricas que han transformado las realidades de las infancias en tres generaciones distintas, como este proceso ha influido en la construcción de subjetividades.

Dubet (2010:85) reafirma la idea cuando indica que “la experiencia social está definida por varias lógicas de la acción”. Las lógicas de acción a las que se refiere el autor son: la *lógica de integración*, es decir, mecanismos de integración determinada como la sociedad en conjunto (identidad, ellos/nosotros, valores y conductas de crisis). *La lógica de la estrategia*, relacionada con la identidad del actor, las relaciones sociales y sus retos (identidad de recurso, competencia, poder y bloqueos en contra de la apertura) y, por último, *la lógica de la subjetivación*, es decir, la constitución del sujeto; para esto se vinculan las dos lógicas anteriores y conforman la realidad como producción social e implica una actividad crítica, esta está integrada (compromiso, obstáculos, cultura como definición histórica del sujeto alineación y dominación).

Estas lógicas de acción, al combinarse, generan la experiencia, pero no tienen un punto fijo, lo que produce este proceso es una actividad, una capacidad crítica y una distancia en la relación con uno mismo. En este espacio el niño pone en movimiento todas estas lógicas y las combina generando una actividad subjetiva y cognitiva, pero en su relación intergeneracional se encuentra con otras lógicas cargadas de una estereotipación basada en aspecto sociales, políticos, económicos y culturales que difieren de su generación.

La experiencia, es una construcción social con carácter cognitivo, que adquiere una combinación entre lo individual y el colectivo, siendo esta relación inseparable. Por ello, la experiencia se sostiene de acontecimientos como los modos de vida de una población determinada, que en este caso es el ejido Peje de Oro. Adquiere un sentido histórico, ya sea en su totalidad o por episodios concretos, porque la experiencia es la historia de la persona, la historia del ejido, por lo que no se puede estudiar únicamente la subjetividad y las experiencias de las personas. Se necesita prerreflexionar, comprender e interpretar la vida de los niños, en este caso de episodios concretos sobre la existencia histórica de las infancias, como un fenómeno que involucra adentrarse en la vida de ellos, en un sentido crítico en la relación individuo-colectivo-contexto.



Lo anterior se fundamenta en Koselleck (1993:338) cuando indica que “en la propia experiencia de cada uno, es transmitida por generaciones e instituciones, siempre está contenida y conservada en una experiencia ajena”. Significa que la experiencia no aparece como un aspecto percibido o representado, sino que se manifiesta en la conciencia del ser. En esta conciencia es vivir el encuentro con el pasado y el presente, con la alteridad, con la manifestación, la expresión, reconociendo las singularidades cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados.

La experiencia para esta investigación se entiende como lógicas de acciones, que se producen históricamente en las relaciones entre las personas y los grupos con diferentes lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación), en ocasiones se combinan o establecen jerarquías que dan un significado histórico contextual mediante un proceso de reflexión. Para lograrlo, se necesita trabajar con una investigación cualitativa de tipo fenomenológico que determine y construya las experiencias de los niños en el espacio ejidal y escolar. También en la parte metodológica se continúa hablando de experiencia dado al carácter de la investigación.

Resultados

La investigación se encuentra en desarrollo, por lo que a continuación se da cuenta de resultados preliminares.

a) Ejido Peje de Oro

De acuerdo con el análisis de bibliografía y entrevistas realizadas, los habitantes de este espacio han llegado al ejido por diversas razones: económicas, laborales, políticas y familiares. Se observó que existe un gran número de población Tseltal y Tsotsil, misma que pertenece a diferentes adscripciones religiosas, en cuanto al tema laboral se dedican principalmente al comercio informal.

Las infancias en este espacio son participes en las actividades que realizan sus familiares, ya sea para cuidar los negocios de sus padres, ayudar en talleres mecánicos, carpinteros, de herrería, etcétera. Algunos niños reciben un pago semanal o por día, mientras que unos no reciben dinero a cambio, esto depende de los ingresos económicos de la familia. La mayoría de los niños asisten a la escuela pública, sus expectativas escolares son construidas en función del apoyo que reciben de sus familiares en las actividades escolares.



Existen niños que únicamente se dedican a estudiar, pero apoyan en las actividades referentes al hogar, son encargados de hacer servicios familiares, cuidar a sus hermanos menores, o bien ayudar con las tareas del hogar. Estos niños principalmente son hijos de profesionistas como maestros, enfermeros o arquitectos. En algunos casos sus padres son hablantes de alguna lengua amerindia, pero que ya no fue enseñada para las nuevas generaciones.

Los niños se consideran san cristobalenses, por lo que ellos se sienten identificados con la cotidianidad de la ciudad, en cuanto al panorama religioso, los niños son llevados a templos evangélicos, pero no encuentran sentido a la religiosidad. En cambio, ven ha este espacio como un medio de convivencia con sus pares. Los niños son conscientes de la realidad sociocultural en la que viven, identifican varios problemas dentro del ejido, uno de ellos es la inseguridad que en ocasiones les afecta en su camino a la escuela, por lo que se acompañan en grupos. En algunos casos que viven en predios irregulares, están en constante alerta ante un posible desalojo, su punto de vista respecto a la situación es que si tienen que pelear por un pedazo de tierra lo harán.

b) La escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla

La escuela, cuenta con una plantilla docente completa, pero se encuentra con problemas formativos para atender la diversidad de subjetividades de los niños que asisten a dicho espacio, al mismo tiempo recibe a alumnos provenientes de Centroamérica y niños de padres que han migrado a Estados Unidos, por lo que genera problemas de comunicación. Dado estas circunstancias los docentes homogenizan las actividades escolares, las cuales están basadas en los planes y programas de estudio 2011, y que difieren de las experiencias cotidianas de los infantes.

Los niños con quienes se realizó la entrevista mencionan que los contenidos escolares difieren de su realidad, en el caso los que se dedican al comercio, ellos señalan que las operaciones básicas son importantes para su vida cotidiana mientras que la lectura y la escritura únicamente se limita al espacio escolar. En cuanto a la lectura, se refieren que el grupo no es buen lugar para leer y que preferirían hacerlo en espacios abiertos o lugares tranquilos.

En cuanto al reglamento que impera en el grupo, comentan que no participaron en su elaboración, pero están de acuerdo. Aunque existe una interiorización de las normas que les han impuesto desde muy pequeños, asumiendo una actitud pasiva, pero en su imaginario está la libertad de moverse por el aula, reunirse por equipos, sentarse al lado de sus amigos de grupo y buscar en los contenidos escolares temas de interés para ellos.



En el espacio escolar son libres de usar la lengua amerindia, esta frecuentemente es utilizada en las relaciones sociales entre niño-niño, entre pares los niños no se clasifican en función de la lengua, vestimenta, lugar de origen de ellos o sus padres, estas clasificaciones adquieren relevancia en la relación profesores-alumnos. Las infancias para establecer lazos afectivos principalmente toman en cuenta los intereses comunes, la cercanía de sus hogares, los años que han convivido en un mismo grupo escolar, en ocasiones prefieren convivir con personas de su mismo género.

Conclusiones

Finalmente, las experiencias socioculturales de los niños en el espacio ejidal están determinadas por las condiciones en que viven. En este sentido, la migración de las familias y el crecimiento poblacional del ejido ha propiciado que los niños convivan con diversas cosmovisiones o modos de vida apropiándose de ellos o bien entren en conflicto con sus propios modos de vida o intereses. Además, Las experiencias lingüísticas, religiosas, académicas, laborales y económicas de las familias influyen en el desempeño de los niños en el aula de clase.

Con base en las entrevistas realizadas hasta el momento, el ejido Peje de Oro resulta un espacio idóneo para la investigación, porque es un mosaico de experiencias sociales, lo que contribuye a repensar en la infancia como fenómeno social que se construye y se transforma en forma dinámica. Además, permite percibir los conflictos sociales, dilemas y desafíos que enfrentan niños y niñas en relación con otras generaciones.

En cuanto a las infancias, los niños han ido interiorizando normas, valores y conductas de los adultos (padres de familia y maestros), reproduciéndolos con sus pares en espacios familiares y escolares. Los intereses y expectativas de vida difieren de los establecidos por los padres de familia, por otra parte, el lenguaje entre niños es muy distinto al que emplean en la clase. Los niños han establecido dinámicas de protección y cuidado entre sus pares cuando realizan el trayecto de la casa a la escuela y viceversa.

En cuanto a la escolarización, la escuela y los docentes no cuenta con la formación necesaria para afrontar los dilemas y desafíos de los niños. Estos mismos, prestan mayor empeño a su formación cuando los profesores trabajan contenidos relacionados con el contexto del ejido y situaciones cercanas a su realidad, lo que genera confianza y seguridad de los niños a los maestros, situación que se convierte en un medio para conocer las experiencias de las infancias.

**Bibliografía consultada:**

Aubry, A. (1994). *Miedo urbano y amparo femenino: San Cristóbal de Las Casas retratada en sus mujeres*. Mesoamérica, 15(28), diciembre, Antigua Guatemala, pp. 305-320.

Cañas, S. (2017). *Multiculturalismo mágico en una ciudad de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. México: UNAM/CIMSUR. 1ra. Ed.

Carli, S. (2005) *La cuestión de la infancia: entre la escuela la calle y el shopping*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.

Cordero, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. IFEJANT, Instituto de Formación para educadores de Jóvenes, adolescentes y niños trabajadores en América Latina y el Caribe. Lima, Perú.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. España, Madrid: Editorial Complutense.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad* 43 (1), (pp 9-26).

Geertz, Clifford (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Hvostoff, S. (2009). La comunidad abandonada. La invención de una nueva indianidad urbana en las zonas periféricas tzotziles y tzeltales de San Cristóbal de Las Casas. *En Estrada, M. (ed.) Chiapas, después de la tormenta: estudios sobre economía sociedad y política* (pp. 169-219). México

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Consultado 20-05-2018. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=07#>

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. España, Barcelona: Paidós.

Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books. 1ed.

Martínez, A. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista sociológica*, 27, (pp. 81-102).



Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de sociología (RIS)* Tercer época, N° 26, Mayo-Agosto, 2000, pp. 99-124.

Rus, J. (2009). La nueva ciudad maya en el valle de Jovel: de una nueva indianidad urbana en las zonas periféricas tzotziles y tzeltales de San Cristóbal de las Casas. *En Estrada, M. (ed.) Chiapas, después de la tormenta: estudios sobre economía sociedad y política* (pp. 169-219). México

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España, Madrid: Mcgrawhill

Sulca, E. (1996). *Nosotros los coletos, identidad y cambio en San Cristóbal de Las Casas*. Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas.



Formas de crecer ... Experiencias de niñas y niños de sectores pobres en zonas rurales y urbanas de Misiones (Argentina).

Schiavoni, L.

Resumen

La infancia como período de la formación de una persona reviste características muy diferentes según los contextos socio-históricos. Nos interesa compartir en esta presentación las diversas infancias que transcurren y han transcurrido en la provincia de Misiones (Argentina) en familias de sectores pobres urbanos y rurales. El trabajo infantil, la maternidad precoz, la violencia sexual y de género constituyen expresiones de condiciones estructurales limitantes. De la experiencia como antropóloga a lo largo de dos décadas, recuperamos evidencias empíricas de diferentes zonas y áreas a través de entrevistas y observaciones en grupos familiares y espacios comunitarios; nos proponemos aquí sistematizar estos datos e interpretarlos para dar cuenta de la multiplicidad de aspectos que diversifican la experiencia infantil y señalar los condicionantes que tornan más vulnerables unos sujetos más que otros.

La situación de pobreza en una región de frontera, la condición de género y la configuración de la red familiar constituyen ejes sobre los cuales tendremos que tensionar las experiencias recogidas a través de los testimonios de los propios infantes, así como revisar la incidencia de las políticas públicas para revertir o atenuar estas desigualdades estructurales.

Palabras clave: pobreza, rural, urbano, políticas públicas.

Introducción

En esta presentación nos proponemos revisar el concepto de infancia tensionando las relaciones entre condicionantes biológicos y dimensiones socio- culturales, pues las experiencias de niñas y niños son muy diversas según sus contextos de vida. Los casos que compartimos remiten a nuestra experiencia como investigadoras desde el ámbito académico y también resultados de “una antropología por demanda” en términos de Rita Segato (2015).

Las políticas públicas para la infancia en nuestro país, y particularmente en nuestra provincia, no logran dar cuenta de la complejidad de las condiciones de vida de niños y



niñas misioneros. Los canales de transferencia de conocimientos entre producción académica y generación de políticas son restringidos a pesar de los esfuerzos por instalar un diálogo permanente entre investigadores y gestores, los cuadros técnicos responsables de las áreas gubernamentales no disponen de líneas de investigación y monitoreo sistemáticos para orientar sus acciones; la información estadística revela tasas e índices de alta vulnerabilidad para la población infantil que no siempre son consideradas en el diseño de programas y en el desarrollo de las acciones. Pretendemos con esta presentación aportar a la problematización de la infancia en Misiones a partir de la revisión de múltiples experiencias englobadas bajo este término.

Red conceptual de apoyo

Para dar cuenta de nuestro posicionamiento teórico como antropólogas en el análisis de las infancias en Misiones, haremos una rápida revisión de las categorías conceptuales en juego en nuestras reflexiones. Ciclo vital, trayectorias de vida, antropología de las edades, grupos de edad, ritos de pasaje entre otros términos, expresan las disquisiciones teóricas surgidas en vistas de generar categorías potentes para describir y analizar las diversas formas de vida observables a través de las prácticas sociales permitidas o prohibidas a los sujetos según las diferencias sexo-genéricas y etarias, principios básicos del orden social.

Comenzamos por el clásico concepto de enculturación, proceso por medio del cual un miembro de una comunidad realiza el aprendizaje de la cultura propia de su grupo; aprendizaje iniciado desde su nacimiento que continúa toda la vida e incluye tanto lo que aprendemos en nuestras familias como la educación formal, así como también la incorporación de conocimientos a través de los medios masivos de comunicación, de nuestras redes de amigos y vecinos, entre otros. El proceso de incorporación de los saberes y habilidades de nuestra cultura transcurre a medida que crecemos, el ciclo vital es el eje que articula las diferentes etapas por las que transita un sujeto a lo largo de la vida: nacimiento, infancia, adolescencia, juventud, madurez, vejez, muerte; estos momentos guardan cierta correspondencia con cambios en el orden biológico. Aunque para antropólogos como Meyer Fortes no son estas fases de maduración biológica las que delinean y expresan los cambios dentro del ciclo de vida, sino las relaciones que cada individuo establece dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo (Colangelo 2001). Para cada una de estas etapas se reconocen diferentes derechos y se establecen obligaciones según cada sistema socio-cultural, la adscripción sexo-genérica tiene una fuerte incidencia en cómo transitamos este proceso.

Asumimos que estos cambios biológicos con diferentes grados de importancia van



marcando momentos en nuestras vidas que según las sociedades se señalan, resguardan o festejan; ninguno de estos hechos ocurre aisladamente sino en conjugación con otras prácticas culturales, que resignifican la importancia del dato biológico según el contexto social en el que ocurre.

El ciclo vital puede resultar una categoría constrictora para dar cuenta de los múltiples recorridos que pueden generarse en el paso de una etapa a otra por el énfasis que se le otorga al orden biológico. Las diferencias de clase, de etnia, de género marcan rumbos muy diferentes para unas y otros. Las diversas configuraciones familiares también plantean múltiples modos de crianza y por lo tanto permiten la construcción de sujetos variados. Hablar de infancia en singular no habilita a incorporar la heterogeneidad que surge cuando observamos empíricamente este fenómeno. Por ello, más que promover una antropología de las edades, convendría plantearse una *antropología del ciclo vital y de las relaciones intergeneracionales* en términos de Feixa (1996) agregando al componente biológico, los aspectos socio-culturales y relacionales.

Otras dos categorías de análisis, grupos de edad y ritos de pasaje, recuperadas de los estudios sobre las sociedades tribales también nos pueden ser útiles para pensar las infancias en las sociedades actuales. Se denominan grupos de edad a las asociaciones de personas de un mismo sexo (generalmente masculino), que por haber nacido durante el mismo período se constituyen como tales. Se trata de “niños”, “iniciados”, “guerreros” y “hombres mayores”; muy comunes en las sociedades africanas donde tienen funciones militares y políticas y cortan transversalmente todos los aspectos de la vida tribal. Nosotros hablamos de *grupos de pares*, al reconocer más que el haber nacido en el mismo período, el hecho de compartir espacios de interacción singulares con sus propias reglas y normas, intereses comunes.

La idea de generación es otro concepto asociado a las diferencias de edad que nos remite a un grupo que cronológicamente participa de un mismo período temporal, lo que implica estar atravesados por procesos estructurales que los marcan más allá de sus particularidades.

Los estudios etnográficos han dado cuenta de los ritos de pasaje, serie de rituales que permiten a los miembros de una sociedad adquirir los derechos y obligaciones de una etapa superior, no solo temporal sino social. Estos ritos, que son públicos y responden generalmente a tradiciones de larga data, expresan y realizan en acto un universo de creencias míticas, religiosas y mágicas, en definitiva ideológicas, sobre el modelo de sociedad que se aspira a perpetuar y reproducir. El rito de pasaje asegura ante la comunidad



la adscripción a un nuevo estatus: el joven varón ya puede cazar o luchar, o la joven mujer se considera en condiciones de casarse y tener hijos. Estos ritos van demarcando lo que se habilita a unas y a otros, la división sexual del trabajo es uno de los criterios básicos para establecer el orden social; pero no está determinada biológicamente, sino que se trata de un orden histórico, que cambia, aunque se pretenda plantearlo como fijo e inmutable.

Nosotros también establecemos ritos que señalan el paso de una etapa a otra: el *inicio escolar*, por ejemplo, constituye un hito en la vida familiar y social que genera múltiples ajustes en la dinámica cotidiana, preparamos y acompañamos en esta experiencia. El festejo del *cumpleaños de 15* para las mujeres constituye otro ejemplo, indica que las jóvenes pueden ensayar comportamientos de su vida adulta: ponerse un vestido largo, establecer un noviazgo con posibilidad de matrimonio, etc. No es casual que perduren estos rituales para las mujeres y no tantos para los varones, en ellas marcamos la potencialidad de la unión sexual y su consecuente reproducción, el ejercicio del rol maternal. El servicio militar obligatorio constituyó hasta hace dos décadas atrás un rito de “masculinización”, no solo demostrando lo que eran capaces de resistir y el compromiso con la patria sino también de obediencia y coordinación entre pares.

Las diferencias de género, sustentadas en las diferencias biológicas (sexuales) son una excusa para asignar tareas y responsabilidades en el mundo social, pero excepto engendrar un bebé, cualquiera de las otras actividades se puede realizar indistintamente, y de hecho la variabilidad cultural pone sobre el tapete el carácter histórico y arbitrario de esta asignación de tareas.

Así, la idea de trayectorias de vida (Tuirán 2001) resulta más plástica y flexible que la de ciclo vital para dar cuenta de la variabilidad de recorridos producto no sólo las singularidades de cada sujeto sino las condiciones estructurales diversas en las que se gestionan las vidas (diferencias sexo-genéricas, de clase, religiosas, étnicas, etc.). Podemos afirmar que en cada sociedad las etapas del ciclo vital, con muy variada extensión y delimitación, realizadas en las múltiples trayectorias de vida que podemos observar, están simbólicamente y materialmente reconocidas y prescriptas. Los rituales que acompañan y dan cuenta de los cambios de estado constituyen indicios de lo esperable en el orden social, pero ¿qué pasa cuando se advierten hechos que dislocan lo propio de una etapa:

¿niños trabajadores? ¿niñas madres? ¿niños y niñas fuera de la escuela? A partir de estos interrogantes vamos a organizar la presentación de nuestra casuística, producto del trabajo de campo antropológico, integrando en algunas oportunidades equipos multidisciplinarios según las demandas.



Decisiones metodológicas

Los resultados de las investigaciones que condensamos en esta presentación derivan de estudios etnográficos. La etnografía como método supone un análisis minucioso del “estar ahí”; compartir la cotidianeidad de los otros permite recuperar las variadas formas de encarar la vida que tienen los grupos humanos. Es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores; se trata de recuperar lo que la gente dice y hace – entrevistas y observaciones-, “ponerse en el lugar del otro”, para luego tratar de comprender o explicar por qué los fenómenos se presentan así, y elaborar una descripción de lo que ocurrió articulando la perspectiva de los actores con los conocimientos teóricos preexistentes. Una buena descripción es la que no malinterpreta, la que no incurre en el etnocentrismo; respeta la perspectiva de los actores sin imponer sus propias clasificaciones (Guber 2001).

En ese compartir la cotidianeidad del trabajo de campo etnográfico, surgieron oportunidades para conversar con los propios niños y niñas, transformados en informantes casuales y espontáneos y no sólo testigos de las entrevistas o visitas en sus hogares, en las calles de su barrio, en la escuela o el centro de salud. Estancias de tres a seis meses para indagar sobre prostitución infantil y violencia sexual y de género¹, entre seis meses y un año para dar cuenta de la división del trabajo en el ámbito familiar en diferentes contextos (urbano y rural)², años de compartir escenarios comunitarios en barrios periurbanos de Posadas³ constituyeron oportunidades de observar y conversar con niños, niñas y jóvenes, así como rescatar la mirada de los adultos sobre sus experiencias infantiles.

Habilitar la palabra a los niños y niñas constituye un acto de reconocimiento de su condición de sujetos⁴, sus testimonios y opiniones cobran peso en las investigaciones. El testimonio de una niña o un niño violado puede ser puesto en tela de juicio, “quizás sea una fantasía”, “ese relato es producto de su imaginación”, etc. ¿Y por qué no el relato de un hecho real? “Es que se trata de una criatura” ... Estas expresiones recurrentes en las entrevistas con profesionales y técnicos de organismos estatales dan cuenta de cómo se ponen en duda sus palabras (Unicef 2005, Krautstofd y otros 2005).

Si recuperamos la infancia a través de los relatos de los adultos, al indagar de qué modo llegaron al momento en que los encontramos, estos recuerdos están a veces muy alejados de las vivencias de cuando fueron niños. Por eso fue tan importante dar espacio a los niños y niñas en nuestras investigaciones, dar voz a los protagonistas constituyó un paso significativo en los estudios sobre prostitución infantil, reveló la potencia de las voces



infantiles y las dramáticas situaciones vivenciadas; además la visión de los niños y niñas sobre sus propias vidas amplía la mirada adultocéntrica y exige reorganizar nuestras lecturas e interpretaciones.

Área de estudio

Las discusiones y reflexiones que ponemos a consideración derivan de una serie de estudios realizados en las últimas tres décadas en diferentes escenarios de Misiones, zonas rurales y urbanas, en ciudades de mediano rango y en localidades pequeñas, alternando con mayores o menores distancias de las fronteras oficiales, daré un sintético panorama del escenario en el cual transcurren y transcurrieron los casos analizados.

El territorio que tomamos como referencia es la provincia de Misiones con 30.000km² y una población que apenas superaba el millón de habitantes según el censo nacional 2010; está ubicada en la región noreste de Argentina con fronteras internacionales en el 90% de su perímetro: al oeste con Paraguay y al norte y este con Brasil. Las actividades económicas más relevantes: la explotación maderera y producción de pasta celulósica junto a las agroindustrias derivadas de la producción agrícola centrada en la yerba mate, el té y los cítricos; acompañan con reciente importancia la producción ganadera (bovino, porcino y ovino) y el desarrollo turístico en diversas escalas. Las explotaciones económicas se polarizan en grandes extensiones (más de mil hectáreas) y predios pequeños y medianos (entre 25 y 50 hectáreas). Desde hace tres décadas atravesamos un proceso de despoblamiento de las zonas rurales (34% de población rural para 2010) con la consecuente generación de cordones suburbanos en las principales ciudades, aunque la fuerte concentración de la población en la ciudad capital (29%) constituye un indicio de las limitadas alternativas disponibles en los asentamientos de menor densidad.

La estructura poblacional es joven, con una base ancha (el grupo de 0 a 14 años representa el 33%), un escalón intermedio potente y una muy baja proporción de grupos que superan los 65 años (6%); la distribución sexo-genérica es equilibrada con una leve superioridad de las mujeres frente a los varones. La población infantil se concentra en la zona del Alto Uruguay (límite con Brasil) donde la pobreza y la indigencia son más fuertes y el acceso a los recursos educativos y sanitarios más difícil. El tamaño promedio de las familias es de cuatro integrantes, aunque en las zonas urbanas es inferior y en las rurales pobres se incrementa a seis personas por hogar⁵.

El acceso a la educación está garantizado plenamente en el nivel primario, pero en el inicial es muy deficitario y la terminalidad del nivel secundario no supera el 75%. El análisis



intercensal (2001-2010) muestra un descenso de la tasa de analfabetismo a nivel nacional (1,92) y provincial (4,10), lo preocupante es que la mayoría de los analfabetos sean mujeres.

La cobertura de salud garantizada únicamente a través del sistema público abarca al 44%⁶, esto constituye un indicio de la informalidad de los trabajadores. La tasa de actividad de Misiones en la última década se comporta siguiendo las mismas tendencias que la nacional, aunque siempre con valores un poco más bajos (media de 45% y 40% respectivamente)⁷. Es muy preocupante la proporción de trabajadores informales (sin protección legal ni social) a nivel país y acentuada en nuestra región, tendencia que se sostiene en la última década: entre 46% en 2010 y 49% en 2018⁸; trabajadores con baja calificación, alta inestabilidad que generan ingresos limitados.

La confluencia de estos registros constituye una primera explicación de los niveles de desigualdad en Misiones cuyos índices de pobreza en los hogares no logran revertirse y oscilan entre un 27% a 35%⁹, siendo la población infantil la más afectada pues integran las familias más numerosas: la pobreza asciende al 40% de la población si consideramos personas.

El índice de dependencia potencial revela la carga de los trabajadores en las familias misioneras: 63,4 personas dependiendo de cada activo de los cuales 53 son jóvenes o niños y 10 adultos mayores¹⁰. El mundo doméstico revela las constricciones para el desarrollo de las vidas infantiles: numerosas familias más afectada pues integran las familias más numerosas: la pobreza asciende al 40% de la población si consideramos personas.

El índice de dependencia potencial revela la carga de los trabajadores en las familias misioneras: 63,4 personas dependiendo de cada activo de los cuales 53 son jóvenes o niños y 10 adultos mayores¹⁰. El mundo doméstico revela las constricciones para el desarrollo de las vidas infantiles: numerosas familias monoparentales con jefatura femenina, empleo precario, adultos de nivel educativo medio y bajo mayoritariamente, viviendas precarias sin instalaciones sanitarias básicas, entre otras.

Y el estado provincial, aunque dispone de estos datos, no parece particularmente preocupado por la situación de la infancia; el análisis del gasto público es un indicador interesante para comparar las decisiones en el concierto nacional, la mayoría de los distritos triplica o cuadruplica estas cifras: en 2009 Misiones realizaba una inversión social per cápita dirigida a los niños y niñas de \$3.474; si ajustamos la mirada en educación y salud, los resultados siguen la misma línea: en el año 2014 Misiones gastaba \$13.263 por



alumno y \$5.168 per cápita en salud (Unicef 2016). Esta mirada global sobre Misiones permite imaginar las peripecias de quienes deben atravesar su infancia en este escenario.

Temas preocupantes en la agenda de infancia

Como temas que preocupan en la agenda de la infancia a nivel provincial figuran el trabajo infantil, el embarazo precoz y la deserción escolar; cada uno de ellos da cuenta de procesos más complejos a los que pudimos acceder a través de la etnografía.

El *trabajo infantil* revela las dificultades de las unidades domésticas para resolver la reproducción social del grupo, detrás de niños, niñas y jóvenes trabajadores se vislumbran adultos que no pueden garantizar la supervivencia de su prole y un sistema de apoyo social incompleto que tampoco logra complementar las limitaciones de los adultos responsables (AAVV 2016, Macri 2011).

Las familias atraviesan diferentes configuraciones según las etapas del ciclo vital, la permanencia de la pareja de adultos a cargo de la prole no es una constante, la matrifocalidad es un fenómeno recurrente en nuestra región sobre todo en los sectores populares. La presencia de un solo adulto como aportante exige la participación activa de los niños, niñas y jóvenes. La división del trabajo intrafamiliar reproduce los estereotipos sexo-genéricos: varones priorizados para trabajos extra domésticos y mujeres para trabajo doméstico, adultos no siempre exitosos para insertarse en el mercado o con inserciones muy precarias, requieren -para completar los ingresos básicos del grupo- la participación de jóvenes y de niños y niñas. La serie de miembros que se suceden para atraer recursos a la unidad doméstica se inicia con los adultos varones, luego las mujeres adultas, le siguen los jóvenes de ambos sexos según posición en la escala de hermanos y, por último, niños y niñas. La edad para tomar responsabilidades será muy temprana si son hijos o hijas mayores, y más tardía según el número de hermanos (Schiavoni 2001).

Al revisar la cotidianeidad de los hogares en las ciudades y pueblos, observamos que las niñas son la segunda línea para el reemplazo materno si no hay otras mujeres adultas; las jóvenes si sus madres trabajan fuera del hogar, asumen el rol protagónico en el mundo doméstico como reemplazo de éstas. Reconocimos niñas desde los 5 o 6 años a cargo de “tareas sencillas” (juntar la basura, mirar al hermanito que duerme, etc.) cuyas actividades se van complejizando a medida que avanza la edad: entre los 8 y 10 años cocinan, preparan alimentos, en condiciones muy inseguras; limpian y lavan ropa y son responsables de la concurrencia a la escuela de sus hermanos menores. Con frecuencia, la deserción escolar en las niñas responde más a las exigencias de “quedarse en la casa” que de “salir a



trabajar”; la demora en lograr concluir la educación primaria, desalienta el inicio y consecución del nivel medio, aunque sea obligatorio en nuestro país desde hace más de una década.

“Dar una niña” transitoriamente para que la críen, le den casa y comida y se le garantice la escuela sigue siendo un arreglo para sobrellevar el cuidado de proles muy numerosas en condiciones de extrema pobreza, “la criadita”. Estas niñas pequeñas de 7 u 8 años “ya son guapas” y pueden aportar en tareas diversas: limpieza, lavado de ropas pequeñas, mandados, cuidado de menores, etc. De la buena disposición de sus patrones dependerá su éxito y dedicación a la escuela; sin perder los vínculos afectivos con sus familias de origen e incluso a veces recogiendo una pequeña paga sus progenitores, estas niñas internalizan que están al servicio de los otros, que deben aportar con lo que pueden para que sus hermanos más pequeños tengan comida, etc. No retornan al hogar de origen excepto ante situaciones extremas (enfermedad de la madre, muerte del padre, etc.), su carrera como trabajadoras se lanza muy temprano. Estos arreglos entre familias siguen ocurriendo en las localidades más pequeñas (Báez y Schiavoni 2001, Zsögon 2018).

Los niños varones en el ámbito urbano también se ocupan de tareas domésticas si son los mayores, pero en cuanto logran una mínima autonomía (8 o 10 años) pasan a ser aportantes extra-domésticos. Las actividades que realizan para generar ingresos son muy variadas y dependen de las redes sociales cercanas: parientes o “conocidos” que trabajan en la construcción van acompañados de un niño de 12 o 13 años que lo ayuda; vendedores ambulantes que circulan con niños y jóvenes que se acercan a las casas para ofrecer los productos; limpieza de patios y jardines junto a un adulto que tiene las herramientas necesarias, etc. Se trata de un primer escalón, la figura del aprendiz facilita el ingreso al mundo laboral: hay que hacer para aprender y es necesario aprender para trabajar.

La fuerza física y la capacidad intelectual se combinan para que unos resulten “buenos” y otros “flojos”. Los niños que se largan solos sin adultos que los entrenen, son los hijos mayores de madres solas, donde las condiciones son extremas y las opciones no existen. “Estar en la calle” no es fácil y mucho menos si consideramos los motivos que llevan a los niños y niñas a estar en las calles. El frío, el hambre, la exigencia de “hacer plata” de algún modo, son condiciones muy duras, pero aún en estas situaciones extremas se amañan para jugar, para aprender. Los niños y niñas en situación de calle manejan las operaciones matemáticas con mayor agilidad que quienes no han tenido esta experiencia. Las habilidades y destrezas de las niñas y los niños que “cooperan” en la economía doméstica de sus familias los vuelve adultos más tempranamente, las responsabilidades anticipadas



les van quitando la disposición al juego y “los torna más serios”, según una maestra de Posadas (Schiavoni 2004).

La escolaridad es un detalle en estos proyectos de vida, casi una ilusión, dependerá de lo que ofrezca la escuela para que una familia priorice la educación: comida, útiles, cuidados, etc. La escolaridad de mujeres y varones se mantiene mientras resultan “poco productivos” en los hogares, en cuanto pueden reemplazar a los adultos en algunas tareas, éstas pasan a ser la prioridad. En hogares monoparentales a cargo de mujeres, las responsabilidades laborales se asumen sin opciones; en hogares con varones como principal aportante, niñas y niños tienen más margen, pero no están exentos, la intensidad de sus aportes es menor.

En las zonas rurales, a pesar de ser condiciones de trabajo muy diferentes para los adultos, niñas y niños siguen siendo la válvula de ajuste de la estrategia de reproducción familiar: el entrenamiento en las tareas habituales (huerta, alimentar animales diversos, gallinas, vacas, perros, acarrear agua, etc.) hasta animarlos con actividades más exigentes (carpir, llevar los bueyes, armar un galpón, lavar ropa en el arroyo, cocinar en el fogón, etc.) ocurre espontáneamente, simplemente “acompañando” a los adultos, mujeres o varones. Los niños y niñas pequeños concurren a la escuela si está cerca, si hay “mayores” que los acerquen, sino se demora el ingreso hasta que puedan concurrir solos. Y en cuanto resultan trabajadores más exitosos (productivos) a partir de los 10 o 12 años, la escolaridad es la segunda opción ante las exigencias productivas del predio o la chacra, o de la cosecha fuera del predio (tarefa de la yerba mate, por ejemplo). También en este ámbito, la división sexual del trabajo resulta indistinta hasta los 12 o 13 años, se va diferenciando y generizando a medida que crecen: las jóvenes realizan tareas de mujeres y los jóvenes realizan tareas de varones. Si ellas logran insertarse en algún trabajo, sus ingresos mayoritariamente se destinan al hogar de origen; en cambio, ellos aportan mínimamente al hogar de origen y administran sus ingresos con mayor autonomía (Schiavoni 2003).

Las formas de vida en el ámbito urbano y en el ámbito rural son diferentes, con riesgos y oportunidades distintas; y aún variando la conformación de los grupos familiares, los patrones de división del trabajo tradicionales perpetúan. Niñas y niños que ingresan tan tempranamente al mundo del trabajo, sea doméstico o extra-doméstico, ven limitadas sus oportunidades escolares, aunque sus experiencias formativas en el ámbito familiar los potencie como trabajadores en los mismos rubros que sus progenitores, reproduciendo las desigualdades, sin disponer con la escolarización como palanca para superar la pobreza.

Las tendencias reconocidas en los estudios etnográficos que dieron sustento a nuestras



afirmaciones se reconocen en los resultados comparados de las encuestas nacionales sobre trabajo infantil 2004 y 2012 (AAVV 2016).

El *embarazo precoz* con cifras preocupantes a nivel provincia¹¹, destacadas en el orden nacional¹², da cuenta de sistemáticos abusos sexuales y violaciones a niñas menores de 15 años. La naturalización de la violencia sexual y de género y de prácticas prostituyentes tiene como resultado la invisibilización de las niñas embarazadas con limitados recursos institucionales para acceder al aborto legal. Desde hace décadas se evidenciaron prácticas prostituyentes que involucraban a niñas, niños y jóvenes (Chejter 2001; Unicef 2005), con diferentes modalidades (explotadas por sus propias familias, capturadas por redes de trata de personas, en relaciones “de pareja” desiguales) e intensidad (zonas turísticas y /o de ciudades más pobladas) poniendo en evidencia los procesos de naturalización de los adultos y de resignación de las víctimas frente a la explotación sexual infantil y juvenil (Schiavoni 2007).

La recepción de denuncias en organismos oficiales¹³, da cuenta de la violencia que padecen niñas y niños en sus hogares, desde el maltrato físico y verbal a situaciones de abuso sexual e incesto. Presenciar situaciones de maltrato a sus madres se constituye en una norma de vida¹⁴, las propias madres sin apoyo y protección no logran revertir procesos de violencia sexual que se sostienen años hasta que las niñas se fugan o logran contar a otros lo que les pasa y se toman las medidas judiciales y de protección social. La recurrencia de noticias en los diarios locales sobre casos de incesto y prostitución infantil denunciados cuando las víctimas cumplen la mayoría de edad dan cuenta de la precariedad institucional para proteger a niñas y niños¹⁵.

Los datos estadísticos sobre violencia sexual y de género son insuficientes y dispares en cuanto a criterios y registros; sobre relevamientos nacionales más globales (Unicef 2016) hallamos tendencias que fueron observadas en estudios cualitativos previos: las niñas a partir de los 10 años -a veces coincidente con la primera menstruación y el despertar sexual- son más vulnerables a episodios de abuso sexual y violaciones, específicamente situaciones incestuosas ya que el agresor priorizado es el padre o padrastro. Las precarias condiciones materiales de vida potencian estas posibilidades, así como el bajo nivel educativo de los adultos responsables y/o las experiencias de violencia naturalizadas de madres y abuelas, interlocutoras privilegiadas para compartir los sucesos (Báez y Schiavoni 2011, Schiavoni 2012).

El Diagnóstico de la situación de la Infancia en la Triple Frontera (Unicef2005) permitió recuperar a través de entrevistas a funcionarios municipales, policiales, de salud y de



educación, la recurrencia de procesos de violencia sexual y de género atravesados por niñas y niños en la zona norte de Misiones, ampliando la casuística de lo relevado años atrás en la región de Iguazú (Schiavoni y otras 2004). Las dificultades para instrumentar la educación sexual integral en las escuelas primarias y secundarias constituyen una muestra de las limitaciones de los funcionarios estatales para comprender la importancia de brindar a los niños, niñas y jóvenes información adecuada y oportuna para ejercer sus derechos.

El acceso al sistema de salud para consulta y asesoramiento con respecto a sexualidad y reproducción es limitado para las y los jóvenes, no se logra ofrecer un servicio orientado a su singularidad como colectivo, con tiempos y demandas diferentes a los de la población adulta.

La *deserción escolar* es la punta del iceberg que da visibilidad a los procesos antes descriptos, no solo da cuenta del abandono del año lectivo, sino de los índices de repitencia, de los jóvenes y adultos semi-analfabetos, de adultos con baja calificación laboral, etc. Un niño que debe aportar regularmente a la supervivencia de su grupo doméstico abandona la escuela con mayor frecuencia que quien la tiene garantizada; una niña embarazada menor de 15 años es eyectada del sistema escolar si no logra acceder al aborto legal, la continuidad escolar exige la condición de niña, y las niñas no deben ni pueden ser madres. El acceso y la permanencia en el sistema educativo son privilegios para los niños, niñas y jóvenes que trabajan, ya sea como soporte doméstico de los adultos en sus hogares o como acompañantes en trabajos para el mercado o la autoproducción. Es notable cómo se duplican las proporciones de niños y niñas repetidores, así como de niños y jóvenes que abandonan la escuela si están articulados a la responsabilidad de garantizar la reproducción de sus familias (Unicef 2016).

El acceso al sistema educativo inicial es muy deficitario en nuestra provincia¹⁶, y los niños que no ingresan al sistema, quedan en sus casas al cuidado de las madres mayoritariamente y/o de sus hermanos mayores, o abuelas (Faur 2016). La escolaridad primaria se garantiza para el 97% de los niños y niñas misioneros, los jóvenes ingresan al sistema pero solo el 75% logra concluir el nivel medio.

Violencia y abusos sexuales son reconocidos en la escuela que se constituye en el único espacio de expresión y pedido de ayuda para niñas y niños afectados; pero no siempre las respuestas de los adultos son las esperadas.



Para pensar y seguir viviendo...

En Misiones, las experiencias de vida de niñas, niños y jóvenes de sectores pobres en las últimas décadas dan cuenta de situaciones críticas que exigen a los funcionarios estatales urgentes medidas de apoyo a los adultos responsables para garantizar sus derechos. Conocer la complejidad de los fenómenos que se condensan en la infancia como categoría exige tener en cuenta la variabilidad cultural, las desigualdades sociales y de género. El modo de definir y caracterizarla es una cuestión de orden político relacionada con la distribución de poder entre distintos grupos en la sociedad; las clasificaciones por edad son una forma de imponer límites, de generar un orden y establecer el lugar que debe ocupar cada uno. La diversidad observada exige usar el plural, no se trata de la infancia sino de múltiples infancias, signadas por limitaciones y oportunidades según los hogares en los que se educan.

Notas

¹Investigación de 1998-1999 en Posadas; Luz de Infancia en Iguazú 2003-2004; Diagnóstico de la Triple Frontera 2005.

²Cuadrillas de trabajadores en 1987-1988; Presupuestos de uso del tiempo en ámbitos urbanos 1996-1998 y en ámbitos rurales 2002-2003.

³Capacitación y apoyo técnico al Grupo Progen y Mumalá, entre 2011 y 2018.

⁴La Convención Internacional de los Derechos del Niño tiene casi tres décadas, y desde 1994 fue incorporada a nuestra constitución nacional, pero aún nos cuesta darle valor a las palabras de los niños.

⁵Datos del Censo Nacional 2010.

⁶A nivel nacional, sólo el 26% de la población depende exclusivamente de las prestaciones públicas para garantizar su salud.

⁷Datos de la EPH, período 2010-2019, INDEC.

⁸Datos de la EPH, período 2010-2019, INDEC.

⁹El índice de pobreza en los hogares para 2010 en Posadas era de 35%, desciende a 27% en 2014 y luego vuelve a ascender y se sostiene en 35%. IPEC Situación de Pobreza e Indigencia Multicausal en Aglomerado Posadas. 2019.

¹⁰ A nivel nacional el índice de dependencia potencial es de 55,6, sustentando cada adulto a 40 jóvenes y 15 adultos mayores. Informe IPEC a partir de datos Censo Nacional de 2010.

¹¹ Según datos del Ministerio de Salud Pública de Misiones en 2014 nacieron 279 bebés de niñas menores de 15 años, las cifras disminuyeron hasta llegar a 198 casos en 2018.



¹² En 2017 se registraron para todo el país 2493 casos de bebé nacidos de madres menores de 15 años, de los cuales 201 nacieron en Misiones, es decir el 8% sobre 24 jurisdicciones.

¹³ Línea 102 y Línea 137, son dos líneas telefónicas gratuitas para denunciar o pedir ayuda ante situaciones de violencia hacia los niños y de violencia doméstica respectivamente.

¹⁴ Un 15% de las situaciones denunciadas por mujeres adultas tienen a sus hijos pequeños como

testigos. Datos de la Línea 137, Informe sobre violencia doméstica, IPEC 2018.

¹⁵ La gran mayoría de los casos denunciados (87%) ocurre en los domicilios particulares, y el 11% de las víctimas son niños, niñas y jóvenes (3,2% de 0 a 13 años y 8,2% de 14 a 19 años)¹⁵, datos para toda la provincia. Según lo registrado en las tres ciudades de mayor densidad, la proporción de niños y niñas de 0 a 10 años víctimas de violencia alcanza el 12% y el grupo de 11 a 19 años ronda entre el 19% y 26%; los casos de violencia sexual específicamente entre 5% y 7% y los de violencia física 38%. Informe sobre violencia doméstica, IPEC 2018.

Referencias Bibliográficas

AAVV (2016) *Trabajo infantil en Argentina: políticas públicas y desarrollo de experiencias sectoriales y locales*. Buenos Aires: OIT, Ministerios de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina y Unicef.

Báez, A. y Schiavoni, L. (2011) Familias, itinerarios estructurales y protección integral de derechos? En Geldstein y Schufer (Comps.) *Problemas actuales de salud reproductiva, familia, género y sexualidad. La investigación social de la diversidad*. Buenos Aires: Biblos-UNFPA.

Chejter, S. (2001) *La niñez prostituida*. Bs. As.: Unicef.

Colangelo, A. (2011) "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje" en *Encuentro en Fac. Ciencias de la Educación*, Colombia, S/Ref.

Faur, E. Y Pereya, F. (2018) "Gramáticas del cuidado" en Piovani, J. Y Salvia, A. (Comps.) *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Feixa, C. (1996) "Antropología de las edades" En J. Prat & A. Martínez (eds), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*.

Barcelona: Editorial Ariel.



Krautstofd, E. y otros (2005) *Diagnóstico sobre la situación de la Infancia en la Triple Frontera*: Argentina. Posadas: UNaM.

Macri, M. (2011) "Trabajo infantil y familia: Los estudios sociológicos sobre la familia como marco interpretativo para el trabajo intrafamiliar", en Flah (coord.) *Los desafíos del derecho de familia en el siglo XXI*. Bs.As.: Errepar Ediciones.

Schiavoni, L. (2001) "La construcción de los espacios genéricos. Estudio de familias pobres urbanas. Posadas (Argentina). *Revista Avá*. Posadas: PPAS- UNaM. vol.3.

Schiavoni, L. (2003) "Aportes de hijas e hijos a las estrategias de vida familiar. Familias pobres urbanas y rurales en la provincia de Misiones". En Wainerman, C. (Comp.) *Familia, trabajo y Género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: Unicef- Fondo de Cultura Económica.

Schiavoni, L. (2004) La construcción de la categoría "familias pobres" desde las políticas sociales en las áreas de Salud Pública y Bienestar Social. Misiones, Argentina. *Cuestiones de Sociología*. La Plata, Bs. As.: FAHCE - UNLP/Ediciones AL Margen vol.2 n°1.

Schiavoni, L. (2007)"Violaciones y Derechos: La responsabilidad del estado en casos de niños y niñas abusados/as y/o prostituídos/as". *Otras Miradas*.Mérida: Universidad de los Andes. vol.007 n°1.

Segato, Rita *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y Una antropología por demanda*. Buenos Aires, Ed. Prometeo, 2015.

Tuirán R. (2001) Estructura familiar y trayectorias de vida en México En Gomez, C. (comp.) *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas*. México: FLACSO.

Unicef (2005) *Situación de la Infancia en la Triple Frontera*. Brasilia: Unicef.

Unicef (2016) *Estado de la situación de la Niñez y la Adolescencia en Argentina*. Buenos Aires: Unicef.

Zsögon, C. (2018) Las formas del Trabajo Infantil en la región de la Triple Frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Rev. Anais Bras. de Est. Tur. / ABET*, Juiz de Fora, v.8, n.3.



Niños estadounidenses viviendo en el Estado de México, México, 2015. Acceso y permanencia en el Sistema Educativo Estatal.

Rodrigo Aguilar
Eduardo Andrés Sandoval
Juan Gabino González

Resumen

La migración de retorno a México, proveniente de Estados Unidos, se incrementó de forma considerable en el periodo que va del año 2000 al 2015, registrando su punto más elevado en el año 2010. El Estado de México no está exento de estos cambios. Es en este contexto de migración de retorno que se observa el aumento de la población menor de edad (compuesta por niños y adolescentes) nacida en Estados Unidos viviendo en México. La migración de retorno no es proceso individual sino un proceso colectivo, es decir, regresan familias. Es por ello que el objetivo general de la presente investigación es identificar y caracterizar socio demográficamente a la población estadounidense menor de edad que vive en el Estado de México. Se analiza la asistencia y avance escolar de esta población con la finalidad de detectar el acceso y permanencia en el Sistema Educativo Estatal. La estrategia metodológica es de orden cuantitativo y estará soportada en el manejo y análisis del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, del Censo de Población y Vivienda 2010 y de la Encuesta Intercensal 2015, todas de Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Los resultados obtenidos indican que es en el nivel medio donde el acceso y permanencia se vuelve un problema que atender, esto se convierte en un reto para las autoridades educativas.

Palabras clave: Niños y adolescentes, migración retorno, educación, Estado de México.

Introducción

La migración de retorno es una etapa del proceso migratorio entre México y Estados Unidos que ha estado presente históricamente en ambos países. La cercanía geográfica es un factor que ha permitido que dicha migración se haya mantenido a través del tiempo (Durand y Massey, 2003). Del año 2010 a la fecha este tipo de migración ha atraído la mirada de autoridades, de la sociedad civil y de científicos sociales debido a un aumento considerable en el volumen, a ello hay que sumarle la amenaza concreta, en contra de los migrantes mexicanos, que representa la administración de Donald Trump en Estados Unidos. Es importante señalar que la migración de retorno no es ya la etapa final de la trayectoria



migratoria, ejemplo de ello es el perfil de los retornados a México el cual tiene como principales características ser hombres, en edad laboral, arribando a localidades urbanas (Sandoval, González y Cruz, 2017). Junto a ellos retornan mujeres y niños que, cada vez más, tienen una mayor participación en la migración de retorno. Investigaciones previas han demostrado que la migración de retorno no es un proceso individual (Aguilar, 2014; Ariza, 2017; Valdez, 2018) y en el confluyen hombres, mujeres y niños que están relacionados entre sí a través del parentesco. Es en este entrelazamiento de las trayectorias migratorias individuales (niños, mujeres y hombres) que aparecen los hogares donde los padres son retornados y los hijos son inmigrantes, por citar un ejemplo. Si bien los hijos no son retornados (en ocasiones sí lo son), podemos decir que forman parte de esta etapa de la migración, que, de no haberse dado, seguramente no la habrían llevado a cabo por ellos mismos.

La evidencia empírica indica que la migración de retorno creció en México al pasar de 280 mil retornados en el año 2000 a 824,414 en 2010 y casi 450 mil en 2015. Si a esto añadimos a los menores nacidos en Estados Unidos los números se incrementan. Es decir, el fenómeno de retorno va más allá de experiencias individuales, de ahí la importancia de identificar y caracterizar a la población objeto de estudio en un espacio concreto como lo es el Estado de México, la entidad más poblada del país. Por lo tanto, el objetivo central de este artículo es identificar y caracterizar sociodemográficamente a la población estadounidense menor de edad

que vive en el Estado de México y que es considerada, en esta investigación, como generación 1.5. Dado que uno de los elementos centrales en el proceso de integración a una sociedad es la escuela, se busca analizar la asistencia y avance escolar de esta población con la finalidad de detectar los niveles de acceso y avance en el Sistema Educativo Estatal.

La presente ponencia se divide en cuatro secciones, una primera parte de sobre el planteamiento del problema, una segunda parte donde se presenta la metodología a seguir, una tercera parte donde se presentan resultados y, por último, una sección de reflexiones finales.

Problema

La importancia de esta investigación se relaciona de forma directa con el Sistema Educativo Estatal, a cargo de la Secretaría de Educación (SE), en dos de sus niveles, el básico (primaria y secundaria) y el medio superior (preparatoria, bachillerato). La migración



no es un fenómeno ajeno a la institución, en su página web hay un apartado destinado a “Trámites y servicios de migrantes” en el cual se les orienta para llevar a cabo una serie de trámites como incorporaciones, revalidaciones, equivalencias, entre otros. Sin embargo, la incorporación al sistema escolar, sea en el nivel básico o medio superior, solo es el primer paso en el proceso de integración escolar, en el cual hay una serie de barreras por las cuales transitan los menores inmigrantes. Estas son del orden administrativo, educativo, psicológico y cultural sin que necesariamente se presenten en ese orden y de forma aislada. Por lo anterior, en esta investigación se detectará, como primer paso, a los migrantes nacidos en Estados Unidos que están incorporados al SEE y también a los inmigrantes que no tienen acceso al sistema. En un segundo momento se analizará cómo es la permanencia en el SEE, vista esta a través de un indicador de desempeño escolar.

El análisis del acceso y permanencia en el SEE de la población menor de edad inmigrante brindará elementos para que las autoridades educativas puedan desarrollar estrategias en beneficio de esta población inmigrante. Dada la complejidad de la temática es necesario presentar algunos conceptos clave para perfilar desde dónde se estará sustentando teóricamente la aproximación a la temática que se propone investigar, por ello se describe a continuación conceptos como migración de retorno, integración y generación 1.5.

Metodología

La aproximación metodológica en este artículo es de corte cuantitativo mediante el uso de fuentes de información de acceso público (censos y encuestas). De esta manera, la población objetivo es aquella perteneciente a la generación 1.5 de inmigrantes radicando en el Estado de México en dos puntos en el tiempo, el año 2000 y el año 2015.

En México no existen fuentes de información destinadas a la medición concreta de la generación 1.5 de estadounidenses viviendo en el país, sin embargo, los censos de población y encuestas permiten operar ese concepto. Por ello, las fuentes de información utilizadas serán el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, el Censo de Población y Vivienda 2010 y la Encuesta Intercensal 2015, todas del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

Análisis de resultados

El objetivo central de este artículo que es identificar y caracterizar socio demográficamente a la población estadounidense menor de edad que vive en el Estado de México, además de analizar la asistencia y avance en grados. Por lo tanto, en este apartado se presentan



los resultados de dicha caracterización divididos en dos partes. La primera relacionada con los cambios a través del tiempo que responde a la pregunta ¿qué características han cambiado en esta población entre 2000 y 2015? En la segunda parte se profundiza en el análisis del avance en grados, que es un elemento central para atender posibles rezagos en grados entre la generación 1.5.

¿Qué cambió en el perfil sociodemográfico de la generación 1.5 entre el año 2000 y 2015?

El primer resultado que se presenta es el relacionado con el peso que tiene esta población respecto a la población total del Estado de México en el mismo rango de edad. En el año 2000 la población nacida en Estados Unidos residiendo en el Estado de México entre 0 y 17 años, es decir la generación 1.5, representaba el 0.15 por ciento del total de población entre 0 y 17 años. Para el año 2010 este porcentaje se incrementó a 0.46 por ciento; en 2015 el porcentaje alcanzó el 0.41 por ciento. Esto implica que la población identificada como generación 1.5 pasó de 7,819 a 21,323 menores de edad entre 2000 y 2015 (ver cuadro 1). La explicación del crecimiento de esta población la encontramos en el incremento de la migración de retorno que se registró a partir de 2008, producto de la recesión económica en Estados Unidos que afectó principalmente los nichos de mercado en los cuales se desenvolvían trabajadores mexicanos (Alarcón, 2009) y del incremento en las deportaciones de Estados Unidos a México.

Por otro lado, el sexo y la edad de la población denominada generación 1.5 son las primeras variables a analizar. En cuanto al sexo, en esta variable hubo una disminución en el porcentaje de mujeres entre 0 a 17 años del año 2000 al año 2015, pasando del 52.5 al 50.1 por ciento (ver cuadro 1). En ambos años los porcentajes de mujeres pertenecientes a la generación 1.5 son ligeramente mayores al porcentaje de la población en el mismo rango de edad que no pertenece a dicha generación. En cuanto a la edad, esta variable registró un incremento significativo al pasar de 5.9 años en promedio a 9.2 años, esto entre 2000 y 2015. Este tipo de cambios en el promedio de edad no se registró de forma tan marcada entre la población de referencia (cambió de 8.5 años a 8.7 años).

El tamaño de localidad es una variable que permite aproximarse al contexto de llegada de los miembros de la generación 1.5. Entre el año 2000 y 201, ver cuadro 1, se registró un importante incremento en el porcentaje de niñez de la generación

1.5 que residía en localidades de menos de 2,500 habitantes, este porcentaje pasó de 14.5 (16.5 por ciento en la población de referencia) por ciento a 25.3 por ciento



(16.9 por ciento en la población de referencia). Este incremento es importante analizarlo en función de las condiciones de infraestructura escolar con las que cuentan las localidades de menos de 2,500 habitantes.

	2000		2015	
	1.5	Total	1.5	Total
Población de 0 a				
17 años	7,819	5,187,168	21,323	5,142,882
% respecto a la				
población de 0 a				
17 años	0.15	---	0.41	---
% Mujeres	52.5	49.4	50.1	49.4
Promedio de edad	5.9	8.5	9.2	8.7
Promedio de años				
Aprobados	2.9	4.8	3.9	5.2
% Reside en localidad de menos de 2500				
Habitantes	14.5	16.5	25.3	16.9

Cuadro 1. Características sociodemográficas de la población entre 0 y 17 años por tipo de generación en, Estado de México, 2000 y 2015.

Fuente: elaboración propia con base en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 y la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

En edad escolar, ¿cuántos son?

En el Estado de México, según datos de la Secretaría de Educación, el ciclo escolar 2014-2015 inició con 1,946,476 niños asistiendo a la primaria, 900,392 asistiendo a la secundaria y 589,997 asistiendo al nivel medio superior. La Encuesta Intercensal reporta para el año 2015 que el total de niños entre 6 y 17 años ascendía a 3,519,177, de ellos 18,355 pertenecían a la generación 1.5, es decir, el 0.52 por ciento.

Niñez migrantes proveniente de Estados Unidos.

En este apartado se presentan resultados del contexto sociodemográfico de la población objeto de estudio. Entre las variables a describir están la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, la asistencia escolar y el avance en grados. De esta forma, en el año 2015, en el Estado de México habitaban un total de 16,187,608 de personas, de las cuales alrededor de un tercio eran menores de edad (5,142,882 personas) y un poco más del 21 por ciento (3,519,177 personas) eran menores en edad de cursar el nivel básico y medio superior (6 a 17 años). Estos datos son el primer acercamiento a la población objeto de estudio en



esta investigación, es decir, un acercamiento a la niñez migrante. En este trabajo se entenderá por niñez migrante a aquella persona que vivió en Estados Unidos y que ahora vive en México y que, además, está en edad escolar (6 a 17 años). A continuación se presentan resultados producto del análisis de la Encuesta Intercensal 2015, llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

Dado que en este trabajo se pretende analizar los procesos de integración de la niñez migrante en el nivel de educación básico, que abarca primaria y secundaria, la edad a considerar para el análisis estará en el rango que va de los 6 a los 15 años. De esta forma, un total de 2,966,460 personas en el Estado de México estaban en ese rango de edad, es decir, el 18.3 por ciento del total de la población que habitaba en el estado en 2015. Respecto a cuántos niños pertenecen a la generación 1.5 el número ascendía a 17,593, es decir, 0.59 por ciento respecto de total de niños en el mismo rango de edad. Si bien es un porcentaje bajo, ello no implica que el detectarlos y conocer sus características no sea importante. Incluso, en una población de la dimensión como la del Estado de México pueden pasar desapercibidos al no estar concentrados en un solo espacio geográfico.

Las características que se presentan a continuación se calculan en función de los 17,593 niños en edad escolar que vivieron en Estados Unidos. De esta forma, respecto al sexo de esta población los resultados arrojan que prácticamente por cada niña hay un niño que vivió en Estados Unidos (50.3 por ciento de hombres y

49.7 por ciento de mujeres). En cuanto a la edad, el 79.6 por ciento de esta



población tiene entre 6 y 12 años, es decir, estarían en edad de cursar la educación primaria, mientras que el restante 20.4 por ciento estaría en edad de cursar la educación secundaria. Es decir, más de tres cuartas partes de la población perteneciente a la generación 1.5 se concentra en el nivel escolar de primaria.

Por otra parte, la asistencia escolar es una variable que permite aproximarse al proceso efectivo de incorporación escolar de los niños, los resultados de analizar esta variable muestran que el 97.2 por ciento de los niños asiste a la escuela, solo el 2.8 por ciento no lo hace. Esto implica que casi la totalidad de los niños migrantes está estudiando, sin embargo, a partir de estos resultados no es posible profundizar en la forma en que los niños llevan a cabo su proceso de incorporación escolar y posterior integración. Como punto de comparación, es importante mencionar que entre la población del mismo rango que la generación 1.5 el porcentaje de asistencia escolar es menor, 96.3 por ciento sí asiste y 3.7 por ciento no asiste.

Reflexiones finales

Las características de la población perteneciente a la generación 1.5 son distintas a las de la población de referencia. En cuanto a la asistencia escolar como un indicador de la efectividad de ingresar a la escuela, la generación 1.5 parece estar en mejores condiciones que la población que no pertenece a esta.

Referencias bibliográficas

Aguilar, Rodrigo (2014), “Nos regresamos pa’tras’. Diferencias en el desempeño escolar de niños y jóvenes en un contexto de migración de retorno”, tesis de doctorado en Estudios de Población, México, Centro de Estudios Demográficos, Ambientales y Urbanos, El Colegio de México.

Alarcón, Rafael, Rodolfo Cruz, Alejandro Díaz-Bautista, Gabriel González-König, Antonio Izquierdo Guillermo Yrizar y René Zenteno (2009), “La crisis financiera en Estados Unidos y su impacto en la migración mexicana”, *Migraciones Internacionales*, vol. 5, núm. 1, pp. 193-210.

Ariza, Marina (2017), “”, en *Los hogares trabajadores en el siglo XXI México*, Centro de Estudios Demográficos, Ambientales y Urbanos, El Colegio de México.

Conway, Dennis y Robert Potter (2009). *Return Migration of the Next Generation: 21st Century Transnational Mobility*, Great Britain, Ashgate.

Cornelius, Wayne A. (1992), “From Sojourners to Settlers: The Changing profile of Mexican



Immigration to the United States”, en Jorge A. Bustamante, Clark W. Reynolds y Raul A. Hinojosa Ojeda, *US-Mexico Relations. Labor Markets Interdependence*, Stanford, Stanford University Press, pp. 155-195.

Cassarino, Jean Pierre (2007), “Entender los vínculos entre migración de retorno y desarrollo”, *La dimensión exterior de las políticas de migración en la Unión Europea*, V Seminario Inmigración y Europa, pp. 63-88.

Durand, Jorge (2004), “Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente”, *Cuadernos Geográficos*, núm. 35, pp. 103-116.

Durand, Jorge y Douglas S. Massey (2003), *Clandestinos Migración México- Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, México, Miguel Ángel Porrúa, Universidad Autónoma de Zacatecas.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015), *Encuesta Intercensal 2015*, México, INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Censo de Población y Vivienda 2010*, México, INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2000), *Censo General de Población y Vivienda 2000*, México, INEGI.

Portes, Alejandro (2007), “Migration, Development, and Segmented Assimilation: A Conceptual Review of the Evidence”, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 610, núm. 1, pp. 73-97.

Portes, Alejandro y Min Zhou (1993), “The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants”, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, núm. 1, pp. 74-96.

Portes, Alejandro (ed.) (1996), *The New Second Generation*, New York, Russell Sage Foundation.

Portes, Alejandro y Alejandro Rivas (2011), “The Adaptation of Migrant Children”, *The Future of Children*, vol. 21, núm. 1, pp. 219-246.

Portes, Alejandro, Patricia Fernández y William Haller (2009), “The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 35, núm. 7, pp. 1077-1104.



Portes, Alejandro, Patricia Fernández y William Haller (2006), “La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta”, *Migraciones*, núm. 19, pp. 7-58.

Rumbaut, Rubén (2008) “Emigration and Schooling among Second-Generation Mexican-American Children”, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, pp. 196-236.

Rumbaut, Rubén (2004) “Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States”, *International Migration Review*, vol. 38, núm. 3, pp. 1160-1205. Suárez-Orozco, Carola e Irina Todorova (eds.) (2003), “Understanding the Social Worlds of Immigrant Youth”, *New Directions for Youth Development*, vol. 2003, núm. 100, pp. 1-130.

Sandoval, Eduardo, Gabino González y César Cruz (2017), “Migración de retorno de Estados Unidos a los municipios metropolitanos del Estado de México 2000- 2010” en *Papeles de Población*, núm. 94, pp. 59-97.



Crianza y cuidado en familias migrantes latinoamericanas en Chile bajo el tamiz del sistema de protección a la infancia Chile crece contigo

Olaya Grau

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el crecimiento sostenido del fenómeno migratorio latinoamericano en Chile, abordando en específico las diversas prácticas de cuidado y crianza durante la gestación y primera infancia, en escenarios familiares complejos donde interactúan diferencias culturales propias de la migración expresadas en tensiones y contradicciones entre los valores propios y los que se imponen desde la cultura dominante. Este proyecto busca develar, los saberes y pareceres en tanto prácticas, significados y valoraciones sobre las relaciones de cuidado en la crianza, bajo el tamiz de las recomendaciones de crianza respetuosa y cuidado del Sistema de Protección a la Infancia, Chile Crece Contigo (CHCC). En este contexto, la ponencia que se presenta a continuación da cuenta de resultados preliminares obtenidos a la fecha.

Palabras claves: Crianza, Familias migrantes, interculturalidad, niñez migrante

I. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de Investigación FONDECYT Iniciación N° 11180217¹. El problema de investigación que aborda este trabajo se centra en las relaciones de cuidado en la crianza durante la gestación y primera infancia en escenarios familiares complejos donde interactúan diferencias culturales propias de la migración expresadas en tensiones y contradicciones entre los valores propios y los que se imponen desde la cultura dominante²; un escenario significativo de la sociedad chilena fruto del crecimiento sostenido del fenómeno migratorio latinoamericano en nuestro país.

Datos más recientes, aportados por el INE (2019), nos indican que la población extranjera en Chile asciende a 1.251.225 personas, correspondiente al 6,6% de la población total, cifra que da cuenta del aumento acelerado de la población extranjera en el país si se compara con los datos aportados por el Censo 2017, que indican un 4,3% del total de la población. En cuanto a la niñez migrante, los datos aportados por el CENSO 2017 nos indican que el 20% de la población migrante en Chile, corresponde a niños y niñas de 0 a 15 años. En este contexto, según datos entregados por la CASEN 2017 se destaca la alarmante cifra de pobreza multidimensional de los niños y niñas migrantes entre 0 a 17 años, la que se eleva a un 31,9%, en tanto, la cifra de pobreza multidimensional de la población infanto juvenil chilena



es de 22,9%.

Lo anterior da cuenta de la vulnerabilidad en que se encuentra este grupo etario. Además, desde la sociología de la infancia, Pavez (2013) señala que la infancia migrante es una categoría socialmente construida relativa al contexto territorial, reconociendo a los niños y niñas como sujetos sociales protagonistas con capacidad de actoría social y, por tanto, como actores sociales migrantes y transnacionales.

Por tanto, la vulnerabilidad en que se encuentran niñas y niños migrantes radica en su doble condición: ser niño/a y ser migrante (Grau y Margarit, 2017), no porque la migración constituya un problema en sí mismo, sino más bien por las vulnerabilidades tanto sociales como económicas en las cuales los migrantes se insertan al país; vulnerabilidades que se profundizan aún más en el caso de infancia migrante.

II. Fundamentación del problema

Los cuidados en la crianza desde las Ciencias Sociales y la Salud

Existe un consenso mutidisciplinar en que el desarrollo integral del niño/a está estrechamente relacionado con las prácticas de cuidado que involucran el tipo de crianza que se adopte durante la gestación y los primeros años de vida del ser humano. Los aportes de la etnopediatría como disciplina científica apuntan al “análisis y relación entre los distintos modelos de crianza y educación en la infancia con los efectos que tienen sobre la biología infantil, estudiando las consecuencias en la salud y en el desarrollo infantil, así como en el tipo de sociedad a la que dan lugar, “al transmitir ciertos valores en detrimento de otros” (Garrido, 2013:53). En este sentido, las pautas de crianza estarían en concordancia con las construcciones culturales respecto a ella, donde cada sociedad sancionaría un modelo de educación y crianza infantil, mediante el que transmite sus valores, creencias y costumbres específicas. Además, estudios recientes provenientes de la neurociencia, dan cuenta de la importancia que tiene la crianza en el desarrollo del cerebro de los/as niños/as, instalándose en este periodo de vida los cimientos de la personalidad y las capacidades emocionales (Ministerio Desarrollo Social, 2015).

Existe concordancia entre las distintas corrientes teóricas que se abordan respecto a que el cuidado y, por ende, el tipo de crianza que se desarrolle, condiciona el desarrollo y la salud física y emocional de las personas y sus consecuencias son tanto individuales como colectivas al entender la infancia como cimiento del modelo de sociedad (Garrido, 2013).



Prácticas y Significados sobre las relaciones de cuidado en familias migrantes: ¿Recuperación de saberes?

Las prácticas y significados que tenemos como individuos particulares sobre el cuidado y la crianza adquieren relevancia específica a partir de aspectos culturales y territoriales. En este sentido, la construcción de dichos significados deviene de un complejo histórico, sociocultural y ontológico de individuos particulares y en contextos concretos (Peñaranda, 2011). La construcción de identidades biculturales y también pluriculturales en los hijos e hijas y el rol parental en dicha construcción, es otro de los puntos que se destacan en este tipo de investigaciones (Henao- Agudelo, Lalueza & Tenorio, 2016). Por tanto, si se quiere conocer y comprender los significados y prácticas sobre las relaciones de cuidado en la crianza en familias migrantes, se debe considerar las relaciones con el país de procedencia (Levitt, 2007); en otras palabras, reconocer cómo se va configurando el cuidado entre diferentes contextos culturales.

En esta línea, tomo como referencia la experiencia del “*multicultural counseling*” desarrollada por diferentes países, donde se reconoce la necesidad de incorporar la dimensión cultural tanto en el diagnóstico como en la solución de los problemas, comprendiendo que el comportamiento de un individuo ante una determinada situación puede variar según su universo cultural. Esto que resulta fundamental para el diagnóstico clínico, es también fundamental en términos sociales y de política social (Balgopal, 2000). Se trata, así, de recuperar desde las culturas de origen *saberes*, cosmovisiones y sentidos en relación a las prácticas de cuidado desde el universo cultural de las familias migrantes que viven en nuestro país, donde se rescaten y se valoren otras formas de estar y ser en el mundo, como, por ejemplo, las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes, populares, entre otras (Gómez, 2014).

III. Objetivos y Metodología

El Objetivo general de este proyecto es: Comprender y analizar cómo se configuran, desde su universo cultural, las tensiones y contradicciones sobre prácticas, significados y valoraciones en las relaciones de cuidado en la crianza durante la gestación y primera infancia de familias migrantes latinoamericanas vinculadas al Sistema de Protección Integral Chile Crece Contigo en Centros de Salud de la red pública de salud de la Región Metropolitana.

La estrategia metodológica predominante se basa en el paradigma interpretativo cualitativo (Ruiz, 2003; Tarres, 2008), puesto que se pretende recoger las prácticas, significados y valoraciones que los propios sujetos otorgan al cuidado y crianza durante la gestación y



primera infancia. Para poder alcanzar dicho propósito se desarrollarán herramientas de carácter cualitativo con corte etnográfico, principalmente entrevistas semi-estructuradas a los actores claves (expertos, funcionarios/as y familias migrantes latinoamericanas), y grupos de discusión (Canales, 2006; Ibáñez, 1994) cuyo propósito es producir un diálogo de saberes entre los participantes sobre las relaciones de cuidado en la crianza, rescatando los universos culturales de cada uno/a. La investigación se focaliza en tres comunas de la RM (Santiago, Independencia y Recoleta), específicamente en un centro de salud por comuna. Se realizarán aproximadamente 34 entrevistas semi estructuradas y 2 grupos de discusión. Para complementar lo anterior, se utilizarán también métodos cuantitativos que serán derivados del análisis de fuentes secundarias, estadísticas obtenidas en torno a la migración, infancia, cuidado y crianza en el contexto actual.

En concreto, en este trabajo se describirán los principales resultados arrojados a la fecha, que comprenden 9 entrevistas realizadas a madres y padres de niños/as menores de 5 años, en un solo centro de salud, correspondiente a la comuna de Independencia. Las dimensiones que se abordan son: Trayectoria migratoria e instalación en Chile, Niñez y Crianza recibida, Cuidado y Crianza de sus hijos/as, y Percepciones comparadas sobre estilos de crianza.

IV. Resultados y Discusión

1. Trayectoria migratoria e instalación en Chile

La gran mayoría de las experiencias migratorias son diversas y difíciles. Casitodos comienzan sus relatos indicando fechas, tiempo en que se demoraron en tomar la decisión, entre otros, por lo cual la temporalidad para ellos es clave, marca un hito el día en que salieron de sus países de origen, las condiciones de salida, y primeras impresiones al llegar a Chile:

Y nada. Llegó un momento y listo, vámonos del país. O nos morimos nosotros, de hecho, yo no he recuperado mi peso, pesaba 70 y tanto y llegué pesar 52 kilos, bajé 18 kilos más o menos. Todos. Y mi esposa bajó hasta los 40 y algo. Te lo juro que mi esposa, se llegó a poner ropa que le guardó la abuela cuando ella estudiaba en la universidad. Que quedaba en su cuanto de su casa. Eso fue el 2016. (JyS)

2. Niñez y crianza recibida

Cuando se les pregunta por la crianza que recibieron, se observan varias experiencias de cuidado asociado a otros familiares, de familias extendida y/o crianza a partir de hermanos/as.

Yo no crecí con mi mamá, crecí con una hermana mayor porque mi mamá se casó con mi papá, mi papá tenía otras hijas de otro matrimonio y mi papá falleció cuando yo tenía 2 años. Mi papá era un hombre de negocios que tiene hartas tierras, hartos bienes, entonces tuvo un conflicto familiar y yono crecí con mi mamá. (Al)



En mi familia por parte materna es un grupo muy grande, mi abuela tuvo 10 hijos y todos nos mantenemos muy unidos, todos nos apoyamos con respecto que ahí todas somos mamás, todas somos tías, todas nos apoyamos y nos compartimos, todos damos una mano. (MP)

Esta experiencia además está mediada por lo que la mayoría de los/as entrevistados/as llama “crianza a la antigua”, esto es, una niñez con apoyo y adultos haciéndose responsables, pero estrictos en su mayoría, donde se repite el uso de “miradas” para solicitar obediencia respecto a ciertos temas en los/as niños/as de la época:

Pero ahora ella estando acá, y ver el comportamiento de mi hija, y dice que cómo manejar la situación, si cuando ella me crió a mi eran otros tiempos. Ella fue criada también a lo antigua, que te hacían con los ojos y ya. Ahora no. (YU)

Si. La mayoría era así. De que con una mirada te hablaban. De que, si uno hacía, estaba hablado, estaban pendiente de lo que estaban hablando los adultos y se metía, era como que no lo puedes hacer. Allá se maneja mucho eso. Lo que es el respeto con los mayores y eso. (LM)

Además de esta experiencia, si bien la mayoría tuvo buenas relaciones con los/as adultos que los criaron, se evidencian varias experiencias de maltrato/violencia,

Mi relación con mis padres fue a punta de golpes. No fue muy buena la educación se puede decir de mi parte. La de David fue algo diferentes porque otra situación. Pero la mía no fue tan grata la educación. Su método de educación fue más a los golpes (LI)

Si bien no se puede generalizar a partir de estos relatos, esto se condice con otros estudios que revelan que en las familias migrantes latinoamericanas, la transmisión de valores tiende a ser más vertical, más autoritaria y más jerárquica, (Fulgini, 1998). Respecto a esto, los/as entrevistados/as también reconocen diferencias con la crianza que ahora ellos entregan a sus hijos/as, en tanto logran hacer esta comparación, pero aún así hay casos donde insisten en la importancia de ser más duros o serios respecto a pataletas, llantos, etc.

Mi mamá cuando nos castigaba era dura, de repente agarraba la correa y nos daba, en cambio uno ahora es más flexible. Claro hay momentos que de repente mi hijo se pone un poco terco, yo me acuerdo a mi mamá uno nunca le contestaba, pero mi hijo de repente me contesta y tiene 8 años, entonces pienso en todo lo que me va a tocar batallar. (ML)

En esta misma línea, los/as entrevistados/as realizan distintas comparaciones con la crianza recibida y la que entregan ellos/as a sus hijos/as, donde se rescatan elementos para replicar, pero otras que esperan no repetir. De aquellas experiencias y prácticas positivas, se rescatan las muestras de cariño en aquellos casos donde no se presenta violencia, pero por sobre



todo se repite la idea de respeto a los mayores y de respeto a instituciones tradicionales, como la iglesia, el matrimonio, que demuestran el vínculo que permanece con la crianza y educación recibida:

Yo sí, de hecho, yo creo que mi hija tiene que criarse en la iglesia. Si porque los niños que están afuera hacen tantas cosas cochinas, si el niño está en la iglesia y tiene miedo de dios hay cosas que no va hacer, quizás va a pololear, pero se va a quedar con ese hombre para toda la vida. (AI)

No quiero que mis hijos me inventen, quiero que ellos estén seguros que yo soy su amiga, también soy su mamá, le voy a poner límites obviamente. A mí, mi mamá me puso límites obviamente, no era que todo era unlibertinaje. (MP)

Sin embargo, dentro de las cosas que no replicarían, están presentes aspectos de la rigidez y tradicionalidad lo que plantea la paradoja de que los/as entrevistados/as mantendrían la noción de respeto y mayor jerarquización de las relaciones familiares, pero cambiarían las formas y esto a veces genera tensiones, porque muchas veces les gustaría que sus hijos/as los respetaran más o presentan situaciones de pataletas que no saben abordar de otra manera o que entienden que podrían ser más severos, pero que no quieren serlo, que se refleja principalmente en la siguiente cita:

Creo que la manera de corregir. Porque no solamente fueron, “no hagas eso” o con a mirada o cosas así. A veces mi papá, y lo recuerdo muchas veces, hizo cosas que uno, a pesar de que ellos estuvieron siempre presentes, recuerdo mucho cuando, a veces sin razón o con razón justa para ellos, cosa que no era la realidad de cierta manera, en sus castigos fueron muy duros. Yo creo que una cosa es corregir y otra cosa es ser salvaje. (LM)

Otro elemento comparado por la mayoría y que resienten, es la falta de presencia con los padres y que no les gustaría replicar con los/as hijos/as, falta de tiempo por trabajo o muchas veces por la existencia de muchos hermanos/as con las cuales compartir la crianza.

3.Cuidado y crianza de sus hijos/hijas

Respecto a la crianza y cuidados que entregan los/as entrevistados a sus hijos/as, la primera categoría abordada es respecto a la cotidianidad de/con los/as hijos/as. En este punto se presentan diferencias entre los padres y madres que trabajan y aquellos que están en la casa o que tienen horarios más flexibles.

Para aquellos que trabajan, el tiempo con los/as hijos/as es escaso y es algo que resienten, pero que no pueden evitar. Muchas veces, por su condición migrante, el trabajo es más extendido o tienen más de uno, y esto genera menor presencia en la cotidianidad de sus



hijos/as y se asume la necesidad de esta situación en el contexto actual.

Desafortunadamente los dos debemos trabajar. Yo qué daría por tener un súper buen sueldo y decirle “ya Lise, te quedas en la casa y estás con el niño siempre”. Desafortunadamente toca así. Y la mayoría del tiempo ella está con la nana, con la niñera. Entonces es levantarnos a las 6:30 en la mañana, alistar, todo lo del niño, empacar todo lo del niño y que no le falta nada, y corra a dejárselo a la chica que lo cuida. (LI)

En general, el cuidado de los niños/as de padres que trabajan está en otras personas, jardines o guarderías informales y sólo en un caso cuentan con el apoyo de un familiar, que es la abuela.

En cuanto a las madres que se quedan en casa, ellas reconocen aprovechar el tiempo con sus hijos/as, sin embargo, todas describen días ajetreados, donde se tienen que ocupar de otras cosas, a veces de cuidar otros niños/as o labores asociadas al hogar:

Va al colegio hasta las 3.30, yo lo voy a buscar y está aquí conmigo, si tiene tareas hacemos las tareas o si no se queda acá en la casa. Ahora estamos aquí en la casa porque ahora estamos cuidando a mi sobrinito entonces se me hace un poco complicado salir con los tres. Pero cuando llega mi marido como a las 7.30 salimos un rato a la plaza de repente, estamos ahí un ratito o juega acá, viene un amiguito de él y juegan acá cada uno con sus carritos y salen acá al patio a jugar a la pelota. (ML)

Además de esto, muchas de las madres que fueron entrevistadas, realizan todo el trabajo de crianza prácticamente solas, puesto que son los esposos quienes muchas veces hacen más trabajos, tienen horarios difíciles, por turnos, para poder generar sustento económico:

Así en este tiempo no hay alguien que me diga, no yo le tengo al niño para que usted duerma o para que usted salga sola (...) [Mi marido trabaja] Hasta las 12 de la noche. Llega a las 12:30 – 1 am y entra a las 12. 12 horas todos los días. Y bueno como él es el único que está trabajando (LM)

En general, en la cotidianidad, las entrevistadas revelan que no cuentan con una red de apoyo. Está es una de las principales diferencias con país de origen, donde existe familia con la cual contar para el cuidado de los/as hijos/as. No está incorporada la idea de sala cuna, por lo tanto, hay un tema respecto al cuidado más informal.

Cuando se les pregunta respecto a cómo creen que es su crianza, a que hagan un balance, los/as entrevistados/as relatan aspectos positivos y negativos, pero se observa un alta autocrítica respecto a la crianza que entregan, especialmente porque evidencian en sus niños/as comportamientos más disruptivos que no se solucionan a través de comunicación, y



reconocen no querer recurrir a mecanismos más violentos, pero muchas veces sí lo hacen:

Ohh, con esta señorita... es tan porfiada (risas) yo paso mal rato siempre, me grita, "suéltense" y yo "qué si no te toqué nada" o cuando cruzamos la calle no quiere que le tome la mano, quiere cruzar sola. Como no me hace caso, pero al papá si le hace caso, a mí no. (...) A veces se tira al piso, ¿yo me quedo mirándola y "qué onda?". Yo le grito y no resulta, le doy un palmazo en el poto, tampoco. No sé, quizás la generación también o la edad. Pero con el papá es distinto. (AI)

Si me gustaría tener un poco más de paciencia. Porque a veces siento que la pierdo, es normal, estoy cansada, estoy agotada, quiero dormir, y no puedo, entonces considero que es como un ensayo y error. (MP)

Se evidencia un reconocimiento de estas conductas como un aspecto negativo de la crianza entregada, que muchas veces se escapa o que surge en situaciones donde según el relato de las entrevistadas no es posible controlar el comportamiento de los/las niños/as.

Además de lo anterior, los padres consideran que el estar tanto tiempo separados es un aspecto negativo, que les gustaría encontrar más espacios en común o entregarle mejores condiciones para los/as hijos/as.

4. Percepciones comparadas sobre estilos de crianza

Al preguntarles respecto a comparaciones sobre la crianza entregada en contexto chileno, uno de los resultados más predominantes es que todos los/as entrevistados/as hacen una fuerte crítica al modo de crianza chileno y lo comparan con su propia crianza, del país de origen y la recibida por ellos. Es muy fuerte el "choque cultural" como indican algunos entrevistados, donde perciben por un lado que la crianza chilena es muy liberal, flexible, ambigua frente a sus formas que han sido cuestionadas de alguna manera a partir del abordaje de pataletas o situaciones más complejas como se describió en el apartado anterior:

Pero, si he visto que el tema de la diferencia de crianza con Chile y lo que yo viví, aquí hay niños muy malcriados. En serio, se ve. Algo que le temo y que se lo he dicho a mi esposo es el tema de la crianza aquí. (LI)

Bueno lo que yo veo es que le permiten de repente algunas cosas que yo no se lo permito a mi hijo. Son como muy liberales, así lo siento. (ML)

Este modo de percibir la crianza chilena, divide los discursos de los/as entrevistados/as en dos líneas: Si bien todos reconocen esta flexibilidad e identifican en ella aspectos negativos,



una parte de ellos/as valora esta forma y compara la crianza que está entregando a la luz de esta cultura, en algunos casos, identificando propios aspectos negativos y en otros, considerando la adaptación a la crianza chilena en el marco de la decisión de quedarse en el país.

En relación los veo que son bien, que son cariñosos con sus hijos, los tratan bien. Eso he visto yo (...) Si. Como que aquí es mejor. Hay más cariño, le demuestran más lo que quieren, lo que sienten. (CD)

Yo veo que a lo mejor la crianza chilena son más tranquilos, más relajado, no tienen tanto problema como vamos a tener nosotros en el sentido, por ejemplo, ahorita con la cuestión migratoria (...) no sé si es por el nivel de estrés porque somos un poquito más reactivos en comparación a ustedes que son más flexibles amor y paz y eso (...) A veces nosotros las regañamos, las retamos, y hoy sentimos como todo el mundo nos va a mirar, así como, me entiende. A veces nos cohibimos y no sabemos si eso está bien o está mal. Es un choque cultural. (JyS)

Respecto a lo mismo, el último entrevistado también revela que le gustaría que su hija fuese criada como chilena, porque se proyectan en el país, o más bien, no ven el mediano ni largo plazo una vuelta a Venezuela:

Como le digo yo a mi esposa, Francis tiene que aprender que ella es nacida es Venezuela. Tiene que aprender de dónde venimos nosotros. Pero Francis se está criando en Chile y tiene que ser chilena, con sus convicciones tiene que ser chilena. (JyS)

Incluso hay padres/madres que no están de acuerdo con muchas cosas de la crianza chilena, pero que rescatan aspectos asociados a la confianza y comunicación que han observado y han querido replicar:

Con Shaina como cuando converso. A veces vi que dicen “siéntate y vamos a conversar” y le digo “ya hija siéntate que vamos a conversar” y me dice “ya mamá, ya” y conversamos harto y eso lo aprendí de acá que hay que conversar con los niños, trata de conversar con ella, eso si. Creo que es algo bueno, me dice ya en todo, no sé si me entiende o no igual lo hago. (Al)

Por otro lado, una gran parte de los/as entrevistados/as considera negativa la crianza observada en Chile, les da miedo cómo puede influir en sus niños/as, y esperan continuar con la forma de crianza que aprendieron en el marco de sus familias y de su país de origen. Este grupo calza con algunos que declaran que no se proyectan en el país, por lo tanto, no hay expectativa de adaptación.

Incluso, uno de estos casos, indica que se ha sentido cuestionada por la forma de crianza



que trae de su país de origen. Ha sido el único caso en el que se ha cuestionado la forma de apego con su hija, porque culturalmente es muy diferente:

Vi a una mamá y la niña se tira sola al piso y la mamá tiene que recogerla a ella. Demasiado amor po, es mucho. Allá la familia te quiere, pero igual se ponen límites. Por eso que acá dicen que las mamás haitianas no tienen apego, no es que no tengan apego, tiene que poner una regla entre los niños, sino más son tan manipuladoras. (A1)

Esta misma entrevistada, si bien reconoce aspectos positivos de la crianza chilena, y toma de ella aspectos como la comunicación, sí cría a su hija como haitiana y es firme respecto a esto:

No, de hecho, yo la crio como haitiana. Le dice “hija tienes que hacer esto, esto y esto” me dice no y le castigo. Si usted no hace esto, no hay teléfono. Porque he leído en un testigo de jehová que decía que cuando los niños ayudan a los papás ahí se familiarizan más. Yo trato de hacer las cosas juntas con ellas. Haití los niños chicos así no hacen esas cosas. (A1)

V. Reflexiones finales y Conclusiones

La función socializadora de la familia se expresa fuertemente en la crianza cotidiana de los hijos/as, arraigada a valores, creencias y prácticas concretas. En el caso de esta investigación y de los resultados preliminares presentados en esta ponencia, podemos afirmar que la conformación de las trayectorias migratorias de las entrevistadas se identifican como el marco en el que se inserta la crianza que ellos entregan a sus hijos/as y que se describen como escenarios complejos que marcan hitos en sus vidas familiares y personales. Por lo tanto, el primer punto a tener en cuenta es que la crianza se da en un escenario “ajeno”, que no es el propio.

Luego, respecto a la crianza recibida en sus países de origen y la que entregan en Chile, se revelan dos tensiones: Por un lado, las entrevistadas relatan que la crianza que recibieron de sus familias está asociada a un estilo de crianza más bien jerárquica y tradicional, el cual agradecen y resaltan aspectos positivos con los que en la actualidad se identifican en su propia forma de criar, pero que también critican, identificando mecanismos mucho más severos de los que ellos esperan implementar con sus hijos/as. Por otro lado, la segunda tensión, se relaciona con la crianza que entregan a sus hijos/as y la crianza observada en las familias chilenas, la cual critican en su mayoría, pero también revelan que en su propia crianza faltan aspectos observados en el estilo de crianza chileno, como el uso del diálogo y la demostración de cariño. En este escenario, es posible visualizar la tensión de las madres migrantes entre la crianza recibida, la que entregan conforme a los valores y principios que desean formar y transmitir a sus hijos/as, y el contexto cultural en el que les toca criar en la cotidianidad.



Finalmente, a esto se le añade que las madres migrantes crían en soledad, cuentan con escasa red de apoyo, con poca presencia en la cotidianidad de sus hijos/as, y sin una idea clara de cuidado formal asociado a sala cuna.

VI. Bibliografía

Balgopal, P., (2000). *Social Work Practice with Immigrants and Refugees*. Ed. by Pallassana R. Balgopal. Paperback.

Bourdieu, P. (2008) [1980]: *El sentido práctico*. España, Siglo XXI, Primera edición de Siglo XXI en España.

Fulgini, A. J. (1998). Authority, Autonomy, and Parent-adolescent Conflict and Cohesion: A Study of Adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European Backgrounds. *Developmental Psychology*, 34, 782-792.

Galaz, C., Becerra, M., Alvarez, C., Hedrera, L. (2016) *Intervención social con mujeres inmigradas en Chile: ¿asistencialismo y/o promoción social? / Social intervention with immigrant women in Chile: ¿assistance and / or social promotion?* *Rumbos TS*. [S.I.], n. 14, p. 55-75, dic. 2016.

Garrido, M. (2013). *Antropología de la infancia y etnopediatría*. APEA. Asociación Profesional Extremeña de Antropología. *Revista ETNICEX*, Núm. 5, 53-63

Gómez Lechaptois, F. (2014) *Trabajo Social, descolonización de las políticas públicas y saberes no hegemónicos*. R. Katál., Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 87-94, jan. /jun. 2014

Grau, M., Margarit, D. (2017) "La vulnerabilidad invisible de la Infancia migrante en Chile: Alcances y desafíos de las Políticas públicas en procesos migratorios"; En: González y Cienfuegos. *Familias Transnacionales: Un campo en construcción en Chile*. ECRANN Editores

Henao-Agudelo, C., Lalueza, J. L. & Tenorio, M. C. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 603-615.

Left, E. (2011). *Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad instrumental en la construcción de la sustentabilidad*. En: Argueta, A., Corona, E. y Hersch, P. (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes*

Levitt, P. (2007). *Els reptes socioeducatius de les segones generacions d'immigrants des d'una perspectiva transnacional*. *Debats d'educació*, 8, pp. 14-23.

Ministerio Desarrollo Social, (2015). *¿Qué es Chile Crece Contigo?* Recuperado: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/que-es-Chile-Crece-2015.pdf>

Pavez, I. (2013). *Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile*. *Polis* [En línea], 35. Recuperado de:



<http://polis.revues.org/9304>.

Peñaranda, F. (2011). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 945 - 956.

Ruiz, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Stefoni, C., & Fernández, R. (2011). Mujeres inmigrantes en el trabajo doméstico: entre el servilismo y los derechos. En Stefoni, C. *Mujeres inmigrantes en Chile*

¿Mano de obra o trabajadoras con derechos? (págs. 43-72). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO México- El Colegio de México.

Thayer, L., Stang, F. (2017) Entre la debilidad institucional y el voluntarismo individual: Reconocimiento parcial y derechos limitados en las políticas migratorias locales en Chile. En: ¿Para qué Descentralizar? Centralismo y Políticas Públicas en Chile: Análisis y Evaluación por sectores. Editorial Universidad Autónoma de Chile, Chile.

Tijoux, M. (2014). Niños y niñas de la inmigración y búsqueda de la reflexividad para enfrentar su discriminación. Presentación en Seminario Infancia e inmigración: Los desafíos para una sociedad intercultural, organizado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles.



Significados de la violencia entre las niñas y niños migrantes mexicanos y centroamericanos

Dulce Rocio Reyes Gutiérrez

Resumen

México y el Triángulo Norte de Centroamérica se enfrentan a diversos escenarios de violencia estructural a causa del crimen organizado, el narcotráfico, la delincuencia, la cultura de la criminalización, las desigualdades, la injusticia social, las pandillas, entre otras. La globalización, el capitalismo y el neoliberalismo, son procesos que han influido en que estos problemas se agudicen, provocando movilidad de la población en la región y hacia Estados Unidos. El grupo social de los niños también está migrando. Se van solos o acompañados. En el camino se enfrentan a diversas violencias, algunas son enunciadas por las instituciones de los Estados, principalmente en México, o las organizaciones sociales interesadas en el estudio del tema, sin embargo, poco se les ha escuchado hablar a ellas y ellos sobre las condiciones a las que se enfrentan.x

En este contexto, se plantea una ponencia que surge de una investigación de Doctorado en curso, que se interesa por recoger, interpretar y analizar desde la fenomenología y la Sociología de la infancia, los significados y representaciones de la violencia entre niñas y niños migrantes mexicanos y centroamericanos, en su tránsito migratorio. Es un estudio cualitativo, desde el paradigma constructivista, que recupera a través de la técnica biográfica, las subjetividades de los niños y niñas migrantes desde su propia voz y experiencia.

Palabras clave: Migración infantil, violencia, significados, México, subjetividad

Introducción

Sociedades completas son afectadas por diversas violencias que provocan movilidad de la población hacia lugares menos peligrosos, con más oportunidades laborales y educativas. La gente migra para sobrevivir y no lo hace de forma voluntaria, sino obligada por las circunstancias adversas a las que se enfrenta, cuyas causas son históricas, estructurales, políticas e institucionales. Por ello, en la mayoría de los casos la migración es forzada, pues no atiende a la voluntad de las personas, sino a las transformaciones estructurales y al instinto de supervivencia. Así es el caso de México y Centroamérica.

Chiapas es el estado mexicano en donde se han presentado más casos de migración forzada, consecuencia de los desplazamientos en los últimos años, principalmente en los municipios de Chenalhó, Zinacantán, Ocosingo y Huixtla, por diferentes motivos. En el caso



de los tres primeros municipios, la causa fue un conflicto social y político con los grupos que se encuentran en el poder, y en el caso de Huixtla, el desplazamiento se debió al huracán Stan. En todos los casos ha habido omisión del Estado para atender el desplazamiento y garantizar sus derechos humanos.

En los países del Triángulo Norte de Centroamérica, Guatemala, El Salvador y Honduras, el contexto de violencia estructural y pandillerismo, ha incrementado la migración infantil hacia el norte, principalmente a Estados Unidos, convirtiendo a México en un país de paso obligatorio. La crisis de niñas y niños migrantes no acompañados hacia Estados Unidos de 2014 ha permitido ampliar la discusión y análisis científico sobre el tema, pues son cada vez más los niños que migran. En este contexto, la investigación en curso se interesa por recoger las subjetividades de las niñas y los niños migrantes de El Salvador, Honduras, Guatemala y Chiapas –región centroamericana-, sobre las violencias experimentadas en su trayecto migratorio. Se realizará una triangulación de datos con las subjetividades de los adultos que los acompañan –familiares, amigos o conocidos- y las organizaciones sociales que los han atendido en su tránsito migratorio, principalmente los albergues y asociaciones civiles.

Fundamentación del problema

La Región centroamericana está situada en el centro de América, que une al norte con el sur y separa al Mar Caribe del Océano Pacífico. “Históricamente, los geógrafos la consideran como la extensión terrestre desde la frontera natural en el Sur de México, hasta la selva del Darién, en la frontera de Panamá con Colombia. De esta forma, incluye siete repúblicas soberanas e independientes -Belice, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá- (Acuña, 2000, 30).

La migración actual de esta parte del continente hacia el norte, no es una problemática social fortuita o consecuencia de un contexto actual. Las caravanas de 2018 y 2019, representan la transformación y adecuación del fenómeno migratorio a la realidad más cercana, pero tiene su fundamentación en procesos sociohistóricos de desigualdad y violencia y en la conformación geopolítica de la región, en los cuales es necesario detenernos para profundizar en su comprensión.

En Centroamérica, la crisis histórica se ha gestado a través de una unión interdependiente entre el poder económico capitalista y el poder político militarizado. Guatemala fue el bastión colonial más importante de la región, por ser la sede de la Capitanía General del Reino y residencia principal de la burocracia civil, militar y religiosa. La explotación del trabajo servil, tuvo aquí también su realización más acabada (Arenas, 1990).



El contexto sociohistórico de la región, ha provocado que el fenómeno de la migración hacia el norte se vuelva cada vez más complejo. Las caravanas de octubre y noviembre 2018, que entraron a México, estuvieron integradas principalmente por hondureños y salvadoreños, muchos de ellos, niños.

En 2018, cruzaron 300 mil migrantes por la frontera sur de México, la mayoría sin registro. El 19 de diciembre de 2018, con el arribo del nuevo gobierno en México, se anunció el Programa de Política Migratoria 2018-2024, que se lleva a cabo a través de dos ejes principales: el Respeto y promoción de los Derechos Humanos y el Desarrollo social y económico en Centroamérica y sureste de México. Asimismo, el Instituto Nacional de Migración (INAMI) se está modernizando y reestructurando con un enfoque más humano, de no criminalización a los migrantes y se delinean estrategias para que la movilidad humana sea segura, ordenada y regular desde Centroamérica, a través de la emisión de visas de turismo, tarjetas de trabajador fronterizo y Tarjetas de Visitante Regional (Secretaría de Gobernación, 2018).

El INAMI, generó el Programa Emergente de Emisión de Tarjetas de Visitante por razones humanitarias en diciembre 2018 como consecuencia de las caravanas provenientes de Centroamérica, principalmente de Honduras y El Salvador, con la finalidad de “promover una migración regular, ordenada y segura, con estricto apego a la protección y respeto de los Derechos Humanos de las personas migrantes”. Se entregaron en total, 13 mil 270 tarjetas de visitante en Chiapas, Ciudad de México y Coahuila, al 28 de enero de 2019.

“Desde el 17 de enero de 2019 el INAMI ha recibido 12,574 solicitudes de personas migrantes de los cuales el 69.35% son hombres y 30.64% son mujeres; de ese universo 2,978 son menores de 17 años distribuidos de la siguiente manera: 58.32% hombres y el 41.67% mujeres.”, cifras al 8 de febrero de 2019 (INAMI, 2019).

Esta política migratoria ha sido cuestionada por diversas asociaciones defensoras de los Derechos Humanos, e incluso por la ONU, pues ha desplegado la guardia nacional a la frontera sur, principalmente, para evitar la migración que ha sobrepasado la organización tanto de México como de Estados Unidos y acosar no sólo a los migrantes sino a la sociedad civil que los apoya y defiende.

En México, Chiapas, los desplazados conformaron la Coordinadora de las Personas Desplazadas del Estado de Chiapas, para exigir a los gobiernos, seguridad y pronto regreso a sus hogares. En enero de 2019, la CNDH emitió una recomendación al gobierno de Chiapas y a los municipios de Chenalhó y San Cristóbal de las Casas por el



desplazamiento forzado interno de 971 personas de la etnia tsotsil, pues se vulneraron los derechos humanos de esa población, incluido el interés superior del niño, ya que entre las 971 personas desplazadas, se encontraban 470 niños y adolescentes (Notimex, 2019).

Las características sociopolíticas del estado mexicano, ha permitido a esta investigación incorporarla como parte de la región centroamericana. Recordemos que Chiapas no fue parte de México hasta 1824, y el Soconusco se incorporó después de una disputa entre Guatemala y México.

En el tránsito migratorio, los niños y niñas se enfrentan a diversas violencias, ya sea contra sus cuerpos, necesidades o relaciones familiares y sociales. La explotación sexual, la violación, golpes e insultos, son violencias constantes por parte de criminales o autoridades del Estado, como ejercicio de su poder y como parte de las problemáticas que enfrenta este país, pues el contexto de narcotráfico, explotación sexual, violación a derechos humanos, violencia de género, crimen organizado, entre otras, vulnera a las personas que se encuentran en tránsito.

Objeto de investigación

Esta investigación en curso, busca comprender las experiencias de violencia(s) en la vida cotidiana de niños y niñas migrantes de la región centroamericana -integrada por El Salvador, Honduras, Guatemala y Chiapas-, vividas en su tránsito por México. Se realiza desde la sociología cualitativa, basada en la perspectiva teórica de la fenomenología de Alfred Schutz, el concepto de agencia y la Sociología de la Infancia. Se usa el análisis biográfico como técnica, para lograr el acercamiento a las subjetividades de los niños y niñas migrantes.

Preguntas de investigación

Bajo este velo teórico, las preguntas que se plantean en esta investigación son:

¿Cuáles son las subjetividades de las niñas y los niños de la región centroamericana en su paso por México, sobre las violencias experimentadas en tránsito migratorio?

¿Cuáles son las coincidencias y no coincidencias entre los significados de las niñas y los niños, los adultos que los acompañan –familiares, amigos o conocidos- y de la sociedad civil organizada que los atiende y defiende?

Objetivo general y específicos

El objetivo general es conocer los significados de las niñas y niños migrantes de la región centroamericana acerca de las violencias experimentadas en su proceso de migración a



través del territorio mexicano, para poder analizar las coincidencias y no coincidencias entre estos y su sistema de relaciones, es decir, con los significados de los adultos que los acompañan y los encargados de los albergues y asociaciones civiles donde son atendidos, para conocer cómo han sido acogidos por la sociedad civil y las autoridades mexicanas.

Este objetivo general se apoyará de 2 objetivos específicos:

El primero buscará identificar las subjetividades de los niños migrantes mexicanos, acerca de la violencia que experimentan en su tránsito migratorio, desde sus biografías, para tener un acercamiento a los significados de sus propias vivencias.

El segundo analizará el sistema de relaciones de las niñas y niños, con los adultos que los acompañan y el papel de los encargados de los albergues donde son atendidos, para comprender desde los sujetos involucrados, los sentidos de su tránsito y la actuación del Estado y de la sociedad civil mexicana en este fenómeno creciente en la actualidad.

A través de esta estructura de investigación, se busca realizar un acercamiento a la comprensión de las experiencias de violencia de los niños y niñas migrantes, desde sus subjetividades, entendiendo que su migración es un proceso histórico en constante transformación, pero que no determina sus propias relaciones intersubjetivas ni sus significaciones, sino que esa construcción propia que hacen los sujetos de su realidad, se da a través del tiempo, el espacio en el que se vive, su sistema de relaciones y su agencia.

De esta manera, se construye un entramado que más allá de ser una simple descripción hecha por los niños y niñas, amerita un análisis más profundo para comprender su realidad, en un momento sociohistórico en el que la migración de niñas y niños centroamericanos se ha extendido y se ha transformado, convirtiéndose en una de las principales problemáticas en el corredor migratorio Centroamérica-México-Estados Unidos.

Metodología

Esta investigación es una propuesta desde la **sociología cualitativa**, basada en la perspectiva teórica de la **fenomenología** de Alfred Schutz, que permite ahondar en la comprensión del mundo de la vida de los hombres y mujeres, que parece natural o evidente y que es el método más conveniente para clarificar la experiencia subjetiva de la vida cotidiana. El análisis fenomenológico revela las diversas capas de la experiencia y las distintas estructuras de significado que intervienen. Lo que interesa es el carácter intencional común de toda conciencia. (Berger y Luckmann, 2008).



La sociología cualitativa, que entiende la realidad social como una configuración temporal y espacial, gira su vista hacia los propios sujetos como mujeres y hombres históricos, para enfocarse en el conocimiento de los significados de sus acciones y su sistema de relaciones. Esta perspectiva de conocimiento se aleja de la visión positivista que concibe a los sujetos como objetos, aleja al investigador de los investigados y silencia el sentido. Sobre todo, la sociología cualitativa entiende que la realidad social se construye y deconstruye constantemente y es un entramado de subjetividades e intersubjetividades, que trata de examinar con el uso de diversas metodologías.

La fenomenología es una forma de acercarse al conocimiento de la naturaleza de lo social, a las cosas mismas. Alfred Schutz, sociólogo y filósofo austriaco, la introdujo en las Ciencias Sociales, a través de la influencia de las ideas filosóficas de Wilhelm Dilthey y Edmund Husserl.

Para convertir a las experiencias del mundo cotidiano, en un objeto de lo social, la fenomenología propone problematizar lo que los actores experimentan como familiar en su vida cotidiana (Nuñez, 2012: 50), a través del conocimiento de lo subjetivo e intersubjetivo. En este proceso, el investigador social tiene una participación primordial, pues tratará de comprender esas experiencias, a través de escudriñar en la acción humana y trasladar los sentidos de los sujetos, de lo privado a lo público. Así, las Ciencias Sociales “intentan comprender nuestro mundo intersubjetivo como un universo de interpretaciones compartidas sin el cual no puede entenderse la producción y reproducción misma de la acción social” (Nuñez, 2012: 51).

Para llegar a conocer lo que sucede en el mundo de la vida de los sujetos, la fenomenología permite un acercamiento a los sentidos y significados de las cosas y las relaciones sociales. Schutz advierte que “aunque cada quien se encuentre siempre en una situación biográficamente determinada, esta situación presupone necesariamente a otros” (Nuñez, 2012: 53). Esos otros son representados por los hombres y mujeres en copresencia e interrelación, y los investigadores sociales que se acercan a la comprensión de esas realidades.

Así, la fenomenología de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, (Berger y Luckmann, 2008), permitirá revelar las diversas capas de la experiencia de los niños y niñas migrantes y las distintas estructuras de significado que intervienen en su tránsito, en un territorio extraño y muchas veces, hostil.



Se busca ahondar en el conocimiento de los significados que los niños y niñas migrantes tienen sobre la violencia que experimentan en su trayecto por México y su sistema de relaciones, o lo que Schutz llamaría mundo circundante.

Diversas teorías contemporáneas como la microsociología de Goffman, la teoría de la estructuración de Giddens y la construcción social de la realidad de Berger y Luckman, muestran la importancia de abordar lo social desde los individuos y sus relaciones más próximas.

En el tema de la infancia, la sociología la ha abordado como un apéndice de otros temas, por ejemplo, la socialización o la familia, hasta llegar en los años noventa, a un enfoque desde los propios sujetos con la llamada Nueva Sociología de la Infancia, que realiza una aportación ontológica y epistemológica al tema, pues propone ver a los niños como sujetos activos en la sociedad, y a partir de ello, estudiar diversos fenómenos desde su propia voz, para lograr comprender mejor su acción social. La agencia de las niñas y niños, es entonces, un parteaguas teórico que permitirá a esta investigación acercarse a la vida cotidiana de los menores migrantes desde una perspectiva subjetiva.

Técnicas y herramientas metodológicas

Se usará una técnica de análisis biográfico, que es más que una técnica que recupera relatos de vida. Es una propuesta de acercamiento a las subjetividades, a través de entrevistas a profundidad con informantes clave, que permitan el conocimiento de las violencias vividas y sus significados. También se apoyará con la observación participante, pues se realizará trabajo voluntario en los albergues elegidos.

Muestra

La muestra será *no probabilística o dirigida* utilizada en estudios cualitativos, que “depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Ragin, 2013 et. al, en Hernández, 2014). Se usará un muestreo mixto, compuesto por muestras *diversas o de máxima variación* y muestras *por redes o bola de nieve*.

Las muestras diversas o de máxima variación, “son utilizadas cuando se busca mostrar diversas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández, 2014: 387). En esta investigación se pretende documentar y analizar las diferencias y coincidencias entre las subjetividades de la violencia directa experimentada por niños y niñas migrantes y su sistema de relaciones, por lo que este tipo de muestreo servirá para poder recoger la variedad de perspectivas de los sujetos sociales,



a partir de una caracterización que permita conjuntar la diversidad de subjetividades de los menores de edad.

En las muestras, *por redes o bola de nieve* "... se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información (Morgan, 2008), y una vez conectados, los incluimos también" (Hernández, 2014: 388). Este tipo de muestreo servirá para poder arribar a informantes cercanos al círculo social de los niños y niñas, a partir de las relaciones que ellos han hecho en su trayecto migratorio, así como identificar quienes podrían ser los informantes que apoyarían la triangulación de información (familiares, amigos y gente de apoyo en los albergues).

Trabajo de campo

Se realizará en albergues en Chiapas, Ciudad de México y Estado de México, para tener información de dos etapas distintas del tránsito migratorio, uno más cercano geográficamente al sur de México y otro al centro del país, donde ya se habrá experimentado un recorrido mayor en temporalidad y espacialidad. Se han elegido los albergues que acogen a menores de edad acompañados y no acompañados.

En Ciudad de México hay dos opciones de albergue: El Centro de Protección Internacional "Adolescentes en el camino", ubicado en Azcapotzalco, pues atiende a niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados residentes durante un periodo de mediana y larga estancia (OIM, 2017); y el Centro de Acogida y Formación para el Empoderamiento de la Mujer Indígena y Migrante (CAFEMIN), ubicado en la Delegación Gustavo A. Madero (MSF).

En Chiapas, se considera realizar trabajo de campo en el Albergue Municipal del DIF Palenque, que es una casa para adolescentes no acompañados que son canalizados por el Instituto Nacional de Migración en tanto se resuelve su situación migratoria, o en la Casa del Migrante "Hogar de la Misericordia" en Arriaga, que atiende a población mixta desde 2004 (OIM, 2017).

En el trabajo exploratorio, se buscará hacer las relaciones sociales correspondientes, los trámites solicitados y conocer empíricamente las realidades de los albergues. El acercamiento a los niños y niñas permitirá reforzar la propuesta metodológica.

Reflexiones finales

La migración en tránsito, lleva en su seno la historia de los pueblos y las carencias de la organización social y política. En el camino, también va recogiendo las problemáticas de



los lugares por los que pasa, ya que los migrantes con sus múltiples vulneraciones, se convierten en un blanco fácil para violentar, pues en su gran mayoría son ilegales y dependientes de los demás.

En caso de los niños y niñas, es aún peor, pues desde la concepción adultocéntrica, ellos y ellas son incapaces de ser y hacer por sí mismos. Como consecuencia, algunos adultos, principalmente integrantes del crimen organizado y del Estado, aprovechan su poder histórico hacia ellos para violentarlos de diversas formas.

Sin embargo, los niños y niñas sí tienen capacidad de ser y hacer. Su agencia es la que les permite sobrevivir en contextos altamente violentos como el mexicano, donde la violación a los derechos humanos de los migrantes es amplia, por la influencia del crimen organizado y de la poca sensibilidad de algunas autoridades, ante la vulnerabilidad que viven los menores. Asimismo, esa misma agencia es la que les permite compartir sus significaciones de lo experimentado, a pesar de que históricamente la infancia ha sido una etapa poco escuchada por el adultocentrismo. Incluso, etimológicamente, se le resta la capacidad de agencia, pues <<in-fancia>> viene del latín *in-fale*, el que no habla, es decir, el bebé. Pero con el tiempo fue adquiriendo el significado de *el que no tiene palabra*, es decir, el que no tiene nada interesante que decir, no vale la pena escucharlo (Casas, 1998: 25).

Por ello, esta investigación en curso, se interesa en recoger los que los niños y niñas piensan sobre sus vivencias de violencias en su camino por México, primero, para entender que ellos y ellas son más que números, son seres migrantes que sienten, piensan, crear y recrean en su camino hacia mejores condiciones de vida. Luego, para hacer visible, que la sociedad civil tiene un papel preponderante en su atención, pues las políticas de los Estados han generado un problema que ahora los rebasa.

Referencias bibliográficas

- Acuña, J. (2000). "Comprendiendo el desarrollo centroamericano: la región al amanecer del siglo XXI". *Anuario de estudios centroamericanos*. Universidad de Costa Rica.
- Arenas, C. (1990). "Centro América en el vértice de la historia". *Cuadernos de Investigación No. 1*. Segunda impresión. Guatemala: AVANCSO.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores
- Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. España: Ediciones Paidós Ibérica.



Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición, México: Mc Graw Hill.

Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración A.C. INEDIM (2017). *Estadísticas*. Recuperado de <https://www.estudiosdemigracion.org/2017/04/13/estadisticas-2/>

Instituto Nacional de Migración (2019). *Finaliza Programa Emergente de emisión de Tarjetas de Visitante por Razones Humanitarias*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inm/articulos/finaliza-programa-emergente-de-emision-de-tarjetas-de-visitante-por-razones-humanitarias?idiom=es>

Massey, D. et.al. (1993). "Teorías de la migración internacional: una revisión y aproximación". *Population and Development Review*. Vol. 19. N.3.

Maydeu-Olivares, S. (2016). *La violencia, el talón de Aquiles de Centroamérica*. Barcelona: Notes Internacionals CIDOB.

Notimex (2019). "CNDH: vida digna y reparación de daños para indígenas desplazados en Chiapas". *Excelsior*. Notimex. Ciudad de México. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/cndh-vida-digna-y-reparacion-de-danos-para-indigenas-desplazados-en-chiapas/1290618>

Núñez, M. (2012). "Una aproximación desde la fenomenología de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas". *Sociológica*, año 27, número 75, enero-abril, pp. 49-67.

Organización Internacional de Migración OIM (2017), Directorio de Casas y Albergues para personas migrantes en México, Fondo para la OIM para el Desarrollo, México.

Secretaría de Gobernación (2018), *Presentación del Programa de Política Migratoria 2018-2024*. Recuperado de <https://www.gob.mx/segob/videos/presentacion-del-programa-de-politica-migratoria-2018-2024>

Schutz, A. y Luckman, T. (2003). *La estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu editores.



La suavidad en los procesos de socialización en la infancia rural: el caso de las niñas y niños cafetaleros de Veracruz.

Diana Berenice Esquivel Saldaña

Resumen

En la realidad actual se hace necesario analizar el medio rural con perspectivas y enfoques que visibilicen actores y procesos socioculturales, que habían sido poco considerados en la conformación de las dinámicas locales de reproducción identitaria, arraigadas al territorio cafetalero, condiciones que determinan las formas de hacer comunidad y en las que vulneran la vida de los individuos, el florecer de niñas y niños quienes deben de lucha por la sobrevivencia, adaptarse al medio ambiente y asumir roles de trabajo a manera de juego. Desde una metodología antropológica, construida a partir de los conceptos de identidad, roles, socialización y habitus, damos cuenta de cómo es la formación social y cultural de niños y niñas que interactúan en un contexto rural cafetalero, donde se preparan para ser mercancías humanas condicionadas a vender su fuerza de trabajo. Nuestro objetivo es dar a conocer cómo los niños y niñas en sus actividades cotidianas construyen su mundo e interiorizan sus roles e identidad, mediante un proceso de lo que denominamos suavidad: a través del cual se tejen valores, normas, conductas e identidad, que les dan un sentido de pertenencia familiar y social. La observación participante, entrevistas, dibujos, juegos, taller, fotografía nos permitieron materializar la suavidad que se teje en la infancia.

Palabras clave: Infancia rural, socialización, proceso de suavidad.

En la realidad actual se hace necesario analizar el medio rural con perspectivas y enfoques que visibilicen actores y procesos socioculturales que habían sido poco considerados en la conformación de las dinámicas locales de reproducción identitaria arraigadas al territorio cafetalero, condiciones que determinan las formas de hacer comunidad y en las que vulneran la vida de los individuos, el florecer de niñas y niños quienes deben de lucha por la sobrevivencia, adaptarse al medio ambiente y asumir roles de trabajo a manera de juego. Desde una perspectiva microsociológica daremos cuenta de cómo es la formación social y cultural de los individuos que interactúan en estos contextos donde se preparan para ser mercancías humanas condicionadas a vender su fuerza de trabajo. Nuestro objetivo es conocer cómo los niños en sus actividades cotidianas interiorizan sus roles e identidad mediante un proceso de lo que denominamos *suavidad*: a través del cual se tejen valores, normas y conductas que les dan un sentido de pertenencia familiar y social. Así mismo, dar



cuenta cómo se van tejiendo veredas en las pieles de los niños, del suave abrazo de la madre, hasta la áspera herida de la mano al cortar café, dándoles la identidad de la comunidad, del paisaje y de la rusticidad de vivir en la montaña. El concepto de *habitus* nos ayuda a entender las formas y mecanismos de socialización, que desde nuestra propuesta se lleva a cabo de manera suave al entrelazar aspectos culturales, que naturalizan gradualmente y en aparente armonía la participación del niño en el corte de café como una tradición familiar. Lo que pudiera considerarse trabajo infantil en estos espacios rurales es visto como ayuda, parte de la buena crianza y mejor educación; una forma de ser, de conocimiento, interacción social y reproducción económica que se hereda entre generaciones para hacer a los niños obedientes, dóciles y buenos trabajadores, jornaleros, empleadas domésticas y amas de casa. En esta etapa de la vida deben ser educados y formados con *suavidad* aun en la aspereza y rudeza de la finca, reflejándose en la capacidad de acoplarse a las necesidades que demanda el mercado laboral. La metodología que utilizamos se construyó a partir de trabajo de campo *in situ*, mediante el uso de entrevistas, actividades lúdicas, fotomatrías y observación participante.

Veredas rurales hacia la suavidad

Cómo hacer para mirar las vidas de mujeres, de los abuelos, o la de los niños y niñas que se desarrollan entre los cafetales de la montaña veracruzana, qué elementos debemos considerar para oír los susurros de quienes crecen y sueñan entre árboles, veredas, sentires humanos, frutos recién cortados, pieles cubiertas de tierra, manos con ámpulas y miradas puestas en la mariposa que emprende el vuelo hacia otros cielos.

Cómo hacer para mirar y comprender el mundo rural más allá de la historia oficial, de acceder solo a lo que la ventana cuadrada nos permite, como ir del método a los sentidos, caminar *in situ*, hasta llegar al *in vivo*, practicar en campo la *vivisección*, como recorrer los andamiajes desde las experiencias subjetivas del ser un habitante del mundo rural (de uno de ellos). Tomemos camino pues.

Nuestro interés es percibir lo que en lo cotidiano se ha invisibilizado, escuchar lo no incluido o marginado, entender el papel de lo excluido pero presente cuando miramos, pensamos, analizamos y comprendemos desde el alma objetiva aquello de los aspectos culturales de los fenómenos sociales.

Lo rural como complejidad para visibilizar otros procesos, actores y dinámicas cambiantes en el tiempo

Coincidimos con Sassen respecto que las categorías maestras son peligrosas porque impiden ver lo que hay en su entorno, hay que fijarse en la penumbra, estudiar las



transformaciones profundas del dualismo (Sassen), por eso la perspectiva analítica que hoy usemos debe ser distinta a la de ayer” (Levitt, 2012), y hacer investigación desde las dudas, ir más allá de las certezas y plantearnos nuevas preguntas (García Canclini, 2014). El papel del científico social, tal como lo sugiere Wallerstein, “consiste en analizar los sistemas históricos, es decir demostrar la naturaleza de su división del trabajo, descubrir sus principios organizadores, descubrir el funcionamiento de sus instituciones y dar cuenta de la trayectoria histórica del sistema, incluyendo tanto su génesis como su desaparición” (2001: 143). Por lo que se hace necesario recurrir a la etnografía virtual (Hine, Cristine), a la etnografía multisituada (Marcus, Hirai) y la autoetnografía (Bessserer).

Consideramos necesario acercarnos al mundo rural, a su parte humana compleja haciendo uso de la vivisección, de la experimentación *in vivo* (Alexievich, 2016: 27), *donde no* hace falta inventarse nada, ya que hay fragmentos de grandes libros en todas partes, en cada persona. Todo está suelto y respira a sus anchas: la sintaxis, la entonación, los matices, y así es como se reconstruye exactamente el sentimiento. Dice Alexievich: “Yo rastreo el sentimiento no el suceso, el cómo se desarrollan nuestros sentimientos, no los hechos”, disminuir la historia hasta que toma una dimensión humana (Alexievich, 2016: 28-29).

Queremos mirar el medio rural desde un lugar más cercano, permitirnos interactuar cara a cara con personas de tierra, maíz y agua, y entonces escuchar las voces de los habitantes de la montaña, del llano, del bosque y el desierto, conocer y comprender sus experiencias de vida. Acercarnos con herramientas teórico metodológicas adecuadas, inconclusas, múltiples que sirvan para mirar, oír y leer la realidad polisémica, pero también llevar consigo la apertura para la creatividad, la imaginación sociológica y la empatía etnográfica para aplicar nuevas formas de recolección de información y formular tanto hipótesis como estrategias para captar y aprehender otros conocimientos, saberes y experiencias subjetivas de los caminantes de las veredas rurales.

Dejar la perspectiva global y macro, la dicotómica y cegante para mirar la precisión del detalle y hacer de la investigación algo complejo. Comprender los aspectos rurales más allá de lo meramente geográfico económico, de la agricultura o de los aspectos productivos, para poner atención en los procesos socioculturales, en las dinámicas de organización e interacción social, y de cómo sus actores tejen y dan sentido a las identidades y pertenencias en contextos socio-geográficos móviles que trascienden la montaña y dan lugar a las relaciones virtuales o simbólicas y entonces dar cuenta de cómo lo ruralidad se construye constantemente a partir de múltiples dinámicas, proyectos y valores con diversos intereses y significados.



Lo rural se caracterizó como el escenario, primero de civilización poblado por cazadores y nómadas, definido por sus prácticas cotidianas y el cómo ellos se veían y consideraban así mismos y la utilidad que daban a lo que les rodeaba para el desarrollo de sus vidas. Después nace la aldea, la ciudad y los hombres se establecen, entonces lo rural es lo que los otros dijeron que era, y debía funcionar y ser lo que los otros, externos, definirían: hacerlo moderno incorporándolo al “homogéneo” Estado Nación, para que dejara de ser lo que no debía ser: atrasado (Cfr. Osorio).

Lo rural podía ser definido desde las miradas de los novelistas, los predicadores, los políticos, las instituciones nacionales o internacionales, ser caracterizado desde los elementos vistos en una obra de arte, un museo, un restaurant con estrellas Michelin, desde el cine o la televisión, desde el entender capitalista y extraccionista, o bien como un pueblo mágico o un lugar de paz propio para el descanso. El mundo rural se nos dijo que estaba en un lugar alejado, donde el tiempo tenía un transcurrir más lento, la gente trabajaba menos y no les interesaba el dinero. La demografía dijo que eran aquellas poblaciones menores a 2 500 habitantes (INEGI); donde las relaciones sociales tenían un carácter más emotivo y solidario que racional y mecánico apuntó la sociología (Weber, Tonnies).

Fotomatría 2 "El lodo es más suave que las pieles" Macadiana/ abril, 2017



Fuente: Soñando con encontrar un lugar en el mundo. Macadiana/ abril, 2017

La suavidad está en apropiarse de cada rincón del mundo y hacer, con la imaginación, el mejor lugar para jugar y ser feliz. En la montaña, la mayoría del tiempo llueve, y este juego lo pueden hacer aquí o en la finca.

Sin embargo, consideramos que hoy el mundo rural puede hallarse en las grandes ciudades o megalópolis, conformarse como nodos globales, sostenerse en economías y sociedades archipiélago (Vetz) multisituadas geográficamente, el ensanchamiento del espacio social (Bourdieu: 2008:69) y ser comunidades imaginadas (Anderson); en interacción cara a cara o virtual con otros mundos tejiendo relaciones complejas, donde el



tiempo se acelera en determinados procesos (González). Nos proponemos aquí hacer uso de la perspectiva microsociológica para conocer y analizar los procesos sociales desde la *matría*, sus interacciones a una escala pequeña, “cercana”, íntima, obtenida desde la observación directa, para entender la complejidad de los cambios sociales a partir de las subjetividades y el juego de relaciones cara a cara y su proceso hasta la virtualización, centrándonos en niveles de análisis micro que tienen lugar en los grupos domésticos y la heterogeneidad cambiante y dinámica de sus integrantes.

Metodología

La Suavidad: de la metáfora a los procesos sociales

Desde la microsociología podemos identificar cómo se tejen las sociedades rurales, sus prácticas, arreglos, proyectos y disputas que definen las interacciones en su actuar cotidiano en espacios multisituados, el cómo se han redefinido sus múltiples significados desde las experiencias subjetivas de sus integrantes. Es de nuestro interés en ésta investigación considerar lo rural y el mundo de los infantes y el cómo se construyen sus procesos socioculturales entre la suavidad desde lo social, lo humano y las emotividades, por ello consideramos cómo el mundo rural es vivido, sentido, pensado, añorado, imaginado, jugado, fotografiado, susurrado y transformado por las niñas y los niños de Veracruz.

A través de las fotografías, el juego, el caminar por la montaña, el acompañar mientras cortan café, cuando los niños pequeños están durmiendo a ras de tierra entre hojas secas y bichos, en conversaciones mientras se toman los alimentos, dar lugar a interacciones sociales cargadas de emotividad, de un sentir personal que capte lo anímico, la tranquilidad de sus pensamientos, el significado de sus amistades y solidaridades fugaces, el proceder de sus nostalgias, soledades, miedos y experimentación de su descanso y divertimento (Cfr. Senett).

Comprender el mundo de los niños rurales desde la suavidad es aludir a la forma en cómo se viven y construyen los procesos socioculturales de formación de identidad desde el mundo de los adultos o de los otros, y refiere particularmente a tiempos más largos, medidas no coercitivas y cariñosas, a proceder con lenguajes, educación y normas flexibles y negociables. Desde diversas instancias la suavidad se ha aplicado para un ejercicio social más efectivo y garante de los derechos.

El sociólogo Pierre Bourdieu refirió a las formas suaves de dominación: la violencia y la discriminación suave, como invisible e imperceptible, que sólo era posible con la complicidad de las mujeres, también inconsciente y forzada (Bourdieu, 2003). El sociólogo



Jeffrey Alexander, propuso utilizar variables dependientes suaves, que no fueran rígidas, duras o de estructura densa, para tener más flexibilidad al explicar los procesos socio culturales.

La Ley suave contempla normas ligeras, dúctiles o blandas y es empleada dando el sentido de falta de eficacia obligatoria. En el derecho internacional ambiental para lograr los mayores acuerdos posibles se apela al derecho suave (*soft law*) como un sistema flexible y con parámetros de cumplimiento amplios y no obligatorio, se apela al derecho consuetudinario que tiene un carácter de complementario y donde los aspectos socioculturales tienen un peso fundamental.

Al analizar los procesos de vida y el habitus de los infantes es necesario pasar de la suavidad como metáfora a entenderla como proceso: educativo, de socialización en valores y normas, sería la capa que protege algo de la maleza, una capa que tal vez tiene que ver con la edad, de cuando eres niño y la suavidad la vives a flor de piel, tejiéndose en cada paso que vamos dando, en cada sueño y meta, y con el tiempo se va desvaneciendo poco a poco, perdiéndose entre salpullidos de aspereza en las manos que tuvieron que cortar café o leña, o porque la bicicleta se quedó sin frenos y caíste en las faldas de la montaña, pero no se logra distinguir esa suavidad fragmentada, porque tú familia está orgulloso de que ya sepas trepar el árbol y hayas bajado tantos frutos para comer el día de hoy.

Nuestra propuesta para abordar la suavidad, se sustenta en la metodología y forma para construir la *matria*, al ser considerada como el lugar que nos protege y da vida, es como el útero de la madre, cuando el feto está en proceso de gestación, y está unido por un ombligo que le nutre el alma y lo va convirtiendo en humano. Le va dando vida, lo va complejizando a partir de las emociones, los sentires y el cuidado de la madre, la cual le ha garantizado la sobrevivencia hasta que llega a la vida.

En *Suave matria*, Don Luis González sugiere ver la rusticidad de las *matrias*, que aunque tienen su propio frío, desde las voces de los actores, el clima siempre es perfecto. Desde la suavidad tomamos como referencia lo materializado, para continuar con cómo se vive y siente ese frío o calor, la sed, la lejanía, lo boscoso o lo árido; cada *matria* tiene su suavidad, tiene su música, su ritmo, su economía, su estratificación social, su comida, sus rezos y sus santos... cada una tiene su compleja forma de vivirse y sentirse en la rusticidad, que es materializada en la vida cotidiana de los actores sociales que las habitan.

La suavidad es un conjunto de valores, normas, emociones, sueños, identidad, modos de vida que se van construyendo en procesos sociales de interacción a partir del *habitus* y de



los elementos que se encuentran, y se materializa en texturas, sabores, colores y sensaciones que se reflejan o registran en imágenes fotográficas. Los cuerpos de los niños, las arrugas de sus manos y pies expresan las condiciones que implican el entregar tus pasos al monte mientras cortas café o vas por leña, mientras corres entre el río o la colina que usas como resbaladilla a la hora del recreo en la escuela. O como en “La nostalgia del futuro” (Moheno y Barthelemy, 1994; 94), donde en las actividades que realizan los niños, van aprendiendo a imitar el mundo adulto, entregando un poco de su suavidad, física, mental, fuerza, alma, para lograr los resultados tal cual nos enseñaron los viejos.

El proceso de suavidad también se refleja en el capitalismo, como lo refiere Enrique Astorga *“la mercancía humana, puede en ciertas ocasiones ser suave y en otras demasiado fuerte. Suave cuando el cuidado que el capital da a las cosas rentables es muchísimo mayor que la protección que ofrece a la fuerza de trabajo, procurando además de muchas maneras burlar las leyes.”* (1985: 120). Desde niños se les enseña a cortar el café o tocar los instrumentos musicales con suavidad, pero una vez en el capitalismo, esa suavidad es absorbida, y solo se busca cuidar y proteger la maquinaria que adquiere más valor que las personas. Si una persona se lesiona, el empresario lo despide y contrata nueva fuerza de trabajo, si la maquinaria se descompone, sustituirla no es tan fácil, y esto podría llevarlo a la “quiebra”; es por eso que el gran capitalista se preocupa por la suavidad de su maquinaria, antes que por la de sus “mercancías humanas”.

Otra fase de la suavidad se refleja y es parte de las formas de dominación, forma parte de la idea de modernizar el campo, lo han normado con mano suave, aunque solo sea en el discurso, porque en la realidad la suavidad no es reflejada ni en el imaginario. La economía política hace negocio de las emociones a través de un mercado de productos sustentado en la nostalgia y en la subjetividad emocional de los migrantes (Cfr. Hirai, 2014).

Astorga (1985) considera que la antigua *“economía campesina, más que producir bienes para el mercado de productos, es fuente de expulsión de hombres para el mercado de trabajo”*, que los hombres pasan de ser productores de alimentos para el consumo local, para construirse como peones para el mercado extranjero, nacional o regional, lo que genera que en el campo encontremos, por un lado, patrones y dueños de grandes explotaciones agrícolas y, por otro, a peones cautivos del minifundio, llenos de hijos. La familia campesina se encarga de preparar peones para el capital, de cómo son formados desde sus entrañas en las actividades más duras, hasta que desarrollan las habilidades y fuerza necesaria para insertarse en el mercado de trabajo asalariado; sin embargo, menciona que la fuerza de trabajo y el peón provienen de instancias productivas diferentes:



una del cuerpo humano y otra de la economía campesina. Mientras la fuerza de trabajo brota del cuerpo del peón, éste a su vez lo forma suavemente la economía campesina y lo produce como una mercancía humana.

El capital requiere de peones capaces de resistir los abruptos del trabajo para insertarse en el mercado laboral, y la economía campesina es un medio de producción de ciertos cuerpos humanos, aptos física y espiritualmente para desempeñarse como peones, y la producción de niños mendigos como un medio para captar ingresos, y que desarrollaran el papel de jornaleros que desempeñaran las labores más duras y marginadas (Cfr. Astorga, 1985), a pesar de dejar toda su fuerza de trabajo en los cultivos de café, hortalizas, frutales, caña, vid y piña entre otros.

Para hablar de trabajo infantil es necesario contextualizarlo en tiempo y espacio, las dinámicas en que están inmersos los niños rurales, y que más que trabajo o pequeña explotación, participan de una serie de actividades, que según los derechos de los niños, no son aptos para sus edades. En el caso del corte de café o la recolección de leña para el consumo doméstico y familiar, son actividades no remuneradas económicamente, que por cuestiones culturales se han naturalizado, así como los roles que los obligan a aprender y seguir reproduciendo esos saberes que la familia y la sociedad han tejido a lo largo de los años.

Las actividades que realizan los niños en el medio rural, se disfrazan en “sencillas, dóciles y fáciles” de realizar (Cfr. Astorga, 1985), tal vez parezca fácil recolectar leña, cortar café, pizar maíz, pescar, acarrear agua, cuidar el ganado, cargar los utensilios para las artesanías o llevar al mercado las mercancías para la venta, pero es necesario identificar que cada actividad requiere un proceso que se teje en contextos rústicos, con múltiples significados para quienes los realizan y piden que se hagan, como parte de una suave enseñanza y adiestramiento, para una futura ejecución áspera y práctica en los campos de explotación capitalista.

En este sentido Glockner (2008: 62) retomando a Manzanos (2002: 16) define el trabajo infantil como sumamente tendencioso porque tiene diversas acepciones y porque existe la costumbre de identificarlo como generador de condiciones de alta marginación y explotación, con el que realiza la infancia indígena y rural en sus comunidades de origen, donde su participación en las tareas agrícolas y/o domésticas es una costumbre y una necesidad, además de que constituye un aprendizaje fundamental para su proceso de socialización y enculturación.



Por su parte, Baños (2003) considera que las infancias rurales actuales antes de emprender su aventura al mercado laboral no viven del todo relegadas de sus responsabilidades familiares. Aunque no recae sobre ellos una carga económica formal, los niños y niñas de hoy gozan de más tiempo libre que destinan al juego, recreación, educación y mirar la televisión. Ahora suelen estar familiarizados con los contenidos de las telenovelas, caricaturas, el fútbol, el béisbol y basquetbol, y saben distinguir los tenis *Nike* y *Reebok*, por supuesto las marcas de bebidas como Pepsi-Cola y Coca-Cola.

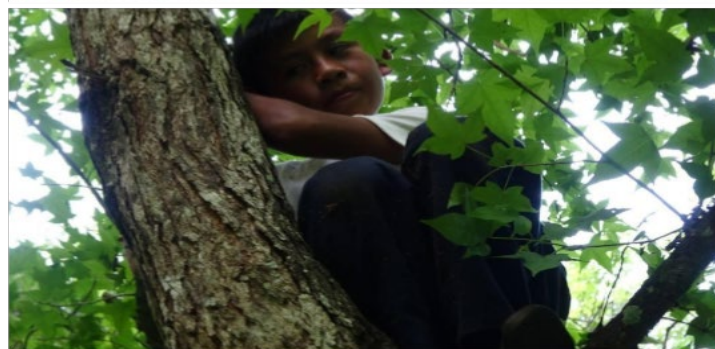
El niño de las sociedades rurales, sufre, además, a sus amos y el trabajo infantil. El pequeño campesino es feliz mientras no se trasponen los límites de la recolección, de la caza y la pesca. Desgraciadamente muy pronto deja de robarse las frutas del huerto ajeno, se retira de la cacería de huilotas y abandona la captura de mojarras. Antes de que a los niños les cambie la voz y les salga el bozo y a las niñas les broten ciertas protuberancias, aquellos deben asumir el papel de alzador o becerreros, y éstas, de fregonas. Quién no sabe que la infancia campesina toma parte en las actividades lucrativas sin obtener lucro o sólo una ganancia mínima. (Baños, 2003: 227)

Los niños de estas sociedades suelen imitar a sus padres entre juegos con un pequeño arco y una flecha, una tira de red de caza o una cesta en miniatura, construyendo una diminuta casa, cazando ranas y persiguiendo a un abuelo colaborador que finge ser un antílope. (Diamond, 2013; 242-243)

Resultados

La experiencia cotidiana de cómo las infancias se hacen de un lugar en el mundo

Fotografía 3 "Desde aquí miro tu andar" Macadiana/ agosto, 2017



Fuente: ¿Dónde guardo mis sueños? Macadiana/ abril, 2017

Los sueños reposan mejor en lo alto del árbol. Cuando se suben al árbol pueden ver el mundo, es grande, azul y muy verde. El árbol se ha convertido en el refugio del mundo de los adultos, de ese que mata sueños y la humanidad

“Nuestras lenguas originarias dibujan y explican el mundo real que percibimos; la lengua invasora lo niega y expresa sólo lo que sus constructores entienden de este mundo, a través de sus creencias, sus intereses, sus valores” (Martínez, 2015; 102)



La comunidad rural donde viven las macadamias y jinicuiles, niñas y niños de esta investigación, se localiza en el municipio de Cosautlan de Carvajal, en el centro del Estado de Veracruz, está rodeada de montañas altas, alejadas de la ciudad, cerca de las nubes y rodeadas de un aire limpio y nubes blancas, son tierras húmedas perfectas para el cultivo de café de altura bajo sombra, el cuál es exportado al mercado mundial. El café es la principal actividad económica de sus habitantes, donde la participación de cada integrante de la familia es de suma importancia, entre más kilos corten el ingreso será mayor; el grano que florece en un contexto donde los aspectos culturales moldean las formas de vida dando una identidad territorial que se determina por las actividades y roles que ejerce cada persona independientemente de la edad, el sexo o los sueños.

La identidad territorial va dando forma a las vidas, pieles y emociones, firmeza al arraigo a la tierra haciendo terruño en cada persona, la cual se naturaliza, como un ADN, a partir de las prácticas cotidianas y los valores que se tejen caracterizando a la comunidad. La identidad se registra en los aspectos culturales, sin embargo, consideramos que ha llevado a la invisibilización de actores como los niños rurales, y de su importancia en la participación del corte de café como “ayuda”. Por eso fue necesario identificar y analizar cómo se relacionan o suavizan, a través de la cultura, los ásperos procesos comerciales y capitalistas.

En este contexto cafetalero identificamos varios actores importantes, por un lado, los intermediarios o coyotes, y las pequeñas y medianas empresas que son las que se benefician en la compra de café, además de procesarlo y comercializarlo en grandes cantidades. Consideramos que los aspectos capitalistas juegan el papel de delimitar y aislar, en la marginación y pobreza relativa, a las personas, insertando en la matría una raíz naturalizada en los modos de vida, que asegure la producción y reproducción del café. Por ello, es necesario cuestionar las prácticas culturales que se van heredando de generación en generación, sin considerar o sembrar la importancia de la vida humana y solo se empeña en construir mujeres y hombres rústicos, que se parezcan a su montaña que brinda frutos y vida de utilidad al mundo capitalista que carcome la vida y los lazos de las comunidades.

En conjunto, encontramos que la identidad territorial, social y cultural de esta comunidad cafetalera son las que suavizan *in vivo* los modos de vida, la identidad y los sueños de los niños, contruidos a partir de emociones y añoranzas que los viejos les han enseñado por décadas, cargando los males y asperezas de esas generaciones, que le han dado gran valor simbólico al ADN que siembra vidas ásperas como las montañas. En ese sentido,



analizamos la infancia, como la etapa donde los niños y niñas son de chocolate, de mentiritas, que no valen o cuentan, y que requieren de adiestramiento para ganarse un lugar en el mundo.

Los niños cafetaleros pintan de distintos colores sus sueños, muchos de ellos los construyen a partir de lo que aprenden en la escuela, pues se sorprenden al conocer nuevas cosas, como la tecnología, la naturaleza y las ciencias naturales, incluso temas en torno al cuidado del cuerpo. Muchos sueñan con ser doctores o doctoras, maestras o policías, y ganar dinero. Relacionan el estudiar con el trabajar y tener dinero, eso es lo que les cuentan sus papás, y es una motivación para ir a la escuela.

Clasificamos la infancia de 0 a 12 años, independientemente que las leyes consideren que se deja de ser niño hasta los 18 años, con los roles, catalogamos en tres bloques el proceso por el cual pasan los niños. Resaltando que cada etapa tiene su propia complejidad, ya que no es lo mismo ser el hijo mayor a ser el menor, tampoco aquellos que tienen papá y mamá y los que no, incluso los que aún viven en casas de tizne o aquella de ladrillos, son variables que influyen en las actividades que deben realizar, en las emociones y en la construcción de la identidad de cada uno de ellos, aun cuando compartan la misma casa, son mundos distintos.

El juego permite un adiestramiento del cuerpo a la resistencia rústica, al igual que va moldeándolos, los más pequeños, de 0 a 5 años aprenden a tener unas piernas que soporten correr entre el cafetal y el barro; las manos de los niños que van de los 5 a los 8, se marcan de asperezas que permiten un mayor grado de tolerancia ante las ámpulas que causa el trepar árboles o desgranar las mazorcas de maíz; de los 9 a los 12 años ya tienen un alma que sirve a las necesidades de la familia, de la comunidad o del capitalismo.

A este adiestramiento, lo identificamos como un proceso de suavidad, por el cual los niños van construyéndose, y que será de gran importancia para el resto de su vida. La suavidad que identificamos *in vivo*, consiste en guiar y moldear sus habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas, mediante actividades en la que los padres van involucrándolos, para que sean buenos niños y niñas.

Mediante el juego las macadamias y los jinicuales van interpretando y aprendiendo las actividades de los adultos, pues se considera que ser niño es no tener responsabilidades, por lo que solo van imitando roles y emociones mediante la peculiar, inocente y pura forma de ver y conocer el mundo, en su casa o en la comunidad. Lo que ocasiona que no se logre identificar las asperezas que van invadiendo y mutilando los sueños de estos chiquillos.



Aunado a esto, el contexto rústico genera que vayan desarrollando habilidades físicas, para que sean capaces de adaptarse al clima y convertirse en una extensión más del paisaje.

En la primera fase, 0 a 5 años, identificamos que es donde florece la suavidad y ternura en sus pieles, su rostro y forma de ver el mundo. El papel que juegan los papás es vital para su sobrevivencia y adaptación a ese medio ambiente y a las condiciones sociales, únicamente ellos son los que saben cuándo el niño tiene calor, sed, frío o hambre y aprenden a leer los susurros que pronuncian, a entender el llanto o los gestos de lo que les gusta y lo que no. Mucho se dice que si no se menciona no existe, para los niños y las mamás, principalmente, adaptar esos códigos o mundo, al de los adultos son los primeros brotes del proceso de suavidad *in vivo*.

Mientras las madres cortan café, los permanecen atados a sus espaldas. Las mujeres van a la finca, a la leña, hacen las labores de la casa o van al médico siempre acompañadas de ese bulto que ríe, juega, duerme, llora, come y defeca. Estar cerca del contacto de la mamá da vida, van creando un mundo de mentiritas, hasta que aprende a caminar, a agarrar el ritmo de esa vida, va imitando al papá mientras corta café, o a la mamá cocinando o dando cuidados a sus hijos.

Aun cuando son tan pequeños, en sus rostros se van marcando los rastros de aquel insecto que le pico, o de las caídas en el lodo, los tropiezos entre las plantas y los rasguños que hacen vereda en sus pieles. Su piel es el reflejo de las asperezas que se enfrentan durante su tierna vida.

Los niños de entre 4 y 5 años, ya tienen adiestrada la capacidad de imitar las actividades, les gusta ir a la finca porque van a jugar a trepar árboles o palos, se choquean y cortan un poco de café, y cuando se cansan vuelven a jugar o se van a descansar en lo alto del palo. Sus manos ya están moldeadas para cortar con más precisión los granos, resisten los días de sol y de lluvia, aun cuando están en un mundo de adultos y responsabilidades, ellos tienen su mundo alterno, donde crean sus propias estrategias de sobrevivencia, el aprender jugando es parte esencial, al igual que el abrazo de los papás, son mecanismos que suavizan su mundo para que se vaya adaptando a la rusticidad de la montaña.

Por su parte, los que están los niños de 6 a 9 años quienes ya replican las dinámicas de adaptación y relación naturaleza-humanos, es una etapa de premios y castigos, mediados por valores y normas, donde empieza a tener la noción de responsabilidad, pues si no ayudan a cortar café, no tendrán zapatos nuevos. Si no cuidan bien de la hermanita, sí no



tienden su cama, no hacen la tarea o no hacen el bastimento, se les castiga con pellizcos, jalones de oreja o nalgadas.

A esta edad suelen estar activos en los traslados de una comunidad a otra para trabajar, dando nuevos panoramas de que hay un mundo fuera de la montaña, hay otras formas de vestir, de hablar, de sentir, de soñar, tal vez mas comodidades, lo nuevo les impresiona a ellos. Ya tienen un contacto cercano con la noción del dinero, saben que si trabajan reciben monedas, cariño y orgullo de sus papás, o zapatos y ropa. En su mundo, que han creado alterno al de los adultos, inventan miedos para dormir con sus papás para tener su atención, o hacen travesuras para que regañen a la hermana menor, también construyen poderes e imaginarios, hacen barcos de papel que navegan entre la lluvia, y son mejores jugadores cuando andan sin zapatos. Convierten sus “debilidades” en habilidades para entrar al mundo de los más grandes.

Cuando juegan reproducen esas prácticas de socialización de invisibilizar a los más pequeños y considerar que no están aptos para correr rápido o batear bien, contar o brincar la cuerda, y que son de chocolate porque son los que corren a cualquier lado, los que no saben cuándo deben patear o golpear la pelota, y mucho menos saben batear.

Los niños deben aprender a hacer bien las cosas, a ser más resistentes, rápidos y obedientes porque eso los va posicionando como personas líderes en el juego o en las actividades cotidianas. En ésta etapa es en donde se siembran valores que los guiarán para toda la vida. Los papás buscan hacer hijos de bien, educados, trabajadores y responsables, que sepan hacer las cosas, paralelamente, es donde más castigos físicos y emocionales reciben tanto de la familia como de la comunidad.

De los 10 a los 12 años es donde se desdibujan los límites de la infancia y la vida adulta, son expertos cortando café. Aquí sus pieles se parecen a la montaña, físicamente no aparentan suavidad, sus pies y manos tienen cicatrices, siempre tienen tierra entre las uñas, los cabellos y sus ropas. Se naturaliza esa forma rústica de ver y de ser. Sin embargo, cuando entran a la secundaria, las estratificaciones sociales hacen que los niños cambien sus valores y aspecto, debido a cómo lo perciben los otros, y cómo es la noción de los niños ante los adultos.

Al ganar por su propia cuenta un par de monedas, da pautas de “independencia” pues son libres de gastarlo en lo que ellos quieran. Esto genera que tengan intereses materiales, que van haciéndoles tomar decisiones como el abandonar la escuela para irse a trabajar a Xalapa u otra comunidad. Desde pequeños les enseñan a que un niño que no sabe hacer



nada, es un fracasado e inútil, ellos van de trabajo en trabajo creciendo en el sendero infrahumano que la lógica capitalista teje en las comunidades marginales como esta.

En estas edades ya es importante que los zapatos sean a la medida, que la ropa no este rota o sucia, ir peinado y tener otros intereses, otros juegos y formas de vida les amplía el panorama de lo que implica vivir. Algunos sueñan con seguir estudiando, otros con terminar la secundaria y ponerse a trabajar, porque se choquean de caminar más de 2 horas diarias para llegar a la escuela. Sin embargo, estos sueños están contruidos a partir de los intereses de los papás, en muchas ocasiones, pues vemos que la escases de apoyos y los bajos ingresos, dificultan el poder continuar, así que les hablan bonito de lo que es ir a la secundaria, y de lo que van a lograr si la cursan. Si estudian tendrán arreglada su vida y ya no necesitarán nada más.

Como resultado, tenemos unos niños que saben sumar, multiplicar, dividir, escribir, leer, ser obedientes, responsables y buenos hijos, que pueden caber en el mundo, ya sea como empleada doméstica o como peón. Las niñas sueñan con trabajar en tiendas de ropa, en salones de belleza, empleada doméstica, maestra, doctora y ser mamá. Los niños con trabajar, ser futbolista, tener un coche o una moto.

En esta montaña encontramos que la suavidad se refleja en la textura que se siente cuando saborean un jinicuill, un mango o un durazno, dejan una sensación dulce y tierna en sus paladares y en sus memorias. La suavidad es la delicadeza con la que cortan cada grano de café, la sensación que experimentan al ver la blancura del brotar de la flor de café, es la forma que mira el niño a su mamá, sin importarle cuanto le pegue, enseñe o acaricie, y es también el momento en que se trepa el árbol y se llega a lo más alto para ver el azul y verde del mundo.

Fotomatría 4 "La infancia se fue cuando mi padre murió" Macadiana/ abril, 2017



Fuente: En un suspiro recuerdo a mi padre. Macadiana/ agosto, 2017

Josué está en esa etapa, aun a su corta edad, donde ya tiene las habilidades para sobrevivir al mundo como peón, sin embargo, aquella tarde decidió quedarse a jugar un ratito más, antes de regresar a cortar café y cargar costales. Su pantalón roto y zapatos rotos, característicos de los niños cafetaleros.



Es por ello que identificamos dos etapas en este proceso, por un lado, la suavidad *in vivo* cuando van descubriendo esos sabores, texturas, sensaciones al sentir frío o calor, al calmar la sed con una naranja o el hambre con guayabas, se convierten en memorias, que recuerdan como anécdotas o experiencias. En el caso de Anayeli, cuando trabajó en la pollería en la Ciudad de Xalapa se acordaba de los consejos de su profesor, y que gracias a él aprendió a multiplicar, o cuando trabajo como empleada doméstica en el Distrito Federal, recordó aquella vez que su mamá le jaló la oreja porque no había lavado bien los trastes, a esas expresiones las identificamos como *suavidad añorada*, la cual les hará recordar las enseñanzas y aprendizajes, buenos y malos, favorables o no, que se tejieron en su infancia. La *suavidad añorada* se materializa en emociones, anhelos o nostalgias que le ayudarán a continuar en la búsqueda de su lugar en ese mundo en que sus papás la guiaron.

La *suavidad añorada* se convierte en una utopía que los hará avanzar, pero siempre buscarán regresar a su patria, a su casa, a beber una taza de café en aquel rincón del mundo; materializada en las cicatrices que hay en sus pieles, manos y rostros, las que miran como aprendizaje y como experiencias, que les evoca un recuerdo, un abrazo, una caída y emociones.

Conclusiones

Como metodología para materializar la suavidad, las emociones y la vida cotidiana a través de la fotografía, proponemos, lo que hemos considerado como fotomatría: “Etnografía en *close up*, un registro por los pliegues de las andanzas humanas materializadas a través de las emociones, una herramienta microsociológica para crear fotografías que van más allá de capturar un instante, para materializar las suavidades del alma en la aspereza del cuerpo donde se traslapan complejamente ambas sensaciones” (Esquivel y Pérez, 2018)

De manera que podamos registrar que la suavidad flota en el cuidado que se tiene al momento de interactuar o ejecutar una acción, ya sea social o material, esto quiere decir ya sea en un saludo o en la manera en que se corta el fruto de un árbol. Capturar la quietud del rostro al saborear un mango, al estar inmóvil después de tanto ajeteo para llegar a lo alto de la montaña, al corazón del árbol, para después treparlo con una sonrisa suave, y desde las alturas nos dará un saludo, mientras sus manos se fragmentan en la rusticidad de la patria. Esta dualidad refleja que la suavidad está en los valores que le sembraron en su infancia, desde el saludar hasta la forma de cortar con fragilidad y cuidado aquel fruto del robusto árbol, aun cuando eso implique que en el cuerpo haya cansancio o fatiga, reflejo de la aspereza.



Finalmente podemos identificar que la identidad de los niños y los modos de vida son el resultado de un proceso de suavidad que busca construir personas obedientes, responsables y buenos, que no sean inútiles ni maliciosos... de cuerpos ásperos, pero de alma suave, de añoranzas y valores que se tejen y aprenden con los roles y actividades. Por ello consideramos que debemos apostar a ocuparnos de los niños y niñas durante el proceso de suavidad, para fortalecer su dignidad humana, sus sueños, una buena calidad de vida, de salud y alimentación, educación y recreación que garantice una armonía de su mundo con el mundo social, familiar y cultural de los adultos. No dejar que se pierdan las suavidades que se tejen en su pequeño rincón del existir.

El mundo de los niños requiere de detenerse a sentir y observar los susurros, las pequeñas cosas que rodean su vida. La microsociología nos permitió ver los susurros, emociones e interacciones que se tejen entre los roles, las identidades y sueños, que van definiendo a cada niño. El uso de la fotografía nos permitió dar cuenta de la identidad y emociones, principalmente, que se viven en la montaña, dando como resultado un recuerdo que se convertirá en *suavidad añorada*.

Ser niño en la montaña cafetalera es tener un cuerpo suave, tierno y delicado que vive en un mundo que no está creado para ellos, el clima, la tierra, la matría y la casa son las que adiestran los cuerpos para que se molden a su rusticidad. Se acostumbran a los climas de lluvias, no usan suéter y sus ropas tienen color de tierra, las marcas de lodo y agujeros en las rodillas. Sus pies se van haciendo chuecos, se acostumbran a andar en babuchas o descalzos, otros aprenden a doblar los dedos y usar cualquier calzado, chico o grande, tener zapatos es un lujo, aunque estén rotos.

Este mundo cafetalero parece muy grande para ellos, las plantas rasguñan, los árboles sacan ampullas en las manos, el lodo atrapa sus pies, los insectos invaden su cuerpo y las enfermedades del estómago son las más frecuentes. Ser niño es trabajar para ganarse unos zapatos o unas monedas para comprar totys, comer dulces y no tener preocupaciones. Es respetar la naturaleza, tocarla, respirarla y vivirla con suavidad, importa más el cuidado de las plantas de café que su vida, sus manos y persona.

Bibliografía

Alexievich, Svetlana (2016) "La guerra no tiene rostro de mujer" en Gatopardo, consultado marzo 2017, en <https://www.gatopardo.com/reportajes/la-guerra-no-tiene-rostro-de-mujer/>
Astorga, Enrique (1985) "Mercado de trabajo rural en México. La mercancía humana". Era, México, pp. 11-122.



Baños Ramírez, Othón (2003). Modernidad, imaginario e identidad rurales. El caso de Yucatán. El Colegio de México. México, 299 págs.

Bourdieu, Pierre (1987) "Los Tres Estados del Capital Cultural", Traducido por Monique Landesmann en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, Año 2, núm 5, pp. 11-17.

Diamond, Jared (2013) "El mundo hasta ayer. ¿Qué podemos aprender de las sociedades tradicionales?" Debate, México, 590 págs.

Esquivel, Diana (2018) "La suavidad en la construcción social de los modos de vida e identidad de los niños de Palzoquiticpan, Veracruz" Tesina, UAM-AZC, 150 pp.

Franco, Karina (2015) "Consideraciones teóricas para construir la noción de la niñez", Coord. Alberto Hernández y Amalia Campos en Actores, redes y desafíos Juventudes e infancias en América Latina, El Colegio de la Frontera Norte, México, pp. 193-208.

García, Canclini (1998) "Las industrias culturales en la integración latinoamericana" México: Grijalbo, 2000

Glockner, Valentina (2008) "De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero", El Colegio de Michoacán, Zamora, pp. 11-40.

González, Luis (1986) "Suave patria", Nexos, Núm. 108, diciembre. Consultado el día 24 de marzo de 2017 en: <https://www.nexos.com.mx/?p=4701>

González, Luis (1988) "*Lugares comunes acerca de lo rural*" en Las sociedades rurales hoy. El Colegio de Michoacán. Zamora, pp. 51-61.

Hirai, Shinji (2014) La nostalgia. emociones y significados en la migración transnacional. Nueva Antropología, vol. XXVII, núm. 81, julio-diciembre, pp. 77-94 Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México

Hoffmann, Odile (1991) Movilidad y estabilidad en una sociedad rural en Mexico (Veracruz). En Estudios sociológicos. Vol. IX; Num. 27. EL Colegio de México. Pp. 607-622

Hoffmann Odile. Renovación de los actores sociales en el campo: un ejemplo en el sector cafetalero en Veracruz. *Estudios Sociológicos*, 1992, X (30)



Hoffmann, Odile, Bethy Portilla y Elsa Almeida (1991) *Urbanizarse o migrar: ¿cuáles opciones frente la crisis? El devenir de las comunidades cafetaleras en el centro de Veracruz, Mexico*. Pp. 165-185

Hoffmann, Odile, Cristina Millan y Alberto Olvera (1994) *Identidades fragmentadas: modernización, democracia y cambio institucional en la cafecultura veracruzana*. Ponencia presentada en el coloquio *Las disputas por el México rural*. El Colegio de michoacán. Zamora.

Martínez Luna, Jaime (2015) "Conocimiento y comunalidad". *Bajo el Volcán*, vol. 15, núm. 23, septiembre-febrero, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México, pp. 99-112

Moheno, César y Barthelemy, Ricardo (1994) "En la nostalgia del futuro. La vida en el bosque indígena de Michoacán" *El Colegio de Michoacán, Zamora Mich.* Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. 109 paginas.

Rivera, Carolina (2012) "Trabajo de niños guatemaltecos en la frontera sur de México. Una presencia encubierta y simulada". Consultado el día 20 de febrero de 2018, en: <http://ichan.ciesas.edu.mx/puntos-de-encuentro/trabajo-de-ninos-guatemaltecos-en-la-frontera-sur-de-mexico-una-presencia-encubierta-y-simulada/>

Sennett, Richard (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona

Sassen, Saskia (2015) *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Editorial Katz. Buenos Aires



Sobre participação e socialização da infância brasileira

Lisandra Ogg Gomes

Resumo

O objetivo desta pesquisa teórica educacional-sociológica é compreender a correlação entre os processos de socialização e as formas de participação da infância na sociedade brasileira. Este é um tema delicado na medida em que se reconhece a participação das crianças, mas, sobretudo, por meio de instâncias socializadoras, nas quais elas aprendem a reproduzir, produzir e difundir práticas, ideias e dinâmicas participativas. Os recentes estudos da infância indicam que o tema da participação tem sido destacado nos movimentos sociais, nas investigações acadêmicas e no âmbito dos direitos, abordando diferentes conceitos, tais como cidadania, agência, autonomia, voz, protagonismo e ator social. Acontece que não é simples entender o que se quer dizer com participação no âmbito da infância, especialmente da brasileira, na qual o contexto de vida das crianças é bem diverso. Essa investigação se aprofunda no conhecimento social acerca da infância e sua posição e função na sociedade, no aparato legal jurídico pautado na(s) infância(s), no debate sobre práticas que se pretendem democráticas e nos serviços destinados às crianças, que nesse caso organizam propostas que podem envolver a participação delas em sua formulação e implementação. Aponta-se que a pesquisa sobre participação e socialização abrange interações, encontros e interdependências de saberes, científicos e contemporâneos, e de práticas que garantem a real participação dos grupos sociais, capazes de reconhecer, respeitar e integrar as compreensões amplas e complexas que emergem através da infância.

Palavras chave: Infância, Crianças, Participação, Socialização, Estudos da infância

Os estudos da infância tem tratado do tema da participação das crianças em diferentes espaços sociais, como, por exemplo, nos movimentos sociais, nas instituições, investigações acadêmicas e no âmbito dos direitos, e vêm apresentando e usando diferentes conceitos, tais como cidadania, agência, autonomia, voz, protagonismo e ator social. Acontece que não é simples entender o que se quer dizer com participação no âmbito da infância, especialmente da brasileira, na qual o contexto de vida das crianças é bem diverso em seus aspectos econômicos, culturais e sociais. Esse entendimento passa pelo conhecimento social acerca da infância e sua posição e função na sociedade, no aparato legal jurídico, no debate sobre práticas que se pretendem democráticas e nos serviços destinados às crianças, que nesse caso organizam propostas que podem envolver



a participação delas em sua formulação e implementação. São formas diferentes de participar que apontam para processos socializadores, de interações, encontros e saberes, científicos e contemporâneos, e de práticas que garantem a real participação dos grupos sociais, capazes de reconhecer, respeitar e integrar as compreensões amplas e complexas que emergem através da infância. Nesse sentido, esse estudo, que ainda está em desenvolvimento, tem como objetivo compreender a correlação entre os processos de socialização e as formas de participação da infância na sociedade brasileira, e assim aprimorar o conceito relativo ao funcionamento da sociedade, construir uma justiça social para as crianças e refletir sobre os fundamentos teóricos em relação aos serviços destinados a essa geração (Mayall, 2007).

Partimos do conceito de infância como um fenômeno – ou fato – social. É, sobretudo, Jens Qvortrup (1990, 2010a, 2011) quem defende essa proposição, de que a infância é um fenômeno social – geracional – e que para compreendê-la é preciso considerar todas as crianças, os parâmetros sociais, as instituições e as relações entre gerações ao longo da história. A partir desses fatores, torna-se possível descrever e explicar as circunstâncias de vida das crianças, uma vez que elas constituem essa geração.

Os fenômenos sociais assumem uma forma, têm um sentido e um conteúdo, ainda que sejam intangíveis e que não se possa observá-los diretamente. É pelo efeito que os fenômenos produzem que eles podem ser conhecidos e observados (Pais, 1996). Os fenômenos sociais significam uma realidade singular e são quase que dotados de existência própria; eles são realizações coletivas e, para continuarem a existir, dependem de cada indivíduo, das conjunturas e das circunstâncias sociais. Reconhece-se um fenômeno pelo poder de coerção e pelas sanções específicas que eles exercem sobre os indivíduos.

Sendo assim, quando a criança nasce é inserida na infância, quer ela queira ou não, pois é essa categoria geracional que agrega todas as crianças. Como se vê a infância é o resultado de causas externas; exerce uma função e tem uma força imperativa e coercitiva, a qual impõe às crianças práticas e ideias constituídas a respeito de como essa geração deve ser e atuar.

Podemos avaliar que esse é um dos processos de socialização vividos pelas crianças, os quais se fazem, desfazem e refazem a partir das relações sociais (Vincent, 2004). A complexidade da socialização envolve práticas intencionais, conscientes e sistemáticas, mas também agrega uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e



inconscientes vividas e adquiridas nas diferentes instâncias das quais participam (Setton, 2009).

Essa força imperativa e coercitiva, necessariamente, não é percebida pelos indivíduos como tal, uma vez que ela é interiorizada e pode ser sentida e praticada como uma liberdade. Segundo Dubet, “O actor social torna sua uma coerção que pode ser assim vivida como uma vocação, como um imperativo moral, uma escolha ou uma ‘natureza’ na medida em que ela é ‘refractada’ na consciência individual” (1994, p. 23).

A infância manifesta-se e torna-se real a partir das ideias, atitudes e dos processos socializadores que envolvem as pessoas que vivem em sociedade, dentre elas, as crianças. É seu valor de fato compartilhado socialmente que a torna real. Os fenômenos da socialização e da infância existem porque são comuns a todas as crianças e pessoas, é parte do conjunto da gênese humana – infância, juventude, idade adulta e velhice.

Portanto, a infância e os processos de socialização são efetivos e atuantes, são integrantes e essenciais à sociedade, têm permanência, posição e função, logo a participação das crianças não é algo trivial, ocorre conforme as formas de socialização. As crianças participam de forma organizada das atividades, as quais estão integradas com as dos jovens, adultos e velhos e que são instrumentalmente usadas pelo conjunto da sociedade (Qvortrup, 1990). Assim, a infância como fenômeno social tem, por um lado, as crianças enquanto indivíduos reais que se socializam, e, por outro, os sentidos e as práticas que definem essa geração e seus modos de educação.

Dessa forma, conhecer, analisar e compreender as formas efetivas de atuação das crianças de até 12 anos nos espaços públicos e privados, urbano e rural, e as políticas de participação da infância no processo social, cultural, político e econômico, é importante na medida em que se reconhece que suas ações provocam modificações nos espaços e tempos dos quais participam.

A tema da participação e a delimitação da idade relacionam-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990a), complementado pelo Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257/16, os quais consideram a criança como cidadã e sujeito social de 12 anos de idade incompletos. Ademais, a participação é um direito de toda criança desde seu nascimento, reconhecida na Constituição Federal (1988) e proclamada pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (BRASIL, 1990b). Como bem aponta Arantes (2012), a CDC foi aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral, em 20 de



novembro de 1989, e significa que cada Estado Parte da CDC assumiu o compromisso de construir uma ordem legal interna voltada para a sua efetivação.

No Brasil, a CDC foi ratificada e entrou em vigor em 1990, tem caráter mandatório e contempla direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais; e direitos especiais (de proteção) (Rosemberg, Mariano, 2010). Todos esses documentos apresentam um conjunto de direitos que abrangem a participação, proteção e provisão das crianças na sociedade. Não é simples o tema da participação e proteção da infância.

Segundo Arantes (2012), na elaboração da CDC muitos foram os questionamentos e as discordâncias entre os representantes dos 193 países. A questão da participação entra em embate com a menoridade jurídica e sua vulnerabilidade natural. No Brasil, está firmado, no artigo 227 da Constituição Cidadã de 1988, que a criança é sujeito de respeito e liberdade, mas em prática isso depende do contexto.

Como se vê, a questão da participação da infância na sociedade é um tema delicado, pois se reconhecida legalmente, essa geração ainda não é reconhecida socialmente como uma parte permanente e estrutural, assim como tampouco são consideradas as ideias das crianças e suas necessidades. As crianças ainda são vistas como irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazerem suas escolhas e de serem informadas em assuntos que lhes dizem respeito (Soares, 2005).

Giovanni Sgritta (1997), crítico incisivo do modo como a sociedade trata a infância, pondera que as crianças só têm importância social na medida em que são vistas como um projeto futuro, em desenvolvimento e quando vinculadas às famílias que as acolhem e as tutelam – acrescentaríamos ainda que elas são notadas quando se tornam um problema social. Reconhecer a infância como uma categoria estrutural, permanente e participante da sociedade, significa que essa geração, enquanto fenômeno social, sempre existirá, em razão das crianças, ideias e práticas próprias da categoria. Igualmente significa reconhecer que suas ações têm repercussão no tempo presente, e não em um futuro que está por vir. Portanto, não há um momento específico de entrada das crianças na sociedade e tampouco um modo único e próprio de participação da infância.

Certamente que as crianças necessitam de proteção e provisão para crescerem e se desenvolverem, pois é notória sua vulnerabilidade natural. E em razão disso a participação delas está circunscrita a alguns espaços, pois em nome da proteção lhes foi cerceado o direito de ir e vir. Como afirma Jens Qvortrup (2010b, p. 779), “[...] ninguém está disposto a sacrificar a necessária proteção das crianças expondo-as a todos os riscos de uma



sociedade moderna; porém, ninguém concordaria em privar as crianças de se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade”.

Essas análises fazem parte das atuais pesquisas educacionais e sociológica, em especial dos estudos da infância, as quais têm revelado a participação e atuação das crianças em seus espaços e tempos sociais. Esse novo panorama se deu a partir de 1980 quando pesquisadores anglo-saxões (Jens Qvortrup, Alan Prout e Leena Alanen), italianos (Giovanni Sgritta e Angelo Saporiti), alemães (Helmut Wintersberger, Heinz Hengst e Helga Zeiher), franceses (Régine Sirota e Cléopâtre Montandon), americanos (William Corsaro) e portugueses (Manuel Sarmento e Natália Fernandes) passaram a adotar como unidade de observação as crianças e a infância. No Brasil, foi no final dos anos 90 que as pesquisas acadêmicas focaram essa categoria e esses sujeitos. A relevância desses estudos está na compreensão e análise das circunstâncias de vida das crianças e da função, participação e posição da infância na sociedade.

Estes estudos abrangem enfoques diferenciados, que tratam da agência das crianças, considerando-as atores sociais, e também revelam a interferência da infância na estrutura da sociedade. A diferença entre esses enfoques está nas perspectivas microsocial, da agência, e macrossocial, da estrutura.

São essas perspectivas, estrutural e agência, que fundamentam o campo da sociologia da infância (Qvortrup, 2004; Sarmento, 2008). A perspectiva estrutural trata da categoria da infância, a forma como ela se organiza, como pode variar e sua relação com as instituições, economia, cultura, tecnologia, mídia e leis – para citar alguns dos parâmetros. Por sua vez, a agência – termo que na língua portuguesa mais se aproxima da expressão inglesa *agency* – relaciona-se às ações e modificações que as crianças promovem nos espaços dos quais participam. A agência relaciona-se às atuações e às intervenções dos sujeitos no mundo, os quais são orientados tanto pelo passado como para o futuro. Como novas orientações causam mudanças na estrutura, pode-se considerar que agência e estrutura são conceitos que se interpenetram. Portanto, esses dois enfoque não são excludentes, pois tendem de certo modo a se acrescentar e se complementar. Entende-se dessa forma pois a estrutura é a objetivação de normas e valores construídos por indivíduos que interagem, os quais tanto reproduzem quanto transformam essa mesma estrutura a partir do desenvolvimento das relações sociais e das atuações nas instituições socializadoras (Dubet, 1994; Emirbayer, Mische, 1998; Giddens, 2000).

Sendo assim, as ações das crianças e a posição da infância estão em correlação com a sociedade na qual estão inseridas. Para compreender a participação das crianças nos



espaços e tempos sociais é necessário considerar os modos como a sociedade reconhece a infância e as formas de atuação dos adultos na relação e interação com elas. Parte-se do pressuposto que há uma relação de interdependência entre sujeitos e entre sujeitos e instituições, portanto, uma correlação entre estrutura e agência.

O conceito de interdependência é importante neste estudo, porque permite apreender as composições que os sujeitos formam (Elias, 1994). No caso aqui a ser pesquisado, a interdependência confere sentido às relações e interações ocorridas entre as crianças, entre elas e com os adultos, e entre elas e com as instituições socializadoras. Todas essas interações que as crianças vivenciam na infância são fundamentais para as pesquisas sociológicas e educacionais, uma vez que pouco se conhece da ótica das crianças e acerca da forma de participação desses sujeitos e desta categoria nos seus espaços.

Novamente, Sgritta (1997) pondera que esse precário conhecimento decorre da condição da infância e das crianças na sociedade ser de segunda ordem, pois as crianças ainda são consideradas menores e não cidadãs, não são titulares dos seus direitos, não têm representação direta nas instâncias sociais e são consideradas de domínio de um adulto. Assim sendo, a CDC acaba por indicar a não cidadania das crianças e a posição secundária da infância, caso contrário elas seriam incluídas no conceito de cidadania desenvolvido por Thomas Marshall, que se funda no princípio de igualdade, direitos e deveres que derivam do pleno pertencimento a uma comunidade. De acordo com o Sgritta, a CDC não faz uma referência direta à cidadania, mas uma aproximação com base nos direitos dos “3-P”: proteção, participação e provisão. Nesse caso, a proteção se relaciona ao direito civil, a participação aos direitos políticos e a provisão aos direitos sociais. Portanto, os 3-P evocariam direitos de uma série B, e as crianças passariam para a série A somente quando se tornassem adultos, com direitos de um cidadão de fato.

Sarmiento e Pinto (1997) ressaltam que, quando analisadas as pesquisas que tratam da infância e das crianças, dos 3-P aquele que menos avanços se verificou, na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância, foi o da participação.

Bem, não cabe aqui discutir quais devem ser as competências dos indivíduos para a participação na sociedade, mas se parte do pressuposto que para participar da sociedade não é pré-requisito ou tampouco obrigatório ser competente ou experiente (Qvortrup, 2011). Para citar um caso, vale pensar “[...] se as crianças – dada a sua condição de não votantes – têm uma representação política adequada” (Qvortrup, 2010b, p. 782). Certamente que não, pois elas não votam, são seus pais ou seus responsáveis que votam



e a partir dos seus interesses, os quais muitas vezes não representam os da categoria infância. Mesmo que esses adultos considerem os interesses das crianças, elas ainda seriam representadas por uma pequena parcela daqueles que têm filhos ou daqueles que estão de alguma forma comprometidos com a infância (Id.).

É nesse sentido que podemos afirmar que as crianças são cidadãos de segunda ordem e igualmente vulneráveis na estrutura diante da deficiência de poder político, econômico, sociais e civis dirigidos a elas. O que se vê é que os meios, os recursos, as influências e o poder são distribuídos de maneira desigual entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos são diferentes (Qvortrup, 2010c; Sgritta, Saporiti, 1989).

A vulnerabilidade estrutural é própria de uma construção histórica, social e política, e de presunções a respeito da natureza da infância. A relação entre vulnerabilidade inerente e estrutural é estabelecida por atitudes culturais (Lansdown, 1994). E a ideia de que a criança é vulnerável e precisa de proteção acaba por protelar o exercício da sua autonomia a participação (Soares, 2005).

A participação da infância e das crianças ainda se dá através de um adulto vinculado a elas que na maioria dos casos são seus os pais, responsáveis ou professores/as. Isso significa que os direitos estabelecidos pelos adultos para as crianças retornam para elas, mas sobretudo através da família e/ou da escola. Em geral, se lhes é dada alguma autonomia e possibilidade de participação, essa também depende da definição estabelecida pelos adultos. Agora, se a unidade de observação, debate e atuação fosse as crianças e a infância seriam constituídas outras ações, práticas e outros discursos a respeito delas (Sgritta, 1994).

A produção acadêmica que trata da infância vem demonstrando que a participação das crianças na sociedade é um fato e é fundamental, pois garante continuidade à tradição e às produções e transformações humanas – visto que os indivíduos se socializam e são socializados. E, igualmente, garante que as relações e interações diversas sejam reorganizadas, transgredidas e modificadas, pois são as crianças que interpretam os fatos sociais e atuam ao seu modo, causando alterações e renovações de ideias e práticas socioculturais que diferem da forma de interpretação das demais gerações.

Uma das formas de participação da infância pode ocorrer através das políticas públicas específicas para essa categoria. “A noção de *política* é uma resposta a questões de orientação, do caminho a seguir, e isso inclui questões ideológicas. As *políticas*, por sua vez, são respostas a problemas práticos e resultarão em decisões pontuais” (Qvortrup,



2010b, p. 786 – meus grifos). Sendo assim, as políticas são importantes na medida em que auxiliam, interferem e conseguem representar de forma adequada a categoria da infância e os direitos e os interesses das crianças. Esse um dos objetivos do Marco Legal da Primeira Infância que prevê a escuta da criança e sua participação na formulação de políticas e de ações que lhe dizem respeito. De todo modo, não é fácil determinar se certas leis e propostas visam às crianças ou às famílias e escolas, e isso depende da forma como se pensa a política e como as pessoas entendem seus direitos.

É certo que as crianças não reivindicarão seus direitos, pois, como já apontou Sgritta, elas são cidadãos de secundária e ainda não podem praticar atos civis, além disso, a força e o poder da infância ainda têm pouca relevância sociopolítica. Contudo, tanto a categoria da infância como as atuações das crianças são permanente e basilares na estrutura da sociedade. Conhecer as perspectivas das crianças brasileiras e as formas de participação da infância são demandas importantes, pois fornecem subsídios para compreender as dinâmicas, as práticas e os discursos que as reconhecem como atores sociais e a ação da infância enquanto categoria estrutural.

Ademais, essa compreensão é uma possibilidade de se pensar em política e políticas que atendam a criança e a infância e seus modos de participação. Com base nos estudos de Jens Qvortrup (2010b) acerca dessa questão, as *políticas* para as crianças abrangeriam iniciativas para resolver problemas típicos, como, por exemplo, a qualidade do atendimento escolar e a implantação de espaços de lazer. Já a *política* para as crianças abrangeria iniciativas nacionais de longo prazo voltadas para o desenvolvimento delas enquanto grupo social. As *políticas* para a infância seriam implementadas no plano municipal. Por fim, a *política* para a infância engloba a maneira de desenhar estruturalmente a categoria e de reestruturar sua arquitetura (Idem.).

Dessa forma, a investigação das formas de participação da infância na sociedade apresenta-se como uma importante contribuição visto que se busca compreender, avaliar e tornar evidente a posição, a socialização, a atuação e a função da infância e das crianças na sociedade, ou seja, revelar os modos como elas se fazem presentes. Nesse sentido, temos buscado, por meio dessa investigação, uma quase etnográfica, pois “praticar a etnografia é estabelecer relações, relacionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante (Geertz, 2014, p. 4).

Uma incursão neste tema, apontou que o Brasil tem desenvolvido projetos de participação com crianças, mas os quais se tornam representativos quando é modificada a percepção dos adultos sobre a infância e as crianças. Tomás (2008) fez um levantamento da



participação das crianças em processos de orçamento participativo e localizou a ação das crianças nas cidades de Barra Mansa (RJ), São Paulo (SP), Recife (PE) e Icapuí (CE). Segundo a autora, no contexto internacional, o Brasil vem se destacando nos processos de orçamento participativo com a participação da infância, que pensam suas cidades considerando as diferentes questões, como, ecológicas, sociais e econômicas.

Outro aspecto a ser reconhecido é a participação das crianças na organização e pela atuação de grêmios estudantis, alguns iniciados no ensino fundamental – com crianças a partir dos 8 anos –, nos quais elas buscam firmar seus interesses no amplo projeto da escola na qual estão matriculadas. Para além do espaço escolar e da políticas públicas, as crianças também têm participado da elaboração e execução de projetos arquitetônicos e da organização dos espaços públicos. Entre eles é possível citar: 1) Fundação Casa Grande – Memorial do Homem do Kariri (CE); 2) Crianças Sem-terrinha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; 3) Conselho de Crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sócrates Brasileiro (SP); 2) Conselho Participativo Escola Oga Mita (RJ). São propostas nas quais participam crianças entre 4 e 12 anos, portanto alfabetizadas e não alfabetizadas, algo não relevante para essa pesquisa, mas que permite compreender que a participação é uma questão importante quando se considera as sociedades democráticas.

Nesse sentido, a participação requer um processo socializador democrático, ou seja, uma educação pautada em a) leis que precisam ser decididas em processos regulares e amplamente participativos; b) respeito ao bem público, acima do interesse privado e patriarcal; c) sentido de responsabilidade no exercício do poder (Benevides, 1996). O que, por sua vez, permite às crianças o desenvolvimento da sua identidade a partir de uma relação alteritária, pautada na solidariedade e cidadania. Participar efetivamente dos espaços e tempos sociais contribui para o processo de socialização política, desenvolvendo nas crianças sua consciência coletiva como participante de um grupo social (Cussiánovich, Márquez, 2002)

Espera-se, sobretudo, que esta investigação contribua para a divulgação de ideias e práticas que revelem as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, e a infância uma categoria estrutural que atua na cultura. Ademais, esta investigação também pretende contribuir para a transformação da ideia de infância e sobre as crianças como importantes e necessárias em seus contextos e conforme suas circunstâncias de vida. Enfim, ampliar o debate de como as crianças respondem aos problemas da sua época e como as



instituições têm possibilitado a participação das diferentes infâncias; socialização constitucional para a atuação em sociedades democráticas.

Referências bibliográficas

Arantes, E. M. de M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, vol. 24, n.º 01, p. 45-56, 2012.

Benevides, M. V. Educação para a democracia. *Lua Nova*, n.º. 38, p. 223-237, dez./1996.

Brasil. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990a.

Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. *Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 nov. 1990b.

Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

Cussiánovich A., Márquez, A. M. *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*, 2002. Disponível em: [http://www.sename. cl/wsename./otros/Hacia% 20una %20participacion%20protagonicasavethechildren.pdf](http://www.sename.cl/wsename./otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonicasavethechildren.pdf)

Dubet, F.. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

Elias, N. *O processo civilizador*. Volume 1. São Paulo: Summus, 1994.

Emirbayer, M; Mische, A. What is agency? In: *The American Journal of Sociology*. The University of Chicago Press, vol. 103, n.º. 04, jan., 1998.

Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

Giddens, A. *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Oieras: Celta Editora, 2000.

Lansdown, G. Children's rights. In: MAYALL, B. (ed.). *Children's childhoods: observed & experienced*. London: The Falmer Press, 1994.

Mayall, B. Sociologies de l'enfance. In: BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. (dir). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: P.I.E Peter Lang, 2007.

Pais, J. M. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. In: *Análise Social*. Lisboa, vol. XXII, tomo 1º, n.º. 90, 1986.

Qvortrup, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". In: *Pro-posições*. Campinas, vol. 22, n.º. 01, jan./abr., 2011.

A infância enquanto categoria estrutural. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 36, n.º. 02, maio/ago., 2010a.

Infância e política. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol. 40, n.º 141, set./dez., 2010b.

Trazer de volta o papel da criança no contrato geracional. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. *Sessão especial GT 14. Educação na infância: perspectivas históricas, sociológicas e políticas*. Tradução Maria Letícia B. P. Nascimento. Caxambu, 2010c.



I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In: Hengst, H.; Zeiher, H. *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli, 2004.

Childhood as a Social Phenomenon: an introduction to a series of national reports. In: *Eurosociological Report*. Vienna: European Centre, 36, 1990.

Rosemberg, F.; Mariano, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, nº. 141, set./dez., 2010

Sarmento, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Gouvêa, M. C. S. de. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

Setton, M. da G. J. *A socialização como fato social total: um ensaio sobre a teoria do habitus*. 2009. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

Sgritta, G. B. La cittadinanza 'negata'. In: Maggioni, G.; Baraldi, C. *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia*. Urbino/Itália: Edizioni QuattroVenti, 1997.

Infanzia. In: *Estratto dal volume IV della Enciclopedia delle Scienze Sociali*. Istituto della Enciclopedia Italiana. Fondata da Giovanni Treccani, 1994.

Saporiti, A. *Childhood as a social phenomenon. Implication for future social policy*. International comparative research project. National research council. Country report 1989/13. Italy, june, 1989.

Soares, N. F. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 7, nº. 12, p. 8-18, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/2100>>. Acesso em: 26 fev. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2100>.

Tomás, C. Contra os silêncios, a invisibilidade e a afonia: A Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos. *VI Congresso Português de Sociologia*. 25 a 28 julho de 2008.

Vincent, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon: Press Universitarie de Lyon, 2004.



Representaciones sociales de niñas y niños acerca del territorio que habitan: el caso del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar

Claudia Cárdenas G.

Resumen

El objetivo de la investigación es conocer las representaciones sociales que poseen niñas y niños de entre 7 y 12 años del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan, aportando a la discusión sobre las representaciones sociales. El abordaje teórico se inserta dentro de la Nueva Sociología de la Infancia, considerando a niñas y niños como actores sociales y protagonistas de su realidad social y se analizó el contenido del relato de éstos en base a la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici.

La metodología se enmarcó en el método etnográfico, que se realizó junto a dos comités de vivienda, Villa la Pradera y Los Manantiales. Se investigó mediante la técnica de mapeo colectivo, la que se desglosó en tres sub-técnicas: cartografía social e individual, fotovoz y recorridos comentados. Lo anterior se realizó con objetivo de conocer la información que poseen niñas y niños acerca del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar, identificar su actitud hacia el territorio que habitan, para finalmente, interpretar el campo de representación ordenado y jerarquizado por ellos mismos.

Palabras claves: Infancia, representaciones sociales, segregación residencial, campamento Manuel Bustos y la Nueva Sociología de la Infancia.

Abstract

The objective of the research is to know the social representations that children between 7 and 12 years old have of the informal settlement Manuel Bustos in Viña del Mar, the territory they inhabit, contributing to the discussion about social representations. The theoretical approach is inserted within the New Sociology of Childhood, considering girls and boys as social actors and protagonists of their social reality. The content of their story was analyzed based on the Theory of Social Representations of Moscovici.

The methodology was framed in the ethnographic method, which was carried out together with two neighbors board, Villa la Pradera and Los Manantiales. It was investigated using the collective mapping technique, which was broken down into three sub-techniques: social and individual cartography, photovoice and interviews on the move. This was done with the



objective of knowing the information that children have about Manuel Bustos in Viña del Mar, identifying their attitude towards the territory they inhabit, and finally, interpreting the field of representation ordered and hierarchized by themselves.

Keywords: Childhood, Social representations, residential segregation, the informal settlement Manuel Bustos and the New Sociology of Childhood.

I. Introducción

Recientemente, en Chile y en otros países de América Latina, se han impulsado cambios en las políticas para la niñez, que tienden a incorporar una noción de infancia como sujeto de derechos (Marré, 2013; Salazar & Botero, 2013), noción que proviene de la Convención Internacional de los Derechos del Niño oficializada en 1989 y ratificada en nuestro país en 1990, fecha que se considera como uno de los principales hitos respecto de la transformación socio-jurídica de Chile en temas de ciudadanía y de la relación con niñas y niños (Contreras & Pérez, 2011).

En cuanto a los estudios y enfoques recientes en temas de infancia, UNICEF Chile ha desarrollado una línea de investigación que se ha dedicado a estudiar actitudes y opiniones de los niños respecto a diversos temas. Se caracterizan por ser estudios extensivos y de carácter cuantitativo. No desmerecemos el interés que puede tener este tipo de estudios, pero nos posicionamos desde Ana Vergara et al. (2015), quienes señalan lo limitados que son estos en cuanto a su capacidad de explorar en mayor profundidad las significaciones configuradas por niñas y niños. Este tipo de investigación tiende a desestimarse debido a la idea de que la comprensión verbal, capacidad reflexiva y de verbalización de los niños son limitadas (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015).

Sumándonos a lo anterior, cabe señalar que a pesar de que se han generado avances desde la firma de la Convención de Derechos del Niño, todavía se invisibiliza la infancia, generando impacto en la consideración de las particularidades, derechos y necesidades de niñas y niños en la vida social, lo que se complica aún más en relación a la alta segregación y exclusión social que predominan en nuestro país (Espinoza, Catalán, Guerra, Sandoval, & Ampuero, 2016).

A partir de esto, consideramos que el estudio es teóricamente relevante en la medida en que permite realizar investigación con niños y niñas considerándolos como sujetos activos, como actores sociales y constructores de su propia realidad. En ese sentido, al basarnos



en la propuesta teórica innovadora de la Nueva Sociología de la Infancia para realizar nuestra investigación, creemos que nuestro estudio puede darle sustento empírico a dicha teoría. Por otro lado, debido a la escasa cantidad de investigaciones realizadas en campamento, la nuestra logrará contribuir a las áreas del conocimiento relacionadas con la pobreza infantil y la segregación socio espacial.

Situación de campamento en Chile y en la región: el caso de Manuel Bustos

En Chile, hablamos de “campamentos” desde poco después de la mitad del siglo pasado, pero esto no significa que el problema habitacional se haya originado en esos años. Éste último comienza a principios del siglo XX, luego del cierre de las salitreras chilenas, lo que produjo migraciones masivas hacia la zona centro del país, sumado a las migraciones campo-ciudad, provocando una demanda habitacional tan grande que no pudo ser satisfecha a través de los arriendos (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2013).

Actualmente, 38.770 familias viven en situación de campamento a lo largo del país y el número no deja de aumentar. Desde sus inicios, los campamentos han sufrido diversas transformaciones, tales como su composición o estructura interna (Techo-Chile, 2016), generando especificidad y diversidad en cada uno de ellos. Aun así, es posible identificar que los campamentos comparten características comunes como el bajo nivel de escolaridad, la precariedad del empleo, las misérrimas condiciones de habitabilidad debido a la inestabilidad de su construcción en terrenos irregulares propensos a siniestros socioambientales.

Las cifras indican que, en la región de Valparaíso, según los datos del Mapa Social de Campamentos del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2013), habitan 7.531 familias en 146 campamentos, ubicándose como la región con más campamentos del país. Sin desmentir lo anterior, el Monitor de Campamentos de la fundación Techo (2015) indica que las cifras del gobierno están incompletas: en el catastro del año 2015, la región de Valparaíso presentaba 10.710 familias viviendo en 177 campamentos, siendo Manuel Bustos el campamento más grande de la región e incluso de Chile, compuesto por más de 1100 familias, considerado como uno de los más vulnerables en cuanto a acceso a servicios básicos: salud, educación y seguridad (Techo - Chile, 2013)

En Manuel Bustos ha comenzado a llevarse a cabo el proceso de urbanización a mediados del año 2017 de la mano de Serviu luego de la firma del decreto que autoriza el procedimiento (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2017). Comenzado por la regularización de las propiedades y posteriormente por la construcción de alcantarillado,



luminarias, pavimentación de vías estructurantes, entre otros (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2013).

¿Por qué la niñez?

Las nuevas formas de ir construyendo la niñez, donde se han incorporado prácticas relativas a validar el propio juicio de niños y niñas, la creación de espacios abiertos donde puedan opinar y al mismo tiempo promover el que sean escuchados y escuchadas por el mundo adulto, hacen que hoy en Chile la participación infantil se torne un tema y un ejercicio más recurrente, tanto en los discursos oficiales, como en la cotidianidad de la sociedad (Contreras & Pérez, 2011).

Sin embargo, desde la perspectiva de las representaciones sociales de la infancia, todavía somos herederos de conceptos que han predominado en occidente desde el siglo XVIII, “como son la inocencia, la integración regulada del niño a la sociedad por medio de la familia y la escuela, la ausencia de responsabilidades laborales o familiares, y el predominio del juego y la fantasía”. (Vergara del Solar, 2003, pág. 127). Frente a este modelo ideal, sigue sobreviviendo la imagen de una infancia amenazada, que debe ser protegida, víctima de la pobreza, inocente del contexto que le ha tocado vivir y del cual debe ser alejada. “Siendo esta representación social de la infancia “en riesgo social” la base de las políticas de protección” (Rojas Flores, 2010, pág. 775).

El enfoque de la Nueva Sociología de la Infancia comienza a considerar a niñas y niños como actores sociales, es decir como seres humanos con capacidad de modificar su entorno con su sola existencia o con la interacción que llevan a cabo en él (Salas Céron, 2010). La infancia como una parte de la estructura social, que posee un carácter permanente que se construye socialmente y presenta variaciones históricas y culturales determinadas por las normas y pautas de conducta que se esperan de un niño en un momento determinado (Gaitán, 2006a; 2006b).

Estimar a niñas y niños como agentes sociales y sujetos de pleno derecho en la medida en que se recogen sus visiones nos permite tener una visión más completa de la realidad estudiada, pudiendo reducir el sesgo de la perspectiva adulta (Argos González, Ezquerro Muñoz, & Castro Zubizarreta, 2011). De esta manera, este enfoque busca transformar la condición habitual de los niños de objetos de estudio para pensarlos como sujetos y como partícipes en la producción e interpretación del conocimiento.

En relación con las cifras, la región de Valparaíso se encuentra en una situación crítica al posicionarse en el tercer lugar en el ranking nacional de población infantil en situación de



pobreza (26,2%), concentrada entre los 6 - 13 años, luego de la Araucanía (33%) y Biobío (30%) (Observatorio de la Niñez y Adolescencia, 2014), sumándose a que en general la población de niñas y niños es más propensa a la situación de pobreza que la población de adultos (Casen, 2015).

Tomando en cuenta lo anterior y el contexto de urbanización que se encuentra viviendo el campamento Manuel Bustos, se hace relevante profundizar en las representaciones sociales que poseen niñas y niños sobre el espacio en donde viven, siendo sujetos que tienden a ser invisibilizados mediante la priorización de la población adolescente o adulta. (Pavez Soto, 2012). En ese contexto, la presente investigación se torna relevante en la medida en que niñas y niños del campamento poseen la oportunidad de manifestar su relación con el territorio, valorizando y jerarquizando los lugares importantes para ellos, en un proceso que aún se encuentra en desarrollo.

A partir de lo anterior surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan? Y Para abordar esta se propuso acceder a la *información* que poseen niños y niñas, la *actitud* de estos hacia el campamento Manuel Bustos e interpretar el *campo de representación* ordenado y jerarquizado por las niñas y los niños.

II. Metodología

La metodología de esta investigación está basada en los planteamientos de la Nueva Sociología de la Infancia (Gaitán, 2006b), que define como eje central de la investigación considerar a niñas y niños como actores y protagonistas de ésta misma, así como también de su realidad social, por lo tanto las decisiones metodológicas se orientaron de tal forma que se respetase lo señalado anteriormente.

Tipo de estudio.

Teniendo en consideración la existencia de una extensa profundización teórica en torno a las representaciones sociales, debemos precisar que no ocurre lo mismo en el caso de los trabajos sobre el contexto habitacional de campamento y menos si hablamos de un estudio que considera niñas y niños como protagonistas de la investigación. En ese contexto, hemos decidido abordar un estudio de tipo descriptivo (Valles, 1999), ya que, ajustándose a nuestros objetivos, hemos buscado conocer una realidad específica: las representaciones sociales de niñas y niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar acerca del territorio que habitan. En ese sentido, lo que buscamos fue recoger datos



descriptivos de manera que se evidenciaran los significados con los que operan los sujetos.

Tipo de diseño.

Se definió un diseño de investigación del tipo cualitativo debido a que esta metodología es adecuada en función de los objetivos del estudio, en la medida en que produce datos descriptivos a través de las palabras, escritos y conductas observables (Taylor & Bogdan, 1987). A su vez, este tipo de diseño enfatiza la perspectiva de los protagonistas, niñas y niños, persiguiendo el significado particular que éstos construyen sobre los hechos, como partes de un todo. De esta forma, se puede abordar el sentido que los actores le otorgan al objeto de estudio, el cual no es medido por la metodología cuantitativa (Ruiz, 1996).

Los estudios cualitativos suelen seguir un diseño flexible. Este tipo de diseño no sigue un plan estructurado cuyas fases correspondan a un orden temporal lineal. La flexibilidad hace alusión a la posibilidad de encontrar situaciones nuevas durante el proceso de investigación, que se vinculan al tema de estudio y que pueden implicar cambios en la pregunta de investigación, objetivos o en las técnicas de recolección de datos (Vasilachis, 2006). Vale la pena mencionar que este estudio cualitativo se caracterizó por ser semi-proyectado.

Esto se debe a que se conjugaron aspectos propios de un diseño proyectado, “aquel que prevé con antelación, todos los pasos y operaciones a seguir para llegar a los productos de la investigación” (Noboa, 2013, pág. 317), especialmente en la recopilación de la información; como también elementos de un diseño emergente, caracterizado por generar los componentes principales del diseño durante el proceso de investigación, adaptando ciertos aspectos metodológicos a las particularidades del campo (Valles, 1999). Por otro lado, nuestra investigación se define como no experimental, puesto que no fue nuestra intención modificar las situaciones o variables que influyen en la investigación, sino que observarlas de manera tal y cómo ocurre dentro del campo (Alvira, 2000).

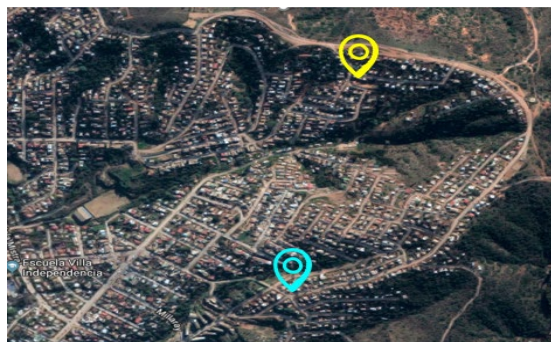
La clasificación temporal de este diseño ha sido de tipo transversal, basándonos netamente en el momento en que se generó la información (Valles, 1999). Hemos tomado esta decisión debido a que el estudio se llevó a cabo durante un periodo de tiempo determinado, y no se realizó un seguimiento de los casos en cuestión. No obstante, los resultados que de aquí se han obtenido podrán ser contrastados con investigaciones posteriores.

Universo y muestra.

El universo de nuestra investigación está compuesto por los niños y niñas que habitan el Campamento Manuel Bustos, ubicado en el sector de Achupallas de la comuna de Viña del Mar. A pesar de haber revisado múltiples documentos y los principales informes de catastro de campamentos (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2013; Techo-Chile, 2016), no existe registro alguno de la cantidad de sujetos que componen este grupo etario dentro del asentamiento informal mencionado.

En un inicio, la investigación quiso abarcar como muestra de estudio a tres grupos compuestos entre 6 y 10 niñas y niños de 7 a 13 años, teniendo en consideración el nivel de desarrollo cognitivo requerido por las técnicas de producción de información utilizadas en la investigación. Cada grupo correspondería a tres de los veintitrés comités de vivienda existentes en el Campamento Manuel Bustos: Villa la Pradera, Bellavista y Villa las Américas. La elección de estos tres concordaba con una ubicación espacial específica de cada uno respecto del territorio de Manuel Bustos: el primero ubicado en la esquina inferior derecha, el segundo ubicado en la esquina inferior izquierda y el tercero ubicado en la cima del campamento.

Durante el trabajo de campo, sólo pudimos generar contacto con uno de los tres comités inicialmente seleccionados: Villa la Pradera. Por otro lado, nos contactamos con el comité Los Manantiales, ubicado al costado izquierdo de la cima del campamento. Habiendo finalizado el trabajo de campo con los dos comités de vivienda mencionados, se constató que ya existía una gran producción de material a analizar, lo que ponía en riesgo el criterio de viabilidad de la investigación al abarcar un tercer comité. Por lo tanto, la muestra final resultó abarcar dos grupos de niñas y niños entre 7 y 12 años para las técnicas colectivas de producción de información, mientras que para las técnicas individuales aplicadas se seleccionó un niño y una niña de Villa la Pradera y dos niñas y un niño de Los Manantiales.



Fuente: Google Maps



Nuestra muestra fue de carácter no probabilístico, ya que la finalidad no pretendía ser la generalización de los resultados sino más bien el análisis de las representaciones sociales del territorio habitado por las niñas y los niños del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar, por lo que el foco se centró en la indagación cualitativa, a fin de poder comprender el fenómeno a partir de sus características particulares.

La selección del tipo de muestreo tiene relación con la cuestión de la representación, la accesibilidad y la heterogeneidad (Valles, 1999), por ende nuestro tipo de muestreo fue por conveniencia (Salamanca & Martín-Crespo, 2007) ya que los casos se eligieron de acuerdo a la accesibilidad y disposición de la muestra, y al cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión: se seleccionaron a aquellos niños y niñas de entre 7 y 12 años de edad que habitaban el campamento Manuel Bustos de Viña del Mar, considerando el nivel de desarrollo cognitivo requerido por las técnicas de producción de información utilizadas en la investigación. Dichos niños y niñas asintieron previamente de manera escrita su participación en la investigación, así como sus padres también consintieron de manera escrita la misma, y presentaron disposición de participar. Por otra parte, se consideraron como criterios de exclusión, la negación de niñas o niños de participar, siendo expresado de modo conductual o verbal

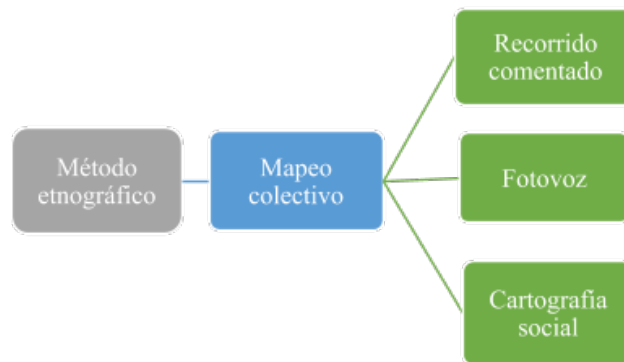
Técnicas de producción de información.

Se ha optado por utilizar el método etnográfico, herramienta de producción de información cualitativa que permite acceder a entramados de significados intersubjetivos en su contexto de escenificación, por medio de prácticas e interacciones sociales (Taylor & Bogdan, 1987), lo que significa que como investigadoras participamos y nos implicamos en las dinámicas y los espacios sociales que observamos.

En el caso de la presente investigación, se utilizó el método etnográfico mediante la técnica de mapeo colectivo, la que fue empleada durante tres jornadas como mínimo en cada sector. Se optó por el mapeo colectivo como técnica de producción de información debido a que ésta pretende territorializar la creación colectiva, la participación plural y la visibilización de un horizonte crítico, mediante diversos recursos visuales y mapas que dan pie a la comunicación y difusión de significaciones y sentidos (Risler & Ares, 2013).

Cabe destacar que la elección del mapeo colectivo como técnica de investigación se debe a que éste se caracteriza por ser un proceso de creación que busca alterar los relatos dominantes sobre los territorios, en este caso el discurso adultocéntrico, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes, niñas y niños (Risler & Ares, 2013).

Con objetivo de respetar esto, nuestro rol consistió en ser mediadoras, en pos de ir abriendo o “haciendo aparecer” los significados a través de preguntas u otros ejercicios dialógicos, experienciales y/o reflexivos, desde las propias subjetividades de las niñas y los niños de Manuel Bustos. Lo anterior se desprende de múltiples sub-técnicas que se enmarcan en las posibilidades del mapeo colectivo. En pos de cumplir con los objetivos de la presente investigación, hemos seleccionado sólo algunas de ellas: recorrido comentado, photovoice/fotovoz y cartografía social.



Fuente: elaboración propia

El trabajo de campo se aplicó en tres instancias por cada comité de vivienda: una jornada en donde se realizaron los recorridos comentados individuales y dos jornadas colectivas en pos de no saturar a niñas y niños de actividades. En la primera jornada colectiva se realizó el recorrido comentado grupal que fue acompañado del photovoice, para luego seleccionar las fotos más importantes para las niñas y los niños; y en la segunda jornada colectiva se realizó la cartografía social.

III. Resultados

En primer lugar, remitirnos a que cada uno de nuestros objetivos específicos conduce al objetivo general, el cual pretende, finalmente, responder a la pregunta de investigación. Entendiendo esto, desglosaremos cada uno de nuestros objetivos específicos comentando sus principales resultados. Para comenzar, nuestro primer objetivo específico pretendía acceder a la *información* que poseen niñas y niños acerca del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar.



En pos de abordar este objetivo, dividimos el concepto de información en dos subdimensiones: los conocimientos del entorno físico y los conocimientos históricos del sector. En Villa la Pradera, nos dimos cuenta de que ambos tipos de conocimiento estaban asociados a una lógica comunitaria, ya que las niñas y niños reconocen el sector a través de los espacios de encuentro, y que los conocimientos históricos están asociados a una historia compartida, que, aunque muchas veces no es una historia vivida por ellos, igual manejan información que ha sido traspasada por otras generaciones. A diferencia de este comité de vivienda, en Los Manantiales no ocurre lo mismo, ya que poseen poca información del territorio, tienden a reconocer espacios externos como parte del campamento, y no logran ubicarse tan bien en el espacio en cuanto a límites y conexiones del sector. Por otro lado, los conocimientos históricos de niñas y niños de Los Manantiales están asociados a una historia más vivencial, personal y familiar, ya que, al no poseer mayor conocimiento sobre la historia de la comunidad, optan por relatar otras historias de las cuales se apropian para sentirse parte.

A pesar de las diferencias nombradas, ambos grupos de niñas y niños conciben de igual manera la ubicación del campamento en relación con la ciudad de Viña del Mar. Aunque se expresa de distinta manera en ambos comités, existe una visión del campamento como un espacio cerrado y de Viña del Mar como una “otredad”. Esta idea puede ser explicada bajo uno de los efectos de la segregación residencial socioeconómica que propone Jorge Rodríguez (2001): el aislamiento social.

El segundo objetivo específico de la presente investigación pretendía identificar la *actitud* de niñas y niños hacia el campamento Manuel Bustos de Viña del Mar. En pos de acceder más fácilmente a esta dimensión de la representación social del territorio habitado, se dividió en dos subdimensiones: el tipo de uso que se le da al campamento y los hábitos cotidianos de niñas y niños en el sector.

En Villa la Pradera, se hace mayormente referencia al encuentro y las actividades que se realizan dentro de la comunidad en espacios, como la sede social o las casas de algunos vecinos. Aun así, niñas y niños reconocen no tener una participación tan activa, y sus hábitos cotidianos los relacionan principalmente al juego. En Los Manantiales, se reconoce que no existe mayor encuentro entre niños y adultos del comité. La cancha cumple la función de reunirlos, pero sólo cuando asisten con sus padres o cuando se realiza alguna intervención de actores externos. En ambos comités de vivienda existe este tipo de intervención. No obstante, en Los Manantiales la participación de niñas y niños se limita a esas instancias, mientras que en Villa la Pradera se generan actividades y encuentros



autogestionados. En cuanto a los hábitos cotidianos del grupo de Los Manantiales, se refieren principalmente a la visita que realizan a espacios externos al campamento, como el cerro o el colegio, pero también existe una valoración por quedarse en el hogar.

El tercer y último objetivo específico pretendía interpretar el *campo de representación* ordenado y jerarquizado por las niñas y los niños de Manuel Bustos. Esta dimensión se dividió en las valoraciones de niñas y niños acerca del campamento, en la que se ordenan y jerarquizan los núcleos simbólicos de las representaciones sociales, y las valoraciones de otras y otros acerca del campamento.

Logramos interpretar dos núcleos simbólicos en cada grupo de niñas y niños. En Villa la Pradera se manifiesta la idea nuclear de un territorio vinculado a la unión comunitaria, imagen que se construye a partir de conocimientos asociados a una historia común y espacios de encuentro, y de prácticas espaciales relacionadas a lo anterior. Además, existe una idea que tiene que ver con la seguridad, en la medida en que conciben a Villa la Pradera como un espacio cerrado y “aislado” de las inseguridades que de igual manera logran identificar, pero como elementos externos al comité de vivienda. En cambio, en Los Manantiales, se configura la idea nuclear de un territorio vinculado al hogar y a la familia, imagen elaborada a partir de conocimientos asociados a la experiencia personal y familiar, y de una actitud relacionada al proyectarse fuera del campamento, pero siempre pensando en sus relaciones afectivas y familiares. Sumado a esto, se construye un segundo núcleo simbólico de Los Manantiales como un territorio inseguro, que se construye a partir de historias y experiencias familiares y colectivas vinculadas al peligro. En ese sentido, se construye una imagen del hogar como un espacio seguro.

En ambos comités de vivienda, niñas y niños identifican dos otredades, adultos que habitan el campamento y quienes no lo habitan. Lo que creen que las personas externas piensan acerca de Manuel Bustos está vinculado a ideas que ellos consideran erróneas, tales como el peligro y el difícil acceso. La diferencia está en que, en Villa la Pradera, se cree que los adultos valoran el apoyo existente en la comunidad, mientras que en Los Manantiales se piensa que los adultos perciben el territorio como peligroso.

IV. Conclusiones

A pesar de que existe un territorio geográfico compartido entre los dos comités de vivienda en donde se realizó el trabajo de campo (Manuel Bustos), fue posible identificar que las representaciones sociales son diferentes en cada uno de los comités. Cada grupo de niñas y niños se refiere principalmente al territorio en el que habitan antes que referirse a la



totalidad de Manuel Bustos. En ese sentido, conocimos dos representaciones sociales del territorio habitado diferentes pero ambas cruzadas por la idea de segregación residencial.

En el caso de Villa la Pradera, las niñas y los niños poseen una representación social del campamento vinculada a lo comunitario, desde una historia compartida a la valoración de los espacios públicos y de encuentro, y a la sensación de seguridad dentro del espacio habitado. Lo anterior les invita a retribuir a la comunidad en forma de agradecimiento. En Los Manantiales, las niñas y los niños poseen una representación social del campamento que se relaciona más con la familia y el hogar, que se origina a partir de una historia personal más vivenciada y vinculada a lo familiar, y que se expresa en una valoración de los espacios privados tales como el hogar, y en una sensación de inseguridad dentro del territorio. Lo anterior les invita a proyectarse en el futuro en otros espacios externos a Los Manantiales, pero siempre mencionando sus relaciones familiares y afectivas.

El aporte práctico más importante que ha sido impulsado por esta investigación es que niños y niñas del comité de vivienda Villa la Pradera exijan un espacio para ser escuchados y participes del proceso de urbanización en donde han ocupado una posición de espectador siendo invisibilizados. Durante el desarrollo de las sub-técnicas manifiestan la preocupación por la eliminación de la plaza en la que solían reunirse y jugar, siendo éste el único espacio identificado por ellos y ellas como propio. Esta situación se problematiza aún más al realizar la Devolución participativa de los resultados, en la que se disponen a realizar una acción para ser escuchados y dar a conocer su preocupación y necesidad de contar con un espacio de recreación propio.

Niñas y niños consideran que la mejor forma de explicar y hacer visible esta situación es mostrando el material elaborado en las sub-técnicas realizadas durante la investigación en una reunión realizada en la sede social, en donde se encuentren las autoridades del Serviu y los adultos del campamento. Lo anterior con el propósito de que su visión sea acogida tomando acciones en torno a sus necesidades, planificando un comité desde y para todos.

Como segundo aporte, consideramos que en algún grado la investigación enriquece empírica y metodológicamente el enfoque de la Nueva Sociología de la Infancia. Lo anterior debido a que esta es una de las pocas investigaciones que considera la niñez como digna de estudio desde una perspectiva que los entienda como actores y protagonistas de su realidad social y de la misma investigación, asumiéndoles desde una posición de coinvestigadores. Además, este estudio actúa como puntapié dentro de la sociología, ya que la academia se enfoca principalmente en investigaciones con adultos, o en su defecto



en problemáticas de niñas y niños que son abordadas desde sus apoderados o profesionales tratantes tales como profesores, psicólogos u otros, enfocándose netamente en “los niños problema” y no en lo que las niñas y niños quieren manifestar. Bajo este panorama, la investigación viene a resaltar otros aspectos de la infancia, vinculada al hábitat y su relación con el territorio construido desde una mirada adulto-céntrica.

En cuanto a las proyecciones, como investigadoras identificamos tres a partir de este estudio: la primera se relaciona con el campamento Manuel Bustos, en donde nos parece interesante replicar la investigación cuando el proceso de urbanización esté finalizado. Esto con objetivo de contrastar los resultados obtenidos antes y después de los cambios físicos en el campamento, lo que permitiría analizar si se producen o no variaciones en las representaciones sociales que niños y niñas elaboran a raíz de este proceso estructural.

La segunda proyección se vincula con la aplicación de la metodología en dos territorios segregados residencialmente pero que presenten diferencias socioeconómicas. Sería interesante abordar dos grupos de niñas y niños, en los que el primero posea un nivel de ingreso alto y el segundo un nivel de ingreso bajo. El objetivo sería contrastar las representaciones sociales que poseen niños y niñas acerca del territorio habitado, y cómo se presenta la dualidad público/privado en estas dos instancias, cuestión que en el estudio pudimos visualizar pero que consideramos necesario profundizar en otro tipo de investigaciones.

Por último, consideramos importante que en estudios de infancia los niños y niñas sean actores y protagonistas de su realidad y de la propia investigación. Para eso proponemos atreverse y apostar por metodologías en que estos sean coinvestigadores y partícipes en la elaboración de los instrumentos a utilizar en el estudio. En el caso de nuestra investigación, la aplicación del instrumento en el pretest fue pensada con la colaboración de un niño de Manuel Bustos, que no fuera considerado en la muestra, con el fin de aportar sus ideas y de esta forma evitar que las sub-técnicas utilizadas estuvieran cargadas del sesgo adultocéntrico de las investigadoras. Esto no fue posible debido a los tiempos de la investigación, pero nos parece interesante que se pueda considerar en otras investigaciones con niñas y niños.

Referencias

Alvira, F. (2000). Diseños de investigación social: criterios operativos. In M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial.



- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M., & Castro Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XX1*, 14(1), 135-156.
- Casen. (2015). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica*. Santiago de Chile.
- Contreras, C., & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 9(2), 811-825.
- Contreras, C., & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.
- Espinoza, C., Catalán, M., Guerra, A., Sandoval, J., & Ampuero, C. (2016). Los lugares de Autoría y Actoría de niños y niñas como tácticas de resistencia en la vida cotidiana.
- Gaitán, L. (2006a). Sociedad, infancia y adolescencia ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42.
- Gaitán, L. (2006b). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. Retrieved Julio 26, 2017, from <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- Giberti, E. (1997). La niñez y el hacer política. In E. Giberti, *Políticas y niñez* (pp. 23-113). Buenos Aires: Losada.
- Marré, D. (2013). Prólogo. De infancias, niños y niñas. In V. Llobet, *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2013, enero). *Mapa Social de Campamentos*. Retrieved Julio 17, 2017, from Mapa Social de Campamentos: <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mapasocial-campamentos.pdf>
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2013). *Proyectos de Campamentos: Viviendas, Urbanizaciones y Espacios Públicos*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo. (2017, Julio 17). *Documentos Sector Vivienda*. Retrieved from Documentos Sector Vivienda: http://documentos.minvu.cl/min_vivienda/decretos_exentos/Documents/DEDIJURN%C2%B0%20%20%2095.pdf
- Noboa, A. (2013). Diseño cualitativo de investigación social. In A. Marín, & A. Noboa, *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 305-344). Madrid: Universidad de la República.
- Observatorio de la Niñez y Adolescencia. (2014). *Infancia cuenta en Chile, Segundo Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago de Chile.



- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología* (27), 81-102.
- Risler, J., & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Rivas, A. (2013). *Campamentos: factores socioespaciales vinculados a su persistencia*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Rodriguez, J. (2001). Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa? (ECLAC, Ed.) CEPAL.
- Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salamanca, A., & Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. Retrieved agosto 17, 2017, from <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Salas Céron, L. (2010). "Calidad de vida" y "la Nueva Sociología de la Infancia", perspectivas de investigación social complementarias. *Hologramática*, 4(12), 83-95. Retrieved septiembre 8, 2017, from http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/912/hologramatica_n12_v4pp83_95.pdf
- Salazar, M., & Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. In V. Llobet, *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 133-158). Buenos Aires: CLACSO.
- Sepúlveda Swatson, D. (2009). De tomas de terreno a campamentos: movimiento social y político de los pobladores sin casa, durante las décadas del 60 y 70, en la periferia urbana de Santiago de Chile. *Revista INVI*, 103-115.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Techo - Chile. (2013). *Accesibilidad territorial de campamentos a equipamientos de educación, salud y seguridad en el Gran Valparaíso*. Santiago de Chile: Centro de Investigación Social.
- Techo - Chile. (2015). *Monitor de Campamentos*. Retrieved Julio 17, 2017, from sitio web de la Fundación Techo - Chile: <http://chile.techo.org/cis/monitor/>
- Techo-Chile. (2016). *Catastro Nacional de Campamentos*. Santiago de Chile: José Manuel Tapia, Isabel Ibáñez, Constanza Núñez.



Tonucci, F. (2006). ¿Por qué los Niños deben participar en el gobierno de las ciudades? 1-15.

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, 147-168. Retrieved septiembre 2, 2017, from http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vergara del Solar, A. (2003). Infancia en el Chile actual: conflictos culturales e investigación social. In A. Vergara del Solar, & J. Bustos Troncoso, *Esa oscura vida radiante. Juventud, infancia y nuevas idetidades culturales* (pp. 125-158). Santiago: Ediciones Escaparate.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-



El espacio del hábitat de vida en el desarrollo humano y social de las infancias urbanas en Latinoamérica

Ianina Tuñón
Luis Fernando Aguado
Horacio Vera Cossío
Ana María Osorio Mejía

Resumen

El derecho a un hábitat de vida saludable contiene, un conjunto amplio e integral de aspectos implícitos en la idea de ambiente sano, ecológicamente equilibrado y apto para el desarrollo humano. Justamente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, establecen como meta al 2030, “asegurar el acceso de todas las personas a viviendas y servicios básicos adecuados, seguros y asequibles y mejorar los barrios marginales”, y “garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos”, entre otras metas. Asimismo, en 2016 tiene lugar la conferencia mundial Hábitat III en la que se ponen en cuestión los desafíos que supone la planificación y gestión de las ciudades en pos de alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible en el marco de poblaciones urbanas cada vez más densamente pobladas, y en las que Latinoamérica no es una excepción.

En este marco, se propone reflexionar y construir evidencia longitudinal y para diferentes países de Latinoamérica en torno a la particular vulnerabilidad de las infancias a las condiciones deficitarias del medio ambiente de vida y como estos se constituyen en condicionantes del desarrollo humano y social.

El hábitat de vida tóxico, el medioambiente insalubre, las condiciones de hacinamiento o construcción precaria, no solo compromete la salud del niño/a sano —ante todo durante los primeros años de vida—, sino que también obstaculiza el desarrollo de actividades claves para la vida, como ejercer su derecho a la privacidad e intimidad, a jugar al aire libre, invitar amigos, hacer tareas escolares, etcétera. En resumen, aumenta la propensión de algunas infancias a padecer enfermedades crónicas a edades tempranas, males que limitan su desarrollo cognitivo, emocional y motor; y que, si bien muchas veces pueden ser reversibles, representan un claro obstáculo para la formación educativa y el desarrollo de las capacidades de sociabilidad.

Para la construcción de los datos se apela a las Encuestas de Hogares de los países miembros de la Red Odsal: Argentina, Bolivia, Colombia, Brasil, Chile, Perú y México, para los años 1998, 2003, 2010 y 2017, o años próximos según disponibilidad.



Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, establecen como meta al 2030, “asegurar el acceso de todas las personas a viviendas y servicios básicos adecuados, seguros y asequibles y mejorar los barrios marginales”, y “garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos”, entre otras metas. Asimismo, en 2016 tiene lugar la conferencia mundial Hábitat III en la que se ponen en cuestión los desafíos que supone la planificación y gestión de las ciudades en pos de alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible en el marco de poblaciones urbanas cada vez más densamente pobladas, y en las que Latinoamérica no es una excepción.

Asimismo, se destaca la posición de promoción de una agenda global en relación al hábitat, de organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Oficina Panamericana de la Salud (OPS-OMS), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Programa para los Asentamientos Humanos de Naciones Unidas (UN-Hábitat), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros.

En particular, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, establece el derecho al agua y saneamiento (véase artículos 11 y 12); y la Convención sobre Derechos del Niño (CDN, 1989), establece un conjunto integral de derechos que se encuentran claramente interconectados. Sin dudas, el espacio del hábitat de vida del niño/a se relaciona con las estructuras de oportunidades para el juego, el esparcimiento, y la educación, entre otros aspectos fundamentales del desarrollo humano de niños, niñas y adolescentes.

Por ejemplo, la situación de hacinamiento vulnera el derecho a la privacidad e intimidad y complejiza los procesos de socialización y educación. La situación de hacinamiento puede afectar los vínculos interpersonales en el interior de las viviendas como consecuencia de la falta de privacidad y espacios diferenciados para el desarrollo de actividades independientes entre los miembros del hogar. Ello no solo puede ser detonante de tensiones entre miembros de la familia y en espacial en relación a los niños/as, sino que también restringe el desarrollo de actividades fundamentales durante la infancia como es la calidad del sueño y el descanso, el juego, la realización de tareas escolares, entre otras (CEPAL, 2013, Katzman, 2011).

La disponibilidad y acceso al agua segura mantiene relación directa con la incidencia de la tasa de morbimortalidad infantil. El agua es fuente fundamental de hidratación, e insumo básico para la cocción de alimentos, higiene de utensilios, e higiene personal. Las



privaciones en el espacio del saneamiento aumentan la propensión a enfermedades diarreicas, infecciones en la piel y en los ojos, entre otras enfermedades (OMS y UNICEF, 2017). La problemática del déficit de infraestructura de saneamiento no se restringe a la conexión particular de cada vivienda, también se constituye en un riesgo para la salud de los niños/as cuando es una carencia generalizadas de los espacios residenciales (vecindarios). Igualmente, la normativa vigente a nivel internacional establece metas en relación al derecho al agua y el saneamiento, pero no considera las particularidades de los hogares más pobres que muchas veces no pueden sustentar las obras necesarias para poder utilizar dichos servicios (conexiones de la vivienda con la red de agua y/o la red de cloacas) y/o el pago de los servicios. En tal sentido, las metas de los ODS para el 2030, a las que adhieren los países de la región son muy generales.

En resumen, las condiciones del medio ambiente de vida de las infancias, tanto en el espacio público residencial del barrio como en el espacio privado de la vivienda, son aspectos primordiales de evaluación, en tanto situaciones impropias (déficit de acceso a servicios públicos esenciales, hacinamiento, déficit de saneamiento, entre otras) pueden limitar el desarrollo del máximo potencial del niño/a. Efectivamente, las situaciones deficitarias en el medio ambiente de vida tienen implicancias diversas según el ciclo vital del niño/a, siendo particularmente nocivas en la infancia temprana, cuando los niños/as son especialmente vulnerables a contraer enfermedades infecto-contagiosas y diarreas que cooperan, cuando son recurrentes, a la desnutrición infantil, y claramente no se constituyen en facilitadores del desarrollo cognitivo, los procesos de inclusión educativa y de socialización (OMS, 2006; Innocenti, 2002).

Atentos a la importancia de garantizar un medio ambiente adecuado para la niñez y adolescencia, se propone analizar un conjunto de indicadores de déficit en el espacio del hábitat de vida de niños, niñas y adolescentes en seis países de América Latina. La aproximación a la descripción de las condiciones del hábitat de vida se realiza a partir de un conjunto acotado de indicadores comparables y pertinentes para todos los países en varias mediciones en el tiempo. El déficit en el nivel de la vivienda es medido a través de indicadores de saneamiento: carecer de conexión a la red de agua corriente (acueducto), y de conexión a la red de cloacas (alcantarillado), y exposición a diferentes niveles de hacinamiento.

Estos indicadores del medio ambiente de vida de la infancia, si bien son acotados, ofrecen una perspectiva de los avances, retrocesos y estancamiento que experimentaron los países, entre 1998 y 2017, en aspectos fundamentales del hábitat que son recursos



(derechos) de carácter habilitantes para el desarrollo de capacidades. Además de la evolución de las tendencias, se propone un análisis en clave de desigualdades socioeducativas de los hogares de las infancias de seis países de la región: Argentina, Bolivia, Colombia, Brasil, Chile, Perú y México.

Durante la última década del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI, se produjeron cambios muy importantes en los países de la región. Las reformas estructurales de los años noventa, la reactivación del crecimiento económico y la reducción de la pobreza en la primera década de los años dos mil, más las hipótesis de merma de la desigualdad social en la segunda década, tuvieron efectos diversos en las condiciones de vida y en la pobreza de los países de Latinoamérica. Si bien es claro que países como Chile, Bolivia, Perú, y Colombia experimentaron notables progresos en términos de disminución de la pobreza, otros países como México, Brasil y Argentina no alcanzaron progresos sostenidos e incluso involucionaron en los últimos años. No obstante, la tendencia en aspectos estructurales de las condiciones de vida asociadas al hábitat y las desigualdades socioeducativas de los hogares, probablemente ofrezcan una aproximación diferente y significativa.

Metodología

La construcción de los datos estadísticos que se presentan en el apartado de resultados se basa en las Encuestas de Hogares de los países miembros de la Red Odsal: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Perú y México. Más específicamente, las fuentes utilizadas en cada caso fueron las siguientes:

- Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), México. Años: 1998, 2002, 2010, 2016.
- Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV), Colombia. Años: 1997, 2003, 2010, 2017.
- Encuesta Nacional de Hogares (ENAH), Perú. Años: 1997, 2004, 2010, 2017.
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Chile. Años: 1998, 2003, 2011, 2017.
- Encuesta de Hogares (EH), Bolivia. Años: 2002, 2011, 2017.
- Encuesta Permanente de Hogares (EPH), Argentina. Años: 1998, 2003, 2010, 2017.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Brasil. Años: 1998, 2003, 2011, 2017.



A partir de las bases de datos de referencia se realizó un trabajo de construcción de indicadores comparables entre los países y años considerados. Dichos indicadores son calculados y analizados a nivel de la población de niños, niñas y adolescentes entre los 0 y 17 años.

Los indicadores de hábitat comparables para todos los países y años son:

- Déficit de acceso a servicios públicos como el agua de red (acueducto), y red de cloacas (alcantillado)
- Hacinamiento: identifican las situaciones de aquellos hogares en viviendas con tres o más residentes por cuarto, entendiendo por "cuarto" tanto los dormitorios, como cualquier otro lugar de estar, excluyendo baños, cocina, y pasillos.

Estos indicadores fundamentales del hábitat de vida de las infancias en los países de la región son analizados en su evolución en el tiempo y en claves de brechas de desigualdad social. La desigualdad social se mide a través de un estrato socioeducativo de hogares construido a partir de cohortes de nacimiento y máximo nivel educación alcanzado por el jefe/a de hogar que fue categorizado en quintiles.

Más específicamente, la información común entre los países disponibles permite utilizar la educación del jefe de hogar como marcador de estatus del hogar. Sin embargo, la comparación directa de esta variable no es posible. El problema es que cada año la composición generacional de la muestra cambia. En un contexto en el que la educación secundaria y terciaria sigue en expansión, cada año personas más educadas inician una familia y personas mayores, que tuvieron menos oportunidades educativas, fallecen. Por lo tanto, si se toma la población en conjunto, se ve que el promedio de educación tiende a aumentar y que la comparación temporal no es posible.

Por esta razón se empleó un procedimiento en el cual los estratos son referenciales a la generación a la cual pertenece el jefe de hogar. En primer lugar, se separó la muestra de jefes de hogar de cada país de acuerdo al año de nacimiento, desde 1929 a 1999 en intervalos de 10 años. Esta clasificación permite realizar la comparación entre años dado que el año de nacimiento es una constante en el tiempo. Al interior de cada cohorte de nacimiento se realizó la identificación de los jefes de hogar con un quintil de acuerdo al nivel de educación. De esa forma, una persona que nació en 1929 en Argentina y que culminó secundaria pertenecerá al segundo estrato más alto. Mientras que una persona que nació en 1999 en el mismo país y que tuvo la misma educación estará en el segundo grupo más bajo. Este procedimiento fue realizado para cada país, por lo que permite



capturar las diferencias regionales en el progreso educativo entre generaciones. Los datos muestran que existe estabilidad en el nivel promedio de estudio al interior de cada estrato, con la excepción de las últimas dos cohortes (nacidos entre 1980 y 1999) que muestran una variación mínima.

Resultados

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de la situación sociodemográfica, de hábitat y de acceso a servicios públicos domiciliarios en la población de niños/as entre 0 y 17 años de edad en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, México y Perú, países miembros de la RED ODSAL. Para ello, se parte de la información suministrada por las encuestas de hogares en los países analizados para los años 2002, 2003, 2004, 2010, 2011 y 2017.

En su desarrollo, el presente análisis esboza, en primer lugar, una descripción de la población general. Posteriormente, se hace foco en los niños/as entre 0 y 17 años, identificando a su vez, si existen diferencias dependiendo de las zonas en las que habitan (urbano y rural) y del estrato socio-económico al cual pertenecen.

Contexto demográfico

Tal y como lo indicó Naciones Unidas en su documento World Population Prospects (2019), la población mundial está envejeciendo: la mayoría de países del mundo están experimentando un aumento en el número y la proporción de personas mayores. Los países de América Latina no son la excepción a ello y en los últimos 16 años han registrado una reducción en la participación de niños/as entre los 0 y 17 años en el total de la población.

Concretamente, de acuerdo con la información de las encuestas analizadas, países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú han registrado reducciones entre 2 y 5 puntos porcentuales en la participación de los niños/as en el total de la población, independiente del grupo etario (Gráfico 1).

Anexo 1 Gráfico 1

Se destaca que para el año 2017, Bolivia registró un mayor porcentaje de niños/as entre 0 y 17 años de edad respecto de su población total, que países como Argentina, México, Perú, Colombia, Brasil y Chile (Gráfico 2).

Desagregando entre las zonas urbanas y las zonas rurales, en general, la mayor concentración de niños/as entre 0 y 17 años de edad se encuentran en las zonas urbanas. En el caso de Chile y Brasil, más del 80% de los niños/as están en zonas urbanas, mientras



que en países como Colombia, Perú y México cerca de un 75% de los niños/as se encuentran en zonas urbanas.

Se destaca el caso de Bolivia, el país que registró la mayor concentración de niños/as entre 0 y 17 años de edad en la zona rural del conjunto de países analizados (33% del total de niños/as).

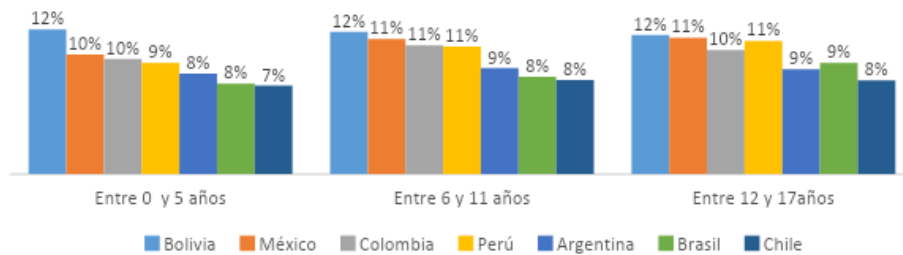


Gráfico 2. Participación de los niños/as (0-17 años) en el total de la población en países miembros de la Red ODSAL, según grupos de edad en 2017*

*En el caso de México la información corresponde al año 2016

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

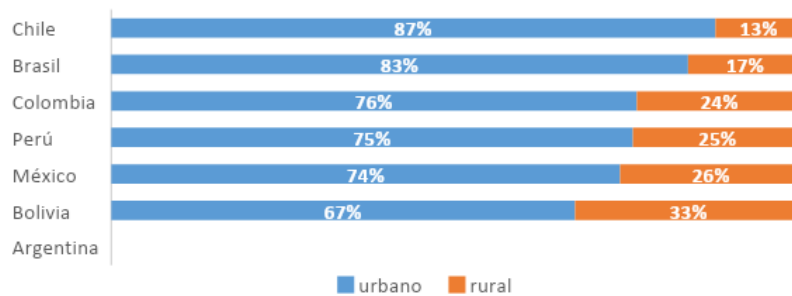


Gráfico 3. Participación de los niños/as (0-17 años) en el total de la población en países miembros de la Red ODSAL, según grupos de edad y desagregado entre zona rural y urbana en 2017*

Nota: La encuesta de hogares de Argentina no es aplicada a las zonas rurales, razón por la cual no se cuenta con información de este país.

*En el caso de México la información corresponde al año 2016

**En el caso de Argentina la encuesta cubre solo la población urbana.

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

Hábitat de vida

El hábitat de vida tóxico, el medioambiente insalubre, las condiciones de hacinamiento o construcción precaria, no solo compromete la salud del niño sano —ante todo durante los primeros años de vida—, sino que también obstaculiza el desarrollo de actividades claves para la vida, como ejercer su derecho a la privacidad e intimidad, a jugar al aire libre, invitar amigos, hacer tareas escolares, etcétera.



Hacinamiento

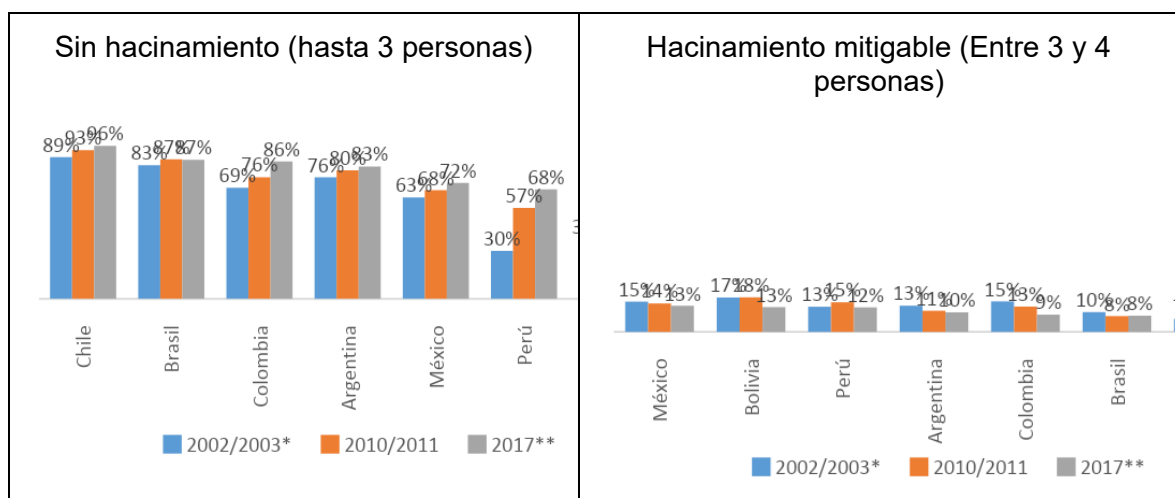
De acuerdo con la información de las encuestas de hogares de Chile, Brasil, Colombia, Bolivia, México y Perú, cada vez más, una mayor parte de la población de dichos países vive en hogares sin hacinamiento (hasta 3 personas por cuarto).

En concreto, el porcentaje de personas que viven en hogares de hasta 3 personas por cuarto se ha incrementado en los últimos 16 años en los países mencionados y, a 2017, representaban más del 60% del total de la población (Gráfico 4).

Es de resaltar que, en 2017, Chile, Brasil y Colombia son los 3 países entre todos los analizados que registran la mayor concentración de población en hogares de 3 o menos personas por cuarto (96%, 87% y 86%, respectivamente). Así mismo, en los últimos 14 años Perú y Bolivia son los países que han dado el salto más grande en el número de personas que viven en hogares de hasta 3 personas por cuarto (38 y 24 puntos porcentuales, respectivamente, entre 2004 y 2017).

A pesar de lo anterior, a 2017 aún persistía un porcentaje de la población en los países analizados que viven con algún tipo de hacinamiento. Por ejemplo, en México, Bolivia, Perú, Argentina, Colombia y Brasil, entre el 10% y 26% de las personas viven en hogares con hacinamiento mitigable (abarca de 3 a 5 personas por cuarto). Solamente Chile es el país que registra tasas de hacinamiento mitigable menor al 10%.

Así mismo, en países como Bolivia y Perú en 2017 se registraron tasas de hacinamiento no mitigable (5 o más personas por cuarto) de dos dígitos (18% en Bolivia y 10% en Perú), mientras que en países como Chile no se registró hacinamiento no mitigable, situación que evidencia la enorme diferencia en hábitat entre los países miembros de la Red ODSAL.



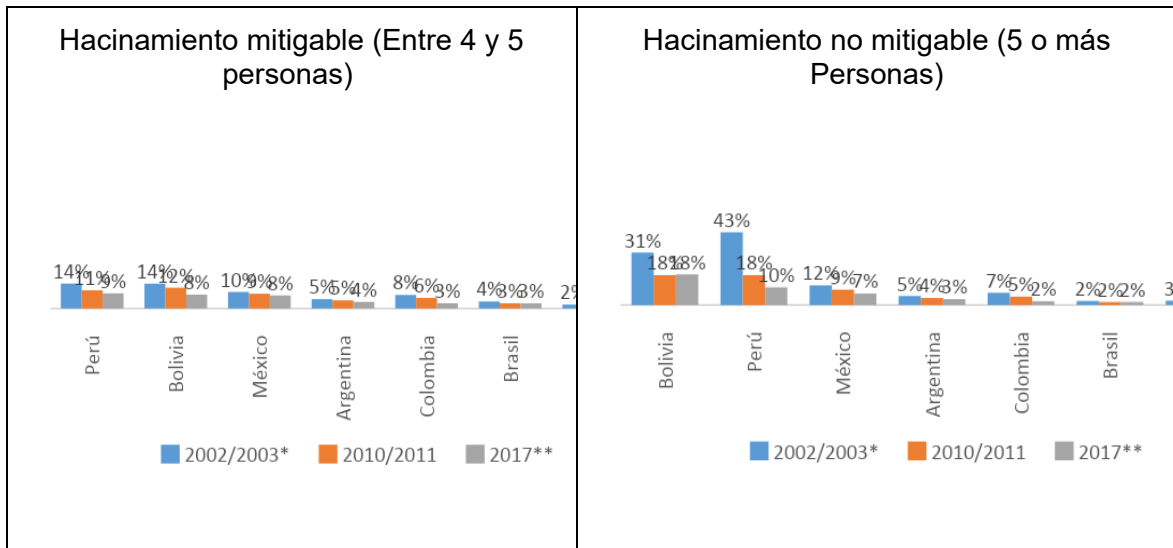


Gráfico 4. Distribución porcentual de las personas según hacinamiento (número de personas por cuarto) en países miembros de la Red ODSAL (2002-2017**)

*En el caso de Perú la información corresponde al año 2004

**En el caso de México la información corresponde al año 2016

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

En el caso específico de los niños/as entre 0 y 17 años de edad, la situación es similar a la registrada a nivel general. Excepto Bolivia y Perú, en 2017, más del 60% de los niños/as entre los 0 y 17 años de edad vivían en hogares de hasta 3 personas por cuarto, es decir, en hogares sin hacinamiento. Si bien, para Bolivia y Perú el porcentaje de niños/as que viven en hogares sin hacinamiento es menor al 60%, se destaca que estos dos países fueron los que más avanzaron entre 2002/2003 y 2017 en relación a más niños/as que viven sin hacinamiento (23 y 35 puntos porcentuales de avance, respectivamente).

A pesar de lo anterior, a 2017, los países analizados (exceptuando Chile), tenían entre 17% y 27% de los niños/as en hogares con hacinamiento mitigable (entre 3 y 5 personas) y países como Bolivia, Perú y México (cuya información corresponde a 2016), tenían más de 10% de los niños/as en hogares con hacinamiento no mitigable, es decir, con 5 o más personas por cuarto (25% en Bolivia, 17% en Perú y 11% en México).

	Hasta 3 personas		Entre 3 y 4 personas		
	2017*	Dif. (2002/2003 - 2017)	2017*	Dif. (2002/2003 - 2017)	
Chile	93%	+9 pp	México	17%	-1 pp
Colombia	79%	+20 pp	Argentina	16%	-4 pp
Brasil	78%	+3 pp	Bolivia	15%	-3 pp
Argentina	71%	+9 pp	Perú	15%	3 pp
México	62%	+9 pp	Brasil	13%	-1 pp
Perú	56%	+35 pp	Colombia	12%	-7 pp
Bolivia	49%	+23 pp	Chile	5%	-5 pp



	Entre 4 y 5 personas		5 o más personas		
	2017*	Dif. (2002/2003 - 2017)	2017*	Dif. (2002/2003 - 2017)	
Perú	12%	-3 pp	Bolivia	25%	-14 pp
Bolivia	11%	-5 pp	Perú	17%	-35 pp
México	11%	-1 pp	México	11%	-6 pp
Argentina	7%	-2 pp	Argentina	7%	-3 pp
Brasil	5%	-1 pp	Colombia	4%	-8 pp
Colombia	5%	-6 pp	Brasil	4%	-1 pp
Chile	2%	-1 pp	Chile	1%	-3 pp

Tabla 1. Distribución del porcentaje de los niños/as entre 0 y 17 años de edad, según el número de personas por cuarto en países miembros de la Red ODSAL, (2017*)

Nota: pp hace referencia a puntos porcentuales

*En el caso de México la información corresponde al año 2016

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

Ahora bien, desagregando entre la población urbana y rural, se encuentran diferencias considerables en las condiciones de hábitat de los niños/as en los países analizados. En primer lugar, referente a las zonas urbanas, más del 60% de los niños/as entre 0 y 17 años en Chile, Colombia, Brasil, Argentina, México y Perú, en 2017 vivían en hogares sin hacinamiento (hasta 3 personas por cuarto). En el caso de Bolivia, la cifra es de 55%, la más baja de los países analizados.

A pesar de estar en zonas urbanas (que supone a priori un mayor grado de desarrollo), países como Perú, México, Bolivia y Argentina, registraban en 2017 entre un 22% y 25% y en Brasil y Colombia entre un 15% y 18% de los niños/as en hogares con hacinamiento mitigable (entre 3 y 5 personas por cuarto). Así mismo, en Bolivia y Perú, un 20% y 12%, respectivamente, de los niños/as vivían en hogares con hacinamiento no mitigable (5 o más personas por cuarto).

Frente a las zonas rurales, en general (salvo el caso de Chile), el porcentaje de niños/as entre 0 y 17 años en 2017 que vivían en hogares sin hacinamiento fue inferior al registrado en zonas urbanas. Se destaca los casos de Chile, Brasil y Colombia que registraron en 2017 más del 70% de los niños/as en zonas rurales en hogares sin hacinamiento; en contraste, Bolivia y Perú registraron el menor porcentaje entre los países analizados (36% en ambos casos).

Otro aspecto a resaltar son las diferencias notorias en las cifras de hacinamiento mitigable entre los países analizados en 2017. Por un lado están México, Bolivia y Perú en donde cerca de un 32% de los niños/as viven en hogares con hacinamiento mitigable, por otro lado están Colombia y Brasil en donde esta cifra es cercana al 20%, y finalmente está Chile en donde la cifra llegó al 7%.



En línea con lo anterior, también existen diferencias notorias en las cifras de niños/as en hogares con hacinamientos no mitigables. En 2017, 32% de los niños/as que viven en zonas rurales en Bolivia y Perú, y 17% de los niños/as en México, estaban en hogares con hacinamiento no mitigable, cifras que contrastan con las registradas por Colombia, Brasil y Chile, en cuyos casos no llegan al 7%.

Urbano								
Hasta 3 personas (sin hacinamiento)			Entre 3 y 5 personas (con hacinamiento mitigable)			5 o más personas (con hacinamiento no mitigable)		
	2017 *	Dif. (2002/2003 - 2017)		2017 *	Dif. (2002/2003 - 2017)		2017 *	Dif. (2002/2003 - 2017)
Chile	93%	+9 pp	Perú	25%	-2 pp	Bolivia	20%	-13 pp
Colombia	82%	+16 pp	México	25%	-2 pp	Perú	12%	-34 pp
Brasil	79%	+3 pp	Bolivia	24%	-8 pp	México	9%	-4 pp
Argentina	71%	+9 pp	Argentina	22%	-6 pp	Argentina	7%	-3 pp
México	66%	+7 pp	Brasil	18%	-2 pp	Brasil	4%	-1 pp
Perú	63%	+36 pp	Colombia	15%	-11 pp	Colombia	3%	-6 pp
Bolivia	55%	+21 pp	Chile	6%	-6 pp	Chile	1%	-3 pp
Rural								
Hasta 3 personas (sin hacinamiento)			Entre 3 y 5 personas (con hacinamiento mitigable)			5 o más personas (con hacinamiento no mitigable)		
	2017 *	Dif. (2002/2003 - 2017)		2017 *	Dif. (2002/2003 - 2017)		2017 *	Dif. (2002/2003 - 2017)
Chile	93%	+12 pp	México	32%	-4 pp	Bolivia	33%	-14 pp
Brasil	75%	+2 pp	Perú	32%	5 pp	Perú	32%	-30 pp
Colombia	72%	+28 pp	Bolivia	31%	-8 pp	México	17%	-10 pp
México	51%	+15 pp	Colombia	22%	-16 pp	Colombia	6%	-12 pp
Perú	36%	+25 pp	Brasil	21%	-3 pp	Brasil	4%	1 pp
Bolivia	36%	+21 pp	Chile	7%	-8 pp	Chile	1%	-4 pp
Argentina	N.D.	N.D.	Argentina	N.D.	N.D.	Argentina	N.D.	N.D.

Tabla 2. Distribución porcentual de los niños/as entre 0 y 17 años de edad, según el número de personas por cuarto y discriminado entre urbano y rural en países miembros de la Red ODSAL, (2017*)

Nota: pp hace referencia a puntos porcentuales.

En el caso de México la información corresponde al año 2016.

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia



Con el fin de revisar si la distribución de la población según situación de hacinamiento depende de la cantidad de recursos económicos con los que cuentan las familias de los niños/as, se realizó un análisis de asociación entre el porcentaje de niños/as entre los 0 y 17 años de edad, según la condición de hacinamiento y el estrato socio-económico de los mismos.

Al respecto, se obtuvo que, en 2017, si existían diferencias en el porcentaje de hacinamiento de los niños/as dependiendo entre los estratos socio-económicos. Entre más alto es el estrato, mayor es el porcentaje de niños/as que no viven en situación de hacinamiento (hasta 3 personas por cuarto). Se destaca el caso de Chile en donde, indiferente del estrato, el porcentaje de niños/as que no viven en hacinamiento es superior al 90%.

Asimismo, se subrayan los casos de Bolivia, México y Perú, quienes en 2017 registraron la mayor concentración de niños/as en situación de hacinamiento mitigable (entre 3 y 5 personas por cuarto) y en situación de hacinamiento no mitigable (5 o más personas por cuarto), entre el conjunto de países analizados. En Bolivia por ejemplo, en el estrato 1 el hacinamiento no mitigable alcanzó un 34% de los niños/as entre 0 y 17 años de edad.

Hasta 3 personas por cuarto									
Estrato 1		Estrato 2		Estrato 3		Estrato 4		Estrato 5	
Chile	90%	Chile	90%	Chile	94%	Chile	95%	Chile	97%
Brasil	77%	Brasil	78%	Colombia	84%	Colombia	91%	Colombia	92%
Colombia	71%	Colombia	72%	Argentina	80%	Argentina	86%	Argentina	91%
Argentina	59%	Argentina	69%	Brasil	79%	Brasil	78%	México	83%
México	49%	México	61%	México	71%	México	71%	Brasil	78%
Perú	43%	Perú	50%	Perú	59%	Perú	71%	Bolivia	77%
Bolivia	36%	Bolivia	44%	Bolivia	47%	Bolivia	69%	Perú	77%
Entre 3 y 4 personas por cuarto									
Estrato 1		Estrato 2		Estrato 3		Estrato 4		Estrato 5	
México	21%	Perú	17%	México	17%	México	14%	Brasil	13%
Argentina	19%	Argentina	17%	Bolivia	17%	Perú	13%	Bolivia	9%
Perú	17%	México	16%	Perú	14%	Brasil	13%	México	9%
Bolivia	17%	Bolivia	15%	Argentina	13%	Bolivia	12%	Perú	8%
Colombia	16%	Colombia	15%	Brasil	13%	Argentina	8%	Colombia	6%
Brasil	13%	Brasil	11%	Colombia	9%	Colombia	7%	Argentina	6%
Chile	7%	Chile	6%	Chile	4%	Chile	3%	Chile	2%
Entre 4 y 5 personas por cuarto									
Estrato 1		Estrato 2		Estrato 3		Estrato 4		Estrato 5	
Perú	14%	Perú	14%	Bolivia	12%	México	9%	Perú	9%
México	13%	Bolivia	13%	Perú	12%	Bolivia	9%	Bolivia	6%
Bolivia	13%	México	12%	México	6%	Perú	9%	Brasil	5%
Argentina	10%	Argentina	7%	Brasil	5%	Brasil	5%	México	5%
Colombia	7%	Colombia	6%	Colombia	4%	Argentina	4%	Argentina	2%



Brasil	6%	Brasil	5%	Argentina	3%	Chile	2%	Colombia	2%
Chile	3%	Chile	2%	Chile	2%	Colombia	1%	Chile	1%
5 o más Personas por cuarto									
Estrato 1		Estrato 2		Estrato 3		Estrato 4		Estrato 5	
Bolivia	34%	Bolivia	28%	Bolivia	24%	Bolivia	10%	Bolivia	8%
Perú	25%	Perú	19%	Perú	15%	Perú	7%	Perú	6%
México	17%	México	12%	México	6%	México	6%	Brasil	3%
Argentina	12%	Argentina	7%	Brasil	3%	Brasil	4%	México	2%
Colombia	6%	Colombia	7%	Argentina	3%	Argentina	2%	Argentina	1%
Brasil	4%	Brasil	5%	Colombia	2%	Colombia	1%	Colombia	1%
Chile	1%	Chile	1%	Chile	1%	Chile	0%	Chile	0%

Tabla 3. Distribución porcentual de los niños/as entre 0 y 17 años de edad, según el número de personas por cuarto y estratos socio-económicos en países miembros de la RedODSAL, (2017*)

*En el caso de México la información corresponde al año 2016

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

Déficit de acceso a servicios públicos

En materia de servicios públicos, la información de las encuestas de hogares de los países analizados en 2017 indica que la cobertura en energía eléctrica en Argentina, Colombia, Brasil, México y Chile es prácticamente universal. En el caso de Perú y Bolivia está cerca de serlo (95% y 93%, respectivamente).

En cuanto al servicio de acueducto, la cobertura es más baja que en energía eléctrica y en países como Chile y México, la cobertura supera el 90% de la población. Para los casos de Colombia, Argentina, Perú y Brasil, la cobertura se encuentra entre el 85% y el 89%; mientras que para el caso de Bolivia, dicha cobertura solamente llega al 70%, cifra considerablemente inferior frente al resto de países analizados.

En el caso del servicio de alcantarillado o cloacas, en 2017 la cobertura fue la más baja entre los servicios públicos básicos analizados. Concretamente, la cobertura más alta la registró Chile (87%), seguido de Colombia (76%), México (76%) y Perú (70%). En el caso de Argentina, Brasil y Bolivia, la cobertura en alcantarillado se registró por debajo del 70%; vuelve y se destaca el caso de Bolivia, en donde la cobertura fue de 44%, lo que indica que más de la mitad de la población en este país no cuenta con el servicio de alcantarillado.

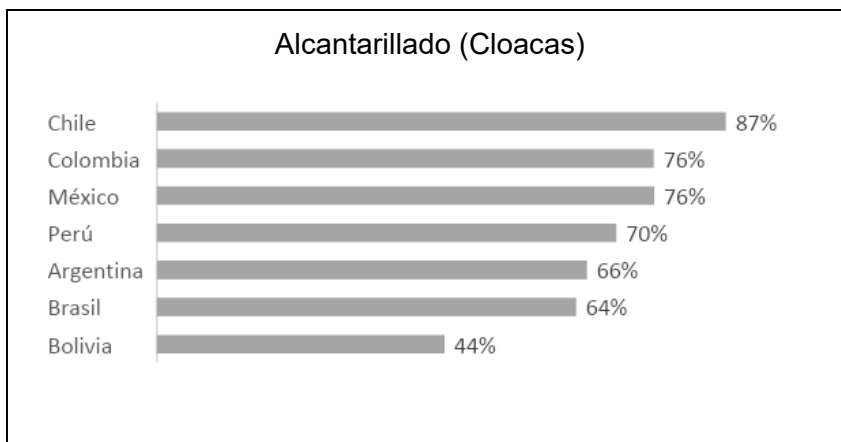
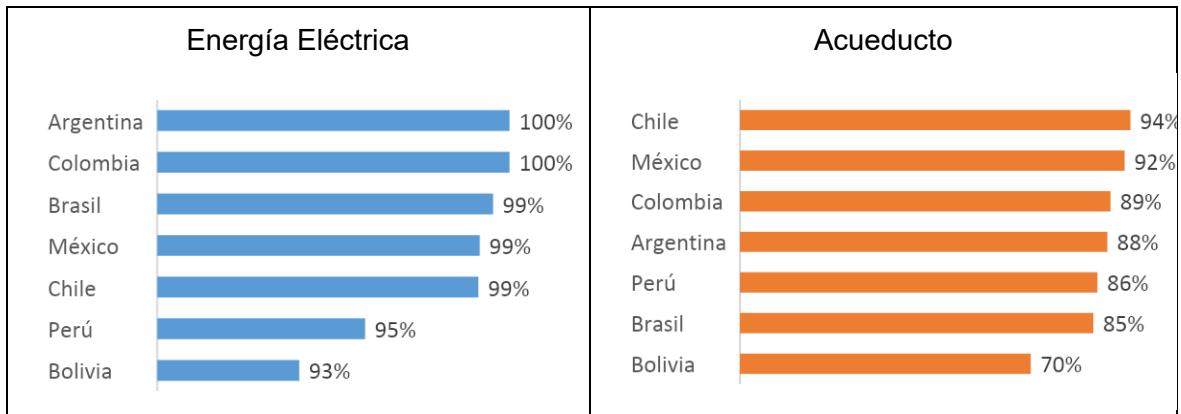


Gráfico 5. Porcentaje de acceso a servicios públicos en países miembros de la ODSAL, (2017*)

**En el caso de México la información corresponde al año 2016

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

En el caso específico de los niños/as entre los 0 y 17 años, el porcentaje de acceso a servicios públicos domiciliarios tiene un comportamiento similar al registrado por el total de la población. En todos los países analizados el porcentaje de acceso a energía eléctrica en 2017 fue superior al 93%, incluso en Argentina. Colombia, Brasil, Chile y México, el acceso fue del 99% o 100%.

Frente al acceso al servicio de acueducto, existen algunas diferencias entre países, por un lado, Brasil, Chile, México, Colombia y Argentina, alcanzaron una cobertura en los niños/as de más del 86% en 2017, mientras que en Perú y Bolivia dicha cobertura alcanzó el 82% y 83%, respectivamente.

Quizás el servicio público que registró la mayor diferencia entre países fue el servicio de alcantarillado. En 2017, Chile registró una cobertura en niños/as de 87%, mientras que Bolivia y Perú registraron coberturas de 38% y 59%, respectivamente.



Acceso a Energía Eléctrica		Acceso a Acueducto		Acceso a alcantarillado (Cloacas)	
Argentina	100%	Brasil	97%	Chile	87%
Colombia	99%	Chile	94%	México	73%
Brasil	99%	México	91%	Colombia	71%
Chile	99%	Argentina	87%	Perú	64%
México	99%	Colombia	86%	Argentina	60%
Perú	94%	Bolivia	83%	Brasil	59%
Bolivia	93%	Perú	82%	Bolivia	38%

Tabla 4. Porcentaje de acceso a servicios públicos en niños/as entre los 0 y 17 años de edad, en países miembros de la ODSAL (2017*)

**En el caso de México la información corresponde al año 2016

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

Desagregando entre los niños/as que viven en zonas urbanas y los que viven en zonas rurales, se puede observar que existen marcadas diferencias en los accesos a servicios públicos como acueducto y alcantarillado, siendo los niños/as que viven en zonas rurales los que menos cobertura tienen. Concretamente, en 2017 el acceso de los niños/as entre 0 y 17 años de edad al servicio de acueducto en Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, México y Perú en la zona rural estuvo por debajo entre 15 y 58 puntos porcentuales frente a los que viven en zonas urbanas. En Brasil y Bolivia se registra la mayor diferencia entre rural y urbano (58 pp y 53 pp, respectivamente, de diferencia entre urbano y rural); mientras que México es el país con la menor diferencia (15 pp).

La diferencia es aún más grande si se analiza el servicio de alcantarillado (red de cloacas). De acuerdo con las encuestas de hogares, existe una diferencia entre los niños/as entre 0 y 17 años de edad que habitan en zonas rurales y los que habitan en zonas urbanas en Chile, Colombia, Brasil, Perú y México, de más de 50 puntos porcentuales a favor de las zonas urbanas, lo que pone en evidencia una alta desigualdad en el acceso a este servicio público.

Respecto al servicio de energía eléctrica la situación es mucho más pareja que en los otros dos servicios públicos y, salvo el caso de Perú y Bolivia, en donde aún persisten diferencias entre urbano y rural, las diferencias no superan los 5 puntos porcentuales.

	Acceso a Energía Eléctrica			Acceso a Acueducto			
	Urbano	Rural	Dif. Rural vs Urbano	Urbano	Rural	Dif. Rural vs Urbano	
Perú	99%	77%	-22 pp	Brasil	92%	34%	-58 pp
Bolivia	99%	79%	-21 pp	Bolivia	85%	32%	-53 pp
Brasil	100%	95%	-5 pp	Chile	100%	54%	-45 pp
México	99%	97%	-2 pp	Colombia	96%	60%	-36 pp
Chile	99%	97%	-2 pp	Perú	89%	63%	-26 pp
Colombia	100%	99%	-1 pp	México	95%	80%	-15 pp



Acceso a Alcantarillado (Cloacas)			
	Urbano	Rural	Dif. Rural vs Urbano
Argentina	100%	N.D.	
Chile	97%	18%	-79 pp
Perú	81%	11%	-70 pp
Colombia	89%	20%	-69 pp
Brasil	69%	7%	-62 pp
México	88%	31%	-57 pp
Bolivia	54%	6%	-48 pp
Argentina	60%	N.D.	

Nota: pp hace referencia a puntos porcentuales

**En el caso de México la información corresponde al año 2016*

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

Ahora bien, resulta interesante observar si el acceso a servicios públicos varía dependiendo del estrato socio-económico.

Al respecto, los resultados indican que el acceso al servicio de energía eléctrica no registra diferencias considerables entre los estratos socio-económicos en cada país; sin embargo, en los servicios de acueducto y alcantarillado si existen diferencias considerables entre estratos socio-económicos, siendo los estratos más bajos (1 y 2), los que registran las coberturas más bajas en cada uno de los países analizados (Tabla 6).

Tabla 6. Porcentaje de acceso a servicios públicos en países miembros de la Red ODSAL, según estrato socio-económico (2017*)

	Energía Eléctrica					
	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Total
Argentina	99%	100%	100%	100%	100%	100%
Colombia	99%	99%	100%	100%	100%	99%
Brasil	99%	99%	99%	99%	99%	99%
México	98%	99%	99%	99%	100%	99%
Chile	99%	99%	99%	99%	99%	99%
Perú	87%	93%	97%	98%	99%	94%
Bolivia	85%	91%	97%	100%	99%	93%
	Acueducto					
	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Total
Chile	88%	93%	96%	98%	98%	94%
México	86%	92%	95%	95%	98%	92%
Argentina	82%	87%	91%	93%	94%	88%
Colombia	77%	85%	92%	94%	96%	86%
Brasil	83%	85%	83%	82%	82%	83%
Perú	74%	79%	85%	91%	94%	82%
Bolivia	51%	65%	73%	84%	87%	67%
	Alcantarillado (Cloacas)					
	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Total
Chile	76%	86%	90%	94%	94%	87%
México	57%	75%	80%	85%	92%	76%



Colombia	50%	69%	83%	86%	92%	71%
Argentina	48%	59%	64%	69%	83%	66%
Perú	41%	58%	72%	86%	89%	64%
Brasil	61%	62%	57%	59%	58%	59%
Bolivia	20%	28%	41%	66%	71%	38%

Tabla 5. Porcentaje de acceso a servicios públicos en niños/as entre los 0 y 17 años de edad, discriminado entre urbano y rural en países miembros de la Red ODSAL, (2017)*

Nota: La información para Brasil desagregada por estratos socio-económicos era inconsistente por lo cual se omitió del análisis

***En el caso de México la información corresponde al año 2016*

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

Conclusiones

Los países analizados, en línea con lo que pasa a nivel mundial, están envejeciendo. La participación de los niños/as entre 0 y 17 años de edad en el total de la población, indiferente del grupo de edad al que pertenecen es menor en 2017 que en años anteriores.

Bolivia registró un mayor porcentaje de niños/as en relación a su población total en 2017, que países como México, Perú, Colombia, Brasil y Chile.

La mayor concentración de niños/as entre 0 y 17 años está en las zonas urbanas de los países analizados. Sin embargo, en países como Bolivia y México, el porcentaje de niños/as en zonas rurales supera el 25%.

En general, cada vez más, una mayor parte de la población de dichos países vive en hogares sin hacinamiento (hasta 3 personas por cuarto). Excepto Bolivia y Perú, en 2017, más del 60% de los niños/as entre los 0 y 17 años de edad vivían en hogares de hasta 3 personas por cuarto en promedio, es decir, en hogares sin hacinamiento.

A pesar de lo anterior, a 2017, los países analizados (exceptuando Chile), tenían entre 17% y 27% de los niños/as en hogares con hacinamiento mitigable (entre 3 y 5 personas) y países como Bolivia, Perú y México tenían más de 10% de los niños/as en hogares con hacinamiento no mitigable, es decir, con 5 o más personas por cuarto.

En las zonas rurales, en general (salvo el caso de Chile), el porcentaje de niños/as entre 0 y 17 años en 2017 que vivían en hogares sin hacinamiento fue inferior al registrado en zonas urbanas. Se destaca los casos de Chile, Brasil y Colombia que registraron en 2017 más del 70% de los niños/as en zonas rurales en hogares sin hacinamiento; en contraste, Bolivia y Perú registraron el menor porcentaje entre los países analizados (36% en ambos casos).



Independientemente del estrato socio-económico, más del 50% de los niños/as en Chile, Colombia, Argentina, México, Perú y Bolivia viven en hogares sin hacinamiento. A pesar de ello, la concentración es más alta a medida que asciende el estrato socio-económico.

En todos los países analizados el porcentaje de acceso a energía eléctrica en 2017 en los niños/as entre 0 y 17 años de edad fue superior al 93%, incluso en Argentina. Colombia, Brasil, Chile y México, el acceso fue del 99% o 100%.

Frente al acceso al servicio de acueducto en niños/as, existen algunas diferencias entre países. Por un lado, Brasil, Chile, México, Colombia y Argentina, alcanzaron una cobertura en los niños/as de más del 86% en 2017, mientras que en Perú y Bolivia dicha cobertura alcanzó el 82% y 83%, respectivamente.

El servicio público que registró la mayor diferencia en el acceso para los niños/as entre 0 y 17 años de edad entre países fue el servicio de alcantarillado (red de cloacas). En 2017, Chile registró una cobertura en niños/as de 87%, mientras que Bolivia y Perú registraron coberturas de 38% y 59%, respectivamente.

Los niños/as que viven en zonas rurales tienen menos porcentaje de acceso a servicios públicos domiciliarios que los que están en zonas urbanas. En el caso específico de los servicios de acueducto y alcantarillado, la diferencia alcanza más de 50 puntos porcentuales en países como Bolivia, Chile, Perú, Colombia y México.

Existen diferencias considerables entre estratos socio-económicos en los servicios de acueducto y alcantarillado, siendo los estratos más bajos (1 y 2), los que registran mayores problemas de cobertura en cada uno de los países analizados. Se destaca, en 2017, la desigualdad social en Bolivia y Perú, donde los niños/as del estrato social superior registran 3,5 y 2,1 veces más probabilidad de contar con alcantarillado en su vivienda que pares en el estrato social inferior, respectivamente.



Anexo 1

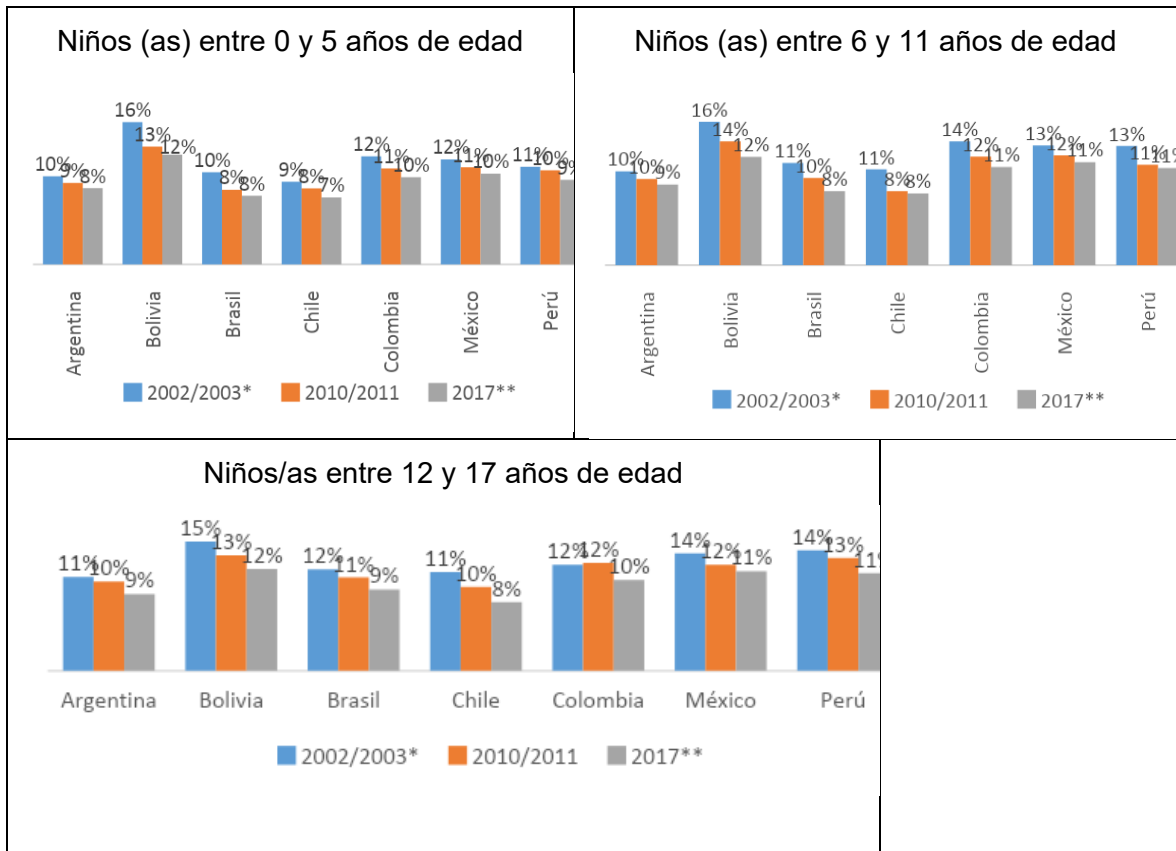


Gráfico 1. Participación de los niños/as entre 0 y 17 años de edad en el total de la población en países miembros de la Red ODSAL, según grupos de edad (2002-2017**)

*En el caso de Perú la información corresponde al año 2004

**En el caso de México la información corresponde al año 2016

Fuente: Encuestas de Hogares de cada País – Elaboración propia

Referencias bibliográficas

CEPAL (2013). *Panorama Social de América Latina*, 2013. Santiago. LC/G.2580.

Disponible

en:https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35904/S2013868_es.pdf?sequence=

Innocenti (2002): *Pobreza y exclusión entre niños urbanos*, n° 10, Florencia.

Katzman, R. (2011). *Infancia en América Latina: Privaciones habitacionales y desarrollo de capital humano*. CEPAL.

OMS y UNICEF. (2017). *Progresos en materia de agua potable, saneamiento e higiene: informe de actualización de 2017 y línea de base de los ODS* [Progress on drinking water, sanitation and hygiene: 2017 update and SDG baselines]. Ginebra. Licencia: CC BY-NC-



SA 3.0 IGO. Disponible en:<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/260291/9789243512891-spa.pdf?sequence=1>

Organización Mundial de la Salud (2006). *Informe sobre la salud en el mundo.*

Colaboremos por la salud. Ginebra, Suiza. Organización Mundial de la Salud.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019).

World Population Prospects 2019: Highlights (ST/ESA/SER.A/423). Descargar de:

https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.p



La no desinstitucionalización: una forma de violencia – maltrato infantil

Clody Guillén

Resumen

La *Problemática del Niño Institucionalizado*, es común en La Región. Si bien la *Institucionalización* surgió para dar protección a niños, niñas y adolescentes en abandono, también se emplea para protegerlos cuando son víctima de alguna situación familiar que afecta su integridad y normal desarrollo; en este último caso, debido a la lentitud del proceso o el rechazo de los padres, lejos de ser temporal, transitoria y subsidiaria, se ha convertido en una medida permanente que, además de violar el *Derecho del Niño a Vivir en Familia*, afecta su normal proceso de socialización y se altera la capacidad de vida en sociedad. Tras el cuestionamiento a la *Institucionalización*, ha surgido una nueva generación de medidas de protección que busca la *Desinstitucionalización* y la *No Institucionalización* y, desde la Sociología de la Infancia, cobra relevancia la búsqueda de explicaciones del por qué se ha alterado la socialización y la capacidad de vida en sociedad de quienes han vivido en Centros de Atención Residencial privados del cuidado de sus padres y familia. La información que se presenta, es parte de la revisión que se hizo a la experiencia de intervención social para la modificación de la conducta de adolescentes institucionalizados que fue llevada a cabo entre los años 2004 y 2010 y 2012 y 2015 en tres Centros de Atención Residencial de gestión pública de la Ciudad de Lima y forma parte de una revisión mayor que busca evidenciar a la institucionalización prolongada como una forma poco explorada de violencia – maltrato hacia los niños y adolescentes privados de cuidado parental y se sustenta en revisiones llevadas a cabo en España (por Musitu, 1990 y Beingochea, 1996) y Brasil (por Pisano y Lima de Almeida, 2004).

Palabras clave: Niño, institucionalización, desinstitucionalización, no desinstitucionalización, maltrato.

Introducción

Ya desde el S. XIX sobre la familia se ha dicho (con cierto aire organicista) que ésta es la “*célula básica de la sociedad*”; seguramente se ha dicho esto, porque (desde ese entonces como hasta ahora) este enunciado encierra la importancia que este grupo de personas en constante interacción y transformación tiene para la sociedad, al menos por dos motivos:



- a. Porque ésta se encarga de aportar nuevos miembros a la sociedad, y
- b. Porque ésta se encarga de integrar a estos nuevos miembros a la vida social.

Sin embargo, esta expresión (a pesar de su potencia explicativa) no agota la interrogante que las Ciencias Sociales y Humanas se hacen sobre ¿Qué es la Familia? En atención a esta pregunta, desde hace mucho se ha ensayado múltiples respuestas, las mismas que permiten llegar al consenso de que la Familia es, tal como la definen Peña y Padilla (1997), *un conjunto de personas que viven juntas, relacionadas unas con otras, [que] comparten sentimientos, responsabilidades, información, costumbres, valores, mitos y creencias. [Un grupo donde] Cada miembro asume roles que permiten el mantenimiento del equilibrio familiar* (Peña y Padilla; 1997: 8).

De acuerdo con esto, y en base a la abundante bibliografía existente, la Familia, tal como señala Mendoza (1993), vendría a ser una suerte de *matriz social* [en la] *que se produce el nacimiento psicológico del individuo, se construye y afirma su identidad, se configura su personalidad y se socializa a la persona, a la par que se incorporan los instrumentos adaptativos necesarios para su integración a la sociedad y a la cultura* (Mendoza, 1993: 5).

En base a lo anterior, Mendoza (1993, 1995 y 2004) ha postulado la tesis de que cualquiera que sea el contexto histórico y social en que se sitúe, la Familia debe cumplir cuatro tareas esenciales:

1. Asegurar la satisfacción de las necesidades biológicas del niño y complementar sus inmaduras capacidades del modo más apropiado en cada fase de su desarrollo.
2. Enmarcar, dirigir y canalizar sus impulsos a fin de que el niño llegue a ser un individuo integrado, maduro y estable.
3. Enseñarle los roles básicos, así como el valor de las instituciones sociales y las costumbres básicas de la sociedad, constituyéndose en el sistema social primario, y
4. Transmitirle las técnicas adaptativas de la cultura, incluido el lenguaje.

Sin embargo, regresando a su importancia, desde el inicio de la industrialización (hasta ahora, en pleno auge de la informatización), debido a la presión que el mercado laboral ha ejercido y ejerce sobre la **familia urbana**, en la actualidad, tanto la definición de Peña y Padilla (1997) como las cuatro tareas señaladas por Mendoza (1993, 1995 y 2004) han perdido vigencia, ya que la familia urbana actual, si bien continúa aportando nuevos miembros a la sociedad, tiene mucha dificultad para integrarlos **natural y sincrónicamente**



a la vida social productiva, pues, tal como señala Roussel (1989), la familia ha devenido en incierta.

Si bien con la industrialización la **familia tradicional** entró en crisis y cedió su lugar a la familia moderna, debido a la presión que ejerce el mercado laboral, ésta ha ido “evolucionando” (o involucionando, según se prefiera) hasta reducirse a su mínima expresión, es decir hasta quedar en lo que Beck (1998) llama la familia pequeña, la misma que reposa en asignaciones estamentales relativas a situaciones genéricas de hombres y mujeres (Beck, 1998: 17) que, producto de la crisis económica y social, se están resquebrajando en la continuidad de los procesos de modernización.

Como resultado de la modernización de la familia (y de las relaciones sociales en su interior), la inserción de la mujer al mundo laboral asalariado (producto de la modificación de la ideología social sobre la mujer y el rol femenino) y el trabajo de ambos padres, entre otros factores, han contribuido para que al interior de la familia, aparezcan **conflictos privados** entre hombres y mujeres, los mismos que, resultado de la propia modernización de la sociedad, han agudizado la crisis de la familia moderna, produciendo (dentro de ella) un vaciamiento de las relaciones significativas (de afecto, de cuidado y de autoridad, principalmente) e incorporando en la dinámica familiar, el incumplimiento de las responsabilidades y los roles que histórica y socialmente le fueron asignados a la familia, con lo que, tal como señalan Peña y Padilla (1997), en las actividades prestadas en el interior del propio hogar, la familia moderna ya no desempeña en forma exclusiva algunas de las funciones sociales que tenía en las sociedades tradicionales (Peña y Padilla, 1997: 9), tales como el cuidado (que ahora es prestado en Servicios de Guarda Temporal o en Centros de Atención Residencial), la educación (que ahora es llevada a cabo, principalmente, en la Escuela) y la socialización (que ahora es realizada por el Grupo de Pares o por grupos intersticiales).

Como consecuencia de haber perdido las funciones sociales de **cuidado, educación y socialización** de sus hijos, la familia moderna ha cedido su lugar a la llamada familia post moderna (Mendoza, 2004), la cual tras aceptar la declinación de la fuerza del parentesco y el retroceso de las funciones que tradicionalmente realizaba, pese a su pequeñez (en comparación a las familias tradicional y moderna), se ha procurado el mayor uso de sistemas de apoyo (en todo orden de cosas), combinándolo con el incumplimiento de las tareas que le fueron asignadas para la satisfacción de las necesidades de sus hijos, incluidas las de socialización y socialidad.



Pese a su esfuerzo por integrarse a redes sociales, la situación por la que atraviesa la familia es crítica. Junto a la crisis de afecto y autoridad paterna y a las dificultades a nivel comunicacional (De La Cruz, 2005: 83), se observa que la familia en la actualidad no tiene capacidad de contención psicosocial de los impulsos de los hijos, por lo que, al no contar (sus integrantes adultos) con los recursos internos necesarios para organizarse y cumplir con sus tareas y funciones, ésta se convierte en perjudicial para el niño, tal como han señalado Finkelhor y colaboradores (1983, citados por Musitu, 1990), por lo que no es de extrañar que, pese al mayor uso de sistemas de apoyo, haya surgido una elevada patología psicosocial (Mendoza, 2004: 29).

La familia post moderna, en tales circunstancias, a **juicio de incompetencia generalmente sustentado por terceros** (Sanicola, 1996:18), no garantiza el adecuado desarrollo biopsicosocial de sus hijos ni su posterior integración armónica a los grupos secundarios (partidos políticos, sindicatos, empresas, etc.), por lo que las **conductas anómicas** de niños, niñas y adolescentes son afrontadas (enfrentadas o controladas) recurriendo a la institucionalización.

Fundamentación del problema

Cuando el interés superior del niño, niña o adolescente exija que sea separado de familia, éste tiene Derecho a recibir la protección del Estado, disponiéndose la institucionalización como última medida a tomar para su protección, la misma que, aunque debe ser temporal, transitoria y subsidiaria (no reemplaza a la familia), en la práctica, ya sea por lentitud del proceso o por rechazo de los propios padres, se está convirtiendo en una situación permanente, con lo que además de violar el Derecho a Vivir en una Familia, se afecta su normal proceso de socialización.

Por ello, se tiene como objetivo relevar el rechazo de los padres a la **desinstitucionalización** de sus hijos y, asimismo, busca presentar la **No desinstitucionalización**, producto del rechazo parental a la reinserción familiar, como una forma poco explorada y no difundida de violencia – maltrato infantil que, además, de contravenir el Derecho del niño, niña o adolescente a vivir y crecer en una familia, tiene graves consecuencias en la estructura de personalidad del niño así como en su socialidad.

Metodología

Para obtener los resultados que se presentan, se hizo un listado de los adolescentes con quienes se mantuvo algún tipo de contacto luego de su salida del Centro de Atención Residencial; se seleccionó una muestra inicial de diez (10) adolescentes, la cual fue reducida a ocho (08) debido a que dos (02) adolescentes presentaron cuadros de



esquizofrenia y no se pudo continuar con el recojo de información sobre la conducta que presentaron con posterioridad a su desinstitucionalización.

Para el recojo de información se recurrió a entrevistas y conversaciones informales con los ocho (08) adolescentes que formaron parte de la muestra final; asimismo, se recurrió a la entrevista free list y a la aplicación de un cuestionario semiestructurado a los ocho (08) adolescentes que formaron parte de la muestra final.

El acompañamiento a los ocho (08) adolescentes desinstitucionalizados que formaron parte de la muestra final se hizo por espacio de dos (02) años, de modo directo e indirecto, aunque en algunos casos todavía se mantienen contactos esporádicos. El procesamiento de la información recogida se hizo manualmente y no está procesada suficientemente dado que forma parte de una exploración mayor que aún no ha concluido.

Los datos que se presentan son preliminares y, pese a ello, permiten evidenciar una falla en la Sensibilidad Social en los adolescentes desinstitucionalizados que formaron parte de la muestra.

Discusión

a. Maltrato familiar y Protección integral

Los Informes que se han realizado acerca del estado de las investigaciones sobre violencia familiar y sexual en el Perú (PNCVFS, 2002 y 2006) resaltan que el interés investigador se orienta hacia la violencia familiar (incluida la violencia conyugal) y el *maltrato infantil*, relegando de la investigación el maltrato hacia los hombres y hacia las personas de la tercera edad.

En lo que respecta al tema del *maltrato infantil* en el Perú, la investigación sociológica y psicológica ha favorecido el esclarecimiento de las formas más comunes y frecuentes de maltrato intrafamiliar, pudiéndose conocer que son cuatro las que se dan con mayor frecuencia:

1. El maltrato físico. De acuerdo con Trujillo (1994) es la forma de maltrato más común y la más frecuente; incluye todos aquellos actos punitivos de los padres hacia los hijos, desde el castigo físico más leve hasta graves lesiones que pueden, incluso, requerir internamiento hospitalario.
2. El maltrato emocional. Es probable que sea la forma más frecuente de maltrato hacia los niños, sin embargo, en relación al maltrato físico, evidentemente, es menos perceptible;



aunque puede darse por separado, éste está presente, con intensidad variable, en todas las demás formas de maltrato, por lo que, tal como indica Ponce (1995), se asume que donde se verifique la ocurrencia de maltrato físico, es posible pensar que el mismo conlleve algún nivel de maltrato emocional.

3. El **abuso sexual**. Forma de maltrato que implica un contacto sexualizado que puede ser físico o no e incluye, además de la penetración, actos como el tocamiento, el hostigamiento, el exhibicionismo y la exposición o inducción a la participación en pornografía; puede definirse como la actividad o acción (del adulto) mediante la cual se expone al niño a una estimulación sexual que es inapropiada para su edad, debido a que no está preparado ni psíquica ni físicamente.

4. La **negligencia parental**. Es probable que, tal como lo señala TIPACOM (1998), sea el tipo de maltrato más frecuente en nuestro país, sin embargo, es una forma de maltrato poco perceptible. Incluye todas las expresiones de la falta de cuidados básicos al niño; comprende una vigilancia deficiente, descuido, privación de alimentos, incumplimiento de tratamiento médico, impedimento del acceso a la educación, etc., todo lo cual puede generar en el niño graves consecuencias tanto físicas como psíquicas y, aún, psiquiátricas

Debido al incumplimiento generalizado de los roles paternos y al mayor uso de sistemas de apoyo por parte de la familia, la negligencia parental está legitimada en la población, lo cual dificulta su percepción como una forma de maltrato al niño.

El grado extremo de la negligencia parental es el abandono, es decir cuando el o los responsables del niño se desentienden de todas sus necesidades.

Estas formas de maltrato (que no son excluyentes ni, mucho menos, las únicas), en atención al interés superior del niño, niña o adolescente que es víctima de alguna de ellas, previa investigación tutelar, son motivo de una medida de protección, la misma que puede ser:

1. El cuidado en el propio hogar,
2. La participación en un programa social,
3. Incorporación a una familia acogedora,
4. Atención Integral en un Centro de Atención Residencial, o
5. La adopción previa declaración del Estado de Desprotección Familiar.



De conformidad al Artículo 20° de la Convención sobre los Derechos del Niño, los niños, niñas o adolescentes cuyo interés superior exija que, temporal o permanentemente, sean separados de su familia, *tienen derecho a recibir la protección del Estado*, por lo que la instancia competente para la investigación tutelar, podrá disponer su institucionalización, es decir el ingreso a un Centro de Atención Residencial (público o privado), a fin de que reciba protección integral durante el tiempo que no se encuentre viviendo en el seno de una familia.

En la aplicación de esta medida, se deberá priorizar el fortalecimiento de los vínculos familiares y comunitarios, por lo que ésta podrá ser variada por la de cuidado en el propio hogar o en el de terceros, siempre y cuando la evaluación integral de los padres biológicos, familiares o terceros responsables, sea favorable (Rodríguez et al., 2006: 108), para lo cual, además, se deberá tener en cuenta lo recomendado por el equipo técnico multidisciplinario del Centro donde el niño o adolescente se encuentre recibiendo protección integral.

En este sentido, de conformidad a lo señalado, cuando se hayan superado las situaciones que motivaron la *institucionalización*, el niño, niña o adolescente tendrá derecho a retornar a su familia biológica o a ser incorporado a su familia extensa, debiendo (*por su interés superior*) procederse con su *desinstitucionalización*.

b. Institucionalización

En el Perú existen poco más de 300 Centros de Atención Residencial (entre públicos y privados), en los cuales se alberga alrededor de 10,000 niños, niñas y adolescentes; muchos de éstos niños y adolescentes se encuentran institucionalizados desde que nacieron y la mayoría de ellos sólo serán *desinstitucionalizados* cuando lleguen a la mayoría de edad.

De acuerdo con Riquez (1999), la institucionalización de un niño, niña o adolescente *consiste en el ingreso a un centro de atención de tipo cerrado (hogares, preventivos, aldeas, albergues etc.) donde (...) deberá permanecer en situación de aislamiento, relacionándose con la sociedad sólo a través del personal que lo rodea y en forma grupal* (Riquez, 1999:62).

La institucionalización tiene una doble lectura:



1. Por un lado, tiene una *lectura objetiva*, según la cual, desde el actuar positivo del Estado, se entiende como una medida necesaria para garantizar su protección y la atención integral a sus necesidades básicas y de desarrollo.

2. Por otro lado, tiene una *lectura subjetiva*, desde la que es percibida por el niño, niña o adolescente como una sanción hacia él, por la irresponsabilidad, inconducta o pobreza de sus padres; el niño siente que con la medida de protección se le priva de la libertad y, arbitrariamente, se le aleja de sus espacios (Escuela, Barrio, etc.) y su grupo de pares o pareja.

Si bien la institucionalización es provisional y excepcional (debe ser la última opción mas no la primera, ni mucho menos la regla); como medida de protección es una forma de tránsito para el retorno a la vida en familia y no implica privación de la libertad, ni restricción de derechos a los niños o adolescentes o a su familia, excepto cuando esto haya sido determinado judicialmente.

Por tal, la institucionalización, es un medio para la inserción o reinserción familiar del niño, niña o adolescente institucionalizado, mas no un fin en sí mismo, como pareciera que es entendida por algunos operadores sociales, administrativos o de justicia.

Aunque busca proteger al niño, niña o adolescente, la institucionalización podría resultar perjudicial, sobre todo si ésta es prolongada.

De acuerdo con Beingoechea (1996), las repercusiones de la institucionalización en el desarrollo normal del niño han sido negativas (Beingoechea, 1996: 599) y, aparentemente, tal como han señalado Pisano y Lima (2004), aunque luego de dos años el niño tiende a adaptarse a la vida institucional, no está exento de presentar secuelas en su desenvolvimiento biopsicosocial (Pisano y Lima, 2004: 16). A estas secuelas es a lo que se conoce como *Síndrome de Institucionalización*, el mismo que repercutirá en su conducta posterior; al respecto, conviene recordar que Castillo Ríos (1988) anotó sobre las condiciones de vida en los Centros de Atención que en estas *se van formando imperceptiblemente a inadaptados y acomplejados, cuando no a disminuidos mentales o emocionales* (Castillo, 1988:60).

En la experiencia desarrollada en los Centros de Atención Residencial se ha podido conocer:

1. Que muchos niños, niñas y adolescentes institucionalizados cuentan con familia.



2. Que muchos niños, niñas y adolescentes que cuentan con familia no regresan a ella por:

- Lentitud en los procesos judiciales o administrativos de desinstitucionalización.
- Desinterés o rechazo de los padres para concretar la reinserción familiar de sus hijos.

3. El rechazo de los padres a concretar la reinserción familiar se da por:

- La conducta que motivó la institucionalización.
- La presencia de nuevos miembros en la familia.
- La transferencia de su responsabilidad al Estado.

c. No desinstitucionalización: una forma de Maltrato Familiar

Schreiner (2009) señala que la desinstitucionalización son las *acciones orientadas a promover la reinserción familiar y social o adopción de niños, niñas y adolescentes que son residentes en un Centro de Atención Residencial* (Schreiner 2009:3).

En este sentido, la desinstitucionalización, tal como señala Rodríguez (2008), es el *proceso mediante el cual el niño, niña o adolescente es egresado de una institución tutelar y reintegrado a una familia, bien sea la biológica (nuclear o extensa), una familia adoptiva o mediante la colocación familiar* (Rodríguez, 2008).

Pese a que el niño o adolescente es titular de derechos fundamentales, como menor de edad dicha titularidad es ejercida en forma distinta a los mayores, dada su limitada capacidad jurídica y de obrar, como personas que están en desarrollo, necesitan de terceros que los cuiden, asistan, eduquen y representen, debido a ello, el Código de los Niños y Adolescentes establece dos Derechos que son fundamentales para el niño o adolescente:

1. El Derecho a vivir, crecer y desarrollarse en el seno de su familia.
2. El Derecho a crecer en un ambiente familiar adecuado, cuando carezca de familia.

Junto a estos dos Derechos no se establece que vivir permanentemente en un Centro de Atención Residencial sea un derecho del niño o adolescente, muy por el contrario se señala que los padres biológicos tienen el deber de velar por que sus hijos reciban los cuidados necesarios para su adecuado desarrollo (Rodríguez et al., 2006: 42) así como el Derecho de tenerlos en su compañía, para lo cual podrán recurrir a la autoridad si fuere necesario para recuperarlos.



En este sentido, nada justifica la permanencia de niños y adolescentes en Hogares, más aún si se tiene en cuenta que la *No desinstitucionalización* refuerza la desvinculación de los padres hacia sus hijos.

Expresiones como: “*Que se quede ahí para que aprenda*”, “*Por ahora no puedo tenerlo, primero quiero comprarme mis cosas*” o “*El Estado debe cuidarlo hasta que sea mayor de edad*”, ponen en evidencia el rechazo de los padres a la reinserción familiar de sus hijos.

Este rechazo de los padres (o familiares) a la reinserción familiar (nuclear o extensa) de sus hijos, produce un severo daño emocional para el niño, niña o adolescente institucionalizado, por lo que conviene, al interés superior del niño, considerarlo como una forma de maltrato.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (1988), la violencia familiar es *toda acción u omisión cometida por algún miembro de la familia en relación de poder, sin importar el espacio físico donde ocurra, que perjudique el bienestar, la integridad física y psicológica o la libertad y el derecho al pleno desarrollo de otro miembro de la familia* (MIMDES – PNCVFS, 2009:10).

Por lo que, teniendo en cuenta esta definición, la *No desinstitucionalización*, se configura como una forma de maltrato en el que concurren los siguientes elementos:

- Una acción cometida por algún miembro de la familia en relación de poder.
- Un espacio físico diferente al domicilio habitual de la familia.
- Una limitación al bienestar y el pleno desarrollo del niño o adolescente.
- Una violación o contravención a uno o más Derechos del niño o adolescente.
- Una serie de consecuencias emocionales o psicológicas en el niño o adolescente.

A partir de la convergencia de estos conceptos, puede definirse de modo provisional que la *No desinstitucionalización es un Maltrato no accidental ocasionado a un niño, niña o adolescente como resultado del rechazo de la reinserción familiar por parte de sus padres o familiares, el cual tiene graves consecuencias en el desarrollo psíquico del niño institucionalizado.*

Conclusión

La *No desinstitucionalización*, además de contravenir el Derecho del niño, niña o adolescente a vivir y crecer en una familia, al ser producto del rechazo (de padres o familiares) a la reinserción familiar (nuclear o extensa), representa para el niño, niña o



adolescente que sufre el rechazo, un daño emocional que tiene graves consecuencias en la estructura de su personalidad así como en su socialidad, pues trae consigo un mayor riesgo de que desarrolle inhabilidad social, junto a comportamientos antisociales, agresivos y violentos (Ai. Bi., 2007).

De acuerdo con esto, la *No desinstitucionalización*, forma poco explorada y no difundida de violencia – maltrato infantil, cristaliza una especial vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes institucionalizados, por lo que éstos requieren de una protección especial que cree las condiciones para la pronta suspensión (vía acogimiento familiar) o superación (vía reinserción familiar o adopción) de la institucionalización a fin de favorecer el pleno desarrollo humano del niño, niña o adolescente, así como su adecuada integración social.

Referencias bibliográficas

- Mendoza, A. (1993). *El Mundo Familiar de los Jóvenes en el Perú*. Lima, Perú: CEDRO.
- Mendoza, A. (2004). *Guía Metodológica para la Intervención preventiva con familias*. Lima, Perú: DEVIDA.
- Mendoza, A., Dughi, P., Macher, E., y Núñez, C. (1995). *Salud Mental: Infancia y Familia*. Lima, Perú: UNICEF – IEP.
- Peña Vega, J., y Padilla, D. (1997). *La Familia y la Comunidad como red de soporte social*. Lima, Perú: CEDRO.
- Pisano Motta, M., y Lima de Almeida, T. (2004). *As marcas do Abandono e da Institucionalização em crianças e adolescentes*. Sao Paulo, Brasil: CECIF.
- Rodríguez Yáñez, A. (enero de 2008). *Relación de Ayuda a la Familia de Origen y Familia Extensa*. Curso formativo para Operadores en el ámbito de la niñez en abandono, Lima, Perú.
- Sanicola, L. (1996). *Redes sociales y menores en riesgo*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- Schreiner, G. (2009). *La Investigación Tutelar desde una perspectiva ecológica*. Documento de Trabajo, Lima, Perú.
- Trujillo Fraga, D. (1994). *Un estudio de opinión y percepción del maltrato infantil en líderes y pobladores de 22 comunidades urbano – marginales*. Lima, Perú: CEDRO.



No le digan a nadie lo que les conté: Violencia contra la niñez y adolescencia: una mirada desde los niños, niñas y adolescentes y el sistema formal e informal de protección en Bolivia

Paloma Gutiérrez León

Resumen

Este estudio cualitativo analiza el fenómeno de la violencia contra la niñez y la adolescencia de manera integral y sistémica, a partir de información primaria obtenida a través de grupos focales con niñas, niños, adolescentes y padres de familia, y de entrevistas a profesores, personal de salud y funcionarios de los servicios de primera línea del sistema formal de protección, recogida en los nueve departamentos de Bolivia. Los resultados mostraron que la familia juega un rol ambivalente entre la protección y la agresión, que existe una sobre-responsabilización a la madre respecto a la violencia infantil, que hay un temor adulto a la inversión de jerarquías, que a pesar de reconocer legalmente a NNA como sujetos de derecho aún prevalece la perspectiva de verlos como objetos de derecho, que la violencia es reconocida como un fenómeno multidimensional pero su abordaje es unidimensional y que se insiste en la importancia de denunciar a pesar del descreimiento por la efectividad de la denuncia. Los resultados del estudio buscan contribuir con: a) la comprensión integral y sistémica de la situación de violencia que viven niñas, niños y adolescentes en Bolivia; b) el conocimiento sobre la percepción de la violencia y el abordaje institucional frente a esta problemática por parte del sistema formal de protección; c) la generación de propuestas destinadas a la prevención, intervención y creación de políticas públicas para combatir la violencia contra la niñez y adolescencia en el país. Este es uno de los primeros estudios de esta naturaleza realizado a nivel nacional en Bolivia.

Palabras clave: violencia, niñez, prevención

Introducción

Cada vez es más frecuente escuchar hablar de violencia contra la niñez y la adolescencia, aunque poco se escucha lo que niñas, niños y adolescentes (NNA) piensan sobre la violencia contra esta población. El interés común del Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” y Visión Mundial Bolivia posibilitó el desarrollo de un estudio cualitativo a nivel nacional, para conocer las percepciones de NNA sobre la violencia infantil.

A fin de hacer una lectura sistémica sobre este fenómeno se exploró también en las percepciones de los adultos que hacen parte del entorno de protección más próximo a la



niñez (la familia y la escuela) y la de los funcionarios del sistema formal de protección. Conocer la percepción adulta sobre la niñez y la adolescencia y sobre la violencia que se ejerce contra ellas, ayuda a comprender la manera de posicionarse frente a esta problemática y las formas de abordarla social e institucionalmente. La evidencia empírica generada en el estudio y la lectura cruzada de la información recogida entre los diferentes participantes, contribuye en la comprensión de lo intrincado y lo complejo del fenómeno de la violencia.

La frase que da título a esta ponencia “No le digan a nadie lo que les conté” es extraída del testimonio de una participante del estudio. Esta frase, con la que concluyó su intervención una niña en un grupo focal, expone un rasgo común en la narrativa de niñas, niños y adolescentes cuando hablan sobre violencia. La secuencia de los relatos, en su mayoría, comienza con una suerte de negación encubridora, para luego reconocer la violencia sin dejar de justificarla y, finalmente, desvelarla. La violencia suele presentar el mismo correlato en las maneras en que se ejerce, se padece y se manifiesta: expresiones que cubren y encubren intenciones y posiciones, que confunden y contradicen, que duelen y avergüenzan, expresiones que quieren decir y al mismo tiempo intentan callar...

Fundamentación del problema

Más allá de ser la violencia un fenómeno tan antiguo como la humanidad, la conceptualización de ésta tal como se la comprende ahora es relativamente reciente en la historia contemporánea (Gantiva, Bello, Arévalo, Vanegas y Sastoque, 2009). Apenas hace 30 años atrás, en la Organización de Naciones Unidas se suscribió el primer tratado internacional que establece derechos específicos de la niñez y la adolescencia: la Convención de los Derechos del Niño (CDN). En Bolivia, recién en la última década se han hecho modificaciones e innovaciones importantes en el marco legislativo en materia de violencia contra la niñez, dando un verdadero salto cualitativo del anterior paradigma tutelar de la doctrina de la situación irregular¹ al paradigma basado en los derechos humanos. Así, el nuevo Código Niño, Niña y Adolescentes (Ley 548), consolida el paso de la noción de la niñez como objeto de protección, hacia la concepción del niño y niña como sujeto de derecho.

No obstante, en el imaginario social aún perdura una perspectiva proteccionista y desarrollista que concibe la infancia y la adolescencia como etapas biológicamente determinadas, caracterizadas por la preparación para alcanzar el estatus de desarrollo máximo, es decir la adultez (Lee & Motzkau. En: Losantos, 2017). Esta comprensión leída a la luz de la noción moderno- occidental del tiempo que considera el futuro como un



mañana que aún no es, conlleva la presunción lógica de que los individuos asumidos como “el futuro” aún no son miembros completos de la sociedad (Quapper, C. D., y Pàmols, C. F., 2015). En consecuencia, la promesa de futuro para estos sujetos es lo que obliga a la sociedad a protegerlos y cuidarlos para garantizar una sociedad con “buenos ciudadanos” en los años venideros.

Esta perspectiva desarrollista respecto de la infancia refleja una moratoria psicosocial para este grupo etario: se comprende la infancia y adolescencia como un tiempo de espera y preparación, y se considera, además, que se trata de una etapa homogénea para todos y todas. Así, las expectativas sobre la niñez se reducen a un recurso humano *en potencia* que debe ser bien formado para que luego, en la adultez, pueda al fin plasmar su potencialidad (Trisciuzzi y Cambi. En: Losantos, 2017). De esta manera, se refuerzan los imaginarios de dependencia y subordinación que, con un discurso proteccionista, someten a NNA al control, regulación y conducción adulta. La construcción sociocultural de lo adulto se autodefine como el referente normativo que ordena los imaginarios y las prácticas en las relaciones intergeneracionales, marcando los pasos que los “menores” deben seguir para llegar a ocupar el lugar de los adultos cuando sean “mayores”.

En este escenario, la violencia que se ejerce contra la niñez y la adolescencia está atravesada por la categoría del poder basada en la diferencia generacional, en la que se abusa del lugar de autoridad ejerciendo dominación y subyugación del otro. Autores como Sagot (2000) se refieren al empleo de la fuerza física contra el cuerpo como forma de anular al niño, niña o adolescente que se opone y así eliminar los obstáculos que se interponen en el ejercicio absoluto del poder adulto. Para que la violencia pueda instaurarse debe existir un desequilibrio de poder –permanente o momentáneo– en las relaciones adultocéntricas.

Metodología

Desde una metodología cualitativa se aplicaron grupos focales y entrevistas en profundidad a los diferentes actores clave que participaron en el estudio.

Entrevistas a informantes clave

Se realizaron 65 entrevistas a hombres y mujeres que trabajan en los servicios del Sistema Plurinacional Integral de la Niña, Niño y Adolescente (SIPPROINA)², tanto a nivel departamental como municipal: 1) las instancias técnicas departamentales de política social (SEDEGES/SEDEPOS/DIGES); 2) los juzgados públicos en materia de niñez y adolescencia; 3) los Gobiernos Autónomos Municipales a través de las Defensorías de la



Niñez y Adolescencia (GAM-DNA); 4) la Fuerza Especial de Lucha contra la Violencia (FELCV). Además, se entrevistó a autoridades y profesores de unidades educativas y a personal de servicios de salud, por ser dos instancias próximas al sistema de protección de la niñez y adolescencia.

Se aplicó la técnica de la entrevista a profundidad a través de guías estructuradas, diseñadas para cada actor, a fin de indagar sobre la experiencia humana en el ámbito institucional, es decir la construcción social de significados y sentidos que atraviesan la praxis³ institucional de los operadores del sistema de protección infantil en Bolivia.

La participación de los informantes clave fue definida por decisión de la máxima autoridad de la institución correspondiente, lo que significó una muestra diversa de actores por la variedad en su profesión y en su responsabilidad, el cargo que ocupan y la labor que desempeñan frente a la problemática de la violencia infantil. Esta diversidad de actores y de contextos institucionales y geográficos produce un alto grado de riqueza en los datos, pues se cuenta con información desde distintas perspectivas. Este universo de datos se constituye en la muestra desde la cual es factible realizar generalizaciones acerca del nivel operativo del sistema de protección.

Grupos focales

Se realizaron 60 grupos focales: 12 grupos de niñas, 12 grupos de niños, 12 grupos de adolescentes mujeres, 12 grupos de adolescentes varones y 12 grupos de padres/madres de familia. La cobertura geográfica fue la misma que la de las entrevistas (las nueve ciudades capitales: La Paz, Cochabamba, Santa Cruz, Sucre, Tarija, Oruro, Potosí, Trinidad y Cobija, más las ciudades de El Alto, San Ignacio de Moxos y Porvenir).

En cada municipio, se desarrollaron cinco grupos focales, todos ellos con estudiantes de una misma unidad educativa, seleccionados por las autoridades de los establecimientos educativos. La edad de las niñas y niños oscila entre 8 y 13 años, y la edad de los y las adolescentes se encuentra entre los 14 y los 19 años. En el caso del grupo de adultos, se convocó a padres y madres de los mismos participantes. En cada grupo participaron ocho personas, aunque en el grupo de adultos este número fue más variado. En total, se contó con 473 participantes en los diferentes grupos focales realizados en todos los departamentos del país

Para el levantamiento de información se aplicaron dos técnicas: 1) el mapa parlante, en donde se solicitó a los participantes dibujar los lugares que frecuentan para luego identificar en qué lugares se sienten seguros o inseguros y explicar el porqué; y 2) el árbol de



problemas, a través del cual se identificaron las causas y las consecuencias de la violencia contra NNA, reconociendo también los factores que intervienen para su ocurrencia y las características que se atribuyen a las víctimas de violencia.

A través de ambos dispositivos, mediados por preguntas abiertas, se produjeron reflexiones de profundización sobre la situación de la violencia, lo que permitió conocer los significados y sentidos que hacen a sus percepciones. La información obtenida en los grupos focales se registró mediante grabaciones de audio y en matrices de sistematización. La duración aproximada de cada grupo focal fue de al menos una hora y media en promedio.

Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento de datos se efectuó mediante la técnica de análisis de contenido, a través del cual se organizó y analizó la información obtenida en matrices estructuradas en seis unidades de análisis, que fueron: 1) la percepción sobre niñez y adolescencia, 2) la situación de violencia contra NNA, 3) las prácticas culturales asociadas a la violencia contra NNA, 4) la respuesta ante la violencia contra NNA, 5) las estrategias de prevención y 6) la percepción sobre el Código NNA⁴. Las etapas del procesamiento de información se muestran en la tabla 1 a continuación.

Etapa	Descripción
Categorización	Establecimiento de categorías y subcategorías para agrupar los datos obtenidos en las entrevistas.
Ordenamiento y codificación	Vaciado de datos de las 65 entrevistas y los 60 grupos focales en matrices de análisis de contenido (una matriz por actor y por municipio), compuestas por seis columnas: la primera corresponde a la unidad de análisis, la segunda a las categorías de cada eje, la tercera a las citas testimoniales (Unidades de Contexto ⁵), la cuarta a la codificación (Unidades de Registro ⁶), la quinta al Código ⁷ y la sexta al resumen.
Cuantificación y preanálisis	Cuantificación de la frecuencia de las Unidades de Registro y ubicación de las mismas en una matriz de preanálisis por categoría, diferenciado su ocurrencia en cada municipio y para cada actor.
Inmersión en los datos	Lectura global de los datos procesados en la matriz de preanálisis para detectar patrones interesantes, repeticiones, similitudes, diferencias y contradicciones, datos relevantes y significativos.
Análisis e interpretación	Identificación de las ideas, los temas y las perspectivas recurrentes de los datos contenidos en cada codificación y construcción de tipologías. Interpretación de datos.

Tabla 1. Procesamiento de la información

Una vez analizados e interpretados los datos, se presentan los hallazgos en dos grandes categorías: 1) Situación de la violencia contra NNA, y 2) Respuesta ante la violencia.

Resultados y discusión



Se presenta los resultados y la discusión de los mismos organizados de acuerdo a la lógica del Análisis Ecosistémico de la Violencia propuesto por Urie Bronfenbrenner (1977), que guió toda la investigación. Así, se agrupan los hallazgos con relación a la familia, a la escuela, al sistema formal de protección y a la sociedad en general.

- Con relación a la familia:

Rol ambivalente de la familia: entre la protección y la violencia

Se reconoció que al ser la familia el entorno de desarrollo más próximo de niños, niñas y adolescentes, ésta se constituye en el principal espacio de cuidado y protección. Los resultados mostraron que la mera presencia de los padres u otros familiares proporcionaba una sensación de seguridad en NNA, y que la madre era el primer referente de auxilio. No obstante, tanto la experiencia de NNA como la de funcionarios del sistema formal de protección demostraron que la violencia infantil acontecía mayormente en el seno familiar. Los factores determinantes para que ello ocurriera fueron tres:

- a) La creencia cultural de que los padres y madres tienen el derecho de usar la violencia contra sus hijos/as para disciplinarlos/as.
- b) Los altos niveles de estrés y frustración de padres y madres de familia, asociados a problemas económicos, de desempleo y precariedad habitacional, así como a problemas relacionales en el ámbito familiar, laboral u otros.
- c) El consumo excesivo de alcohol de padres y madres.

Los tipos de violencia perpetrados en la familia son de índole física, psicológica o por comportamiento negligente. El factor c), "consumo excesivo de alcohol", incrementa la probabilidad de violencia sexual contra los hijos, principalmente contra las hijas mujeres. Se evidenció que los NNA eran testigos de la violencia intrafamiliar ejercida entre adultos, y que muchas veces asumían la defensa del progenitor que está siendo violentado.

Este doble vínculo ubica a NNA en una encrucijada, pues las personas llamadas a cuidarlos son las mismas que los agreden, y la sensación de indefensión que deriva de este hecho paraliza cualquier intento de protección. La actuación ambivalente de la familia contribuye a la impunidad de la violencia infantil y produce un solapamiento: el cuidado y la protección encubren y justifican la agresión y desprotección.

Madres y padres confrontados en su rol: el miedo a la inversión de jerarquías



Los resultados de la investigación mostraron que la información brindada a los NNA sobre sus derechos, así como la creciente sanción legal de la violencia ejercida por padres, está haciendo que la generación más joven cuestione la violencia contra sí y se sienta más respaldada. Desde la perspectiva de los padres participantes en el estudio, el empoderamiento de la niñez se refleja en su atrevimiento a cuestionar la naturalidad del uso del poder y la fuerza de los adultos. Sin embargo, ese cuestionamiento es aún embrionario, pues en la mayoría de los casos se llega solo a amenazar con una denuncia y en muy pocos a materializarla. Algunos padres interpretaron el recurso a la denuncia por parte de NNA como un abuso de poder infantil, una transgresión de los límites y una tergiversación de los derechos de los niños.

No existe sinergia entre la familia y el sistema formal de protección

En la percepción de los participantes se evidenció que la familia es asumida como un usuario indirecto del sistema formal de protección. Las intervenciones de los servicios de primera línea resultan tangenciales y se reducen a orientar a los padres con pautas preventivas y educativas para la crianza de sus hijos. Se evidencia una creencia débil en la recuperabilidad de la familia. Aunque la normativa lo dispone, la familia no ocupa un lugar de corresponsabilidad en el sistema formal de protección. Por el contrario, asume un rol pasivo y de subordinación ante la institucionalidad del Sistema, lo que se traduce en el distanciamiento entre la familia y el sistema formal de protección. Consecuentemente, se desaprovecha la interacción entre ambos sistemas, que podría reducir la violencia infantil.

- Con relación a la escuela

Relación antagónica entre la familia y la escuela

El estudio mostró que, aunque la familia y la escuela son los entornos de desarrollo más próximos a NNA, éstas no funcionan complementariamente sino, más bien, de manera antagónica. Las escuelas tienen expectativas estandarizadas de cómo deberían los padres educar a sus hijos e hijas. Ya sea porque las consideran muy rígidas o bien muy flexibles, desconfían de las habilidades parentales en la educación y, por lo tanto, no se alían con la familia para combatir la violencia contra NNA. Esta visión se corresponde con la de familias que juzgan a los profesores como incompetentes y poco comprometidos y, por lo tanto, incapaces de contribuir a resolver casos de violencia.

La escuela percibida como un entorno violento contra NNA

Niños, niñas y adolescentes revelaron que, en las escuelas, sufren violencia tanto por parte de compañeros como de profesores. El abuso de autoridad ejercido por el personal de las



escuelas en contra de los estudiantes se expresa en violencia psicológica, acoso sexual y negligencia. Tanto NNA como sus familias advierten encubrimiento institucional entre las autoridades educativas cuando los casos de violencia son denunciados por los mismos NNA o por sus padres. La omisión y el silenciamiento contribuyen a la impunidad y perpetuación de la violencia.

La escuela teme asumir una respuesta activa frente a la violencia

La investigación mostró que la escuela no asume un rol activo en respuesta a la violencia, que minimiza la importancia de la violencia sucedida al interior de sus instalaciones o la encubre para cuidar la imagen de la institución y protegerse de acciones punitivas legales. Cuando se trata de violencia intrafamiliar, se limita a realizar denuncias formales sin hacer su seguimiento. Es común la percepción de que existe más violencia escolar o *bullying* contra las estudiantes mujeres que contra los varones, siendo los pares hombres quienes detentan conductas violentas.

- Con relación al sistema formal de protección

NNA: normativamente sujetos de derecho y socialmente sujetos en potencia. La contradicción del adultocentrismo vigente

El estudio puso en evidencia que el esquema adultocéntrico y patriarcal de la familia, de la escuela y de las instituciones participantes en todos sus niveles, todavía sostiene que los NNA son seres en potencia con valor futuro, y que las mujeres son inferiores a los hombres. Tanto en el discurso de niños, niñas y adolescentes como en el de adultos entrevistados prevaleció la percepción de vulnerabilidad/fragilidad infantil y la consecuente dependencia unidireccional de NNA hacia la esfera adulta. Como los adultos son fácticamente los garantes de los derechos de NNA, se pone en práctica, una vez más, el paradigma tutelar que la CDN y el CNNA intentan superar.

Los principios de interés superior y prioridad absoluta de NNA o el derecho a la participación siguen siendo mediados por la voluntad y accionar adultos. Niñas, niños y adolescentes advierten serias dificultades para que su voz o posición sea considerada. Perciben prácticas de descalificación, discriminación y negación recurrentes cuando intentan ejercer su derecho a opinar y tomar decisiones. Sin embargo, y dado que no creen que su voz tenga validez, no exigen ni reivindican la posibilidad de ejercer ese derecho.

El miedo: principal razón para no denunciar la violencia contra NNA



Los funcionarios de las instancias del sistema formal de protección tienen como una de sus prerrogativas la obligatoriedad de denunciar todo acto de violencia contra NNA, según la norma vigente. Sin embargo, los testimonios de padres, madres, funcionarios de escuelas y los mismos NNA evidenciaron que aún hay muchas dificultades para que la denuncia se convierta en el mecanismo formal de resolución de la violencia. Los NNA, las familias y las escuelas desisten de la denuncia por factores sociales y por factores inherentes a la calidad de los servicios ofrecidos por los servicios de primera línea.

Entre los factores sociales se menciona: miedo a las represalias físicas, psicológicas y económicas del agresor denunciado; miedo a la reacción de otros miembros de la familia (por ejemplo, miembros que no están de acuerdo con la denuncia) y a efectos colaterales (por ejemplo, cuando el padre agresor es quien provee el dinero para la subsistencia de la familia); y miedo a que la denuncia no prospere y esto incremente la violencia.

Entre los factores inherentes a la calidad de los servicios refieren como obstáculos para la denuncia: los costos del proceso legal, pues no existe gratuidad en los servicios; las repercusiones mediáticas y su efecto en la vida social de la víctima y/o del ámbito donde aconteció el hecho (la familia, la escuela, el centro de salud, el barrio, etc.); la morosidad en la resolución de los casos; el temor al trato recibido en las oficinas del sistema formal de protección, considerado amenazador, juzgador y culpabilizador; y el riesgo a que “les quiten a los hijos” como única forma posible de resolución de un conflicto vinculado al uso de violencia contra NNA.

- Con relación a la sociedad

La violencia infantil está impregnada de preceptos machistas

La estructura jerárquica que posiciona a lo masculino por encima de lo femenino establece un orden de relacionamiento desigual entre hombres y mujeres, lo cual se observó en el discurso de todos los participantes de esta investigación. Los hallazgos mostraron que la tendencia se inclina a reforzar los estereotipos de género que asocian la fuerza o potencia física y sexual a lo masculino, y lo psicológico, emocional y relacional a lo femenino.

Debido a la transmisión sociocultural de estos preceptos, y a su internalización a temprana edad, existe una tendencia mayor a que los varones naturalicen la violencia física y sexual como forma de fortalecer su carácter y virilidad, y las mujeres interpreten la violencia psicológica y sexual como una condición prescrita socialmente por su género. Sobre la violencia sexual, las niñas y adolescentes mujeres identificaron un mayor riesgo de sufrirla en el ámbito familiar, escolar y barrial. Los testimonios (de primera mano y de testigos)



revelaron que la violencia sexual contra las mujeres es una experiencia conocida por las participantes del estudio. Los varones participantes reconocieron que las mujeres corren un riesgo comparativamente mayor a sufrir violencia sexual.

Los roles y estereotipos asignados a cada género se sustentan en un sistema de creencias machista, que determina un uso del poder desigual. El sistema normativo, también patriarcal, garantiza su reproducción.

Existe un sesgo de género en la percepción sobre violencia contra la niñez y adolescencia

Los NNA y adultos participantes atribuyeron mayor responsabilidad a las mujeres en los asuntos familiares. La exigencia de responsabilidad femenina tiene su correlato en una tácita legitimación de la des-responsabilización masculina. Tanto social como culturalmente se justifica que el hombre “por el simple hecho de ser hombre” abandone el hogar, no cumpla con su función paternal, sea infiel y tenga hijos extramatrimonialmente o en varias relaciones de pareja a lo largo de su vida, que no esté al cuidado de sus hijos y que ejerza violencia. Por el contrario, los participantes sancionan que la mujer abandone el hogar y que no cumpla con su rol maternal y de cuidado. Los hombres son identificados como los más violentos, pero se culpa a las madres por no cuidar a NNA de la violencia ejercida contra ellos. Asimismo, involucrarse en torno a la denuncia y el acompañamiento de la hija o hijo víctima de violencia es una tarea atribuida principalmente a la madre. Finalmente, la violencia ejercida por hombres es socialmente menos condenada que la violencia ejercida por mujeres.

La violencia de adultos contra NNA se replica luego en la violencia entre pares

Aunque es necesario un estudio más profundo sobre el tema, se ha encontrado una relación entre padecer violencia en el hogar y ejercer violencia en la escuela. La reproducción de las conductas violentas se manifiesta en un desplazamiento del ámbito y de los actores: quienes son víctimas de violencia en sus casas son, a menudo, perpetradores de violencia en la escuela. También suelen darse otros desplazamientos: por ejemplo, la violencia filial puede convertirse en violencia fraternal.

En respuesta a los malos tratos recibidos en el hogar o en la escuela, o a las carencias y negligencia que dejan necesidades emocionales insatisfechas, niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia pueden reaccionar violentamente contra sus pares o contra sí mismos, reflejando en ello su propia experiencia. No solo ser víctima de violencia puede llevar a una respuesta violenta reactiva, sino también la falta de atención oportuna y



adecuada hacia un hecho violento. Este encadenamiento de violencias da cuenta del carácter circular del fenómeno.

La violencia es multifactorial, pero se encara unidimensionalmente

La violencia se desencadena por la interacción de factores macrosistémicos (como la condición socioeconómica de la familia, prácticas culturales como el consumo excesivo de alcohol, creencias culturales de superioridad adulta y machista), por factores mesosistémicos (vinculados a la relación entre el sistema familiar, el sistema educativo y los servicios de primera línea del sistema formal de protección), y por factores microsistémicos (pautas de crianza que justifican la violencia como medida disciplinar, ausencia de comunicación entre padres e hijos y ausencia de estrategias diferentes y menos violentas de educación). Sin embargo, en el estudio se mostró que la respuesta a la violencia se presenta de manera simplista y recae particularmente en la resolución legal de conflictos que, como se ha encontrado en el estudio, son estructurales y complejos.

Al momento de describir, analizar, comprender y sancionar la situación violenta, es común que no sean tomados en cuenta los móviles que han llevado a que se produzca tal situación. Tampoco suele considerarse la responsabilidad de terceros actores involucrados: testigos o personas que advierten el riesgo y no hacen nada para evitarlo, o personas que dejan sin atender los daños emocionales y secuelas colaterales de la víctima y su familia.

Se evidenció una crítica a los sesgos y las limitaciones personales de los operadores del sistema formal de protección. Además, se constató la carencia de espacios de reflexión y diálogo, donde la sociedad pueda cuestionar su propia actuación ante la violencia y elaborar mecanismos reales de participación y compromiso para actuar mancomunadamente en la protección y cumplimiento de los derechos de la infancia.

Conclusiones

La violencia contra la niñez y la adolescencia es intrincada, llena de contrastes y contradicciones. El énfasis puesto en la necesidad de denunciar, asociado a la descredibilidad por la efectividad de la denuncia dificulta un abordaje integral y eficiente para combatirla. Las relaciones de poder intergeneracionales e intergenéricas influyen en la percepción y en la experiencia de la violencia en NNA. El rol ambivalente del entorno de protección más próximo a la niñez y adolescencia, que se bate entre la protección y la agresión, condicionan la impunidad de la violencia.

Notas



¹ Se denomina Doctrina de la situación irregular o Paradigma tutelar al enfoque “cuyo arraigo se vino estando desde la era romana, donde se funda la *capitis deminutio* por razones de la edad, divide la infancia en dos categorías sociales: por una parte, las ‘niñas y niños’ que tienen satisfechas sus necesidades y, por otra, los ‘menores’ que son los excluidos de la justicia social, los que carecen de familia, cuidados, educación, salud, etc.” (Morais, 2016: 15).

² La Ley 548 establece que se debe “...reconocer, desarrollar y regular el ejercicio de los derechos de la niña, niño y adolescente, implementando un Sistema Plurinacional Integral de la Niña, Niño y adolescente (SIPPROINA), para la garantía de esos derechos mediante la corresponsabilidad del Estado en todos sus niveles, la familia y la sociedad” (art. 1)

³ Barragán y Salman. 2008.

⁴ En los grupos focales no se indagó sobre esta unidad de análisis. Solo se preguntó sobre el Código al personal de las escuelas participantes, pues en su caso es obligatoria la capacitación sobre la ley.

⁵ Las unidades de contexto son bases de sentido localizables dentro del texto. Constituyen el marco interpretativo de lo sobresaliente de las unidades de análisis y se delimitan de acuerdo a ellas.

⁶ La codificación consiste en la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías, en unidades de registro que permitan su descripción para el análisis posterior.

⁷ El Código es la referencia específica de cada unidad de contexto, en el que se menciona el actor, el municipio y los números de las líneas del texto de donde se extrajo la cita.

Referencias bibliográficas

Barragán, R., Salman, T., Córdova, J., Langer, E., SanjinÚs, J., & Rojas, R. (2003). Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación. Guía para la formulación y ejecución de Proyectos de Investigación. La Paz: PIEB.

Gantiva, C.; Bello, J.; Vanegas, E.; Sastoque, Y. (2009). “Historia de maltrato físico en la infancia y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes universitarios”. Acta Colombiana de Psicología, vol. 12, n.º 2, diciembre 2009, pp 127-134. Universidad Católica de Colombia.

Ley 548 del 17 de julio de 2014. Código Niña, Niña y Adolescente. Estado Plurinacional de



Bolivia.

Losantos, M. (2017). Podemos dejar la calle: ¿pero la calle nos dejará a nosotros? Voces de niños, niñas y adolescentes sobre su permanencia en las calle. La Paz: Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.

Morais, M. (2016). “¿El Nuevo Código Niña, Niño y Adolescente: ¿reflejo de la convención sobre los derechos del niño?”. En: “Aportes al Código Niña. Niños y Adolescente Ley 548”. Cochabamba: UCB - UNICEF.

Quapper, C.; Pàmpols, C. (2015). “El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena” (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

Sagot, M. (2000). “Ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina: estudio de caso de diez países”. Costa Rica: Panamerican Association.

UNICEF (1990). “Convención sobre los Derechos del Niño”. UNICEF Argentina.



Sociedad civil y Estado: la construcción social de la violencia familiar contra niñas/os.

Graciela Biagini
Marita Sánchez

Resumen

En el marco del proyecto de investigación Violencia contra niñas/niños en el ámbito familiar: políticas y dispositivos de atención y orientación (UBACyT 2018-20) se presentan las principales conclusiones del relevamiento efectuado a una muestra de 17 organizaciones de la sociedad civil (OSC) que implementan actividades de prevención, orientación, asistencia psicosocial y jurídica en torno a dicha problemática en la ciudad de Buenos Aires. Si bien las violencias no constituyen enfermedades, en tanto padecimientos presentan implicancias y efectos directos e indirectos sobre la salud colectiva y el desarrollo de niñas/os afectados. Desde un diseño descriptivo y exploratorio con técnicas cualitativas de producción de la información (observación, entrevista semi-estructurada, documentos y webs), nos interrogamos sobre modalidades de articulación con el Estado y opinión sobre funcionamiento de programas y dispositivos a niveles local/nacional.

Palabras clave: maltrato infantil, violencia contra niñas/os, políticas sociales de niñez, organizaciones de la sociedad civil-OSC

Introducción

Las resoluciones y acuerdos realizados a nivel internacional han propiciado los cambios requeridos en la legislación relacionada con cuestiones de violencia/s hacia la infancia y la mujer q pueden encuadrarse en el nuevo paradigma de protección estatal de los derechos fundamentales y gestión de proximidad, aportando una nueva mirada hacia la niñez. La Ley Nacional 26061/2005 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNyA) y sus Decretos reglamentarios 415 y 416/2006 así como el nuevo Código Civil recepta los mismos principios y otorga coherencia a la normativa relacionada a la intervención en este ámbito.

El maltrato (MI) y el abuso sexual infantil (ASI) tienen mayor incidencia en entornos afectivos de la/os niña/os y es ejercido mayormente por adultos a cargo o convivientes muy próximos. La OMs informa que una cuarta parte de los adultos manifiestan haber padecido maltratos físicos de niños y que 1 de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres declaran haber sufrido abusos sexuales en la infancia y reconoce el impacto negativo sobre la salud como la maternidad sin riesgo, la planificación familiar y la prevención de infecciones de



transmisión sexual, además de sus efectos sobre la salud mental de quienes la padecen. (OMS, 2016)

No existen datos oficiales a nivel nacional en Argentina pero, según relevamientos de organismos especializados y de investigaciones de campo, se estima que 1 de cada 5 niños/as son abusados por un familiar directo antes de los 18 años, siendo de 8 años la edad media de inicio del abuso. La principal causa de ingreso a instituciones o programas alternativos de cuidado familiar son la violencia doméstica y el maltrato, alcanzando estas causas el 44% de los motivos por los cuales los NNyA se alejaron o fueron separados de su hogar.

Varios autores sostienen que la violencia hacia las mujeres en el ámbito doméstico es una forma de MI ya que gran parte de los problemas del desarrollo infantil tienen su origen en las situaciones de tensión, negligencia o abandono a las que se ven sometidos por parte de sus progenitores o adultos de referencia. (Sepúlveda García de la Torre. 2006; Save the Children 2011)

El Observatorio de Femicidios en Argentina “Adriana Marisel Zambrano” calcula que cada 32 horas es asesinada una mujer en la Argentina e informa que entre 2008–2018 fueron muertas por VG 3255 mujeres, registrándose en ese período un total de 3717 hijas/os que quedaron sin madre, víctimas colaterales del femicidio, siendo más del 64% menores de edad.

Varias son las caracterizaciones sobre la violencia contra la niñez o sobre el MI. Tomaremos como referencia la definición de la OMS:

El MI se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil. (2019)

Esta co-ocurrencia entre VG en el ámbito doméstico y el MI se produce entre el 30 y 60% de los casos evaluados apareciendo con mayor frecuencia situaciones en que el victimario agrede tanto a la mujer como a los niños, pero también la agresión se produce del hombre hacia la mujer y de ésta o ambos hacia los niña/os (Patró Hernández y Limiñana Gras, 2005).



En la presente propuesta las unidades de análisis son OSC. El concepto de sociedad civil (SC) resulta polisémica, ambigua y relativa, así como diferentes son los sujetos colectivos que se incluyen en ella (Arditi, 2004; Cohen y Arato, 2001; Biagini, 2009). Desde nuestro enfoque, la SC es un ámbito de construcción de hegemonía y consenso, pero también de confrontación y transacción de intereses materiales y simbólicos, saberes, valores y prácticas para la manifestación de disensos y construcción de nuevos reconocimientos y derechos. (Biagini, 2009)

En la Argentina las OSC se plantean con mayor o menor intensidad tener independencia política, autonomía frente al Estado y se aprecian con capacidad de trabajar en un nivel más de “sintonía fina” al que las instituciones estatales. Conciben a los derechos humanos como el eje de fundamentación y articulación de su accionar. Excepto las que se mueven en el dar-caritativo, la mayoría está muy profesionalizada, sin embargo, en general, existe un fuerte personalismo ejercido por sus fundadores. Suelen demandar un Estado proveedor del que frecuentemente estas instituciones, según su óptica, debieran recibir recursos financieros y otro tipo de apoyos.

Desde un diseño descriptivo y exploratorio con técnicas cualitativas de producción de la información (observación, entrevista semi-estructurada, documentos y webs) se trabajó con una muestra conformada por 17 instituciones bajo el formato de asociación civil (12) o Fundación (5) ubicadas en la ciudad de Buenos Aires (CABA). Casi la mitad tiene un inicio relativamente reciente (9 de 17); le siguen aquellas que se originaron en la década del 90 (5) en tanto que 3 de las mismas comenzaron sus actividades en la segunda mitad de los 80. Sus prácticas institucionales se realizan en torno a la asistencia psicológica y/o jurídica en primer lugar. Otros ejes de su accionar son la promoción de derechos de la infancia y la capacitación en el tratamiento del tema. Se articulan en redes asociativas específicas pero las hay que, desde el trabajo territorial, comparten actividades con multisectoriales barriales y organizaciones de base que se movilizan en torno a problemáticas de mujeres, infancia y adolescencia.

Resultados

Desde la dimensión sociopolítica relevamos la concepción predominante y la visión sobre el accionar del Estado argentino en el ámbito del gobierno central y de la CABA respecto a programas, dispositivos de ejecución y legislación existente explorando, asimismo, la significación y relevancia del maltrato infantil entre las OSC estudiadas.

Si bien no explicitado por todas las organizaciones, se deduce de sus testimonios que la temática del MI y de la niñez en general no está entre las prioridades de la agenda política



y social ni entre las políticas del Estado. Por el contrario, varios de estas asociaciones puntualizan la insuficiencia de políticas sociales integrales que apunten al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de las familias que puedan atemperar la multiplicación de la violencia. En este caso se menciona el derecho a vivienda, salud, educación, ingresos, recreación, clubes, así como la promoción del fortalecimiento familiar “desde la mirada del adulto que protege desde un vínculo afectivo”.

Juzgan que la promoción de derechos de NNyA y de prevención del MI es reducida y no llegan a los sectores de más bajos recursos o sólo son abordadas por OSC lo que resulta muy limitado frente a la magnitud de la problemática.

La prevención es una obligación del Estado por la Ley de Educación Sexual Integral... tienen los cuadernillos guardados en los sótanos desde hace 10 años. (AC3)

UNICEF sacó la estadística... más del 50% de los padres golpea a sus hijos... todos los medios lo toman y eso tiene repercusión... ¿Qué hacemos? Ahí quedó. UNICEF ayuda... pero realmente no alcanza, porque esa campaña, como la nuestra y como la de tantas otras organizaciones le llega a un nivel social, de ahí a la marginalidad, pobreza, exclusión, no llega nada... Nada. (AC6)

Dos organizaciones remarcan que “el foco está puesto en la violencia hacia la mujer” (AC9) y que “se está tapando mucho más lo que es el abuso que el maltrato” (AC13) y se reconoce que el accionar estatal es diverso según provincias, destacando la mayor asignación de recursos a la temática de *explotación y prostitución infantil* en las del sur del país lo que permite trabajar mejor estas problemáticas.

Ponderan la importancia de la escuela en la denuncia de los casos que se le presentan e indican que la consulta temprana con las defensorías puede cortar el círculo de violencia.

La escuela pública o privada debería detectar los casos porque tiene indicadores muy claros... pueden denunciar los casos en cualquier juzgado; es obligación denunciar. No lo hace todo el mundo porque no saben o no quieren o no se involucran... (AC3)

A veces la Defensoría está así de laburo o no están tan comprometidos con la cuestión. Con el tema de activar el protocolo, a veces creen [en la escuela] que es una cuestión de criterios: “voy a citar a la mamá”, cuando hay que consultar a la guardia de abogados que te va a decir si o no es grave el hecho; si considera que tengan una charla con esa mamá y después vemos cómo seguimos. Pasa mucho donde hay comunidades peruanas, bolivianas: “lo golpean porque es una cuestión cultural”. No es criterio; tendrán culturalmente eso pero están bajo la ley argentina; hay que llamar a la guardia de abogados. (AC7)



La capacitación a distintos actores de la multiplicidad de dispositivos existentes y sectores involucrados es una carencia y reclamo al Estado por parte de las OSC.

Hay que apostar en la capacitación docente y a los psicólogos, porque los psicólogos son casi invulnerables. Muchos no quieren escuchar, no entienden. Quizás los trabajadores sociales estén más abiertos ... (AC3)

Respecto al sector salud la opinión de una de las organizaciones, si bien matizada con conceptos favorables y diferenciados sobre algunos dispositivos y actores, resume la visión generalizada al plantear que *“la salud es el área que siempre es más descuidada del Estado”*. (F8)

En relación a los hospitales y CESAC opinan que su funcionamiento es deficitario y con dificultades de accesibilidad, pero discriminan cuestiones relacionadas con personal, capacitación, trato, abordaje, posibilidad de seguimientos, accesibilidad institucional, contención familiar y disponibilidad de recursos.

¿Cómo ven el accionar de los CESAC? Nos tenemos que sacar el sombrero porque lo que hacen las salitas en los barrios... están desbordadísimas. Cuando uno dice que algo no funciona, juzgamos a los profesionales porque hacen lo que pueden con los recursos que tienen y articulan como pueden... (AC2)

¿Cómo ves...? Lo veo bien en general especialmente por los profesionales. Si hay algo que funciona, son los hospitales, pero no por la estructura porque siempre le faltan insumos, gente, no dan abasto, listas de espera tremendas... seis meses para un turno psicológico. Tenemos voluntarios trabajando en el Durand porque no dan abasto atendiendo adolescentes hechos pedazos... ...Los profesionales no están preparados para los casos de violencia masivos que se están asistiendo ¿Las limitaciones...? Capacitación, saber consecuencias, forma de atender y cómo tratar un ASI más allá de lo médico. (AC6)

Posicionándose claramente con la perspectiva de la gestión local, una de las informantes estima que se producirá una mejora en el estado de situación del primer nivel de atención:

¿Qué sería lo deseable? Que los CESAC tengan la cantidad de profesionales que tengan que tener y que los equipos no esperen que la gente venga, sino que salgan a buscarla. Es fundamental porque en situación de más vulnerabilidad no llegan ni al CESAC porque no pueden, no les da la cabeza y están como paralizados. No es algo que se va a dar ahora sino de acá a dos años si es que se cumple el programa que va a hacer el Gobierno de la Ciudad. El CESAC es el motor principal. En algunos lugares están sacando trabajadoras sociales para tener un panorama más abierto de la realidad social de cada barrio. (AC11)



...a veces hay como una sobre intervención en los casos de ASI si ante la menor sospecha, se interna y es muy prolongado. O si se trabaja con el niño y después el Consejo dice "el niño se retractó y vuelve con el papá". En el abc del ASI sabés que el niño se va a retractar. (F12)

Los niños circulan por espacios muy valiosos para la detección. Un consultorio de pediatría es un lugar importante para hacer detección de VG, de MI. Es un lugar de intimidad, donde no está el papá generalmente, y saber en qué situación está la madre está vinculado con la salud y el crecimiento del nene. Hay mucho para hacer en los centros de atención. Otro obstáculo es la falta de especialización. Tenemos lleno de psicólogas y psicólogos no formados en violencia que hacen tratamientos y sugerencias totalmente desacertadas. Necesitamos que una mujer o los hijos e hijas hagan tratamiento individual y no hay lugares especializados. (AC16)

Se reconoce que la aplicación de protocolos de atención no es consistente: que en algunos centros de atención se revictimiza a la mujer y/o niña/o que acuden o no se está atento a percibir oportunamente el problema.

Hemos hecho denuncias de situaciones en las que las chicas se exponen sexualmente con tipos grandes y vos la tenés que llevar al hospital... ¡Sos una más! No más maltrato, que te escuche... habría que capacitarlos un poquito más. No es un dolor de pierna. He escuchado chicas que la mamá las maltrataba, las llevaba al hospital porque la quebraban. '¿Y vos qué decías?'; 'no, que me caí'; '¿y te creían?'... Nadie hizo una denuncia, llamó a nada...? Y no iba una vez sola la nena... Yo sé que a veces accionan... los hospitales son grandes y capaz hay gente que hace algo. Pero no tendría que depender del profesional; tendría que ser a rajatabla una política institucional. Cada vez que un niño ingresa así, hacerle una entrevista a la madre, un profesional que hable con el nene, y ahí estamos hablando un poco de prevención, más que recetar y que se vaya.. (AC13)

Con frecuencia destacan la existencia de un importante déficit de psicólogas y psicólogos capacitados para abordar el MI y que los servicios de atención gratuita son muy reducidos y sobrepasados de demanda. A su vez, mencionan centros donde funcionan equipos actualizados y consolidados (hospitales Álvarez y Elizalde) y advierten que otros, paradójicamente especializados en niñez (Garrahan y Gutiérrez), tienen profesionales formados, pero no se trabaja con interdisciplina. La misma organización agrega:

... Con lo cual al ámbito de salud le falta gente con formación, actitud y compromiso. La veo bastante limitada la atención de las violencias hacia la infancia en particular **¿Falta capacitación?** Sí y de compromiso y voluntad política para exigir que los equipos que estén en los barrios más aledaños estén al servicio de la gente. Nosotros estamos ayudando desde otro ámbito a Hogar de Cristo, que son los curas villeros que están a nivel nacional,



y muchas veces no tienen a dónde derivar. O los Centros de Acceso a la Justicia, que ahí sí procuran dar respuesta, pero a nivel psicológico no pueden brindar tratamiento. (AC14)

Otros testimonios, no obstante, consideran que los hospitales responden mejor a la demanda según lo que marca la legislación, favoreciendo que las OSC puedan trabajar en coordinación y resulta reiterada la referencia a la situación marcadamente peor en Provincia de Buenos Aires y en el resto de las provincias.

El maltrato que tendría que tener una respuesta... hoy pasa por los Consejos zonales o locales... donde el equipo analiza si tiene que derivar a hospitales, pero los hospitales no están en condiciones hoy. (F8)

La OSC dedicada a trata, prostitución y explotación es categórica en su crítica a la actual gestión macrista tanto nacional como en distintas jurisdicciones, donde “los males existentes” se agravaron:

*Habíamos articulado mucho con la intendencia anterior... se había capacitado a gran parte del personal municipal, de habilitaciones, inspecciones, policías comunales, personas que trabajan en asistencia primaria, en emergencias o en guardias, que pueden ser los que visibilicen. A veces la víctima de trata la única manera de detectarla es cuando llega a una urgencia por un aborto mal hecho, una infección, le quebraron el brazo o las costillas por una golpiza. Y que el médico tenga esa habilidad de darse cuenta de que es una víctima de trata: porque viene acompañada; muchas veces no habla el idioma y tienen un traductor que no se despega nunca. Aprender determinados tips para visibilizar, dejarla sola para poder interrogarla si es víctima de trata; si quiere salir de eso. Es muy difícil en este momento, no se está haciendo casi nada.// Lo que hacíamos era trabajar con los colegios primarios, los adolescentes, donde podés hacer el click de quien consume prostitución, que es quien posiblemente fomente que esto se siga repitiendo. Que hay 50 refugios de víctimas en la Argentina me dijo el otro día una persona afín al gobierno y otra persona afín al gobierno me dice que no hay ninguno. Yo recuerdo algunos refugios que había en Mar del Plata. No están más, no hay presupuesto. **Hay abandono de la política anti-trata...** Yo creo que sí. Ver la complicidad de las fuerzas de seguridad, de los que tendrían que cuidar nuestra frontera que son permeables como ellos solos. Hay lugares donde llegan mujeres para explotación sexual donde ves los caminitos por donde cruzan el monte... hay ropa tirada. Es como está todo, las políticas públicas no existen en esos lugares. No existe la documentación; nadie es sujeto de derecho porque no está registrado en una partida de nacimiento... ¿Cómo vas a desaparecer si no existís...? (AC15)*



Se verifican diferencias políticas entre quienes defienden abiertamente las políticas kirchneristas y los que ven aspectos positivos de la actual gestión nacional y de CABA aunque son cautelosos en sus opiniones.

Transcribimos parte de las expresiones que recuperan acciones de la actual gestión, notando que ante la pregunta sobre servicios de salud responde con lo que opina sobre escuelas y abiertamente ignora la disminución notoria de vacantes en CABA:

¿A nivel nacional ves cambios con el gobierno anterior? Creo que el gobierno anterior en algunas cosas tenía mejores discursos y peores prácticas. Por ahí este gobierno tiene discursos a veces más nefastos, porque no es bueno en general, pero institucionalmente funciona un poco mejor. Fui Diputado Nacional durante el kirchnerismo y presenté doscientas veces el proyecto para aprobar la figura del Defensor que no se aprobó y sin embargo ahora se está aprobando. Desde lo institucional vienen a avanzar son más permeables a propuestas de otros. Durante el gobierno anterior, lo que no salía del gobierno estaba muerto, ni bola. Acá en Ciudad funciona muy bien el Consejo de Niñez. La Inspección General de Justicia era la Cámpora; si le ponías plata sacabas la personería, si no, no. Ahora no es así, sigue habiendo burocracia, pero no pasa ese grado de orga que manejaban todo. Creo que puede haber una apertura; es muy importante que la sociedad civil participe ¿Cómo se está tratando el MI en los servicios de salud? Lo que me define una persona o un gobierno es lo que hace, no lo que dice. En PBA, donde gobernó el gobierno nacional y popular, la matrícula de las escuelas públicas pasó a la privada en forma alarmante porque fueron un desastre y en Capital se dio el proceso inverso. Vos al gobierno que acusás de que va a privatizar la educación, todo eso en la práctica se dio lo contrario. (F8)

...Lo que tiene que ver con la inmediatez y la urgencia, no veo ningún problema. Cuando asumió Macri todo tiene que ser con patrocinio y no me parece mal. Se terminó un poco esas cosas de la esclavitud de la pobreza de que porque SOS pobre te tengo que dar todo. Con el tema de la continuación, necesita terapia. Un tratamiento de tres meses, no se puede, no tenemos recursos ¿Qué hacemos? Talleres, que funcionan perfecto con los recursos que hay. Si me hablás de si era mejor o peor, para mí era igual. Me parece que lo que vino desde que asumió Macri fue ordenar un poco, pero igualmente, los recursos de nación son los mejores. La corte de Lavalle y las defensorías públicas son lo mejor; siempre nación estuvo top. El que te da mediaciones que son válidas es el Ministerio de Justicia, la calle Córdoba. Y esto siempre existió... (AC10)

Otras opiniones relativizan la efectividad de la actual gestión o la miran de forma autoreferenciada.

Trabajé para el Gobierno de Ciudad para refugios y demás... sueldos son muy malos para una temática muy compleja. Estás en contacto con mucho dolor; nadie aguanta escuchando



a mujeres que no paran de llorar. Obviamente te tiene que nacer sino terminás enfermándote y encima mal pago... ¿Hubo cambios respecto al nuevo gobierno? Mirá, yo del gobierno no puedo decir nada, a mí siempre me han ayudado. El papá de mis hijos me pegó tres balazos y como yo pedí trabajo en los medios porque mi caso se hizo muy famoso, el Gobierno de la Ciudad me ofreció trabajo en la Dirección General de la Mujer. (AC1)

¿A nivel nacional cómo se trata el asunto? Todos son iguales, fue pésima la anterior gestión y sigue igual en esta. No noto ninguna diferencia ¿Y en Ciudad? Hay lugares que funcionan, otros más o menos... depende mucho de los que trabajan ahí; el que se compromete y el que no. En el Consejo nos anotamos, presentamos todos los años el balance y los papeles que necesitás para funcionar, pero no nos han citado a una reunión; nada. (F8)

Sin diferenciar jurisdicciones ni niveles organizativos, se plantea como novedoso y positivo que recientemente se haya ampliado la cantidad de Centros Integrales de la Mujer por parte de una gestión que administra la Ciudad desde 2005:

La mayoría de las OSC se manifestaron relativa o totalmente a favor de las políticas implementadas durante los gobiernos kirchneristas y critican aspectos específicos y de concepción general de política social de la gestión PRO como la tercerización de servicios a OSC en lugar de derivar a dispositivos públicos de atención o los requisitos para la presentación de proyectos donde la OSC se debe adaptar a los programas vigentes en lugar de que el Estado financie la actividad que realmente hace la institución. También surgió la sospecha de ocultamiento por parte del GCBA de la cantidad de casos de trata y abuso por el menor número de derivaciones realizadas a los hogares.

Analizando el deterioro económico social de los últimos años, estas OSC diferencian las políticas relacionadas con la temática del MI de la gestión anterior y la actual:

...en pleno barrio de Villa Urquiza, acomodado... tenemos muchas más consultas de gente que ha caído por debajo de la línea de pobreza. Damos becas para tratamientos, un honorario simbólico. Este último año ni siquiera llegan a pagarlo, y el aumento bestial de todo, el psicólogo es el último recurso... ¿Notás diferencia con el gobierno anterior? Noto una diferencia. El gobierno anterior creó la ley de protección integral que provocó un impacto importante... reorganización de Secretarías y una mirada hacia la niñez y hacia la mujer que no estaba. La AUH salvó a pibitos que estaban por debajo de la pobreza. Faltaba un montón, pero le puso un punto de inflexión que fue un antes y un después. (AC6)

¿Notás...? Sí, noto diferencia, bastante... hoy es una insensibilidad total a la problemática... En lo que es el Consejo hay un retroceso grande. Cada vez se están alejando más de tomar la niñez como tiene que ser, con la conexión desde el niño en la escuela y los casos de violencia que se producen ahí. Hay docentes que ya no saben manejar las situaciones en



la escuela porque la agresividad de los padres es un tema para tratar. Hay un quiebre ahí, no se está actuando con políticas activas para llevar adelante un trabajo con padres, niños y docentes en diferentes situaciones. El Consejo tiene algunas cosas que funcionan bien, lo que pasa que no está funcionando el trato por un lado y las políticas que lleguen con subsidios para que esos chicos puedan salir adelante. El tema es conectar a ese niño con una familia que realmente lo contenga y no lo vuelva a expulsar a la calle o a un hogar. No está el trabajo constante de ver cómo se integra ese niño de vuelta a esa familia, porque si las condiciones en las que él vive no cambian, ese niño va a volver a estar de la misma manera. Hay que trabajar más y no se está haciendo. (AC11)

En definitiva, rescatan de los gobiernos kirchneristas una mirada y un abordaje más estructural de la problemática de la pobreza y de la situación de la infancia en condiciones de vulnerabilidad con políticas y programas integrales que apuntaban a modificar condiciones de vida, empleo, educación, alimentación y atemperar situaciones de violencia de género. En tanto, manifiestan que para las actuales gestiones nacional y de la CABA, la niñez no es prioridad; la intervención es más asistencialista y con disminución de presupuestos para el funcionamiento de instituciones y dispositivos vinculados con una problemática que debiera abarcar la prevención y protección de los derechos de NNyA.

Un número importante de OSC opina que la atención en todos los dispositivos se está deteriorando en los distintos niveles de gobierno, manteniéndose la relativa diferencia entre CABA y las provincias. Destacan falta de recursos, capacitación y decisión política para revertir la situación. Mencionan que aumentó la difusión, pero es difícil articular con dispositivos cada vez más desmantelados, con múltiples intervenciones que re victimizan, programas que ya no están vigentes, cambio de funcionarios que por otros que desconocen la temática y falta de capacitación permanente de los agentes. Como dispositivos más activos en Capital Federal mencionan la OVD y las líneas 144, 145 y 137, nacionales, pero con actuación en CABA y la Dirección de la Mujer y el Consejo con sus defensorías y la línea 102 a nivel del GCABA.

Con referencia al **marco jurídico**, una de las organizaciones, surgida varios años antes de la aprobación de la Ley 26061, nos relata el contexto histórico en el que surge la Ley y el “parate” para el cumplimiento de la misma que significó la asunción de Mauricio Macri en el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 2007:

La constitución de la Ciudad es muy progre y creó la Ley 114 cuando en Nación no había. En Capital te amparaba esa ley... que el niño es sujeto de derecho y tiene que ser escuchado. Y después se hizo la ley nacional. Hasta que estuvo Ibarra se hicieron los CIM y las defensorías zonales y ahí todos sabían, hacían y amparaban. Ahora no lo toman así,



no saben mucho. Toda esa estructura no se amplió desde que está Macri. Pasa en los hospitales donde la gente renuncia, se jubila y no se reemplaza. (F5)

Es generalizada la opinión favorable a la legislación existente por el cambio de paradigma en que se fundamenta; todas las posibilidades de violencia que contempla; las medidas de resguardo que incorpora y la agilización de algunos pasos del proceso institucional que conlleva la problemática en cuestión. No obstante, la Argentina tardó más de 15 años en aprobar la Ley 26061 y en el tiempo transcurrido estarían presentes, según los testimonios relevados, la relativa gravitación social de la problemática, el tiempo que requieren los cambios culturales y los intereses que se afectaron.

*Hubo un avance importante en la mirada de cómo entender la niñez. El pibe tiene derechos porque es uno de los sectores vulnerables; la voz del pibe debe ser tomada en cuenta. Antes, como el pibe era un minusválido para la ley, el Estado lo protegía, pero decidía sin su opinión. Se daban muchas situaciones de injusticia. Eso ha cambiado, pero no creo que la gente tenga consciencia; se puede entristecer, le genera culpa, pero no hay movilizaciones y las que hay son parciales, esporádicas... Cuando Argentina firma la Convención y hace toda una modificación legislativa, tuvo una resistencia brutal con el poder judicial porque perdían poder, estructura, porque en la niñez había mucho negocio. Tenías cantidad de casos que se denunciaban como problemas psiquiátricos, entonces había comunidades terapéuticas y era todo curro. No termina de plasmarse por las resistencias **¿Ha cambiado...?** Ahora lo tenés que denunciar en las defensorías, que ahí el trabajador social, el psicólogo, deberían generar una intervención sobre ese contexto y no la derivación al juzgado. En general, tampoco resuelven, no hay herramientas. Hay algunas casas de abrigo y funcionan en general abiertas. En eso ha mejorado, pero tampoco es que hay un trabajo profesional de intervención. Tampoco es sencillo en un contexto de violencia familiar o de desestructuración por alcoholismo, drogas. No se trabaja con la familia, se saca al pibe a otro contexto mejor y después a veces hay un trabajo de reubicación en otros contextos familiares; tíos, abuelos. Si a estas leyes se les pusiesen mayores recursos, podrían ser un principio de respuesta. (F8)*

Hay mucha gente que, aunque haya cambiado la ley, tienen prácticas que uno no comparte, ni compartió, ni efectivizó cuando existían. Esos son cambios culturales a hacer; pasa y cuesta mucho entender... (AC14)

A pesar de considerar que tenemos una legislación de avanzada, al analizar su implementación perciben el no compromiso con estas problemáticas a nivel del Estado; los obstáculos para que se haga efectiva con políticas sociales que tengan presupuestos acordados, pero también la necesidad de articulación entre dispositivos, capacitación de los agentes del Estado y abordaje familiar adecuado.



Una de las organizaciones resume la visión casi generalizada:

El Estado se tiene que hacer cargo de todos los derechos vulnerados de la niñez. No es un problema legislativo el que existe. La educación, la salud, la vivienda, jugar son derechos. No hay un mecanismo para que el Estado lo lleve a la práctica... Esa es una pelea. (F8)

Al indagar sobre los dispositivos gubernamentales y la existencia de posibles desajustes entre la legislación y las situaciones concretas, las respuestas fueron extensas, tanto entre las OSC que tienen asistencia jurídica o abogados entre sus integrantes como aquellas que se dedican a otro tipo de actividades, lo que denotaría que este es un aspecto sensible. A nivel de dispositivos de denuncias y atención, los informantes destacan que las primeras se han multiplicado, pero no existe correspondencia con la asistencia a las personas involucradas y el seguimiento de los casos.

Un rasgo aludido por varias organizaciones es la interpretación de la legislación y la persistencia del machismo e ideas propias del patriarcado:

*¿Hay un desajuste...? Totalmente. A veces los chicos van a la cámara Gesell y está el abusador por ahí; se los cita en el mismo momento. Se lo somete a veces a interrogatorios exhaustivos como si fuesen un adulto en miniatura. Es imposible que el chico conteste en un ambiente espantoso, no lo va a hacer. En cambio, si se aborda con juego, títeres, tiempo básicamente... pero tiene que haber gente especializada. El chico dice una cosa o se desdice porque el abusador lo amenazó... hay que poder detectar estas cosas y los tiempos de la justicia son particulares. Chiquitas que han sido muy revictimizadas por peritos y abogados no preparados. Sufren mucho, no quieren ir más... pasa siempre a ser un objeto y no un sujeto de derecho. Hubo un gran avance, pero terminada la época del kirchnerismo hubo un retroceso al patriarcado, el machismo. En general los juicios no salen bien y esas personas quedan ¡destruidas! hasta una nueva instancia o ahí queda, con re vinculación de los niños con sus abusadores. El re vinculación es lo que más predomina en la justicia y se aprovechan del SAP, síndrome de alienación parental, donde la justicia dice que las madres inventan o le dicen a los niños que digan cosas para que no vean a sus padres; o al revés, si hubiera abusos por parte de la mamá. Los jueces o abogados utilizan eso; muy común para justificar los abusos, atenuar las causas o negarlas. Es muy difícil que se le crea al niño o a la mamá **¿Qué sería lo deseable?** Que sean contenidas las víctimas. Hay poca formación de los peritos; las psicólogas en general no tienen idea; se presta a dudas acerca de los chicos, acusación a los adolescentes, tratan de inducir a que diga que la madre le llenaba la cabeza. Si no tenés una formación específica y larga, podés hacer desastres. El Estado tendría que suspenderen sus funciones a estos jueces y ver cómo revisás esas causas. Cómo puede ser que los niños estén hablando y estos tipos se dan el lujo de*



entregarlos a los abusadores masivamente. Ni siquiera tutela, toman la postura de ser cómplices del abusador. Eso lo hacen los operadores judiciales con total impunidad. (AC3)

No te creen, no te asisten. Vos vas a la OVD, te cree y dice: “esta mujer necesita una orden de exclusión de este hombre”. Te derivan a un juzgado que puede estar a favor de las mujeres o no. Las justicias son como feudos; el que dirige tiene un preconceito, entonces hay juzgados y juzgados... Por eso hay tantas mujeres muertas que denunciaron cuatro veces. Hay otra cosa más en Capital que son las fiscalías de violencia que dependen de la justicia de Ciudad y funcionan muy bien porque toman casos de intimidación, que los otros tiene que estar medio muerta para que te asistan. Los jueces tienen en la cabeza las leyes viejas. Ahora hay que escuchar a los niños, entonces los jueces de menores lo ponen ahí delante al chico a que diga algo, que está prohibido porque tienen que declarar en cámara Gesell. Uno se intimida en la justicia, imaginate un pibe. Y les dicen cosas terribles. Ahora tenés grabada la cámara Gesell; en cada audiencia no llamés al chico otra vez. Le hacen cuatrocientas pericias, los obligan a revincularse con sus agresores. Funciona muy mal la justicia. Y también hay colegas nuestros [psicólogos] que revinculan, que mandaron a la policía a buscar chicos... donde el abuso no se termina de probar, sobreseen al acusado, pero vos estás convencida de que el chico fue abusado. (F5)

Una cuestión reiterada en todas las entrevistas es la insuficiencia de presupuesto y de recursos asignados a los distintos dispositivos del ámbito judicial lo que deriva en atención inadecuada y no seguimiento y acompañamiento del proceso. El término “colapsados” es uno de los más usados al indagar acerca del impacto de la Ley 26061 en la agilización de los casos.

Las defensorías agilizaron casos, pero, como todo en el Estado, sin presupuesto. Mujeres que puedan seguir con la decisión de hacer la denuncia... el poder económico o el trabajo que tenga es fundamental. (AC11)

Querés que denuncien y sabés que tanto en la clase alta como en la baja se quedan por el tema económico. Hace poco se perdió un juicio de una chica que estuvo acá, que desarmó y puso en evidencia una red de trata y el tipo está afuera, de no creer. No recibió ayuda económica, siendo menor, con todo lo que pasó. Le arruinaron la vida y queda totalmente desamparada. El Estado la tendría que ayudar. (AC13)

La oficina de la Corte, más allá de críticas, hay un mayor acceso a dónde denunciar las 24 horas. Hemos avanzado mucho, en algunas provincias más que otras. El problema es lo que pasa después. Tanto presupuesto para una boca más de denuncia, por qué no ir de la mano de un lugar de tratamiento ¿Qué se hace con esa gente?; Nada! (AC14)



Un tema crítico es la necesidad de que haya abogados penalistas gratuitos que patrocinen las denuncias. Los altos honorarios de una contratación particular hacen inviable que las víctimas puedan hallar una solución favorable en el sistema judicial. Algunas organizaciones se dedican a patrocinar en forma gratuita pero dada la magnitud de la problemática, no tienen incidencia para abarcar la cantidad de casos existentes.

...el 70% es abuso sexual. Los hombres, cuando la mujer no los deja ver al chico porque hubo un abuso, meten una denuncia de impedimento de contacto y terminan dándole el chico al abusador porque la ley dice que hay que tratar de re vincular con el padre; lo aplicamos ¿Cómo vas a dejar a los chicos con el abusador? Y sin embargo está pasando. Yo te pongo una medida de impedimento de contacto, pero en el momento que el hombre se brota no piensa si va a ir o no preso, irrumpe en la casa de la mujer y en muchos casos la mata. Frente a este rompimiento de medidas constantes, las fiscalías, los juzgados, no son capaces de interpretar esto con una visión de género; no tienen la menor idea de lo que es un tipo al acecho constante. Si el tipo no te pegó una trompada, no pasó nada. Las mujeres tienen que poner un abogado penalista porque si no le hacés una denuncia penal, el tipo nunca va a ir preso, puede romper la medida 80 veces. Los abogados penalistas te piden 10000 pesos por sentarse con vos, no existen los penalistas gratuitos, entonces, si no ponemos abogados penalistas gratuitos, olvidate. Ni siquiera en la ley está especificado; dice "abogados especializados". (AC1)

Cierran programas de Ciudad. Antes había un sector que era de penal, pero no está más... hacemos agua. Las chicas han hecho denuncias y había donde acudir para que pudiera tener un patrocinio penal; no hay más. Entonces, vos fomentás que hagan denuncias y después ¿quién la acompaña? Una citación a la piba, tenés que trabajar con ella para ver lo que habla y también quiere saber cómo está la situación, si el tipo está afuera, adentro. En muuuy pocos casos se sabe. También hay defensorías que tienen abogados, pero no son penalistas. Trabajamos con los Defensores de Menores e Incapaces; hay chicas que tienen abogadas del niño, pueden acceder al legajo, ayudan, pero no son penalistas. (AC13)

Con una deuda de más de una década en su designación, hemos inquirido opiniones entre los informantes respecto a la figura del Defensor de NNYA y el alcance de su labor. El trabajo de campo es anterior a la designación de Marisa Graham en tal carácter. No todos los entrevistados contestaron, algunos por desconocimiento de la figura y otros por no tener opinión formada. Transcribimos las más significativas que responden a **¿Cómo favorecerá el nuevo Defensor?**

Depende de quién sea designado podría tener incidencia en reformas legislativas, no en casos individuales de violencia. (F17)

En la justicia y con el accionar policial. Es muy importante... Pero como todo, si no tiene presupuesto tampoco va a poder hacer cumplir las leyes. El Defensor va a garantizar que



se lleven a cabo todos los trámites; hasta accionar en caso de que un niño no sea atendido en un hospital, por ejemplo. (AC11)

Claramente, que defienda la aplicación de la ley en su totalidad y los derechos de los chicos víctimas y de aquellos chicos implicados en delitos, porque ese también es un gran tema. La mayoría de esos chicos son sobrevivientes de situaciones de violencia muy graves, entonces si se piensa en el reduccionismo de que bajar la edad de punibilidad va a solucionar el tema, es un error. (AC14)

...No sé si está en la figura del defensor ¿Los defensores tienen poder de cambiar o son controladores? Las Defensorías de la tercera edad, las del pueblo son controladores de lo que no hace el gobierno. Puede ser un denunciador, como el INADI, como si fueran un perito. Para mí tendrían que tener otro lugar donde pueda patrocinarlo, sino está como ahí. Es difícil el papel de los defensores; a lo mejor no lo tenga muy en claro... (AC15)

A modo de síntesis final

Respondiendo a la tendencia internacional, la Ley 26061 es de avanzada, aunque muchos de sus artículos no están reglamentados aun después de 14 años de su aprobación. No obstante, se crearon secretarías de gobierno, programas y dispositivos en los primeros años de vigencia y recientemente se designó la primera Defensora de NNyA.

La mayoría de los entrevistados opina que la problemática no es prioritaria en la agenda política gubernamental en las dos jurisdicciones analizadas. Por falta de compromiso y decisión política, la asignación presupuestaria y de recursos es inadecuada y no hay políticas integrales requeridas para su implementación.

Se confirmó uno de los supuestos de trabajo respecto a que “la insuficiencia de recursos técnicos, profesionales, administrativos y políticos para llevar a cabo con eficacia los servicios de prevención y asistencia limitan la integralidad de las políticas”. En líneas generales, las OSC afirman que:

- Las campañas de promoción y prevención son insuficientes y no llegan a los sectores vulnerables, en paralelo con escaso e inadecuado abordaje integral de la temática en los medios de comunicación.
- Hay publicidad de lugares/líneas telefónicas para hacer consultas y denuncias que no se corresponden con espacios de atención. Se atiende la urgencia pero no hay o es escaso el seguimiento y contención familiar por parte de la mayoría de los dispositivos.
- La atención en todos los dispositivos se está deteriorando y hay escasa articulación entre ellos.



- Hay vaciamiento de profesionales formados en ambas gestiones por bajos salarios que se suplantan por personal sin experiencia y no se realiza capacitación específica y permanente a distintas instancias gubernamentales.
- Diferencian la situación según provincias: CABA y las provincias del sur cuentan con mayores recursos, creados en anteriores gestiones.

Gran parte de las OSC consideran que el avance en la temática de la violencia que se había logrado, se frenó con las actuales gestiones de gobierno. Rescatan las políticas sociales de las anteriores gestiones de gobierno a nivel nacional por apuntar a la integralidad y bajo una mirada hacia la niñez coherente con el nuevo paradigma de defensa de los derechos de NNyA.

Las organizaciones se explayaron acerca de la importancia de la escuela y los servicios de salud en la detección de casos e inicio de intervención del Estado puntualizando:

- Los efectores de salud tienen un funcionamiento deficitario por la escasez de recursos y capacitación, aunque se rescata el papel que cumplen los profesionales, especialmente en centros de atención primaria.
- Hay pocos equipos de salud capacitados y consolidados, aunque en algunos centros se capacitó personal y están trabajando más articulados con otros dispositivos y OSC.
- La aplicación de protocolos de atención no es consistente ni sistemática.
- Alarmante escasez de servicios de atención gratuita para tratamiento psicológico y excedidos de demanda, con importante déficit de psicóloga/os capacitados para abordar el MI.
- Dispositivos colapsados.

En lo atinente al ámbito judicial planteábamos que los objetivos del ordenamiento jurídico y los resultados de las prácticas institucionales muestran desajustes que pueden ser detectados en ámbitos locales. A su vez, algunos desajustes entre el objeto de la ley, los objetivos de los programas y su aplicación son causados por deficiencias en las modalidades de implementación por persistencia de anteriores procedimientos, inadecuación entre la dotación de personal y demanda real y prácticas institucionales a cargo de personal no especializado.

Lo judicial fue el aspecto donde las OSC descargaron sus mayores críticas y donde, muy reducidamente, hicieron su caracterización:



- Se multiplicaron los canales de denuncia, pero no se corresponden con la asistencia y seguimiento de los casos.
- Persistencia de ideas machistas y propias del patriarcado en paralelo a escasa formación de jueces, fiscales, peritos y abogados en género y violencias.
- Dispositivos colapsados y múltiples que terminan re victimizando a la mujer y/o NNyA.
- Insuficiencia de abogados gratuitos para cubrir las denuncias civiles e inexistencia de patrocinio gratuito de abogados penalistas, muy vinculado a la ocurrencia de casos graves (femicidios y homicidios de NNyA y familiares).
- La disminución de subsidios a las OSC estaría incidiendo en una mayor dificultad en la continuidad de servicios jurídicos que brindan algunas de ellas por no poder afrontar los gastos que demandan los patrocinios.

A diferencia de otras organizaciones exploradas anteriormente que focalizan su accionar en temáticas de VIH-sida, diversidad sexual, mujer y /o derechos humanos (Biagini 2009; Biagini Sánchez 2010), la mayoría de las OSC relevadas, no han tenido en la esfera pública una presencia confrontativa ni se han opuesto a través de acciones colectivas (marchas, peticiones, solicitadas, etc.) a políticas sociales, resoluciones legislativas y del poder ejecutivo que entendían contrarios a sus derechos, demandas o necesidades en un contexto de incremento de la conflictividad social, reducción presupuestaria, ajuste estructural e incremento de la desocupación y de la pobreza. Conforman el lado *institucionalizado de la sociedad civil* a través del asesoramiento, la capacitación o la producción de servicios. La mayoría no tiene presencia pública ni siquiera en temas afines y, más allá de condolencias caritativas hacia los “niños en peligro”, la ciudadanía en general no asocia el MI o el ASI como una expresión de la violencia contra las mujeres. Resulta claramente una tarea pendiente la sensibilización del tema, tabú histórico en la conformación de la familia humana y un posicionamiento activo reclamando por políticas que efectivamente puedan incidir sobre tanto padecimiento injusto.

Referencias

- Arditi, B.2004. Trayectoria y potencial político de la idea de SC, Rev Mex.de Sociología, año 66, 1.
- Asociación Civil La Casa del Encuentro. Observatorio de Femicidios en Argentina Adriana Marisel Zambrano. En www.lacasadelencuentro.org/
- Biagini, G (2009): Sociedad civil y VIH-sida ¿De la acción colectiva a la fragmentación de intereses?, Ed. Paidós, Tramas Sociales, Buenos Aires



- Biagini, G. y Sánchez, M. coord. (2010): Demandas y resistencias por el derecho a la salud: estudios de casos. Publicación Interna Cátedra Sociología de la Salud, FCS, UBA.
- Cohen y Arato, 2001 Sociedad Civil y Teoría Política, FCE.
- OMS (2016). En www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment
- OMS (2019): En www.who.int/topics/child_abuse/es/
- Patrón Hernández, R. y Limiñana Gras, R. (2005, junio). Víctimas de violencia familiar. Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21(1), 11-17. Murcia, España.
- SavetheChildren (2011). En la Violencia de Género no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género.
- Sepúlveda García de la Torre, A. (2006). La VG como causa de maltrato infantil. *Cuaderno Médico Forense*, 12 pp 43–44.
- UNICEF (2014). Eliminar la violencia contra los niños y niñas: Seis Estrategias para la acción.
- UNICEF (2017). En www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/argentina-los-metodos-de-disciplina-violenta-afectan-7-de-cada-10-chicos-



La infancia en el hemisferio sur: Investigaciones en América del sur Y África

Monique Aparecida Voltarelli
Letícia Rodrigues de Souza

Resumen

A partir del paradigma formulado en los años 1990 por James y Prout que considera a la infancia como construcción social y variable de análisis, tales como clase, género y etnia, además de apuntar a los niños como actores sociales capaces de tomar decisiones sobre sus propias vidas, este trabajo señala elementos de dos investigaciones de doctorado que objetivan comprender el enfoque de la sociología de la infancia en las producciones del campo en el hemisferio Sur. Así, a partir de los estudios exploratorios de naturaleza cualitativa, visitas a los países y entrevistas con investigadores, se pretende llevar a cabo un estudio sobre la producción de estudios sociales de la infancia en los países de habla portuguesa de África y los países de habla hispana en América del Sur. Como principales resultados se observa que los estudios en el hemisferio Sur priorizan investigaciones sobre los niños y la infancia en las políticas públicas, ciudadanía, niños en los contextos familiares, derechos de los niños, escolarización y experiencias escolares, participación y protagonismo infantil, prácticas de investigación con los niños, protección y trabajo infantil, vulnerabilidad, niños en situación de calle y abordajes contemporáneos sobre la infancia. Finalmente, las investigaciones plantean establecer un diálogo con la investigación brasileña, tratando de entender la producción del hemisferio Sur y estableciendo la propia diversidad presente en los enfoques de la infancia, para así promover un diálogo con la producción de otros países de habla portuguesa e hispana, ampliando contactos y fortaleciendo las posibilidades de estudios futuros.

Palabras Clave: Sociología de la Infancia; Estudios Sociales de la Infancia; Investigación; Hemisferio Sur.

Introducción

Muchas han sido las aportaciones del campo de los estudios sociales de la infancia acerca de las reflexiones del papel de los niños y niñas en la sociedad. Los estudios de Qvortrup han permitido concebir la presencia de la infancia en la sociedad moderna y sus dinámicas con relación a la familia, la economía, la política, en contextos espaciotemporales específicos, promoviendo el debate y la discusión sobre las relaciones intergeneracionales y comprendiendo una serie de nuevas teorías e interpretaciones. También se ha destacado



la manera en que los niños y niñas revelan su acción social colectiva en los grupos de pares, por medio de los estudios de Corsaro, lo que ha propiciado comprender como se constituyó el reconocimiento de las relaciones intergeneracionales en el estudio de la infancia y en su producción cultural.

Para ampliar el abanico de aportaciones del campo, el presente artículo se ha centrado en los estudios sociales de la infancia, investigando las producciones académicas en América del Sur y en el África Lusófona, con el objetivo de comprender las particularidades y similitudes de los aportes de la infancia en el hemisferio Sur.

El interés por estudiar e investigar la infancia, de acuerdo con Sarmiento (2007), es reciente y surge a finales de la década de 1980 y principios de los 90, presentando un nuevo enfoque para estudiarla en el contexto social, guiado por el nuevo paradigma de la infancia propuesto por James y Prout (1990). Al romper con los puntos de vista tradicionales de las teorías de socialización y la concepción universalista del desarrollo infantil, el campo de la sociología de la infancia busca dar visibilidad social y científica a los niños y niñas, considerándolos como actores sociales, y a la infancia como una categoría de estructura social.

Según el sociólogo alemán Honig (2009), los estudios sociales de la infancia fueron reconocidos recientemente como un campo influyente e interdisciplinario por la comunidad científica y también por las discusiones públicas sobre los niños y niñas. El autor hace hincapié a los estudios pioneros de la infancia que fueron desarrollados en EEUU, Reino Unido, en los países nórdicos y Alemania en la década de 1980, y lo que estas aportaciones señalan: "los lugares sociales del niño y niña y enuncia una clara orientación epistemológica hacia el conocimiento experto hegemónico durante décadas" (Sarmiento, 2013, p. 20).

Cabe subrayar que la infancia como estructura social fue una de las principales aportaciones del campo, elaborada por Qvortrup, uno de los autores fundadores del campo de la sociología infantil. Pensar desde bases estructurales¹ cambia la perspectiva de la infancia como un desarrollo individual de cada niño y niña y prioriza la infancia como una categoría social, del mismo modo que la edad adulta y la vejez. De esa forma:

en términos estructurales, la infancia no tiene principio ni fin temporales y, por lo tanto, no puede entenderse periódicamente. Se comprende más propiamente como una categoría permanente de cualquier estructura generacional. Las dos nociones de infancia, como período y categoría permanente, no se contradicen entre sí. Pueden coexistir y, de facto,



ellas coexisten una al lado de la otra, pero los significados de ambas son muy distintos. (Qvortrup, 2010, p. 635).

Sarmento y Pinto (1997) informan que, en la década de 1990, los estudios de niños superaron los límites de la pedagogía y la psicología, considerando el fenómeno social de la infancia como una categoría social autónoma. Se constata, entonces, el aumento de la investigación académica y una mayor publicación en el campo de la sociología de la infancia. En esta línea Sarmento (2005, p.363) apunta que:

la sociología de la infancia propone constituir la infancia como objeto sociológico, rescatándola de las perspectivas biológicas, que la reducen a un estado intermedio de maduración y desarrollo humano, y psicologizantes, que tienden a interpretar a los niños y niñas como individuos que se desarrollan de modo independiente de la construcción social de sus condiciones de existencia e de las representaciones e imágenes históricamente construidas sobre y para ellos. Sin embargo, la sociología de la infancia propone cuestionar la sociedad desde un punto de vista que considera a los niños y niñas como objeto de investigación sociológica por derecho propio, agregando conocimiento no solo a la infancia sino también a la sociedad en su conjunto. La infancia es concebida como una categoría social de tipo generacional por medio de la cual se revelan las posibilidades y limitaciones de la estructura social.

Considerando la producción internacional del campo y constatando que investigadores de diferentes países están presentando sus proyectos en congresos del área, además de publicar sus trabajos en libros, en la prensa escrita y en revistas especializadas, se ha comprobado, sin embargo, que hay poca información sobre los estudios de la infancia en América del Sur y en el África Lusófona.

Con esta perspectiva, el presente trabajo² discute el interés de la expansión de los estudios académicos sobre la infancia en los países del hemisferio Sur, y a través de los datos recopilados por dos tesis doctorales es posible presentar algunas tendencias para la configuración del campo en los países sudamericanos de habla hispana y en los países africanos lusófonos, además de comprender cómo el contexto social influye en las producciones científicas y exige mayores esfuerzos en ciertos objetos científicos.

Estudios de la infancia en el hemisferio Sur: aportes metodológicos

El campo de la sociología de la infancia se consolida en países de distintos continentes, siendo el tema central de *Current Sociology* en 2010. El volumen 58 de esta revista presentó un balance de la situación del campo, cuyo objetivo era identificar la presencia de la sociología de la infancia en Reino Unido, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Países



Bajos y Rumania, además de Estados Unidos y Australia. Autoras como Montandon (2001), Sirota (2001), Gaitán Muñoz (2006), Ferreira y Rocha (2015) también desarrollaran estudios que presentaban balances de producciones en inglés, francés y trabajos realizados en España y Portugal.

Entre los temas centrales de investigación, los países comparten el interés por los derechos de los niños: los niños como actores sociales; agencia; políticas sociales para la infancia y bienestar social. Estas revisiones de las publicaciones en el campo contribuyen para mapear la producción teórica y metodológica, considerando los principales objetos analizados en las investigaciones, así como verificar el alcance del nuevo paradigma en estos países.

Para tratar del campo se ha hecho referencia a las obras de Bourdieu (1983, 2003, 2004) con el fin de identificar elementos de análisis del campo científico, en concreto el campo de los estudios sociales de la infancia, para comprender los elementos estructurales involucrados en el desarrollo y consolidación en los países del hemisferio Sur.

Bourdieu (2003, 2004) presenta la noción de campo, que puede ser retratada en las relaciones de poder, en los puestos ocupados por agentes e instituciones, de acuerdo con el capital simbólico, cultural y económico que posee cada uno. Además, un campo está configurado por las posiciones, estrategias, luchas e intereses de los agentes que forman parte de él. Según el autor, los campos son espacios estructurados de posiciones, cuyas propiedades están sujetas a su posición en estos espacios, y que pueden considerarse independientemente de las particularidades de sus ocupantes. Aparte de eso, los campos tienen sus propias reglas de operación que se definen a partir de los conflictos y las relaciones de poder entre las personas dispuestas a luchar dentro del campo (Bourdieu, 1983, 2003).

Para los investigadores es fundamental la comprensión de la génesis social del campo científico (Bourdieu, 2004), a fin de aprender las formas de su funcionamiento, las reglas del juego, las producciones simbólicas que provienen del campo, las inversiones económicas realizadas con la finalidad de adquisición de mecanismos necesarios para poder establecer una trayectoria en el campo desde las posibles conquistas de espacios en su interior.

La investigación sobre el campo en el hemisferio Sur se basa en dos tesis doctorales: una ya finalizada y titulada "Estudios de la infancia en América del Sur: investigación y producción desde la perspectiva de la infancia"³; y otra que se encuentra en la fase de



recolección de datos, que se titula “El enfoque sociológico en los estudios de la infancia: investigación en países africanos de habla portuguesa”⁴, ambas desarrolladas en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo^v. Estas investigaciones buscan por los autores, áreas de conocimiento, corrientes teóricas, aportes metodológicos, referencias bibliográficas y otras informaciones que permitan comprender cómo se ha desarrollado el campo de los estudios sociales de la infancia en los países del África Lusófona y de hispanohablantes en América del Sur.

En estas tesis doctorales, las investigaciones en Brasil no fueron consideradas visto que ya habían sido analizadas en proyectos anteriores, tales como Castro y Kosminsky (2010), Nascimento (2013), Quintero (2002), entre otros, que permiten observar que después de la aprobación de la Constitución Federal (1988) y del Estatuto del Niño y del Adolescente (1990), los niños y niñas empiezan a ser reconocidos como sujetos de derechos, lo que los transforma en foco de la agenda política y los hace visibles en la investigación académica. También reconocen que los niños son escuchados y participan en investigaciones que abarcan diferentes campos del conocimiento y prácticas sociales, y constatan la estrecha relación entre el desarrollo del campo y la educación, ya que todavía la sociología de la infancia es un campo de estudios en construcción.

La búsqueda de investigadores fue realizada por medio de los elementos que definen el campo (Bourdieu, 1983, 2004), es decir, la institucionalización, la existencia de las universidades, la exigencia de formación específica, el trabajo con conocimientos específicos, la organización del trabajo / la elaboración de periódicos para publicar el conocimiento producido, la organización de eventos científicos, entre otros, que se configuran como algunas de las formas de legitimar un campo y de construir el campo científico.

Así, los datos recolectados de las dos tesis (sudamericana y africana lusófona) consideraran: 1) revisión bibliográfica de los estudios sociales de la infancia; 2) análisis de los estudios/ producciones/ investigaciones acerca de la infancia en los cinco países africanos lusófonos y en los nueve países hispanohablantes en América del Sur en websites institucionales; 3) búsqueda de los aspectos teórico-metodológicos identificados en las producciones; 4) búsqueda de los autores a partir de las referencias bibliográficas encontradas en las producciones; 5) lectura del material encontrado; 6) identificación de los investigadores, ubicación y establecimiento de contacto por correo electrónico; 7) definición de los países para investigación del campo; 8) visita a los países para desarrollar



las entrevistas, visitas a universidades y bibliotecas, a fin de ampliar la recopilación de material para analizar los datos de las producciones.

En un primer momento, fueron incluidas todas las producciones que presentaban relación con el paradigma de la infancia (James & Prout, 1990). Posteriormente, se buscó localizar la totalidad de la producción para consultar los títulos de las publicaciones, las palabras clave, los resúmenes y las referencias bibliográficas, a fin de seleccionar los artículos que serían incluidos o no en el corpus de la investigación. A continuación, fueron comprobados los currículos de los investigadores.

Después de leer los textos que fueran seleccionados para ampliar la comprensión del campo en los países hispanohablantes en Sudamérica y en los países africanos lusófonos, fue posible identificar la aproximación de algunas producciones en el ámbito de la sociología de la infancia. Mediante el proceso de reflexión y análisis de las producciones de estos países, se identificaron temas frecuentes en las publicaciones, las áreas predominantes en la producción científica, bien como algunas indicaciones que proporcionan elementos para comprender el desarrollo del campo en el hemisferio Sur.

Algunas indicaciones acerca de las producciones científicas en el hemisferio Sur

Se destaca la fuerte influencia de la producción teórica del hemisferio Norte, señalando las principales tendencias de investigación en el campo de la sociología de la infancia e de los estudios sociales de la infancia. Estas tendencias influyen y conducen la forma en que se ha llevado a cabo la investigación en los países del hemisferio Sur, que utilizan los trabajos producidos en el Norte como soporte teórico en sus producciones en un intento por consolidar los estudios sociales de la infancia.

Considerando los aspectos lingüísticos y el dominio de la lengua inglesa para las producciones de campo, se debe tener en cuenta que para comprender "la producción teórica originada principalmente en los países centrales, es decir, con una fuerte tradición eurocéntrica y centrada en Occidente, con las realidades de los países periféricos (...) y de tradiciones lingüísticas que ocupan lugar subordinado en la difusión científica" (Sarmiento, 2013, p. 23), se hace necesario investigar los contextos sociales, políticos y económicos que tienen un impacto diferente en la vida de los niños, bien como en los mecanismos de producción científica.

Así, las epistemologías del Sur buscan validar las formas de conocimiento y prácticas cognitivas de los grupos sociales presentes en la región. También buscan promover la



visibilidad de aquellos que siempre han sido marginados y olvidados por la cultura dominante.

En este sentido, parece apropiado dialogar con las obras de Boaventura Souza Santos, las cuales presentan las Epistemologías del Sur como una propuesta epistemológica subalterna que busca ofrecer una alternativa a un proyecto de dominación capitalista, colonial y patriarcal. Para el autor, las epistemologías del Norte dominan los poderes y el conocimiento, siendo hasta hoy las corrientes dominantes y el paradigma hegemónico.

Las aportaciones de Moss (2001) también ganan destaque para enfatizar la necesidad de prestar más atención a las construcciones de la infancia y ubicar los estudios y análisis de las sociedades en que viven los niños para comprender lo que significa la infancia en cada una de ellas, en las palabras del autor: "necesitamos explorar la relación entre la infancia y el espacio histórico y contextual en que vive cada niño" (Moss, 2001, p.4). En este sentido, las especificidades demográficas, económicas, sociales y culturales de los países se consideran factores impactantes en la vida de los niños y configuran formas de ser niños y comprender la infancia en estos espacios.

Teniendo en cuenta las particularidades del hemisferio Sur, constituido por países colonizados y con realidades sociales diferentes a las del hemisferio Norte, no fue difícil identificar que las preocupaciones con temas de investigación involucran las cuestiones y problemáticas de las sociedades en las cuales los niños y niñas están inseridos.

Los países del Sur tienen las tasas más altas de pobreza, violencia y problemas sociales en todo el mundo, y la situación de dependencia económica se debe a los procesos de colonización, imperialismo y neocolonización impuestos por las naciones consideradas más desarrolladas.

En este sentido, se acercan las producciones del continente africano y sudamericano, investigando temas como: trabajo infantil, contextos rurales en la configuración de la vida de los niños y niñas, relaciones familiares, cambios contemporáneos y el impacto en la infancia, la globalización y la infancia, el colonialismo, niños en la calle, derechos de los niños, agencia, participación, pobreza, infancia del Sur, niños en los conflictos armados, adultocentrismo y representaciones de la infancia.

Las producciones difieren en temas locales más específicos como la sociedad africana y la infancia, la infancia plural, el gobierno imperial, el SIDA, la orfandad y la pobreza en África, el abuso infantil, etnia y raza, el movimiento infantil, el mundo minoritario, el apartheid en Sudáfrica, los movimientos geográficos, la movilidad y la migración de los



niños y niñas, los procesos de toma de decisiones de los niños y la reintegración de los ex niños soldados, los cuales fueron observados en las producciones del continente africano. Con relación a América del Sur, los temas divergentes son: ciudadanía, infancia indígena, estudios feministas e infancia, protagonismo infantil, minoridad, vulnerabilidad, protección social de la infancia, inmigración y racismo, consumo, métodos de investigación con niños y niñas, escolaridad y experiencias escolares, relaciones generacionales y de género (Voltarelli, 2017).

Con relación a las áreas del conocimiento más frecuentes en el campo de los estudios sociales de la infancia, predominan la sociología, la antropología, la educación, la psicología, la historia en ambos contextos (africano y sudamericano). Además, las áreas del derecho, ciencias políticas, comunicación social y trabajo social también fueron recurrentes, y en África áreas como la geografía, la economía, la filosofía y los estudios culturales cobraron cierta relevancia.

Debido a la complejidad de desarrollar estudios sobre la infancia, la sociología de la infancia se ha relacionado con otros campos de conocimiento a fin de establecer un diálogo multidisciplinario e interdisciplinario sobre la comprensión de la infancia, promoviendo, así, un mayor desarrollo del campo. Sin embargo, se encontraron algunas producciones que están inseridas en el campo de la sociología de la infancia.

Las investigaciones también indican la inclusión de la perspectiva de los niños y niñas en los procesos de investigación, lo que proporciona la participación de ellos en los desafíos y oportunidades que se les ofrecen durante los procedimientos metodológicos de la investigación; por otro lado, se observa que en el contexto social la participación de los niños y niñas aún está lejos de suceder (Acosta; Pineda, 2007; Nomura; Solari, 2005; Walter, 2006).

Cabe señalar que con la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), los países tuvieron que hacer ajustes y reformular políticas y acciones dirigidas a los niños y niñas para garantizar sus derechos, así como conferirles mayor visibilidad como sujetos de derechos y no solo como objetos de protección (Gaitán Muñoz, 2006a, p. 66). Se ha registrado un aumento de las publicaciones en América del Sur, especialmente entre 2003 y 2010, con destaque para las investigaciones que se dedican a analizar las propuestas de gestión de los países, el desarrollo de políticas para los niños y niñas desde un enfoque de derechos, así como enfatizar las demandas para la elaboración de una agenda política que garantice los derechos de niños, niñas y adolescentes.



En las publicaciones lusófonas del continente africano, hay un número reducido de investigaciones y producciones, las cuales dan destaque a los temas relacionados con enfermedades frecuentes en la región, la salud infantil, el (no) éxito en la escuela y cuestiones de género. Se verifica que el Índice de Desarrollo Humano - IDH de los países africanos lusófonos se encuentran en posiciones preocupantes (Access África, 2016). Esta alarmante situación es un hecho que lleva a los investigadores a dedicarse a temas que priorizan la situación de pobreza y las condiciones de vida de los niños y niñas en estos países.

Cabe subrayar que los problemas de atraso científico y tecnológico en los países colonizados son principalmente sociales y políticos, y no exactamente científicos y técnicos. En el caso africano, entre los temas relacionados con la producción de conocimiento, se observa que las obras, las producciones y la investigación son más difíciles de localizar (Souza, 2018⁶), y la situación es aún peor con respecto a los temas de la infancia y de los niños y niñas.

Consideraciones finales

Las investigaciones y producciones que han sido analizadas destacan que los estudios están relacionados con cambios contemporáneos como la globalización y el neoliberalismo.

También ponen de manifiesto la necesidad de profundizar la discusión del campo de los estudios sociales de la infancia con las Epistemologías del Sur, propuesto por Santos (2007), como una manera de combatir el monopolio de las formas del conocimiento, las jerarquías establecidas, las relaciones dominantes sobre la producción y difusión del conocimiento, además de demostrar la necesidad de superar el pensamiento occidental moderno y su lógica de exclusión (Gomes, 2012).

Desde un diálogo Sur-Sur, cuyas premisas epistémicas ponen en evidencia las perspectivas coloniales, capitalistas y patriarcales (Santos, 2007), se presenta un camino para promover avances en el campo de los estudios sociales de la infancia en el hemisferio Sur, tanto en teoría y metodología, así como cambios en los ámbitos social, político e institucional.

Hasta la fecha, los estudios realizados nos permiten reconocer los temas que se han consagrado en el campo (Bourdieu, 2004), las áreas más frecuentes en la producción de conocimiento sobre los niños, niñas, y la infancia, bien como señalar la preocupación de los investigadores sudamericanos y africanos sobre los problemas de la pobreza,



vulnerabilidad, adultocentrismo, colonialismo, abuso y explotación a los que están expuestos los niños. Estas cuestiones se relacionan con los distintos contextos de la infancia presentes en los diversos países, debido principalmente a la desigualdad económica, política y social en la región. Estos factores revelan el largo camino hacia la realización de los derechos de los niños y niñas.

Es importante subrayar que, hasta el momento, la investigación realizada en los países del África Lusófona no ha podido localizar publicaciones que dialoguen con la perspectiva de la sociología de la infancia, pero ha podido constatar que la preocupación gubernamental con la infancia todavía es reciente en estos países, lo que requiere nuevas investigaciones y estudios más exhaustivos.

Por lo tanto, al finalizar la investigación en los países africanos de habla portuguesa, que está todavía en desarrollo, se pretende establecer interlocuciones con la investigación sudamericana y brasileña para comprender el conjunto de producciones en el hemisferio Sur y la diversidad que existe en los enfoques de la infancia, además de permitir un diálogo con la producción de otros países de habla portuguesa e hispana, ampliando así los contactos y fortaleciendo las posibilidades para estudios futuros.

Notas

¹Según Qvortrup (2010), "pensar en términos estructurales rompe con los planes de vida personales; hace pensar no en términos de desarrollo de los niños y niñas, sino particularmente en desarrollo de la infancia". Es decir, pensar en bases estructurales es comprender la infancia como categoría permanente de cualquier estructura generacional y no de manera periódica.

²Agradecimiento a la Fundación de Apoyo a la Investigación del Distrito Federal (Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal- FAPDF) por el financiamiento recibido para la participación y presentación de esta ponencia en el XXXII Congreso Internacional ALAS Perú 2019.

³Esta investigación fue realizada con la ayuda de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP).

⁴Investigación financiada por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior - Brasil (CAPES).

⁵Ambas investigaciones fueron desarrolladas bajo la supervisión de la Profa. Dra. Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento.

⁶Información extraída del informe de calificación de la tesis doctoral en curso: SOUZA, L. R. (2018). El enfoque sociológico en los estudios de la infancia: investigación en países africanos de habla portuguesa. Informe de calificación doctoral presentado en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.



Referencias bibliográficas

- Access Africa. (2016). *Fundação Luso-americana para o desenvolvimento e Flad África*. Portugal. Disponível em <http://accessafrica.flad.pt>. Acesso em 05 de setembro de 2017.
- Acosta, A.; Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. Colombia: CINDE.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico, IN: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, pp. 122-155.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. SP: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2004 b) *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. SP: UNESP.
- Bourdieu, P. (2004 c). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, L. R. de; Kosminsky, E (2010). Childhood and its Regimes os Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. *Current Sociology*, 58 (2), pp.206-231.
- Ferreira, M.; Rocha, C. (2015). A sociologia da infância e os estudos da infância em Portugal (1990-2012): emergência e desenvolvimento. IN: REIS, M.; GOMES, L.O. (orgs). *Infância: sociologia e sociedade*. SP: Edições Levana/ Attar Editorial, pp.191-220.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Gaitán Muñoz, L. (2006a). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, 43 (1), pp. 63-80.
- Gomes, F.M. (2012). As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. *Revista Páginas de Filosofia*, 4 (1), pp. 39-54.
- Honig, M-S. (2009). How is the Child constituted in Childhood studies? IN: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONIG, M. S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- James, A; Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge Falmer.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1, (112) pp. 33-60.
- Moss, P. (2011) *Beyond Early Childhood Education and Care*. Early Childhood Education and Care. Stockholm.
- Nascimento, M. L. P. (coord) (2013). *Infância e sociologia da infância: entre invisibilidade e a voz*. São Paulo: FEUSP, Relatório de Pesquisa.



- Nomura, B.; Solari, G. (2005). *Participación de niños, niñas y adolescentes a los 15 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: Save the Children Suecia. Programa Regional para América Latina y El Caribe.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, 20 (especial), pp 137-162.
- Qvortrup, J. A. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 36 (2), pp. 631-643.
- Qvortrup, J. A. (2011). Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. *Proposições*. Campinas, 22 (1), pp. 199-211.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos – CEBRAP*, 1 (79), pp.71-94.
- Santos, B. S. (2012). Por que as Epistemologias do Sul? *Aula Magistral ocorrida na Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra no dia 9 de março de 2012*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ErVGilUQHjM&t=176s>>. Acesso em: 26 de setembro de 2016.
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. IN: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba/PR: Champagnat, pp. 13-46.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (91), pp. 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de; Sarmiento, Manuel Jacinto (orgs). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Sarmiento, M. J.; Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. IN: Pinto, M.; Sarmiento, M.J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, 1 (112), pp. 7-31.
- Voltarelli, M. A. (2017). *Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da Sociologia da infância*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Walter, A. G. (2006). *Ensayos sobre infancia*. Sujetos de derechos e protagonistas. Lima: IFEJANT.



Infância e aprendizagens em áreas rurais da Amazônia brasileira.

Rônisson de Souza de Oliveira

Este trabalho discute o papel das crianças da Amazônia rural brasileira, suas formas de interação no mundo dos mais velhos e formas de aprendizagens, partindo da perspectiva de Lave e Wenger (1991) de comunidade de prática. O papel das crianças não é neutro nas atividades rurais, elas estão sempre presentes nas atividades dos adultos, na função de “ajuda”. Partindo desse pressuposto foi feito um cruzamento de dados bibliográficos e etnográficos, para debater esse papel das crianças rurais na Amazônia. Assim foram feitas leituras de artigos que trazem, de forma direta ou indireta, a temática da infância e dados etnográficos feitos durante quatro anos em comunidades da região do médio Solimões, no estado do Amazonas, Brasil. Esses últimos dados foram constituídos por meio de observações diretas, com participação em diversas atividades com os moradores locais. A bibliografia mostra a presença das crianças, em alguns estados da Amazônia brasileira, na agricultura, pesca, na produção de artesanato, para os autores isso é fundamental na construção da identidade das crianças, em preparação para a vida adulta. Em campo foi possível observar também a participação em diversas atividades. Aos seus ritmos as crianças interagem com jovens, adulto e objetos, em atividades de produção ou não. Embora nem sempre estejam fazendo algo “útil”, estão presentes. As crianças vivem dentro das suas possibilidades todos os processos da comunidade. A interação da criança no ambiente, em relação com humanos e não humanos é essencial para a construção da aprendizagem, para ocupar e explorar o espaço rural.

Palavras-chave: Aprendizagem; crianças; mundo rural; Amazônia.

1. Introdução

A infância rural tem suas peculiaridades de aprendizagens, devido os parâmetros práticos, sociais, ambientais que regem os processos dos aprendizes e as relações com o ambiente em geral e com as pessoas mais velhas. Nesse trabalho não é o propósito contrapor as formas de interação e aprendizagem entre a infância rural e urbana amazônicas. No entanto, a proposta se volta para as crianças rurais. Também não se trabalha (bem como não desconsidera) a “extensão” do rural para as áreas urbanas, como defendem alguns autores, quando pensam nessa polaridade.



A ideia principal é falar de crianças moradoras de comunidades amazônicas, a partir de uma revisão bibliográfica, complementada com dados de uma pesquisa empírica na região do médio Solimões no estado do Amazonas, Brasil. O questionamento da investigação gira em torno do “lugar” da criança na família e na comunidade, e os seus processos de aprendizagem, a partir desse lugar. Assim, parte-se do referencial teórico de *comunidade de práticas* desenvolvido por Jean Lave & Wenger (1991).

Cabe aqui a distinção entre comunidades rurais, os espaços estruturados fisicamente, e “comunidade de prática”, conceito teórico desenvolvido pelos autores citados acima. Para essa análise é importante destacar que as vertentes; teórica e prática (de comunidade) são fundamentais para as análises finais.

O cotidiano ribeirinho é marcado por atividades produtivas, como trabalho na roça, na pesca, na produção de farinha, dentre outras, entre as quais atividades de lazer. As crianças aos seus ritmos também fazem parte dessas atividades, elas se encontram em quase todos os lugares, atuando de alguma forma, seja pela sua própria ação, ou pela solicitação de uma pessoa mais velha. Isso não as dispensa das atividades específicas para suas idades, como estudar formalmente, por exemplo, quando há essa política pública nas comunidades.

Seguramente a atuação das crianças é limitada, pois nem tudo é possível devido a idade e tamanho. No entanto, a participação com experimentação é fundamental para a aprendizagem, pois no ambiente as crianças *educam a atenção*, para parafrasearmos Ingold (2010) e constroem seus modos de saber habitar no ambiente, por meio da relação com ambiente, objetos e pessoas adultas.

Assim, foi por esses caminhos teórico-metodológicos que se percorreu, na construção dessa proposta. É importante destacar que as crianças nem sempre fizeram parte dos debates das Ciências Sociais de modo geral, ao menos de forma direta. Elas foram *marginalizadas*, embora não totalmente invisilizadas, pois estão direta ou indiretamente, em todos os processos sociais. Na antropologia, é um campo em crescimento (Conh, 2013) e na Sociologia foi um tema tratada secundariamente (Cunha, 2013). No entanto, é um debate que tem crescido e consolidado nas discussões sociais acadêmicas (Conh 2013, Cunha 2013).

2. Método

A pesquisa se embasa na abordagem qualitativa, com a especificidade para a análise bibliográfica e descrições etnográficas.

Na Amazônia esse debate da infância existe, embora seja ainda em questões pontuais. Na busca bibliográfica foi possível identificar trabalhos de alguns estados da Amazônia brasileira, a saber; Amazonas, Amapá, Pará e Rondônia. Os trabalhos estão relacionados à infância nos processos de aprendizagem de atividades cotidianas do mundo rural. A principal plataforma de busca, dos artigos acadêmicos foi a do Google Scholar, com o recorte de “crianças na Amazônia”, com delimitação para as pesquisas sobre a Amazônia brasileira.

Os resultados etnográficos foram construídos em um processo de imersão em campoⁱⁱ, com acompanhamento direto, observação, registros fotográficos e anotações em diário de campo. No percurso de quatro anos trabalhando diretamente em comunidades da região do médio Solimões foi possível identificar as crianças em praticamente todas as atividades (de lazer, produtivas e religiosas), como também identificou dos Santos Teixeira (2014) na ilha do Combu, no estado do Pará.

O acompanhamento com as crianças, na pesquisa empírica, se deu na rotina comum do dia a dia, elas interagem o tempo todo no mundo adulto, logo não tem como não percebê-las. Estive diretamente na observação das atividades de pesca, na região. Os meninos são iniciados desde cedo acompanhando um adulto, que pode ser um irmão, um tio, avô, etc. também foi possível estar presente em atividades de trabalhos com roça, na produção de farinha, atividades de lazer e religiosas, dentre outras corriqueiras que as crianças atuam diretamente.

Nessas atividades foi possível observar elas fazendo pequenos serviços ou *mandado* para as pessoas mais velhas, brincando entre crianças ou fazendo o próprio serviço, a partir do que lhes é possível. Os mais velhos permanecem atentos a ela, e sempre que fazem alguma coisa que desagrada, são chamadas a atenção. Há um processo de interação com a cultura entrelaçado ao de aprendizagem.

De modo geral esse trabalho busca falar do papel das crianças ribeirinhas, porém com o olhar voltado para o processo de aprendizagem, que não está estruturado dentro das

lógicas formais de educação. Por isso que é possível a referencia em Lave & Wenger (1991), bem como em Ingold (2010), Gomes (2014), que são autores que pensam a aprendizagem por meio das experiências do concreto, a primeira com o conceito de “aprendizagem situada”, o segundo com “educação da atenção” e a terceira com “aprender a cultura”.

Aprender é um conceito complexo para a as Ciências Sociais modernas, pois as denominações de transmissão e reprodução não são suficientes, para explicar os processos de aprendizagem (Sautchuk, 2015), para esse autor, em nenhuma instância o aprendizado ocorre por transmissão, mas pelo envolvimento em um contexto particular (Sautchuk, 2007).

A prática ou o envolvimento com o ambiente é o que garante a *educação da atenção*, o envolvimento prático também é reconhecido por Lave e Wenger (1991) como fundamental nas iniciações de aprendizagem, em que os indivíduos atuam de forma periférica, para depois serem legitimados pelos estabelecidos. Aprender algo também é um processo cultural diverso, que envolve o corpo e as gesticulações, varia de acordo com a sociedade e com o tempo (Mauss, 2003).

O ponto de partida, para a discussão dessa temática, se pauta em pontos fundamentais, primeiro que se observa a aprendizagem como um processo amplo que ocorre em qualquer idade, não só em crianças (embora a delimitação aqui seja nas crianças), envolto em complexidades muito além de qualquer questão formal, assim descarta-se das reflexões aqui expostas, questões taxativas como: incapacidade, capacidade, bom, ruim, melhor, etc. segundo, a aprendizagem como parte das práticas sociais (Lave, 2015).

Para Lave (2015) a aprendizagem é situada em diversas comunidades de prática. Nessas comunidades os aprendizes “...estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros” (Lave, 2015, p. 40). É com essa perspectiva que apresentamos os resultados, dessa proposta.

3.Resultados

3.1 Análise da bibliografia

A bibliografia apresenta pontos semelhantes e diversos sobre a criança amazônica ribeirinha. No entanto, pode-se categorizar a teoria, há autores que falam de processo de

interação com a cultura, construção de cultura a partir das relações, aprendizagem pela interação com o meio ambiente, interação nas atividades dos ou com os pais, etc., porém é perceptível a discussão da *interação direta*, no envolvimento ou na construção da aprendizagem das crianças, nesses espaços rurais amazônicos.

Um dos aspectos centrais é compreender a diversidade da infância nesse vasto território amazônico, é o que destaca Mota (2016) ao assegurar que: “Diferentes são as infâncias, os contextos sociais, ambientais e culturais, como são diversos os modos de ser criança e ter infância na Amazônia” (p. 36). Isso tem impacto na constituição dos sujeitos, pois, como prossegue a autora “as atividades e maneira de relações com o ambiente também se diferenciam pelos valores, pelas tradições culturais de suas atividades necessárias à sobrevivência” (Idem, p. 36).

No processo de aprendizagem a criança não é um mero “recipiente” de cultura, “as crianças devem ser vistas como ativas na construção de suas realidades socioculturais” (Mota, 2016, p. 25). Na perspectiva de Lave (2015) “aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo” (p. 51). A questão defendida é de sujeitos de ação, não apenas de recepção.

Os aspectos ambientais também fazem parte, da relação entre crianças e aprendizagem, para Harris (2017) “crianças aprendem com as alterações do rio; elas precisam realizar várias tarefas para manter a vida nas várzeas. Na verdade, elas ganham uma gramática de orientação espacial e padronização temporal de atividades de trabalho” (p. 119). Não se pode confundir essa questão com a de determinismo ambiental, mas sim que o ambiente e suas variações físicas geram conhecimento para as crianças a partir do envolvimento direto.

Sousa e Montardo (2014) ao analisarem a produção de artesanato, na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã (RDSA), no estado do Amazonas, destacam que “o papel das crianças e adolescentes auxiliando os pais no beneficiamento da matéria-prima” (p. 33). O auxílio, como prefere as autoras, é a participação direta, que embora possa ser vista como secundária, demarca um processo de constituição de sujeitos e de aprendizagem de artesanato, no caso.

As atividades de pesca e agricultura se destacam nas descrições encontradas na

bibliografia, quanto à participação de crianças. Os aspectos destacados são sobre o que as crianças fazem, como fazem e por que fazem. Nessas descrições os pais ou outros adultos aparecem como figuras importantes, pois são com eles que as crianças ficam *juntas*, interagem e obedecem. Harris (2017) assegura que:

Mesmo que as crianças aprendam independentemente, elas dependem de pais e tutores e precisam obedecer a eles. Pouco, se algum, esforço é gasto ensinando às crianças as habilidades para sobreviver. Mas bastante tempo é empenhado pelas crianças para cumprir com as ordens de seus pais – pegar água, lavar louça, fazer limpeza ou entrega, além de outras tarefas. Desse modo, há uma tensão entre grupos de amigos (quase sempre primos), que apoiam uns aos outros conforme crescem, e as relações hierárquicas da vida em família (p.121).

As crianças parecem mais *livres* nos ambientes, podendo fazer diversas coisas aleatórias, “caminhando [para as roças], elas brincam, correm na frente dos adultos ou ficam para trás em grupinhos de conversas e cochichos, buscam árvores frutíferas, colhem frutas, escutam animais, exploram” (Medaets, 2018, p. 419). No entanto, elas são, a todo o momento, *monitoradas* por adultos, bem como obedecendo a eles.

A idade tem relação nas formas de trabalho desenvolvido por crianças, quanto mais idade, mais se “cobra” da criança certo *compromisso* com a atividade desenvolvida. Medaets (2018) identificou em uma região do Pará que “as crianças frequentam a escola e, no turno inverso, fazem *de tudo um pouco*, ajudando progressivamente, desde os 5/6 anos, nas diferentes ocupações de seus pais” (p. 415). Sautchuk (2015) por sua vez destaca sobre uma região do estado do Amapá que “durante toda a infância, os filhos de *laguistas* têm grande liberdade para brincarem na beira do rio, normalmente portando hastes, que vão aumentando conforme eles crescem” (p. 112). À medida que os meninos crescem suas habilidades e compromissos mudam, como mostra o autor;

Conforme crescem, eles passam a pilotar a canoa, isto é, remá-la e direcioná-la desde a proa. Entretanto, desde o início ele já deve se sentir parte do corpo estendido do arpoador, ou proeiro, que inclui o arpão, a canoa e o piloto (Sautchuk, 2015, p. 113/114).

E segue o autor;

No momento em que o jovem começa a matar, ele entra num estado de virtual autonomização em relação a seu proeiro, podendo, com a concorrência de outras condições de seu círculo de parentes (morte ou velhice do pai, casamento, etc.) (Idem, p. 114).

O autor demonstra a fase em que os meninos fazem a *transição* de uma função para outra, mas não descarta a importância da presença do menino, como parte de um todo na pesca antes da *transição*.

Quando ainda são muito pequenos eles participam de forma *periférica legítima* (Lave e Wenger, 1991), em que embora não estejam diretamente na prática da pesca, por exemplo, já atuam de alguma forma como destaca a autora a seguir, para uma região do estado do Amazonas:

Desde a mais tenra idade os curimins já participam das atividades de pesca junto com seus pais, eles contribuem com as tarefas condizentes com o seu tamanho e capacidades como carregar o remo, esgotar a canoa, conhecer o lugar certo para armar a malhadeira, sabendo distinguir períodos adequados para determinados tipos de peixes (Mota, 2016, p. 62).

Outra autora identifica essa questão em outra atividade produtiva:

Ainda muito pequenas, as crianças veem seus pais acordarem cedo e adentrarem nas matas de seus terrenos em busca dos cachos de açaí, mas raramente os acompanham, pois este é considerado pelos adultos como um trabalho árduo e perigoso. Eles temem pela presença de animais da floresta, principalmente, insetos, pela exposição ao sol e à chuva e pela viagem de ida e vinda. A participação das crianças nessa atividade ocorre, geralmente, na etapa seguinte, que é a fase de seleção dos frutos, ocasião em que ajudam os adultos a escolherem os frutos bons e eliminarem os ruins (dos Santos Teixeira 2014 p. 867).

As atividades realizadas pelos adultos às vezes exigem esforço maior, para que as crianças possam desenvolver, no entanto elas de alguma forma participam, como já apontado pelos autores acima. É uma questão que varia com a idade, com as experiências e o desenvolvimento das habilidades, que ocorrem com o tempo da prática. Medaets descreve da seguinte forma, o envolvimento das crianças na agricultura, em uma região do Pará.

As fases em que as crianças participam mais ativamente são o plantio (elas ajudam a recobrir de terra as covas onde as mudas foram plantadas, arrancam ervas daninhas, levam e trazem água e ferramentas de trabalho aos adultos), a manutenção da roça (meninos ajudam na capina das roças que acontece a cada mês ou dois meses, e meninas ajudam no replante gradual de mudas após a colheita) e a produção dos derivados da mandioca (meninos e meninas ajudam a descascar a mandioca, ralar, peneirar, espremer, buscar lenha para fazer o fogo e torrar a farinha). As crianças ajudam também no transporte da mandioca, da farinha e de ferramentas de trabalho (Medaets, 2018, p. 416).

Os processos de inserção acontecem *naturalmente*, em que as crianças estimulam, por meio da prática, os processos de aprendizagem, para ocupar e viver nesses ambientes.

Esses momentos são essências na constituição dos sujeitos adultos que as crianças se tornarão no futuro, para Da Silva, Pontes & Da Costa Silva (2011) “é no ambiente doméstico e nos locais frequentados por seus familiares que, usualmente, os infantes apreendem, por observação ou imitação, habilidades motoras e sociais que serão aprimoradas e utilizadas ao longo da vida” (p. 148). Medaets (2018) assegura que “...além de espaço de socialização e de convivência, a participação no trabalho é um momento privilegiado para aprender os saberes importantes para a vida nesse contexto” (p. 420), e Cardoso & Souza (2011) também destacam que “as práticas tradicionais de transmissão do conhecimento para os meninos, por meio do envolvimento nas atividades de seu grupo social, garantem a reprodução de um modo de vida e asseguram igualmente o futuro, com nível econômico que suprirá suas necessidades básicas” (p. 171).

3.2 Etnografando crianças

Nas comunidades rurais, nas quais a pesquisa etnográfica se concentrou, a recepção geralmente é feita por crianças, em que elas mesmas pelo despertar da curiosidade se aproximam para ver quem está chegando, ou a mando de algum adulto também para identificar quem chegou. Inicio as descrições etnográficas com essa questão para ilustrar que as crianças são acessíveis, e embora algumas fiquem arredias com a chegada de um estranho, com pouco tempo de convívio elas já começam a interagir de forma direta.

O papel das crianças é extremamente marcado também pela questão hierárquica, elas estão sempre tendo que fazer, às vezes contra a vontade, um *mandado* para um adulto. Tal mandado se resume em chamar alguém, entregar um recado ou um objeto em outra casa, alimentar pequenos animais, cuidar de crianças menores, etc.

Em uma das comunidades da etnografia foi identificado o envolvimento direto das crianças na *casa de farinha*, tal casa é onde acontece quase todo o processo de produção da farinha e nela circulam adultos, crianças, objetos e animais domésticos. As crianças menores até 05 anos geralmente não fazem qualquer atividade, porém permanecem no local, as com idades mais avançadas já atuam diretamente na prática de *peneirar massa*ⁱⁱⁱ, carregar objetos e fazer outros pequenos mandados para os adultos. Em notas de campo descrevo

esse aspecto:

É um dia de semana no setembro de 2017, e na casa em que estou as pessoas estão envolvidas na produção da farinha, que nesse caso é para o próprio consumo. Na casa onde estou não há crianças, as pessoas mais novas são um casal de adolescentes, porém todos estão envolvidos na atividade, seja de forma direta ou indireta.

A produção de farinha em si, começa com as batatas de mandiocas sendo “arrancadas” nas roças e descascadas na margem do rio, por todos os membros da família, que ficam dentro de uma canoa fazendo esse serviço. A segunda fase é a de fazer a farinha, a família que me abrigava estava junto com outra família da mesma comunidade, nessa produção, e todos se encontraram na “casa de farinha” para a atividade.

Os homens adultos trabalham na feitura do fogo, para aquecer o forno de torrar, carregam os sacos com as mandiocas, às lenhas (pedaços de madeira) para fazer o fogo, cortam as madeiras em pedaços menores, enquanto isso as mulheres e os mais jovens preparam a massa de mandioca para colocar no tipiti^{iv}, fazem a trituração de mandiocas, peneiram a massa.

As crianças acompanham interagindo com os adultos na atividade, porém elas brincam, correm, se alimentam, etc. As que estavam na nesse dia, por serem pequenas, não fizeram nenhuma atividade diretamente, a não ser levar uma cuia que um adulto solicitou e transportar um pedaço de pano de um adulto para outro. É no ritmo das brincadeiras que elas permanecem na atividade. Em alguns momentos elas até tentaram peneirar, mexer na massa, mas foram interrompidas pelos adultos.

Eis que uma coisa bem presente é a hierarquia, são os adultos que decidem, de certa forma, o que as crianças fazem, até onde podem e como podem fazer algo. Pois quando se quer agilidade e eficiência em um serviço, as crianças podem “atrapalhar” o andamento da atividade.

J. L. e H. eram as três crianças que estavam na casa de farinha, dois meninos e uma menina. A menina H. chama atenção por ser a mais falante, os adultos sempre a fazem alguma pergunta, no que ela responde prontamente. Já J. e L. falam mais entre si, ou com os pais. Mesmo não sendo um lugar muito confortável para elas, pois as casa de farinha são locais com muitos insetos que picam o tempo todo, assim mesmo permanecem por muito tempo. Os mais velhos, de tempos em tempos, perguntavam se elas não queriam ir para casa? Ao que elas respondiam que não (Notas de campo, 2017).



*Imagem 01: crianças, na casa de farinha, no dia da descrição acima.
© 2017 R. Oliveira*

Na imagem acima as três crianças interagem entre si, na casa de farinha. Enquanto o pai de dois deles trabalha na feitura do fogo para aquecer o forno de torrar, os três brincam e comem ao mesmo tempo.

É assim que as crianças começam a participar do cotidiano produtivo nas comunidades rurais. É o mesmo processo também para a pesca e para as atividades nas roças. Participam de forma periférica legítima (Lave & Wenger, 1991). Os autores asseguram que “Trata del proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. El proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje” (p. 02).

4.Considerações finais

Qual seria o lugar da criança nas comunidades rurais amazônicas? É importante perceber que elas constituem os lugares também (enquanto sujeitas), porque a elas é dado o direito a infância, para correr, brincar, chorar, etc. logo a sua situação de infante não é tirada. E é desse processo que elas também interagem com o *fazer*, mesmo que de forma “simples” na

ajuda aos pais, aos irmãos mais velhos, ou outro adulto. É por meio dessa ajuda que elas experimentam a prática e constroem suas próprias identidades, enquanto moradores ribeirinhos.

A experimentação possibilita também a circulação e construção de um conhecimento, que podemos considerar tradicional, que se mantém “vivo” nas práticas de fazer roça, fazer farinha, caçar, pescar, etc. que perpassa pelas diferentes gerações.

A relação de *comunidade de prática* é importante, como uma chave de análise para a Amazônia rural, pois possibilita a percepção da interação e de experiências práticas das crianças, com o meio natural e social.

Notas

¹ Fiz uma pesquisa sobre Técnicas e aprendizagem com um grupo de moradores locais, na região do médio Solimões, foi a partir desses campos que fui observando as crianças e fazendo os registros etnográficos.

² A massa é resultante da batata de mandioca processada, após se amolecida com diversos dias na água ou triturada em uma máquina de trituração específica para esse tipo de batata. Após tirar todo o líquido da massa, por meio de um objeto processador chamado tipiti, a massa precisa passar pela peneira e então ser posta no forno para torrar e se tornar a farinha.

³Tipiti é um objeto feito de fibra natural que serve para retirar o líquido a massa, coloca-se a massa no tipiti, depois o pressiona com o auxílio de outros objetos até que todo o líquido seja retirado e a massa possa ser peneirada.

Referências

Cardoso, L. F. C., & Souza, J. L. C. de. (2011). Viver, aprender e trabalhar: habitus e socialização de crianças em uma comunidade de pescadores da Amazônia. *Boletim do Museu Paraense. Emílio Goeldi*, 6(1), 165-177. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-81222011000100010>

Cohn, C. (2013) Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, 13, 221-244. doi: 10.15448/1984-7289.2013.2.

Cunha, L. de L. (2013). Os clássicos da “literatura” sociológica infantil: as crianças e a infância de acordo com Marx, Weber, Durkheim e Mauss. *PLURAL*, 20, 83-97. doi: [10.11606/issn.2176-8099.pcs.2013.74416](https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2013.74416).

Da Silva, D. G., Pontes, F. A. R., & da Costa Silva, S. S. (2011). Relações familiares de duas crianças ribeirinhas da Amazônia. *Psicologia: teoria e prática*, 13(3), 139-151.

Dos Santos Teixeira, S. R. (2014). O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. *Perspectiva*, 32(3), 855-878.

Gomes, A. (2014). “Um (possível) campo de pesquisa: aprender a cultura”. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. (eds.). *Diálogos sem fronteiras: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 232 p.

Harris, M. Descobrimos conexões ao longo do rio no Baixo Amazonas, Brasil (2017).

Anuário Antropológico, Brasília, UnB, v. 42, n. 1: 111-135.

Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção.

Educação, 33, 6-25.

Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, (44), 37-47.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.

Medaets, C. (2018). Crianças na economia familiar do Baixo-Tapajós (pará) ajudar, aprender, «se acostumar». *Civitas*, 18(2), 411-430.

<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.2.29605>

Mota, M. L. (2016). *A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância*. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

Sautchuk, C. E. (2007). *O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas*. (Tese Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Sautchuk, C. E. (2015). Aprendizagem como gênese: prática, *skill* e individuação.

Horizontes Antropológicos, 21(44), 109-139. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832015000200006>

Sousa, M. de J. S., & Montardo, D. L. O. (2014). Performance Corporal no processo de ensino-aprendizagem entre os artesãos da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, Médio Solimões, Amazonas. *Amazonica: Revista de Antropologia*, 6(1), 28-49. <https://doi.org/10.18542/amazonica.v6i1.1747>

Estudio de caso: declaratoria de adoptabilidad de niños en Medellín cuando sus padres son habitantes de la calle

Lina Marcela Estrada Jaramillo

Resumen

Esta investigación aborda el problema de los niños que han sido declarados en adoptabilidad por un Defensor de Familia, quien justifica esta decisión a partir de la situación de los padres como habitantes de la calle. El análisis del problema de investigación buscará dar cuenta de las tensiones que se presentan entre el Estado, quien decide sobre quién debe estar con el niño y sus padres, a quienes se les excluye y menosprecia, sin que se generen medidas de protección. Por consiguiente, esta investigación mediante una metodología de estudio de caso, describe la contradicción existente entre el reconocimiento del derecho del niño a tener una familia, pero la asignada y determinada por el Estado, excluyendo como padres a los habitantes de calle.

Palabras clave: adopción, protección, niños

Introducción

A lo largo de la historia, las personas en situación de calle ha sido un fenómeno presente que ha afectado de manera directa a la población infantil, situación que no ha conseguido una solución que ponga fin al problema. Actualmente esta situación se ha establecido como un problema de salud pública en el mundo (Valencia J, 2014), provocada por distintos factores que permean los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales de cada país.

En Colombia, la situación de calle en los niños se presenta por “las condiciones de pobreza en muchos lugares, la violencia intrafamiliar y el desplazamiento interno producto del conflicto armado” (ICBF,2014). No basta entonces con describir de manera externa el problema y limitarse a plantearlo, hay que hacer un detallado análisis para proponer soluciones que, a diferencia de las propuestas a lo largo de la historia, se ajusten plenamente al contexto del país y generen una solución efectiva para los niños y sus familias, a través de políticas públicas que analice y plantee soluciones efectivas a dicha situación.

Estas políticas públicas además deben acogerse por organismos públicos y privados que cumplan con la función de hacerlas realidad, porque el problema no está en “cómo se escribe la política”, sino en “cómo se ejecuta”. De esto último, hay imperantes críticas, pues por más que exista la forma y planeación, las instituciones han demostrado no ser efectivas ni lograr una solución al contexto económico y social en el que viven los niños y sus familias.

Una de las situaciones que dificultan el cumplimiento de las políticas es porque cuando se determina que la medida para proteger a los niños cuyos padres son habitantes de calle es la adoptabilidad, solo se le restituyen derechos básicos, descuidando el cumplimiento de otros derechos que no son fáciles de garantizar como el permanecer con su familia; además se les señala y discrimina a los padres por no seguir unos parámetros de una familia que ha sido diseñada por el Estado, cuando nuestra realidad económica y política (Durán Strauch, 2009) muestra una necesidad básica insatisfechas, que se deben garantizar, no desde la represión estatal, sino desde la prestación de servicios que permitan medidas más acordes a su protección.

El trabajo se delimita geográficamente en la ciudad de Medellín, pero es un llamado sin excepción a las otras ciudades del país de Colombia, escenarios y espacios de inclusión y protección de derechos de los niños cuyos padres son habitantes de calle, por lo cual, se hace necesario realizar un análisis frente a las medidas de restablecimiento de derecho aplicables y el análisis de eficacia por parte de las entidades estatales para su protección.

Metodología

El diseño metodológico está basado en un modelo cualitativo y acompañado por un enfoque hermenéutico. Desde ellos se dio lugar al método hermenéutico, dinamizado por la revisión de fuentes secundarias de tipo documental que fueron empleadas para ampliar y contrastar el estado de la información recolectada, la cual se organizó con la ficha bibliográfica y jurisprudencial, en la medida que correspondieron con la tipología de información requerida para la elaboración del artículo. Igualmente acudió a bases de datos académicas como repositorio de las Universidades, Ebsco, Google Académico, Dialnet y Lexbase.

Se utilizó además el método del estudio de caso, el cual ha sido empleado para describir una situación que prevalece al momento de realizar el estudio. Este método permitió acercar a la realidad conceptos como Adoptabilidad, Vulnerabilidad, Sujetos de Especial Protección, Interés Superior de los Niños, Derechos a tener una Familia. De esta forma el

estudio de caso funciona como escenario para la ratificación de los derechos particulares (Estrada, Claros, & Zuluaga, 2011).

Resultados

Estudio de Caso

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a través de la Defensoría de Familia del Centro Zonal Integral, mediante Resolución Nro 16 del 15 de mayo de 2019, resolvió la situación jurídica del niño Andrés Vargas Ayala señalando su adoptabilidad con base en los siguientes hechos:

En el Hospital General de Medellín nació Andrés Vargas Ayala el 21 de diciembre de 2018, identificado con el NUIP 0123456, hijo de Diego Vargas y Ana Ayala.

Al momento de nacer, los médicos determinaron realizar una prueba toxicológica al bebé al darse cuenta que los padres eran habitantes de calle. Como la prueba dio un resultado positivo, de inmediato informaron a la Defensoría de Familia del Centro Zonal Integral con el fin de que le fuera retirado a sus padres.

La Defensoría de Familia de forma inmediata llegó al hospital y retiró al bebé de su madre mientras ella lo estaba alimentando. La madre desesperada, solicitó explicación de por qué se lo llevaban sin su autorización, dado que el padre no se encontraba porque estaba reuniendo dinero como reciclador para que pudieran salir del Hospital.

La Defensoría de Familia le informó que se iniciaría un Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos, y que luego se le notificaría todas las actuaciones que se surtieran, sin necesidad que contratara a un abogado porqué “el proceso no lo necesitaba”.

Mediante Auto de Apertura de Investigación #12 del 15 de enero de 2019, la Defensoría de Familia determinó como medida provisional al niño Andrés Vargas Ayala “vincularlo a programas de atención especializada para el restablecimiento de derechos vulnerados” por lo que se le asignó un cupo en la Institución Autorizada para Programas de Adopción -IAPA- Corporación Casa del Niño. Este Auto fue notificado a los padres mediante publicación en un medio de televisión dado que no fue posible realizarlo de manera personal.

Los padres cada quince días se les permitió visitar a su hijo dos horas los días viernes, pero dado que el lugar era apartado donde dormían y por falta de recursos económicos, una vez al mes lo visitaban en la Corporación.

El 15 de mayo de 2019 se celebró la audiencia de práctica de pruebas y de fallo, donde se determinó como medida definitiva la adoptabilidad de Andrés Vargas Ayala. Los padres no asistieron a la audiencia, por lo tanto, no ejercieron sus derechos a reponer el fallo o solicitar ante el juez el control de homologación de la decisión.

En el fallo, se reprochó la conducta de los padres como consumidores de sustancias psicoactivas, habitantes de calle y recicladores. La Resolución de Declaratoria de Adoptabilidad señaló lo siguiente:

Los padres se encuentran en una situación de amenaza al permanecer con vida en la calle, en un ambiente de consumo sin motivación de hacer cambios en su estilo de vida, ya que aún siguen residiendo en un cambuche del sector de la Macarena; por lo que esta función o rol de padres debería asumirla personas responsables comprometidos con un ambiente protector que le garantice su desarrollo integral con el cual el niño pueda crear apego seguro que garantice su bienestar físico, psíquico y emocional

Padres con estudios incompletos, habitantes de calle, consumidores de sustancias psicoactivas, por lo que se presume insatisfacción de sus necesidades básicas. A nivel biológico el hecho que la madre no asistiera a controles prenatales, el consumo de sustancias psicoactivas, el hecho que Andrés naciera positivo para cocaína. A nivel psicosocial la conducta negligente de los padres quienes sólo lo visitaban una vez en el mes, el consumo de sustancias psicoactivas y el que sean habitantes de calle.

Lo anterior hace que esta Defensoría tome la decisión de declararlo en adopción como una alternativa de ofrecerle un desarrollo integral en la medida que el concepto de familia no está sujeto sólo a los lazos sanguíneos, sino que trasciende a la responsabilidad de garantizar los derechos del niño, la atención de sus necesidades, el proporcionarle un ambiente protector y el pleno desarrollo de roles materno y paterno como sujetos de afecto, cuidado y protección. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2019)

El caso de Andrés fue llevado al Comité de Adopciones el 1 de junio de 2019 donde se le asignó a una familia para adoptarlo. El 15 de septiembre de 2019 fue adoptado por una pareja colombiana.

Análisis del Caso

La falta de información sobre las circunstancias cotidianas que afrontan los habitantes de calle, especialmente los niños que sufren las consecuencias de dicha condición, se evidencian a partir de las pocas investigaciones y estudios en el país y la reducida actualización que hay frente al tema, pues la mayoría de estos estudios se realizaron en los años 70 y 80.

Para el análisis de información estadística, dado que no existe un instrumento como la base de datos, que recoja específicamente información sobre niños y niñas que están sin cuidado parental, se utilizaron datos de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, del último Censo Nacional de Población y del sistema de información del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Sobre estos datos, se efectuaron nuevos cálculos. (Durán & Valoyes, 2009, p. 763.)

Es importante resaltar que, los niños habitantes de calle son sujetos de una doble especial protección, en primer lugar, por su edad, y además de ello, por la condición en la que se encuentra inmersa él y su familia, en lo referido al abandono social, esto lo pone en riesgo en su salud e integridad (Vergara, 2018); a pesar de esta situación, constituyen en la actualidad sujetos invisibles para la comunidad política en general (Comité de los Derechos de los Niños, 2017).

Existe una regulación para la protección de los derechos de los niños, las cuales tienen como fundamento la Constitución Política (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) como norma de normas, allí se dispone, en el artículo 44, la protección de los derechos fundamentales de los niños, la prevalencia de sus derechos y el principio de la corresponsabilidad para su garantía y protección. Así mismo, se puede expresar una clasificación detallada de las demás disposiciones jurídicas: el Código de la Infancia y Adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006) allí la doctrina acoge la protección integral de los niños y establece las medidas de restablecimiento de derechos, ello a través de la Ley 1878 de 2018 (Congreso de la República de Colombia, 2018) a través

del cual se reforma el Código en el procedimiento administrativo de restablecimiento de derechos.

Con todo ello, existe la Política Pública Social para Habitante de Calle, la cual prioriza a los derechos de niños, niñas y adolescentes, del mismo modo lo hace la Ley 1641 de 2013 que en el artículo 5 parágrafo señala

Con el apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se priorizará la atención de niños en estado de indefensión y vulnerabilidad manifiesta para su oportuna y temprana rehabilitación e inserción en la sociedad, a través de su capacitación y posterior vinculación en el sistema productivo social.

Para dar la prevalencia y garantía constitucional a los derechos de los niños, existen en Colombia las medidas de restablecimiento de derechos, ellas se encuentran consagradas en el Código de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Ley 1878 de 2018. Es de recordar que, el artículo 50 del Código define el proceso de restablecimiento de derechos como la restauración de la dignidad e integridad de los niños y de la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que le han sido vulnerados (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Respecto a lo anterior, la Corte Constitucional en el 2019, indicó frente a las medidas que las autoridades aplican dentro del proceso de restablecimiento de derechos

El decreto y la práctica de medidas de restablecimiento de derechos, si bien se amparan en la Constitución, en especial, en el artículo 44 Superior, también es cierto que las autoridades administrativas competentes para su realización deben tener en cuenta (i) la existencia de una lógica de gradación entre cada una de ellas; (ii) la proporcionalidad entre el riesgo o vulneración del derecho y la medida de protección adoptada; (iii) la solidez del material probatorio; (iv) la duración de la medida; y (v) las consecuencias negativas (Corte Constitucional, Sentencia T-319, 2019).

Por lo anterior, y de acuerdo con el artículo 53 del Código de Infancia y Adolescencia en Colombia a los niños que se les han vulnerado sus derechos se aplica las siguientes medidas de restablecimiento de derechos:

i. Amonestación con asistencia obligatoria a curso pedagógico

ii. Retiro inmediato del niño, niña o adolescente de la actividad que amenace o vulnere sus derechos o de las actividades ilícitas en que se pueda encontrar y ubicación en un programa de atención especializada para el restablecimiento del derecho vulnerado.

iii. Ubicación inmediata en medio familiar.

iv. Ubicación en centros de emergencia para los casos en que no procede la ubicación en los hogares de paso.

v. La adopción.

vi. Las consagradas en otras disposiciones legales, o cualquier otra que garantice la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes.

vii. Promover las acciones policivas, administrativas o judiciales a que haya lugar (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Así pues, y dependiendo del caso en concreto, la autoridad competente puede aplicar una o varias de las medidas respondiendo a la gravedad de la vulneración del derecho. En el caso que nos ocupa, es decir, los niños en situación de calle, que, por su situación especial de vulnerabilidad, por peligros que corre su integridad al no tener ninguna conexión con familiares (Forcelledo, 2001; Roggenbuck (s.f); Gutiérrez, 1972; Gaitán, 2006; Bardy, 1993; Valencia, 2014; Domínguez, 2000; Sánchez, 2003; Hidalgo, 2000. Citador por: Vergara, 2018) se les aplican de manera más común las medidas consistentes en el retiro inmediato de las actividades que lo están poniendo en peligro y la adopción.

Esta medida tiene como finalidad la protección integral del sujeto perteneciente a una población, principalmente en los momentos en que se enfrenta a situaciones como vulneración o violación de sus derechos. En los niños se da a través de la Resolución de Declaratoria de Adoptabilidad dentro de un proceso administrativo de restablecimiento de derechos, con fundamento constitucional en el artículo 44 de la Constitución, que permite garantizar a los niños, niñas y adolescentes, ante la imposibilidad de sus padres biológicos, puedan reintegrarse, de forma irrevocable, a un núcleo familiar (Corte Constitucional, Sentencia T-319, 2019).

En Colombia, se han estudiado las diversas causas de la situación denominada como “habitación de calle” por parte la niñez y adolescencia, dichos factores se podrían dividir en (i) individuales, (ii) familiares, (iii) socioeconómicos y (iv) aquellos a los que expuestos los

niños, niñas y adolescentes que ya encuentran en situación de vida en calle; algunos ejemplos ellos son: la pobreza extrema, la ausencia de familiar, el desplazamiento derivado del conflicto armado y la criminalidad en el país (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2014). Esto trae consecuencias en los diferentes ámbitos de desarrollo del niño, generando afectaciones físicas y psicológicas que, por su misma condición, deberían estar protegidas por las entidades competentes del Estado. (Vergara, 2018)

Sabemos que el entorno dentro del cual se desenvuelven los niños en situación de calle de forma cotidiana, se encuentran enfrentados a factores de alto riesgo, como las sustancias psicoactivas y estupefacientes, tales como “alcohol, sacol, marihuana, perito, bazuco y ruedas (benzodicepinas)” (Valencia, Sanchez, Montoya, Giraldo, & Forero, 2014, p.89) Este consumo se deben, muchas veces, a causa del hambre que se sufre o de la misma presión social a la que están sometidos.

Ahora bien, ¿Son estos elementos para que un Defensor o Comisario de Familia, luego del parto y de la realización de pruebas toxicológicas al niño determinen retirarlo de la familia por su situación de calle y de consumo?

El Estado aparece entonces bajo una mirada dominante y opresora de este grupo social, porque en lugar de realizar medidas para proteger a la familia que garanticen una igualdad real y efectiva como grupo social, se legitima para encubrir una violencia estatal y un control disciplinario frente a las conductas de los ciudadanos, indicando lo que es “bueno” y lo que es “malo”, lo que ha ayudado a que se realicen señalamientos de discriminación y marginación que van en contra de los postulados de los derechos humanos. (Pelaez, 2019)

Es contradictorio que exista un reconocimiento de la familia como “núcleo esencial de la sociedad” en el artículo 44 de la Constitución y que además el Estado señale la protección a los grupos sociales más vulnerables dentro del Estado como las mujeres, los niños y las personas en situación de calle. No obstante, lo anterior, la Administración Pública los excluye, señala y separa por su condición de pobreza, marginalidad bajo unas reglas de poder donde se les castiga por no encajar en el modelo económico imperante (Pelaez, 2019).

Por lo tanto, y tal como lo señala Roberto Gargarella, existen “grupos desventajados” que no reciben el “debido trato que merecen, como sujetos con derechos incompletos, lo que

los convierten en sujetos más vulnerables y adicionalmente con un menosprecio social, los cuales son diferenciados, menospreciados e inferiorizados por el Estado.

Conclusiones

La política pública que se desarrolle frente a los niños cuando sus padres son habitantes de calle, no puede limitarse a crear soluciones generales, sino que tiene que enfocar sus esfuerzos en la particularidad de cada niño y las necesidades que tiene la familia. Además, no puede quedarse sin un efectivo cumplimiento, que solo es posible garantizarlo, cuando las instituciones funcionen de manera correcta y enfocada, reconociendo al niño como sujeto de derechos y participe en la creación de las políticas, que intervendrán de manera directa en su desarrollo.

El proceso administrativo de restablecimiento de derechos puede concluir con la sanción de la pérdida de la patria potestad y autoridad parental, sanción impuesta por el Estado a los padres. No obstante, esta drástica sanción donde se separan físicamente al niño de su familia no se exige el derecho de postulación, como si es requisito en el proceso judicial de pérdida de patria potestad, a pesar de que resulta más gravosa la decisión final emitida en el Defensor de Familia, porque constituye una verdadera ruptura entre los padres y los hijos respecto a todos los deberes, derechos y la consecuente adoptabilidad del niño. Sería prudente que este proceso existiera la figura del curador o defensor de oficio que garantice la intervención en términos de igualdad de los padres implicados.

La situación social de las familias, especialmente, aquella que se encuentran en situación de vulnerabilidad por su condición de calle, convoca a los profesionales de las Ciencias Humanas y Sociales para aportar a la reflexión sobre las esferas políticas, económicas y sociales que encierran estas problemáticas a través de estudios que permitan evidenciar las vulnerabilidades de los sujetos de especial protección del Estado, que son tratados en contradicción, con políticas represivas, vigilantes y excluyentes, privándolos además de conformar una familia al retirarles su hijo en razón de estas circunstancias adversas.

Bibliografía

Congreso de la República (2006). Ley 1098. Por medio del cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. 8 de noviembre de 2011. DO: 46.446

Congreso de la República (2018). Ley 1878. Por medio de la cual se modifican algunos artículos de la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, y se dictan otras disposiciones. DO: 50.471

Congreso de la República (2013). Ley 1641. Por la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones. DO: 48.849

Constitución Política de Colombia (1991) 4 de julio de 1991.

Corte Constitucional (2019) Sentencia T 319. M.P. Alejandro Linares.

Durán Strauch, E., & Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, 761-783.

Estrada, L., Claros, L., & Zuluaga, D. (2011). Protección Judicial de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en Colombia. Estudio de caso: la perspectiva de género en la custodia y cuidado personal. *Revista Estudios de Derecho*.

Gargarella, R. (1999a). *Derecho y grupos desaventajados*. Barcelona: Gedisa.

Gobierno de Colombia (2018). *Política Nacional de Infancia y Adolescencia*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2014). *Análisis de la situación de vida en calle de niños, niñas y adolescentes en Colombia*.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019). *Por medio de la cual se resuelve la situación jurídica de Andres Vargas Ayala*. Medellín.

Pelaez, H. (2019). Estado del arte sobre el "Derecho a la Especial Protección" para el caso de los habitantes de calle de Medellín: una mirada sociojurídica crítica. *Jurídicas*.

Valencia J, Sánchez J, Montoya LC, Giraldo A, Forero C. Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente. *Rev. Facultad Nacional de Salud Pública* 2014; 32(2): 85-91.

Vergara, S. (2018). Los niños y las calles de Medellín. *Revista: Diálogos sobre Educación. Temas actuales en Investigación Educativa*, Vol. 9, Núm. 16.

Mortalidad infantil y los albores de la medicina pediátrica en la provincia de Santiago, 1870-1913

Pablo Chávez Zúñiga

Resumen

En esta ponencia se analizan las características de la mortalidad infantil durante la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del siglo XX, época en que los indicadores demográficos alcanzaron cifras altísimas convirtiéndose en un problema médico. La metodología aplicada disecciona el fenómeno reconociendo el crecimiento de la demanda hospitalaria por el aumento de población, la escasez de recursos económicos de la Junta de Beneficencia y la aglomeración de pacientes con múltiples enfermedades, acelerando las posibilidades de contagios. En Santiago, la elevadísima mortalidad de los párvulos obligó a las autoridades a abrir un hospital de niños inexistente hasta ese momento. El desarrollo del trabajo sostiene las dificultades para instalar un establecimiento de esta características, desde la implementación de salas para el aislamiento de enfermos hasta la adquisición de medicamentos. Las conclusiones demuestran que la construcción de estos recintos especializados fue vital para disminuir las muertes en la infancia a lo largo del siglo XX.

Palabras clave: Hospital de niños, mortalidad infantil, pediatría, Santiago.

Introducción

Históricamente, la construcción del Estado y la generación de las circunstancias políticas y culturales adecuadas, produjeron una serie de mecanismos institucionales que abarcaron múltiples espacios, conocimientos y nuevas disciplinas que tuvieron a la mortalidad durante la infancia como objeto de trabajo. Entre 1880 y 1914 los significados de la niñez pasaron desde el descuido y la desconsideración hasta el desarrollo de la pediatría, cuyos preceptos alcanzaron legitimación a través de su integración en los planes de estudio para la formación de médicos, reconociendo como problema la mortalidad infantil. Esta trayectoria ondulante, marcada por avances, retrocesos y lo sinuoso coexistió con los saberes populares sustentados en la tradición y la cultura.

La catástrofe demográfica de la mortalidad infantil santiaguina, en torno al cambio de siglo XIX-XX, se expresó estadísticamente con un promedio de veinte niños muertos diariamente. De un total de 18.300 defunciones en 1901 –escribió el pediatra Luis Calvo

Mackenna (1919)– 11.401 fueron infantes. El fenómeno fue uno de los principales hitos de la denominada “cuestión social” chilena, producida por el crecimiento poblacional en la ciudad y la displicencia de la clase política para mejorar las condiciones de vida de los campesinos urbanizados.

Analizar la conformación de conocimientos y argumentaciones sobre la mortalidad infantil. La coexistencia y las dinámicas de estos procesos, considerando, por un lado, los razonamientos científicos desde la medicina, la producción de sus observaciones y la elaboración de saberes dedicados a la infancia, y sustentadas en torno de múltiples componentes institucionales que incidieron en la formación, los tratamientos y significados de la niñez y, por otro lado, la apropiación, la interpretación y la circulación de las propuestas especializadas por la población.

En aquel escenario, la medicina y la administración política construyeron un nuevo significado e importante red institucional que abarcó el problema a través de varias áreas. Entre otras de las características de este proceso tenemos: la inauguración del Hospital Infantil (1914), que conformó un espacio de estudios para la discusión de los conocimientos médicos; el desarrollo del Congreso de Protección a la infancia (1912), en el que se discutieron las condiciones higiénicas, la alimentación y la situación legal de los niños; la formulación de la Ley de la infancia desvalida (1912), que marcó un quiebre cualitativo respecto al período anterior en cuanto a las condiciones de trabajo de los menores de edad y las regulaciones sobre las responsabilidades en las adopciones de infantes.

En síntesis, la visualización y sistematización de un conocimiento proporcionó elementos, hasta entonces ignorados, sobre el fallecimiento de los infantes y las reflexiones de sus causales. Paralelamente, se generaron nuevas herramientas técnicas para una percepción diferente del problema. Sobre las variables que favorecieron esta transformación se encuentran una lactancia científica, el hospital del niño, el proceso de medicalización y las modificaciones culturales e infraestructura relacionadas con la higiene, entre otros. Esto último contribuyó a disminuir las tasas de mortalidad infantil, una de las más altas del mundo a inicios del siglo XX; fue el inicio de una trayectoria que llevó al país, al finalizar la centuria, a una de las cifras más bajas a nivel mundial.

Objetivos

- Analizar la construcción del Hospital de Niños, la estructura y el desarrollo administrativo que explicó la mortalidad infantil de Santiago en el período de estudio. Mediante las relaciones y los significados de la niñez entre sus actores y agentes.
- Estudiar las circunstancias y las dinámicas de las modificaciones que adoptaron los saberes médicos de la infancia y la construcción del Hospital de Niños.
- Evaluar la importancia que cobró el Hospital de Niños para la constitución de la pediatría y los tratamientos dirigidos a la infancia.
- Analizar las vías a través de las que la población orientó los significados de la infancia y la mortalidad infantil, a partir del abandono, el infanticidio y el papel del Hospital de Niños.

Metodología

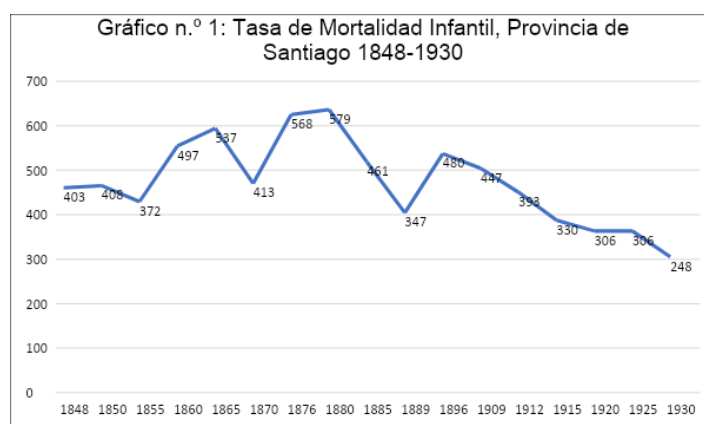
Para cumplir los objetivos declarados, la investigación ha debido tratar múltiples fuentes primarias relacionadas a la medicina del período y del área de estudio. Los criterios, a partir de los cuales es recopilada la información, serán tres: pertinencia, relevancia y explicitación. El criterio de pertinencia refiere a los vínculos que tenga la información con el problema de estudio, en este caso, los registros que aludan a la mortalidad infantil, las disposiciones sobre salubridad y las características sanitarias de la ciudad, la presentación de estadísticas, las imágenes en revistas, entre otros materiales. El criterio de relevancia hace mención a la información que de cuenta de prácticas constantes o bien excepcionales, con el propósito de identificar regularidades y aquello que se aparta de la norma. Por último, el criterio de explicitación hace referencia a que la información será recopilada, teniendo en consideración que esta aparezca de forma directa mencionada en las fuentes; si corresponde, se hará también el tratamiento de fuentes documentales que aborden la temática de manera indirecta.

El ejercicio heurístico considera las revistas médicas, donde se discutió científicamente sobre la mortalidad infantil: Médico Práctico, Médica de Chile, Chilena de Higiene y Beneficencia Pública. Por otro, se revisaron memorias, actas de congresos y otros estudios ocupados de la temática. El contenido de este tipo de documentación pretende caracterizar la discusión y las explicaciones a los fallecimientos de los niños durante el período, identificar sus problemas, plantear las relaciones entre los diagnósticos de los médicos y los cuidados maternos (alimentación, preocupación por enfermedades y disminuir las prácticas de abandono).

En esta investigación, para interpretar los significados será necesaria una lectura crítica de los documentos. La aplicación de este método permitirá extraer elementos que superan el contenido unívoco de las fuentes y de esa manera, comprender el contexto de producción asignado, la perspectiva de los autores, los tránsitos de los saberes y develar las conexiones entre los médicos y sus destinatarios. En este caso, asumimos que el conjunto de referencias fue generada según una ideología – por la administración política, la prensa, la estadística – y desde la conformación de un conocimiento médico disciplinario a través de libros. En esa lógica, los escritos de la época tuvieron una finalidad persuasiva más que informativa. Esta línea metodológica nos llevará a profundizar la búsqueda, lectura y análisis en la aplicación-recepción de estos preceptos según el contexto cultural de la época.

Resultados

En la segunda mitad del siglo XIX, el crecimiento demográfico en la Provincia de Santiago obligó a la Junta de Beneficencia a sumar nuevos hospitales, a los existentes de San Juan de Dios (1543) y San Borja (1776). Indudablemente, los gastos en profilaxis aumentaron en proporción al incremento de los habitantes. Por ello, los trabajos requirieron la colaboración de los vecinos, apoyando económicamente junto con los aportes de la beneficencia y las subvenciones estatales. En este proceso, construyeron los siguientes recintos: San Vicente de Paul (1872), El Salvador (1872) y San José (1887). A pesar de cumplir estos proyectos, la población siguió aumentando y con ello el número de enfermos cada año. Así, hasta fines de la centuria, sería un desafío concretar un espacio médico que se dedicara exclusivamente a tratar los malestares en la infancia y con ello la mortalidad durante este rango etario.



Los cuidados de las enfermedades en la infancia y los espacios de contacto entre los médicos y los habitantes tuvieron cambios radicales en las primeras décadas del siglo XX. Hasta ese momento, los hospitales atendían sólo a hombres y mujeres adultas, generando dificultades a los médicos para conocer las enfermedades de los infantes, llevaba a una escasa aplicación de la teoría, acentuaba la separación entre un campo que trataba de legitimarse y las personas. Como señalaba un médico, “no hai en toda la República un hospital dedicado exclusivamente a este objeto i solamente en Santiago i Valparaíso, hai una sala en los hospitales dedicada a la admisión i curación de niños”. Nos interesa destacar, sobre todo, que la falta de hospitales para las afecciones de los niños sólo contribuyó al incremento de la mortalidad infantil.

Hospital de Niños Roberto del Río

El brote de sarampión de 1901 obligó a las autoridades a instalar un recinto que funcionaría como espacio para tratar esta enfermedad en los niños. El sitio elegido fue un edificio localizado en la calle Matucana. El primer administrador fue Manuel Arriarán y el funcionamiento estaría a cargo de la Congregación de las “Hijas de San José Protector de la Infancia”, se construyó con la finalidad de organizar de manera estable la higiene en la infancia y su asistencia médica. La puesta en marcha de las atenciones requería ciertos ajustes y resolver problemas de carácter práctico. En una sesión del Consejo Superior de Higiene, el doctor Eugenio Cienfuegos mencionaba que en el hospital solo se recibían niños atacados por enfermedades benignas, lo que incidió en las escasas cifras de mortalidad que registraba el recinto. Según describió, “por no existir todavía el número suficiente de salas de aislamiento, no se admiten niños con difteria, los cuales se mandan, cuando su estado lo permite, previa inyección de serum, a otros hospitales, donde existen salas especiales para esta clase de enfermos”. Por ello, en los primeros años de rodaje, los niños con afecciones contagiosas como la fiebre tifoidea, la coqueluche, la neumonía, la bronco neumonía o las meningitis, fueron casos derivados a los hospitales de adultos o eran rechazados.

Los cambios en la arquitectura hospitalaria tuvieron varias dificultades. En primer lugar, el aumento constante de la población en Santiago originó más demanda y colapsos en los servicios asistenciales, sumado a ello que “las provincias cercanas al enterarse que la capital tiene un Hospital de Niños, las madres de por allá, sin entrar a averiguar lo que prescribe la higiene respecto al cubaje en estos recintos de niños, se dejan venir a buscar

asilo”. Principalmente, buscaban un tratamiento o eran trasladados para la ejecución de una operación quirúrgica urgente. En segundo lugar, por las circunstancias indicadas, no era posible cerrar el local para ampliar sus instalaciones. Se trabajaba disponiendo los espacios de manera improvisada. Esto colocaba la disyuntiva entre el ideal científico, que mandaba a dar asilo a sólo un número determinado de enfermos; por otro, las exigencias de la caridad, que ordenaba no rechazar a los enfermos graves sin otorgarles auxilio. Así, desde el principio fue una necesidad construir otro Hospital de Niños en Santiago y algunos en las provincias.

Hospital de Niños Manuel Arriarán

En 1905 se conformó un comité de señoras para impulsar la construcción de un hospital de niños. Una de sus primeras tareas era constituir una comisión para coleccionar fondos en la sociedad y el comercio. Además, solicitarían el apoyo a los senadores y diputados de la provincia para gestionar apoyo gubernamental. Entre sus primeras necesidades se encontraba la concesión de un terreno adecuado para la instalación del recinto o los fondos para su adquisición. En ese instante, el hospital San Juan de Dios contaba solo con 70 camas para niños y, aunque se deseaba mejorar la atención, las proporciones de la mortalidad infantil volvía urgente un espacio que tratara solo ese problema.

Las bases sobre las cuales se construirían los hospitales iban más allá de la edificación del recinto, permiten interpretar las representaciones médicas de la especialidad. El doctor Alfredo Commentz, destacaba entre las funciones de un hospital de niños las siguientes: aportar atención científica moderna a niños enfermos, instruir a los estudiantes en la vigilancia de niños enfermos y su alimentación apropiada, difundir entre los internos los métodos exactos de diagnóstico y tratamiento médico, resolver los problemas de investigación de orden científico, enseñar a las madres el cuidado de los niños sanos y ofrecer al cuerpo médico oportunidades para su perfeccionamiento en sus respectivas especialidades. Se entendía el establecimiento como un centro de educación no sólo para los médicos, sino que para la población en general. Además, el hospital debía estar relacionado con una Maternidad y con un Instituto Ortopédico. Desde el centro obstétrico debían salir los niños que no estaban en condiciones para mantenerse internados, mientras los recién nacidos seguirían atendidos en el hospital de niños. En cambio, las mujeres que requerían un tratamiento especial permanecerían en el edificio especializado en obstetricia.

Años más tarde se esbozaba una propuesta de construcción de un hospital de niños, localizado en la calle Santa Rosa pasado la avenida Matta, en una propiedad que perteneció a Ricardo Matte, la denominada chacra “El Mirador” y que fue adquirida por la Junta de Beneficencia de Santiago con los fondos legados por Manuel Arriarán, los que ascendían a \$400.000. Los planos para el hospital fueron confeccionados por el arquitecto Emilio Jéquier. El administrador sería el expresidente Germán Riesco y los médicos jefes serían los doctores Alejandro del Río y Alfredo Commentz, los cuales “realizaron estudios en Europa, lo que hace presumir que el establecimiento será por sus instalaciones uno de los superiores en la capital, siempre que el gobierno y la Junta de Beneficencia auxilien con recursos a esta obra que vendrá a llenar una necesidad tiempo ha reclamada en Santiago”. El citado doctor Alfredo Commentz, como administrador del Hospital de Niños presentó los siguientes planos del Hospital de Niños:

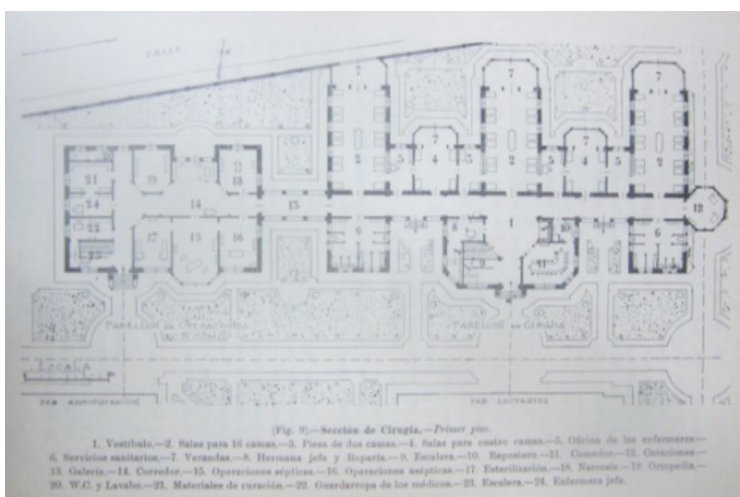


Imagen n.º 1: Plano Hospital de Niños, primer piso

Fuente: Alfredo Commentz, “El Hospital de Niños “Manuel Arriarán” Santiago”. Revista de Beneficencia Pública, tomo II, n.º 2, 1918, p. 155.

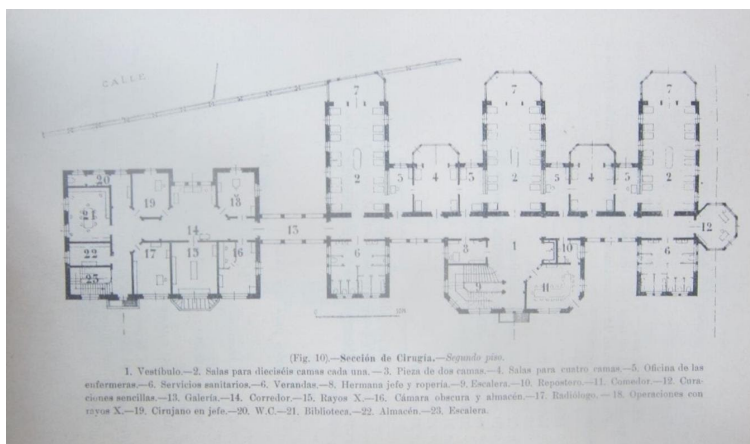


Imagen n.º 2: Plano Hospital de Niños, segundo piso
Fuente: Alfredo Commentz, "El Hospital de Niños "Manuel Arriarán" Santiago". Revista de Beneficencia Pública, tomo II, n.º 2, 1918, p. 157.

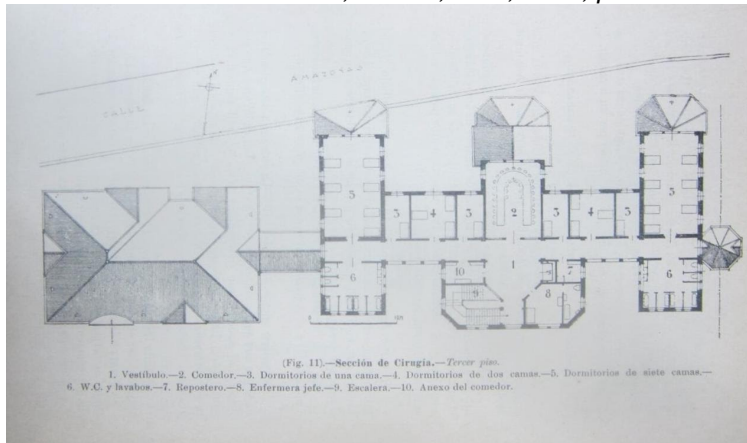


Imagen n.º 3: Plano Hospital de Niños, tercer piso
Fuente: Alfredo Commentz, "El Hospital de Niños "Manuel Arriarán" Santiago". Revista de Beneficencia Pública, tomo II, n.º 2, 1918, p. 159.

Conclusiones

La instalación de un hospital de niños señala un hito que trae consigo los albores de la medicina infantil al país. Además, son los primeros indicios de la difusión de los conocimientos científicos sobre la salud y la enfermedad en los párvulos, a su vez se instala como un lugar de discusión académica acerca de las causales que explicaban las muertes en el período de la niñez. Culturalmente, establecer la relación de los médicos con las madres fue un proceso complejo, sobre todo conformar la idea que ante los síntomas de una enfermedad trasladar al párvulo al recinto. De ese modo, estas edificaciones no sólo marcaron un quiebre desde el tratamiento de las afecciones en el hogar hacia estas instituciones, sino que fueron los inicios de espacios que enfrentaron las elevadísimas tasas de mortalidad a través del desarrollo de la pediatría.

Referencias bibliográficas

Abbott, Andrew, *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago, University of Chicago Press, 1988.

Calvo Mackenna, Luis, "Lo que deben saber las madres para criar bien a sus niños". En: *Primer Congreso Nacional de Protección a la Infancia. Trabajos y Actas*. Santiago, Imprenta Barcelona, 1913.

Cavieres Figueroa, Eduardo, "Ser infante en el pasado. Triunfo de la vida o persistencia de estructuras sociales. La mortalidad infantil en Valparaíso, 1880-1950". *Revista de historia social y de las mentalidades*, n.º 5, 2001.

Commentz, Alfredo, "El Hospital de Niños "Manuel Arriarán" Santiago". *Revista de Beneficencia Pública*, tomo II, n.º 2, 1918.

Cruz Coke, Ricardo, *Historia de la Medicina Chilena*. Santiago, Editorial Andrés Bello, 1995.

Dávila Boza, Ricardo, "Mortalidad de los niños en Santiago sus causas i sus remedios. Informe presentado a la dirección del Instituto de Higiene". *Revista Chilena de Higiene*, tomo V, 1899.

Mc Lean, Stafford, "The modern hospital". Sección Revista Extranjera, traducción del doctor Alfredo Commentz. *Revista de Beneficencia*, vol. X, n.º 5, 1918.

Salas, Eduardo, *Historia de la medicina en Chile*. Santiago, Imprenta Vicuña Mackenna, 1894.

Sierra, Lucas y Eduardo Moore, *La mortalidad de los niños en Chile*. Publicación de la Sociedad Protectora de la Infancia. Valparaíso, Imprenta y Litografía Central, 1895.

Vargas, C., *Movimiento de la población en Chile. Mortalidad de párvulos*. Memoria de prueba para optar al grado de Licenciado en la Facultad de Medicina i Farmacia, Universidad de Chile, Santiago, 1882.

Vargas, Nelson, *Historia de la pediatría chilena: Crónica de una alegría*. Santiago, Editorial Universitaria, 2002.

El Semillero de participación como herramienta para la transformación de imaginarios sociales para fortalecer la cultura de paz

Paula González Rodríguez
Shirley Pulido

Resumen

Esta investigación cualitativa es el resultado de indagar y comprender las significaciones imaginarias sobre participación de las niñas y los niños en la escuela; proceso que implicó la observación de la manera en que ellas y ellos intervienen en las decisiones que afectan su entorno escolar, el ejercicio de sus derechos de participación, sus competencias ciudadanas y su vivencia de la cultura de paz, así como la interacción entre pares y con sus docentes; para lo cual se implementó Investigación Acción Participante (IAP), como enfoque metodológico, permitiendo la creación de un semillero de participación infantil que desarrollo tres fases. La primera el acercamiento a la comunidad permitió identificar las significaciones y magmas instituidos de participación, la segunda procuró la apertura a un cambio de saberes y acciones sobre la participación en los niños y las niñas y la tercera llevando a la visibilización de sus voces protagónicas, autónomas, lo que aseguró el éxito del proyecto en su escuela, estableciendo la posibilidad a una réplica. Por tal razón, este proyecto contribuye significativamente a la forma de hacer investigación sobre los imaginarios sociales, desde el estudio y rastreo del legein y teukhein que establecen relaciones canónicas de conocimiento y acción; de manera que al identificarlos se llegue a transformaciones reales, procurando una sociedad más equitativa.

Palabras clave: Infancia. Participación Infantil. imaginarios sociales. Cultura de paz

Introducción

Esta investigación se realizó en una Institución Educativa pública de la ciudad de Bogotá ubicada en la localidad de Bosa, de manera directa con niñas y niños representantes de curso de los grados de primaria, desde primero a quinto, entre ellos la personera de primaria y los 3 candidatos que se lanzaron para la conformación del gobierno escolar, pero no fueron electos. Para un grupo directo de 24 estudiantes con edades entre los 6 a 12 años aproximadamente, además del acompañamiento de algunos docentes, padres de familia y

la coordinadora de la sede de primaria de la jornada de la tarde como integrantes indirectos.

En este contexto el presente estudio nace de la necesidad de las investigadoras por mostrar a la sociedad que niñas y niños son el presente más activo y consciente de la realidad de sus entornos entre los ciudadanos que la componen y que sus aportes a la transformación a dichas realidades son valiosas y significativas.

En esa medida fue necesario cuestionar el papel de los y las adultas que los acompañan en la escuela, en sus hogares y los demás espacios en los que ellos y ellas se encuentran, pero especialmente cuestionar nuestro propio quehacer en el proceso investigativo, despojarse del nivel jerárquico que se le ha dado al adulto sobre la infancia para que ejerza el papel canónico y violento que los invisibiliza y lo reducen al adulto que será.

En consecuencia, creemos que, al incluirse el derecho a la participación dentro de los derechos fundamentales como la alimentación, la educación y la salud; éste facilitará el camino que permita a los sujetos niña y niño posicionarse como agentes de cambio autónomos, conscientes de su realidad y en esa medida empoderarse para la resolución de problemáticas de formas que no impliquen actos violentos y que reconozcan a los demás como parte de la solución.

En la realidad colombiana, las voces de niñas y niños no son notorias, o tenidas en cuenta para la construcción de sus territorios y mucho menos en espacios educativos formales, pese a que en dichos espacios se es consciente de las necesidades de educar sujetos críticos, activos y propositivos, el deber ser y el saber hacer van en vías distintas; ello se debe a que las políticas y las acciones del estado han llevado a los sujetos a evitar expresarse para salvaguardar sus vidas (Grupo de Memoria Histórica, 2013).

Por ello nos empeñamos en afirmar que es la participación un derecho fundamental, además que su consecución nos lleva a la apropiación de los demás derechos, permitiendo que los espacios de socialización sean más igualitarios. Como derecho es vital para desarrollar mecanismos de organización social en pro de una ciudadanía transformadora fomentando una cultura de paz, además es el recurso humano que protege a las sociedades de caer en gobiernos autoritarios.

En ese sentido y dados los mecanismos de participación ciudadana en nuestra sociedad, se han tejido sinnúmero de significaciones imaginarias que han deslegitimado su importancia y su valor, por ello en esta Investigación Acción Participante nos dedicamos a profundizar por dichas significaciones desde la mirada de las niñas y los niños en el entorno escolar.

Esta apuesta se desarrolló en tres fases que nos permitieron acercarnos a la comunidad educativa fomentando relaciones de confianza e igualitarias, retroalimentar los hallazgos momento a momento, intercambiar saberes entre los actores directos y extendido a actores externos, la organización de estudiantes para presentar y concretar sus ideas y amplificar las voces de los niños y las niñas desde su autonomía y liderazgo y como lo diría Alan Touraine hacerse responsables de su propia existencia en su mundo.

La participación infantil es un objeto de estudio ampliamente indagado, tanto a nivel nacional, como a nivel internacional. Por ello es frecuente encontrar estudios asociados a la mirada de Save The Children que afirman que son los niños y las niñas como sujetos deben asumir el ejercicio de la participación como propio ó como lo diría la UNICEF es el Estado quien debe garantizar el derecho a la participación de niñas y niños; en estos dos casos las posturas de las dos entidades se ven a la luz de la teoría de la propuesta de Roger Hart (Abegglen & Benes, 1998) quien explica la participación a través de la representación de una escalera medible y cuantificable cuyos parámetros no permiten evidenciar con claridad cómo es el ejercicio ciudadano de la participación en la infancia.

Por tal motivo, la presente investigación se centró en la teoría de Cusiánovich en la cual la participación es una herramienta para el fortalecimiento del ejercicio de los derechos del sujeto, con el cual se logra establecer una relación entre el individuo y su entorno e incidir en su realidad permanentemente transformándola para el bienestar común.

Enfoque teórico

Luego del rastreo de estudios alrededor de la participación de niños y niñas y para el caso de nuestra investigación fue necesario conceptualizar la realidad para poder hallar las significaciones imaginarias sociales sobre participación de infancia en la escuela. Por tanto, fue preciso definir el concepto de infancia, cultura de paz, participación y escuela categorías importantes para leer de manera mas precisa la realidad social.

Estas cuatro categorías fueron analizadas bajo la teoría de los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis, partiendo de la premisa que todo lo que conocemos y las formas en las que actuamos están enmarcadas en la lógica Identitaria que facilita la reproducción de las hegemonías y reduce al mundo en una mirada binaria que no permite a los individuos salir de lo establecido.

Es así como el autor establece una mirada en la que se constituyen las acciones y las ideas en las sociedades, estableciendo un entramado de sucesos que dependen unos de otros para hacer casi imperceptibles las causas del porque pensamos o hacemos determinadas cosas.

Para Castoriadis los Imaginarios Sociales tiene dos perspectivas, los Imaginarios Sociales Instituidos y los Imaginarios Sociales Instituyentes cada uno de ellos orientan las acciones de los sujetos de una sociedad y son parte del legado que hemos venido adquiriendo por generaciones incontables.

Ahora bien, Los imaginarios Sociales Instituidos están conformados por la Lógica Conjuntista Identitaria (LCI) que nos ha llevado creer que para cada idea existen solo dos posibilidades, lo bueno y lo malo, izquierda o derecha, rico o pobre, esto para mantener una idea de sociedad perfecta, en la que se logra establecer más o menos un orden.

Pero esta LCI requiere de las Instituciones (I) sociales que introducen dicha lógica en los sujetos desde dimensiones variadas, por ejemplo, la religión, la política, la educación usando cada una de ellas Representaciones (R) simbólicas que dan cuenta de una realidad creada para mantener su orden social y a su vez estas conforman las Significaciones Imaginarias (SI) que son las encargadas de instituir formas de saber y hacer a través de imágenes, íconos, lenguajes y conceptos.

Por otra parte, en este entramado encontramos los Imaginarios Sociales instituyentes, que desde nuestra perspectiva son los que permiten que las sociedades se puedan transformar, surgen de la Imaginación Radical (IR) que es la capacidad de cuestionar lo establecido y que es tan peligroso para las hegemonías en tanto transforman el pensamiento y la acción primero desde el individuo y luego hacia el colectivo y que en últimas afecta directamente a las Significaciones Imaginarias.

Pero dicho pensamiento y acción son definidas por Castoriadis como el Legein y el Teukhein respectivamente, son dimensiones permanentes en el sujeto, autónomas una de la otra pero que se complementan, son las partículas más imperceptibles de las Significaciones Imaginarias y por tanto son de difícil rastreo.

La dimensión del Legein tiene la tarea de clasificar, distinguir, elegir, reunir, los cogidos que facilitan el “Saber”, su significado, su estatus sea este positivo o negativo a las maneras de pensar. Mientras que la dimensión del Teukhein tiene como tareas ordenar, combinar, jerarquizar las formas del “hacer”, es decir le imprime cargas positivas o negativas a las maneras de actuar.

Juntas normatizan las acciones y el pensamiento de los sujetos y los traducen en íconos, imágenes, conceptos, se convierten en Significaciones Imaginarias, que a su vez se posicionan como Representaciones, alimentando los Imaginarios Sociales las cuales fortalecen a la LCI.

Cuando el Legein y el Teukhein son del ámbito instituido se muestran imperceptibles, pese a que muchos permiten su movimiento, parecieran invisibles e ilógicas ante lo instituido y por tanto su transitar es lento, difícil, para que puedan ser instituidas; sin embargo, al hacer consciente las SI instituidas es posible reflexionar, y auto reflexionar para alcanzar una transformación colectiva.

Debemos entonces ser cuidadosos como investigadores al indagar por estas partículas de las Significaciones Imaginarias, dado que si no establecemos una ruta clara podremos perder el rumbo en el magma de Significaciones (Castoriadis, 2013, p. 189).

Por ello nuestra ruta a través del magma, procuró mantener un objetivo claro: identificar las Significaciones Imaginarias sobre participación instituidas e instituyentes sobre participación infantil en la escuela, rastreando a Legein y a Teukhein.

A la luz de la construcción de los Imaginario Sociales, pudimos darle fuerza a los conceptos orientadores de esta investigación, es así como definimos a la infancia como una etapa de vida en la que los sujetos niño y niña han venido constituyéndose como parte de la sociedad pasaron de ser objetos a ser sujetos de experiencias y que históricamente se han representado a través de las imágenes, iconos y sentires, como lo indica Rincón (2013) en su trabajo de investigación *“historiografía de los imaginarios sociales de la infancia en la*

cultura de occidente” estableciendo con claridad como ha mutado el concepto de infancia y cuáles son los imaginarios que hoy se mantiene instituidos y cuales instituyentes.

La escuela es un concepto que también se ha transformado de acuerdo los momentos históricos y las necesidades de las sociedades, hoy pretendemos que nuestra institución de la educación logre establecer un encuentro entre los ideales de los sujetos y las que le ofrece su entorno, así como también logre permitir la reflexión individual y colectiva, establecer espacios de relaciones horizontales en las que todos y todas puedan aportar a la construcción de sus entornos, reconocer la diferencia y multiculturalidad que existen en los espacios de socialización, a todo esto se le denomina la Escuela del Sujeto (Touraine, 1997)

Respecto a la Cultura de Paz cabe anotar que es una prioridad de los y las ciudadanas de mundo procurar practicas que propendan a la conformación de entornos libres de violencia, discriminación, o represión y que por tanto los investigadores sociales no podremos estar alejados de esa intención. En Colombia dadas las dinámicas sociales de violencia que hemos padecido en diferentes medidas, la cultura de paz es el camino para subsanar y transformar dichas dinámicas, aliviar el dolor de víctimas y victimarios dando voz a los ciudadanos, sin olvidar los hechos históricos y garantizando no solo la no repetición sino también el cambio en las formas de actuar y pensar ante los demás.

Por último apropiamos el conceto de Participación desde Hanna Arent en la cual el individuo no solo se empodera a si mismo, sino que logra fortalecer el tejido social desde la alteridad, la conciencia del otro como igual es muy importante en la tarea de la transformación social y esta constituido por tres aspectos importantes, el primero la *autonomía* entendida como la capacidad de un individuo para reconocerse a si mismo en conjunto con su entorno, la *ciudadanía* entendida como la capacidad de actuar y pensar en colectivo y la *política* en la que el Estado tiene por tarea de garantizar, es decir la política es construida por los y las ciudadanas, pero es regulada por el Estado.

Marco Metodológico

Partiendo de la necesidad de establecer claridad en la ruta de investigación de manera coherente, la presente investigación se inscribió en la metodología cualitativa, con la Investigación Acción Participante IAP como enfoque metodológico. Para ello se tomó como

referente la teoría de Orlando Fals Borda que era el sentipensar lo que conducía a una IAP con resultados transformadores.

Esta metodología nos permitió establecer una cadena de transformaciones en las formas de participación de niños y niñas, cambios en las posturas tradicionalistas de maestras y maestros, espacios de reflexión de las investigadoras como actores directos, interés de padres y madres que acompañaron el proceso y visibilizaron el cambio de sus hijas e hijos en casa, un reconocimiento a la capacidad de organización de un grupo de estudiantes que jalonaron procesos con sus pares y que incidieron en las prácticas de sus maestros.

Todo ello se logró gracias a la rigurosidad en la investigación que permitió a través de sus diferentes fases (ver tabla 1) la expresión honesta de las voces de las niñas y los niños, generar espacios de confianza en a que ellos y ellas fueron agentes de transformación de su realidad, como individuos y como parte de un colectivo. Cada fase estuvo dividida en diferentes momentos que potenciaron cada vez más su autonomía como colectivo, y que llevara a usar técnicas metodológicas que apuntaran a una participación protagónica de los niños y niñas.

Tabla 6 Fases de implementación de la IAP

Fases de implementación de la IAP	
Fases: fundamentales para darle carácter protagónico a la comunidad, revirtiendo su posición de objeto observado, y empoderándose de su transformación, las fases se ponen al servicio de la comunidad para delimitar, analizar y atender la investigación en compañía de la persona investigadora que se convierte en la facilitadora del proceso.	
Momentos: son pasos complementarios a las fases, siendo necesarios para dar un tratamiento riguroso a la IAP, evitando datos espurios que se alejen de las voces de la comunidad.	
Fase #1 de Acercamiento: Esta fase tiene el propósito de reconocer a la comunidad, sumergiéndose de manera natural y paulatina en las rutinas cotidianas; creando relaciones cordiales y de confianza, donde las investigadoras y comunidad se reconozcan como pares que trabajaran en conjunto con un objetivo en común.	
Momentos de la Fase 1	Momento 1: <i>Primera acercamiento</i>
	Momento 2: <i>Presentación de la investigación</i>
	Momento 3: <i>Primera indagación</i>
	Momento 4: <i>Primera devolución de la información</i>
Fase #2 de Acoplamiento: Habiendo establecido lazos de confianza entre investigador y comunidad se van entendiendo sus acciones, pensamientos y experiencias de modo que se visibilizan las problemáticas y se devuelve la información, movilizandolos ejercicios de participación y retroalimentación para la transformación de los hallazgos.	
Momentos de la Fase 2	Momento 1: <i>Formulación de estrategias para la transformación</i>
	Momento 2: <i>Estimulación de recursos</i>
	Momento 3: <i>Segunda devolución de la información</i>
Fase #3 de Acción: Focalizadas las problemáticas, se encamina la investigación hacia la acción; la comunidad formula propuestas o proyectos que toman forma en esta fase para luego ser concretados y evaluados. Al culminar dicha tarea se realizará una socialización, la cual sentará las bases para una nueva intervención o para la continuación de este.	
Acción	Momento 1: <i>Formulación de la propuesta</i>
	Momento 2: <i>Evaluación de la investigación</i>
	Momento 3: <i>Socialización de la propuesta</i>

Tabla 1. Tomado de González y Pulido 2019. Pag, 86-87

Para a recolección de la información en cada fase y momento era necesario registrar elementos verbales, no verbales, simbólicos, mediante videos y fotografías, o grabaciones de audio cuyo análisis se realizó en paralelo a cada momento, ya que era nuestro interés hacer una devolución de la información en coherencia con la IAP, esta práctica nos permitió,

evidenciar en el paso a paso las SI instituidas y evidenciar las transformaciones a lo largo del año escolar.

Se crearon dos tipos de matrices la primera para la sistematización u a segunda para el análisis de la información en las cuales cruzamos las significaciones imaginarias con los

Tabla 19 Instrumentos para el análisis e interpretación de la información

Matriz de análisis		
Categorías de análisis	Legein	Teukhein
Significaciones Imaginarias		
Participación		
Infancia		
Cultura de paz		
Escuela		

actores involucrados y por otro lado se cruzaron las categorías de análisis con el Legein y teukhein (ver tabla 2) rastreados en cada caso. Debido a que el rastreo de estos dos últimos no es tarea fácil, las Significaciones imaginarias fueron separadas de acuerdo a sus Representaciones, estas fueron las que correspondían a los conceptos, ideas, imágenes e iconos que el sujeto tiene interiorizado sobre algo en particular; también los sentimientos que son la forma en que se procesan las representaciones y la manera en que lo hacen sentir frente a la realidad en la que vive; y por último las acciones que son formas de interacción entre el sujeto con su territorio y la manera como exterioriza sus formas de pensamiento.

Tabla 2. Tomado de González y Pulido 2019. Pag, 107

Una vez creadas las matrices y clasificado cada uno de los datos hallados, procedimos a hacer un rastreo profundo y minucioso el cual destacamos utilizando una paleta de colores que nos permitiera volver a los textos analizados y establecer las relaciones necesarias teniendo en cuenta hasta e dato más pequeño.

Cada Categoría constaba de un color claro como legein y uno oscuro como el teukhein esto con el fin de establecer que era pensamiento (Leu: personaje animado creado para explicar SI relacionadas con el pensar) y que era acción (Teu: personaje animado creado para explicar SI relacionadas con el hacer) subrayando lo que correspondía a las variables de Autonomía, Ciudadanía y Política las convenciones creadas fueron las siguientes:

Azul claro = representando la participación desde el pensar

Azul oscuro = representando la participación desde el hacer

Amarillo = representando la Infancia desde el pensar

Rojo = representando la Infancia desde el hacer

Morado claro = representando la cultura de paz desde el pensar

Morado oscuro = representando la cultura de paz desde el hacer

Verde claro = representando la escuela desde el pensar

Verde oscuro=representando la escuela desde el hacer

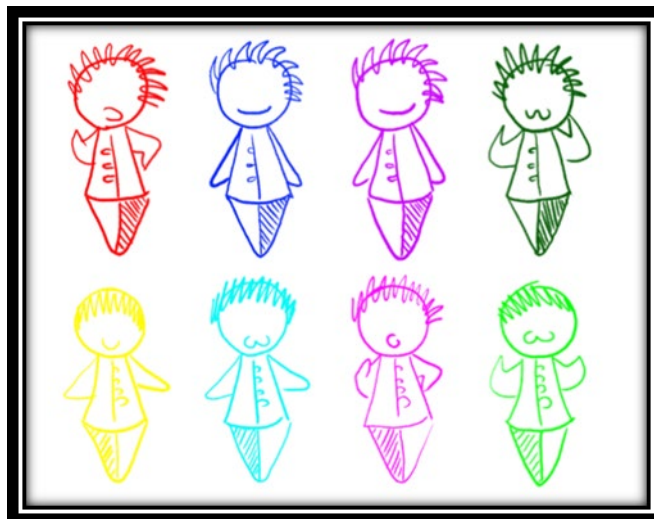


Ilustración 1 Teu y Leu, escala de colores para el procesamiento de la información y su análisis.

Ilustración por Sara Torres

Al usar las representaciones Leu y Teu fue necesario darles forma de tal manera que Leu siendo pensamiento se representó con una niña tranquila que se evidencia en su pelo y a Teu siendo acción se le representó como una niña en movimiento, muy activa y por ello su pelo simula movimiento.

Esta forma de análisis nos permitió, hacer devolución de la información en cada cierre de fase e incluso para la socialización a la comunidad de lo hallado y realizado por niños y niñas.

Hallazgos

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior cada fase tuvo un momento de retroalimentación de la información en las cuales se evidenciaron hallazgos que transitaron desde lo instituido hasta lo instituyente, y que dan cuenta de las siguientes formas de pensar y actuar:

La manera como las personas adultas identifican a las y los estudiantes incide directamente en los sujetos niño y niña estableciendo parámetros de identidad de sí mismos. Por ello el imaginario instituido que emerge en el proceso de acercamiento es el “niño como alumno” donde el niño ha de someterse a la directriz del adulto ya que es considerado quien sabe más por la experiencia, esto corresponde a la dimensión del Legein. La infancia es entonces, una etapa en la que deben escuchar, aprender; por lo tanto, desde el Teukhein se instituyó que no deben hablar si no se los piden, que sus ideas no tienen importancia, no pueden decirle al maestro como hacer las cosas porque ellos y ellas no saben.

Por lo tanto, desde la escuela se mantiene la hegemonía del adulto que es docente y ejerce por lo tanto lo que Castoriadis llamó el “infra poder” una representación del poder Estatal que todo debe controlarlo, vigilarlo y administrarlo. Desde esta mirada los y las “alumnas” no tienen oportunidad de cuestionar o posicionar sus ideas dentro de la escuela a menos que cumplan con el perfil que establece el adulto docente, sería un acto de irrespeto y personalidad opositora el hecho de creer que tanto estudiantes como docentes pueden estar al mismo nivel dialéctico y propositivo.

En esa medida, pedir a los niños y las niñas que bajen sus niveles de agresión hacia otros, o respondan asertivamente ante situaciones conflictivas no se dará dado que, si no se reconocen a sí mismos, difícilmente podrán reconocer la Valia del otro como él o ella y desde luego no podrán resolver problemas sin la presencia de un adulto. Bajo este panorama las quejas son la manera en que llaman la atención es el Teukhein permitido, es la acción de participación por excelencia en estos espacios. Pero, sin empatía frente a los otros, el mejor camino para resolver cualquier problema es el grito o la violencia y en consecuencia que un ambiente participativo protagónico surja es difícil.

Esto nos llevó a evidenciar tres tipos de significaciones imaginarias instituidas sobre la participación:

La Participación mediante la elección del gobierno escolar; las personas adultas, han arraigado como SI de participación el ejercicio del voto como la forma idónea y casi que exclusiva como ciudadanos y en la escuela este mecanismo se instituye sin ningún tipo de reflexión lejos de prácticas pedagógicas que la acompañen emulando una acción adulta de elegir a un representante, y casi siempre quien es elegido por los niños y niñas es el que le gusta a todos por alguna razón distinta al de la propuesta que ofrecen a la comunidad. Así se ha ido instaurando en los sujetos una significación imaginaria que alimenta a la Lógica Conjuntista Identitaria.

La participación individualizada; los niños y las niñas han pasado por el espacio educativo forjando la idea de sobre salir como el mejor estudiante, para ello han de cumplir con los parámetros que los perfila como tal, sea el caso de aquellos que siempre hacen sus tareas sin cuestionar, hablan bajo, esperan el turno que es asignado por el maestro o maestra, llenan sus cuadernos tal como se les indica y la competencia en contra de los demás como él o como ella da cuenta de la necesidad de validar las acciones del adulto y ganar su reconocimiento, pero esto lejos de generar en el colectivo alguna ganancia más allá de la propia. Es entonces un sujeto que teme expresar su opinión real en público, carece de reflexividad y es incapaz de resolver sus propios conflictos, llegando a conductas violentas canalizando sus sentires y deseos.

El único mecanismo claro que tiene de participación es “levantar la mano” un ícono del Teukhein instituido de participación, significa que es el momento en el que tiene la posibilidad de expresarse condicionado al aval del docente, el trabajo con los demás no es lo más importante, y casi siempre esperan que otros tomen decisiones antes situaciones que también lo afectan pero que requieren de argumentar y cuestionar.

La participación como reafirmación de la autoridad del docente; Siendo la autoridad la característica más notoria del docente, perderla es su temor más latente, esto se debe a que es el adulto quien controla los diferentes espacios de participación en el entorno escolar es en quien se concentra el ejercicio del poder. Entonces reproduce, pese a su propio discurso, el sistema hegemónico en el que hemos concurrido restado protagonismo y acallando la voz de los niños y las niñas con la excusa del saber, la experiencia, o su rango.

El tablero es otro ícono de control y poder sobre los y las estudiantes, lo que allí se consigna es verdadero y por tanto es lo que ellos y ellas requieren para su formación, sin embargo,

lo más complejo de la postura canónica del maestro es que carece de reflexividad, no es capaz de romper con los paradigmas impuestos y dedica acomodarse a lo que en apariencia le siempre le ha funcionado.

Una vez evidenciadas las SI instituidas se inició la construcción de la segunda fase en la que los niños y las niñas empezaban a indagar por las necesidades de su entorno y las posibilidades que tenían para transformarlo un proceso en el cual las y los estudiantes tomaran conciencia de sí mismos y de los demás como agentes de participación protagónica. Consolidaron el semillero de participación dándole una identidad el cual denominaron Las Voces del CEDID.

Los espacios de encuentro del semillero de participación permitió a los y las participantes explotar sus ideas, su capacidad de organización y sobre todo la habilidad de reconocerse en los otros como un igual, independiente de su edad, nivel escolar, o género; todo esto con la planeación de talleres iconográficos, radiales y cartografía social, ellas y ellos se introdujeron en un momento alterno que les permitía fortalecer su autoestima, su confianza y explorar sus posibilidades como actores principales en la toma de decisiones.

En el proceso de cada taller desarrollaron prácticas en las cuales podían resolver conflictos de manera autónoma, sin necesidad de recurrir al docente o a la violencia, una vez que permitimos que se expresaran libremente que brotara su capacidad creadora, los sentimientos de solidaridad y empatía surgieron por sí mismos. Asumieron la responsabilidad de asumir su entorno de manera distinta y sus interacciones cambiaron desarrollando pensamiento colectivo que dio cuenta del como se podía ejercer la alteridad.

Para la fase tres ya podíamos evidenciar como emergían desde su Imaginación Radical, otras formas de relacionarse entre sí, sus acciones se traducían en su confianza y capacidad de proponer nuevas dinámicas para su colegio y sus demás compañeros, establecieron prioridades que favorecieran a la comunidad, sus voces ya no hablaban de sí mismos como individuos, sino de sí mismos como colectivo, se apropiaron de la cultura de paz sin saberlo se naturalizo el buen trato y las el buen vivir en comunidad. No esperaban a que los adultos les abrieran espacios, ellas y ellos buscaron las herramientas para abrirse el camino.

Es así como las niñas de quinto impulsadas por su experiencia en la emisora, hablaron con el docente de español y la coordinadora para que se abriera un espacio de lectura en el

descanso, pues ellas habían identificado que una de las carencias de la comunidad estudiantil, era la falta de lectura. El espacio fue creado y fue liderado por ellas mismas, se crearon carnets para las y los inscritos y se pusieron a disposición de ellas y ellos colchonetas, sillas, mesas y por supuesto los libros, para que disfrutaran del espacio.

Al socializar la experiencia de cada uno de ellos durante el espacio de participación surgió una nueva significación imaginaria instituyente hacia los adultos docentes, administrativos, padres y madres y trabajadores de la comunidad, esta se refiere dejar de creer en la idea de infancia como menor de edad, y pasar a reconocer la capacidad de ellos y ellas de intervenir en sus entornos sin necesidad de los adultos, la presentación de sus trabajos, y sus hallazgos y conclusiones dieron cuenta de lo empoderados que se encontraban pese a las dificultades que se les habían presentado.

Luego de este logro de los niños y las niñas de Las Voces del CEDID podemos decir que se concretaron tres Significaciones Imaginarias instituyentes sobre participación y una emergente sobre Infancia:

La participación como dinamizadora de la cultura de paz; se dio justo en el momento en el que la participación trazó un objetivo común que implicó trabajar por la comunidad, aporte importante para los actores de la comunidad educativa, cuando los sujetos actúan en colectivo y ejercen su ciudadanía aportan a la apropiación de la cultura de paz, pues no requiere de la violencia para hacerse visibles, se es capaz de ponerse en el lugar de otro y de las necesidades que tienen juntos, en otras palabras el sujeto que está en el ejercicio de la participación reconoce su subjetividad, su alteridad, la posibilidad de intervenir en su territorio, de reconocer sus necesidades e incluso de renunciar a ellas por las colectivas.

La participación como resignificación de la alteridad y de sí mismo; esta significación imaginaria es la resignificación de ponerse en el lugar del otro en el cual los sujetos reconocen su realidad, controlan las acciones que fueran en detrimento del otro, se reconocen como sujetos de experiencias valiosas en sí mismas y no por representar los intereses del adulto. De los sentimientos que emergieron de los ejercicios de participación fueron la empatía se asumieron como colectivo siendo capaces de organizarse, más allá del imaginario que tiene el adulto de establecer un orden han comprendido que hay otras posibilidades para hacer las cosas y para pensarlas.

La participación como motor de la responsabilidad; esta última SI fue producto de considerarse protagonista de su realidad donde cada actor de la comunidad educativa es corresponsable de las acciones y decisiones que afectan el territorio. Indiscutiblemente los niños y las niñas reconocen que participar requiere compromiso, atención, responsabilidad sobre sus acciones y formas de pensamiento. Construyen una conciencia social a partir de las consecuencias de sus acciones y la incidencia hacia los demás. Desechan su rol pasivo como “alumnos” y se identifican como “estudiantes” aportan a su realidad, entienden que ningún tercero solucionará sus carencias y conflictos, si ellos mismos y ellas mismas no lo hacen.

El niño y la niña como sujeto participativo; SI que emerge de la capacidad de los niños y las niñas para reconocerse como agentes transformadores, autónomos, solidarios, sujetos exploraran sus habilidades corporales y cognitivas, un sujeto que además pertenece a un territorio lo comparte con otras y otros, así se reconoce como subjetividad y colectividad simultáneamente. Ese que siendo sujeto niño y niña que se hace visible gracias a que se reconoce como actor protagónico y actúa en conformidad.

Conclusiones

Para la consecución de unas prácticas que potencien la cultura de paz, es necesario reconocer que la participación se aprende desde la acción, es decir solo se aprende a participar, ejerciendo el derecho. Además, dicha participación debe real, ciudadana, protagónica, en la cual el sujeto pueda ser autónomo, colectivo y político, debe permitir la reflexión permanente de nuestro que hacer sean sujetos niño, niña, joven o adulto.

Se requieren de espacios consientes de la necesidad de ejercerla para construir y aportar a las transformaciones que más nos convengan como colectivo y así se replicarla en diferentes entornos.

Las Significaciones Imaginarias sociales instituyentes que visibilizamos es el punto de partida para la reivindicación de la participación como derecho fundamental, ejercida por todos y todas sin distinción de género, edad, o rango. La participación es un derecho que potencia en la persona humana y sobre todo en la infancia, la autonomía para intervenir en la cotidianidad, como ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos, como sujetos

políticos que actúan para la consolidación de una sociedad libre, justa y equitativa (González y Pulido, 2019, p. 153).

Ahora bien, la escuela tiene como reto garantizar espacios para la participación protagónica, no solo de sus estudiantes, sino de toda la comunidad educativa, ésta debe ser un espacio de igualdad, de relaciones horizontales, de equidad de género y para ello, las personas adultas debemos estar dispuestas a transformar las significaciones imaginarias que alimentan a la Lógica Conjuntista Identitaria y que nos mantiene bajo un sistema social la hegemónico. Hemos de apuntarle desde este espacio educativo a potenciar el discurso constructivista y alternativo para que pase del pensamiento y se convierta en acción, empoderando a los sujetos desde edades tempranas.

Bibliografía

Arendt, A. (1998) Los orígenes del totalitarismo. Barcelona: Taurus.

Castoriadis, C. (2013). La institución Imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Argentina: Fabula Tusquets Editores.

Touraine, A. (1997) ¿Podemos vivir juntos? Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

González, P. & Pulido, Y. (2019). Significaciones imaginarias sociales sobre participación de niños y niñas desde la escuela en la cultura de paz semillero de participación las voces del CEDID. (Monografía de grado Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Rincón, C. (2013). Imaginarios sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Textos digitales.

Cussiánovich, A. (2001 Benavides) Historia del pensamiento social sobre la infancia. Recuperado de

http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%20%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf

Grupo de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Colombia Recuperado de

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-yacolombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

A produção artística infantil no contexto do mundo adultocêntrico atual: as crianças ocupam artisticamente algum território?

Hugo Nicolau Vieira de Freitas

Resumo

As crianças ocupam artisticamente algum território? Em busca de uma resposta a essa questão, este artigo se destina a apresentar a produção artística infantil na Escola Parque 313/314 Sul, Brasília/Brasil, a partir de práticas pedagógicas que desenvolvo desde 2012 por meio do *Projeto Estou Aqui*, que pretendem assegurar às crianças a possibilidade de registrar artisticamente sua infância e também ocupar territórios artísticos. Esse projeto de intervenção pedagógica apresenta-se preocupado com a produção artística infantil na Escola Parque 313/314 Sul de Brasília¹, as obras de arte produzidas ao longo da história das referidas escolas e a importância que tem sido dispensada a elas no tocante ao – acervo permanente, manutenção, preservação e difusão. Pretende ainda criar estratégias e ações para que a arte infantil produzida por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em sua maioria, imersos numa comunidade culturalmente heterogênea e de baixa renda, possa ocupar territórios que tem sido negados, entre outros, pela organização adultocêntrica² do mundo atual. Ao levar em conta a cultura da criança e compreendê-la como participante e ator social, o *Projeto Estou Aqui* têm explorado a construção epistêmica, aqui compreendida como discurso da criança, por meio de seu processo artístico criativo transposto em obras de arte infantil que passam a compor acervo permanente da escola. Fazem parte ainda do *Estou Aqui*, algumas ações afirmativas que se embasam nos discursos decoloniais, como a criação de acervo permanente e sua manutenção, preservação e difusão. Metodologicamente estabelecido na pesquisa-ação, este artigo apresenta registros de exposições fora do ambiente escolar e das obras do acervo permanente da 313/314 Sul, enquanto, aponta a compreensão, entre outros, da arte infantil produzida na referida escola como sendo um patrimônio cultural e artístico da cidade de Brasília que tem possibilitado que as crianças ocupem territórios que são seus por direito.

Resumen

¿Los niños ocupan artisticamente algún territorio? En busca de una respuesta a esta pregunta, este artículo tiene como objetivo presentar la producción artística infantil en el

Parque Parque 313/314 Sul, Brasilia/Brasil, basada en prácticas pedagógicas que he estado desarrollando desde 2012 a través del Proyecto Estoy Aquí, cuyo objetivo es garantizar a los niños la posibilidad de grabar artísticamente su infancia y también ocupar territorios artísticos. Este proyecto de intervención pedagógica tiene que ver con la producción artística infantil en la Escola Parque 313/314 Sul de Brasilia, las obras de arte producidas a lo largo de la historia de estas escuelas y la importancia que se les ha dado con respecto a la colección. mantenimiento, preservación y difusión. También tiene la intención de crear estrategias y acciones para que el arte infantil producido por estudiantes de los primeros años de la escuela primaria, en su mayoría inmersos en una comunidad culturalmente heterogénea y de bajos ingresos, pueda ocupar territorios que han sido negados, entre otros, por la organización de la escuela centrada en el mundo de los adultos. Teniendo en cuenta la cultura del niño y entendiéndola como participante y actor social, el Proyecto Estoy Aquí ha explorado la construcción epistémica, aquí entendida como el discurso del niño, a través de su proceso artístico creativo que se transpone en obras de arte infantil que pasan. para componer la colección permanente de la escuela. Algunas de las acciones afirmativas que se basan en los discursos descoloniales, como la creación de una colección permanente y su mantenimiento, preservación y difusión, también forman parte del Estoy Aquí. Metodológicamente establecido en la investigación de acción, este artículo presenta registros de exposiciones fuera del entorno escolar y las obras de la colección permanente 313/314 Sul, al tiempo que señala la comprensión, entre otros, del arte infantil producido en esa escuela como patrimonio cultural y artístico de la ciudad de Brasilia, que ha permitido a los niños ocupar territorios que les pertenecen directamente.

Palabras clave: adultocentrismo, territorio, entorno escolar

Breve introdução

Em tempos atuais, a formação humana – que por convenções legais é dever do Estado e da família – parece estar longe de atingir seus ideais de formação do sujeito emancipado em criticidade e sabedor de seu valor tanto quanto sujeito indivíduo único, repleto de idiossincrasias, quanto pertencente ao coletivo, social e por conseguinte, o que efetivamente o torna humano. Na contramão dessas premissas construídas ao longo de tantos estudos sobre a formação humana está o mundo em que vivemos, com sociedades

cada vez mais globalizadas, onde os valores têm se mostrado mais materiais do que éticos ou morais. Parece não haver mais espaço para lugares que promovam questionamentos, valorização do desenvolvimento social e alteridade, para que se escute os questionamentos do outro, também ser social. Em meio a essa (des)organização social, as identidades dos sujeitos vêm se perdendo ou se construindo fragilizadas. Imersas nesse contexto estão as crianças e a infância e é cada vez mais claro a maneira como estas são afetadas por nossas organizações sociais, incluindo aí a escola.

Atualmente, as crianças e a infância têm amparos legais. Com a institucionalização da Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e adolescentes têm regulamentados seus direitos por meio da Constituição Federal e também de artigos internalizados de convenções internacionais.

Entre outras conquistas, as crianças passaram a obter um status de pessoa em desenvolvimento, o que a confere a posição de sujeito de direitos e a retira da condição de objeto de intervenção estatal (ECA, 1990). Isso implica em avanço significativo do ponto de vista de que atualmente a criança tem legalmente direito a sua infância e condições de acesso aos aparatos que podem contribuir para seu desenvolvimento nessa fase da vida.

No entanto, a legislação por si só, não tem tido força suficiente para que muitas crianças brasileiras tenham seus direitos assegurados. É forte a estrutura adultocêntrica que condiciona as sociedades globalizadas atuais. Parece não haver espaço para as crianças e sua importância na formação social na atualidade, além de serem vistas como parcela do mercado financeiro. Onde estão suas vozes? Onde estão os registros dessa fase tão importante da vida humana? É preciso olhar atento para essas questões, como nos chamam a atenção Deleuze e Foucault quando afirmam que

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema que vivemos não pode suportar nada: Daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo de sua força de repressão global (Foucault; Deleuze, 2009).

É incompreensível não haver registros latentes de toda a dinâmica da vida das crianças ou do que viram e disseram ao mundo no momento em que atravessaram essa fase. Essa perspectiva confusa de vida que tem se fortalecido cotidianamente leva aos educadores a

necessidade de reflexão e ação para que se possa retomar o caminho da cada vez mais distante formação emancipatória e de reconhecimento da infância nessa formação.

Nesse sentido, o *Projeto Estou Aqui* aponta a produção artística infantil na Escola Parque 313/314 Sul da cidade de Brasília – idealizada pelo filósofo e educador baiano Anísio Teixeira³ compreendo-a como patrimônio artístico e cultural que deve ser preservado, entre outros, como possibilidade de que as crianças ocupem territórios sociais a que têm direito.

As investigações decorrentes da percepção da condição social da criança estabelecidos nos estudos de relação de poder nas sociedades pode contribuir para a busca de novas perspectivas sobre o mundo infantil na estrutura escolar atual.

De acordo com a constituição Federal Brasileira, o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. No entanto, as crianças parecem estar desfavorecidas no tocante a sua importância enquanto participantes ativas na produção artística e cultural do país.

Dessa maneira, o *Projeto Estou Aqui* também se apresenta como um conjunto de ações desenvolvidas por equipe multidisciplinar de profissionais da educação, em sua maioria professores, a partir de minha iniciativa, baseado nas determinações de leis nacionais, como o artigo 215 da Constituição Federal Brasileira que afirma que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. É pautado também nas leis Distritais, como a Lei nº 4.920/2012 que dispõe sobre o acesso dos estudantes da Rede Pública de Ensino do DF ao Patrimônio Artístico, Cultural, Histórico e Natural do DF, como estratégia de Educação Patrimonial; a Lei nº 5.080/2013 que inclui no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do DF o Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas do Patrimônio Cultural da Humanidade, e a Portaria Nº 265, de 16 de agosto de 2016, que institui a Política de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O projeto vem sendo realizado desde o ano de 2012, e entre seus objetivos, estão a valorização das identidades e memórias que compõem o Patrimônio Cultural Brasiliense, em especial a arte infantil produzida na Escola Parque 313/314 Sul da cidade de Brasília

ao passo que compreende o produto artístico infantil como patrimônio riquíssimo que deve ser preservado e difundido e a ocupação de territórios artísticos aos quais as crianças têm direito.

A partir de atividades vinculadas a educação formal (anos iniciais do ensino fundamental), o *Projeto Estou Aqui* tem desenvolvido ações e estratégias metodológicas de Educação Patrimonial que possibilitem o entendimento conceitual de Patrimônio Cultural e Artístico. Tem pretendido ainda que o estudante seja capaz de reconhecimento de si mesmo como produtor de Patrimônio Cultural e Artístico local, além de apropriação, salvaguarda e preservação do mesmo.

Para tanto, uma série de ações vem sendo desenvolvidas, gerando produtos que dão subsídios aos estudantes e professores da Escola Parque 313/314 Sul na construção de acervo permanente de arte infantil, tanto físico como virtual. Dentre as ações, destacam-se as produções artísticas realizadas na Escola Parque 313/314 Sul, a criação de acervo permanente que conta com centenas de desenhos e pinturas, além de esculturas e instalações e também exposições de arte infantil que são realizadas fora do ambiente educativo.

Justificativa

Durante os anos do meu ensino médio afirmava que não queria ser professor. O modelo escolar ao qual fui submetido era, ora libertador ora opressor. Quanto mais anos passava na escola, menos gostava dela, mas havia algo ali que volta e meia me provocava, me chamava. Era um sentimento conflitante. Não entendia o que se passava. Sofri muito naquele ambiente. Demorei a entender que a cada ano que passava, mais opressora a escola se tornava. Parecia não haver qualquer espaço para o que queria me tornar pudesse ser trabalhado. Quando criança, sempre dizia que queria ser artista ou professor. Ouvia também de muitos adultos que, quando me tornasse adulto, seria artista. Eu desenhava muito bem. A escola, que durante alguns anos e específicas experiências me faziam acreditar que isso seria possível, é a mesma responsável por me fazer acreditar, por muito tempo, numa incapacidade que nunca tive, o que me levou a parar de desenhar como antes. A escola que insistia em frisar mais impossibilidades do que possibilidades me levou também a desistir, durante muito tempo, de ser professor. Como eu poderia fazer parte de uma instituição que cotidianamente violentava minhas mais profundas expectativas?

Demorei a compreender que desistir de ocupar o espaço destinado aos professores e professoras e também aos artistas e as artistas era me dar por vencido de várias maneiras. Duas delas bastante claras: deixaria que o sistema escolar perpetuasse as violências que sofri e abandonaria a possibilidade de usar a arte como território de fala, como linguagem capaz de atingir lugares que outras linguagens não são capazes.

Hoje sou um professor de artes. Busco em minhas práticas pedagógicas ser apenas um coadjuvante pronto a auxiliar o desenvolvimento inesgotável da sabedoria dos meus alunos. Sou apenas mais um a ocupar o mesmo território e o que tem me importado é sempre estar atento aos tantos lugares de onde se pode olhar.

Durante minha pesquisa de mestrado ministrei uma oficina de teatro para 17 adolescentes com idade média de 16 anos de escolas públicas do Distrito Federal. Nesse processo, houve uma sistematização de ensino/aprendizagem que possibilitou aos estudantes estarem presentes nas atividades teatrais por escolha própria, e não por imposições e amarras delegadas pela estrutura educacional estabelecida nas instituições públicas do Distrito Federal. Os estudantes eram pontuais, assíduos e desde a primeira aula, narraram suas sensações por presenciarem atividades educativas que os faziam felizes e participantes do processo. O protagonismo dos estudantes foi o fio condutor. As vozes privilegiadas dos adolescentes trouxeram novas epistemologias teatrais. Um processo, no meu modo de entender, tão rico, que para além das conquistas pessoais e coletivas adquiridas no processo, levou 8 dos 17 alunos a, num curto espaço de tempo, ingressarem na universidade em busca de novos conhecimentos dos universos artísticos.

Nesse processo, tive contato com uma série de questionamentos e também reclamações por parte dos estudantes acerca das suas escolas de origem. Era latente a necessidade de fala dos estudantes, que pareciam se debater sufocados pelas mordanças neles colocadas pela escola.

Encontro nestas experiências pessoais, uma angústia que parece ser comum à maioria dos estudantes com os quais tive contato. Por que a escola tem deixado de ser lugar

de fala dos estudantes e incentivadora da produção de novos conhecimentos apesar de tantas possibilidades pedagógicas modernas?

Parece haver, impregnadas nas estruturas pedagógicas atuais, práticas que insistem em

colocar o estudante como coadjuvante no processo educativo e que persistem em apenas tentar transmitir conhecimentos já estabelecidos, não havendo possibilidade de ressignificação dos conteúdos frente aos conhecimentos já pertencentes aos estudantes. É possível apontar as estruturas educacionais anteriormente apresentadas como herança colonial – colonialidade do poder, do ser e do saber, tão discutidos nos estudos pós-coloniais e decoloniais.

A partir destas prerrogativas, passei a observar a infinidade de formas que os seres humanos são capazes de utilizar para gerar e transmitir conhecimento, formas essas que vão em muitas direções e para além daquelas estabelecidas pelo meio acadêmico ou científico.

A partir de práticas pedagógicas que desenvolvo desde 2012 e que pretendem assegurar às crianças a possibilidade de registrar artisticamente sua infância, busco evidenciar a arte produzida por elas durante minhas aulas como uma das maneiras mais diretas que estas têm de mostrar como leem o mundo, ou seja, a arte infantil como conhecimento epistemológico. Tais práticas denunciam como problemática a organização adultocêntrica da sociedade brasileira na atualidade que insiste em não permitir que as crianças ocupem territórios que são seus por direito, ainda que o país possua leis, como a 8.069 no dia 13 de julho de 1990, conhecida como ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante às crianças o direito a sua infância.

Desta forma, levanto as seguintes problematizações: as crianças ocupam artisticamente algum território? Os produtos artísticos infantis da Escola Parque 313/314 Sul podem ocupar territórios como ação afirmativa frente ao adultocentrismo? Este artigo aponta então, a produção artística infantil da Escola Parque 313/314 Sul como ação afirmativa e de enfrentamento a subalternização sofrida pelas crianças no contexto do mundo adultocêntrico atual, observando a situação das crianças e sua infância, sua diversidade e heterogeneidade e a atenção que a configuração escolar atual tem dispensado a elas.

Metodologia

Ao considerar que as crianças têm encontrado dificuldades em ocupar territórios aos quais elas legalmente têm direito, dada a organização social adultocêntrica que as desprivilegia, aqui mais especificamente os territórios artísticos, e ao destacar a possibilidade que a Escola Parque 313/314 Sul tem em ser território que pode possibilitar o enfrentamento das

crianças ao modelo escolar que as subalternizam, o projeto de intervenção tem objetivado de maneira geral analisar tanto os processos educativos na Escola Parque de Brasília 313/314 Sul como território da criança e da infância quanto as obras artísticas infantis nela produzidas como epistemologias das gerações de crianças que lá estudaram e/ou estudam como ação afirmativa frente ao mundo adultocêntrico atual por meio da educação patrimonial. Tem elencado ainda como objetivos específicos: discutir a educação patrimonial; evidenciar alguns dos discursos presentes nas obras artísticas infantis produzidas na Escolas Parque 313/314 Sul; visibilizar a produção de arte infantil como pertencente ao patrimônio cultural brasileiro; estudar as obras artísticas infantis como produção epistêmica com características próprias; preservar a produção artística infantil da referida escola; difundir tal produção por meio de exposições realizadas fora do ambiente escolar; e digitalizar o acervo e disponibilizá-lo por meio de sítio virtual.

Como metodologia para desenvolvimento das intervenções pedagógicas tem sido usada a pesquisa-ação (André, 1995) em que o foco é a subjetividade e a participação ativa do pesquisador. Ela considera a voz dos sujeitos participantes, sua perspectiva e seu sentido não apenas para a interpretação do pesquisador, mas sim como tessitura do processo pesquisado.

A pesquisa-ação traz ainda a possibilidade de ferramentas bastante ligadas as minhas práticas, como a *escuta sensível*. De acordo com (Barbier, 2007) a escuta sensível tem se tornado cada vez mais necessária e presente nas pesquisas das ciências sociais. Ela se apoia na empatia e cobra do pesquisador postura cuidadosa e atenção sobre questões afetivas, do imaginário e do cognitivo dos sujeitos. É um processo de compreensão do outro, a partir de seu “interior”. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Preocupa-se em não julgar, medir ou comparar, mas sim em compreender sem necessariamente aderir às opiniões. A escuta sensível tem a pretensão de abrir um novo leque de possibilidades de “modos de existência”, diferentes dos papéis e status já ocupados pelo sujeito. Pretende compreendê-lo em seu ser, como pessoa complexa que possui liberdade e imaginação criadora.

Como atividades, o projeto tem desenvolvido: aulas expositivas e círculos de conversa sobre patrimônio cultural e artístico: material e imaterial; produção de acervo permanente para a Escola Parque 313/314 Sul; criação de duas galerias na Escola Parque 313/314 Sul

para expor os trabalhos produzidos pelos estudantes; catalogação dos trabalhos produzidos, com data, nome dos autores, professor ou professora que conduziu o processo de criação das obras, além de breve resumo sobre a atividade em questão, como tema e/ou problematização; manutenção das galerias e dos trabalhos; plastificação de algumas das atividades realizadas em A4; digitalização do acervo permanente por meio de scanner ou fotografias; produção de sítio virtual para divulgação dos trabalhos digitalizados www.estouaqui.site.com.br; realização de exposições fora do ambiente escolar como forma da arte infantil ocupar territórios; participação em eventos acadêmicos relacionados tanto à arte quanto à educação; criação de catálogos das exposições realizadas dentro e fora da escola; utilização de redes sociais para promover as atividades do projeto @estouaquiprojeto; utilização do Código QR ao lado das obras como link para mais detalhes sobre o projeto e/ou informações sobre autor e obra; criação de livros em capa dura dos trabalhos em A4 como forma de preservação e divulgação de acervo; produção de objetos de utilidade, como canecas ou camisetas estampadas com as obras infantis para serem vendidos com a finalidade de angariar fundos para o projeto; e visita a locais de exposições artísticas, como galerias e museus.

Como estratégias para que os estudantes se envolvam com as atividades, tem sido trabalhados os assuntos relacionados a educação patrimonial de forma que estes passem a se perceber como protagonistas do processo. Os estudantes estão sendo evidenciados como peça fundamental da produção de patrimônio artístico e cultural. Estão sendo levados a perceber que a arte infantil tem sido subalternizada pela configuração adultocêntrica do mundo atual e sobre a importância da sua participação no projeto como forma de resistência. As avaliações são realizadas ao longo do processo, por meio de rodas de conversa em que a autoavaliação tem dado subsídios para a tomada de novas decisões acerca do projeto, além da escuta sensível, ferramenta metodológico/avaliativa da pesquisa-ação.

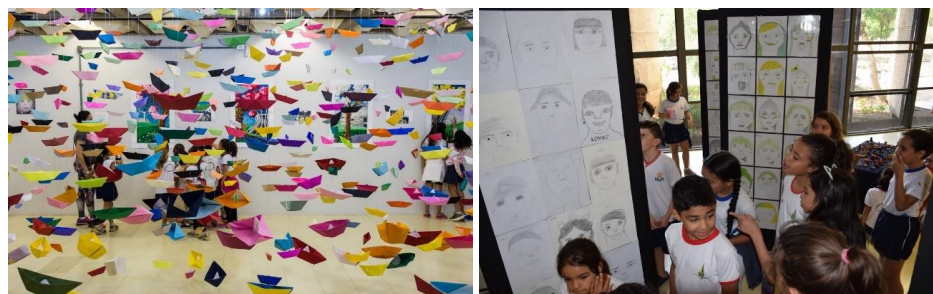
A arte infantil ocupando territórios

O *Projeto Estou Aqui* tem realizado frequentemente exposições de arte infantil fora do ambiente escolar como ação afirmativa em que a arte infantil ocupa territórios. Essas exposições tem promovido diversos tipos de transformações positivas acerca da compreensão da produção artística infantil por parte dos estudantes que participam do projeto. Quando veem seus trabalhos expostos ao público que costuma visitar lugares que

geralmente são ocupados por artistas adultos e/ou profissionais, passam a perceber em seus produtos artísticos um valor diferente, ou seja, veem sua produção com outros olhos. Olhos de quem percebe que pode sim reivindicar espaços para a arte infantil. Acredito que essa mudança de concepção acerca das próprias produções se faz pelo olhar de outras pessoas, o olhar do público.

Já a receptividade do público pode ser vista, que entre outros, por meio de registros realizados nos cadernos de presença das exposições. De maneira geral, os visitantes das exposições tem demonstrado a aceitação da arte infantil e satisfação em ver que ela tem ocupado seus lugares de direito. Tem ainda demonstrado interesse em ver a arte infantil crescendo no mercado artístico.

Abaixo podem ser vistas fotografias de duas das exposições realizadas pelo *Projeto Estou Aqui*, nos anos de 2017 e 2019, nas galerias de exposições da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, pela qual circulam diariamente, em média, 3.500 pessoas.



Exposição Escola Parque: a arte infantil enquanto patrimônio artístico e cultural da cidade de Brasília. Ano 2017. Fotografias de Hugo de Freitas.

Considerações

Dos ideais de Anísio Teixeira, de sua implementação no estado da Bahia até seus desdobramentos quando da construção da nova capital brasileira, afirma-se a convicção de que a educação integral, tanto em tempo quanto em áreas de desenvolvimento humano, é necessária para a formação de pessoas saudáveis física, cognitiva e emocionalmente. Sujeitos autônomos e críticos, transformadores.

No tocante as Escolas Parque, é visionário pensar numa escola que desde sua estrutura física funcionasse como universidade que atendesse as necessidades da vida real e que desse suporte ao desenvolvimento integral da criança, permitindo que estas tivessem assegurado o direito à sua infância.

Na perspectiva das referidas escolas, está assegurada a educação artística nas suas mais diversas linguagens como peça fundamental na formação de cidadãos críticos e autônomos. Atrelado a isso, existe a compreensão de que a educação patrimonial nesses espaços, seria capaz de promover mudanças sociais ainda mais significativas e efetivas.

Com o passar do tempo, e com as mudanças trazidas por ele, muitas são as necessidades de adaptação sofrida pela Escolas Parque 313/314 Sul, seja por novas leis ou novas organizações estruturais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Algumas leis e diretrizes do Distrito Federal, como as que pudemos observar anteriormente, vão ao encontro dos pensamentos de Anísio Teixeira, posto que assim como o filósofo, pretendem garantir o acesso dos estudantes a uma formação mais abrangente no que diz respeito a arte, cultura, campo propício para a educação patrimonial.

Por meio dessas leis e portarias, as escolas são obrigadas a repensar suas práticas a fim de promover tal educação. Para além da imposição, as escolas são estimuladas a pensar maneiras pelas quais garantirão aos seus estudantes acesso à informação e formação.

Para atender aos pressupostos da educação patrimonial, entendido como processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural a Escola Parque agrega o projeto ora descrito.

O projeto possibilita o contato do estudante com uma fonte primária de conhecimento, promovendo assim, o enriquecimento individual e coletivo. A estrutura pensada para as Escolas Parque, universidade para a infância, possibilita a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, principalmente brasileira e mas também mundial, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, promover o trabalho da Educação Patrimonial no ambiente escolar.

É ainda capaz de levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural.

A criação de acervo permanente na Escola Parque 313/314 Sul, tem mostrado força quando pretende capacitar os estudantes, pais e docentes para um melhor usufruto dos bens lá produzidos – Arte Infantil.

Criar, sempre fez parte da rotina escolar da Escola Parque, no entanto, garantir que a história da escola e das infâncias vividas lá, ao longo da história, tem propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, processo contínuo de criação cultural.

Notas

¹ A Escola Parque tem em sua ideia inicial a finalidade de atender às atividades educativas relativas a trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes.

² A definição de adultocentrismo, de acordo com Santiago e Faria, é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade.

³ Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização.

Referências

Ariès, P.; Duby, G. História da Vida Privada: do império romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. ISBN 978-85-359-1378-1. Disponível em:

<https://blogdorosuca.files.wordpress.com/2011/04/histc3b3ria-da-vida-privada-1-do-impc3a9rio-romano-ao-ano-mil.pdf>>. Acesso em: 12/07/2018.

Araújo, A. M. de. Pedagogia Teatral e diversidade cultural no contexto da Escola Parque 210/211 Norte. 2016. 120 p. Dissertação (Programa de

Pós-graduação em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília - UnB. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22403>>. Acesso em: 23/07/2018.

Bertolleti, V. A.; Coelho, M. P. Anísio Teixeira e o Projeto e a Educação Brasileira. In: XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR. Cascavel, Paraná: Histedbr, 2013.

Bezerra, V. G. Os professores de instrumentos e suas ações

Nas escolas parque de Brasília: Uma pesquisa descritiva. 2014. 194 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”) — Universidade de Brasília - UnB.

Boechat, S. L.; Espindula, L. Escola parque: áreas verdes e unidades escolares. In: II Seminário Científico da FACIG. [s.n.], 2016. p. 1 – 10. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/140/119>>.

Acesso em: 08/10/2018.

Brasil. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 24/07/2017.

Campello, S. M. C. R.; Kokay, M. J.; Lemos, A. M. P. de. Escolas Parque de Brasília: patrimônio vivo. Revista EAPE, Brasília, v. 1, n. 1, p. 43 – 58, 2013.

Carbello, S. R. C. A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. X ANPED SUL, Faed, Florianópolis, p. 1 – 12, outubro 2014. Chedid, S. O marco institucional das políticas culturais: Uma reflexão sobre o Sistema Nacional de Cultura nos municípios brasileiros. Revista Políticas Públicas & Cidades, v. 3, p. 129 – 142, 2015.

Deputada Arlete sampaio. Lei Nº 5.080, DE 11 De março De 2013. Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas de Brasília Patrimônio Cultural da Humanidade, março 2013. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/737_88/Lei_5080_11_03_2013.html>. Acesso em: 25/10/2018.

Deputado aylton gomes. lei nº 4.920, de 21 de agosto de 2012.

acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, Agosto 2012. Disponível em: <http://www.sema.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/LEI-NÂ\u00f4\unhbox\voidb@x{\def{MessageBreakfor\symbol{\textordmasculine}}\edefT1{TS1}}\xdefT1/phv/bx/n/12{T1/phv/m/n/12}\begin\group\tracingassigns\z@\tracingrestores\z@\tracingcommands\z@\tracingpages\z@\tracingmacros\z@\tracingoutput\z@\showbox\z@\tracinggroups\z@\escapechar\m@ne\let\MT@subst@T1/phv/bx/n/12\def{\@ @par}}-4.920-DE-21-DE-AGOSTO-DE-2012.pdf>. Acesso em: 25/10/2018.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990, julho 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05/10/2017.

Franco, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 – 502, Setembro/dezembro 2005.

Freire, P. A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam. São Paulo: Cortez, 1989.

Freire, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freitas, H. N. V. de. Cartografia teatral : o ensino/aprendizagem por meio da leitura e compreensão do espaço. 2016. 167 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) — Universidade de Brasília - UnB. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21556>. Acesso em: 06/05/2018.

Heywood, C. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Artmed, Porto Alegre, v. 35, n. 125, p. 239 – 242, mai - ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1435125.pdf>. Acesso em: 12/08/2018.

Horta, M. de L. P.; Grunberg, E.; Monteiro, A. Q. Guia Básico da Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 25/10/2018.

Iphan. Educação Patrimonial. Brasília: [s.n.], 2018. Sítio Virtual. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 22/10/2018.

Júlio Gregório filho. Portaria Nº 265, DE 16 DE Agosto DE 2016. Política de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Agosto 2016. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/>

[b8793aeb6e8e4bc5aa7817849384073f/Portaria 265 16 08 2016.html](http://b8793aeb6e8e4bc5aa7817849384073f/Portaria_265_16_08_2016.html)>. Acesso em: 25/10/2018.

Morin, A. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Oliveira, R. A. de. O Mundo Infantil de Picasso. 2017. Disponível em: <https://corpoesociedade.blogspot.com/2010/12/o-mundo-infantil-de-picasso-i.html>.

Acesso em: 27/09/2018.

Ricardo, L. de M. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas. In: Anais de Congresso, 2015, Catalão, Goiás. Congresso III Eheco encontro de história da educação. Catalão, Goiás, 2015. p. 456 – 478.

Rocha, L. M. G. Uma história da dança em escolas de Brasília: memórias da escola- parque do período de 1960 a 1974. 2016. 160 p. Dissertação (Programa de Pós- Graduação Strictu-Sensu em Educação Física) — Universidade de Brasília

- UnB. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22209>>. Acesso em: 22/08/2018.

Saviani, D.; Duarte, N. Pedagogia histórico-crítica e luta nas classes na educação escolar. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

Spies, W. O mundo das crianças de Picasso. São Paulo: Prestel-Verlag, 1994. Teixeira, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78 – 84, jan/mar 1959.

Tripp, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 – 466, Setembro/dezembro 2005.

Veyne, P. O Império Romano. In: História da Vida Privada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

Vygotsky, L. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2014.

O Direito Infanto-juvenil no Brasil e a racionalização da Vara Infracional da Infância e Juventude de Belo Horizonte

Rita Cássia Fazzi

Resumo

O artigo visa analisar o processamento do ato infracional juvenil no Brasil a partir da perspectiva weberiana dos tipos ideais de direito e “especialmente interessada nos caminhos e destinos da *racionalização* do direito (...)” (Weber, 2005, p.531), principalmente seu processo de racionalização formal, vis-à-vis o direito e a justiça material ou substantiva. Segundo Bendix (1986, p.337), Weber não veria solução final para o conflito entre justiça formal e justiça substantiva. No contexto dessa reflexão mais ampla, a análise situa a produção de verdades (Foucault, 1999) no interior dos sistemas de justiça penais contemporâneas a partir da sugestão de Kant de Lima (2009) de se procurar caracterizar nossa *sensibilidade* jurídica. Além disso, num cotejamento mais profundo dos dados em que se apoia, a análise procurou produzir uma *teoria fundamentada* (Strauss e Corbin, 2008), articulando categorias emergentes dos próprios dados com conceitos de análise organizacional e institucional neoweberiana (Merton, 1964; Perrow, 1972). Os dados em que se apoia a análise foram produzidos a partir de 14 entrevistas em profundidade realizadas em 2009 com juízes, assessores, técnicos judiciais, escrivão, funcionários da secretaria de execução das medidas e comissários da Vara Infracional da Infância e Juventude da Comarca de Belo Horizonte. Indicando um processo racionalizador, em 2008 foi criado o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA) e havia expressões difusas de tensão entre a justiça formal e a material/substantiva na lógica interna do funcionamento do sistema de justiça infanto-juvenil, à medida que o novo ordenamento jurídico inaugurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) introduzira princípios relacionados aos direitos humanos no atendimento do adolescente ao qual se atribui autoria de ato infracional.

Introdução

No âmbito de um projeto que coordenei em 2008/2010, fiz pessoalmente 14 entrevistas em profundidade que apesar de terem sido bastante produtivas, foram apenas superficialmente exploradas, em face às demandas de prazos e relatórios do projeto. Este foi um projeto de extensão da PUC Minas, realizado pelo Instituto da Criança e do Adolescente (ICA), um grupo institucional de pesquisa e extensão que liderei de 2003 a 2017. Visava fazer um diagnóstico abrangente da estrutura e do funcionamento do sistema de justiça infanto-juvenil de Belo Horizonte e contou com a colaboração dos pesquisadores do Conselho Técnico do ICA, a quem agradeço e eximo de qualquer responsabilidade pelas ideias aqui expressas.

Agora, passados 10 anos, considere o interesse em retomar os dados revelados nas entrevistas, principalmente, mas não exclusivamente, pelos rumos que a política brasileira tomou desde aquela época. Já falávamos muito em judicialização da política, mas nem tanto da politização do judiciário. Sobretudo, víamos como assentado um curso sociopolítico no Brasil e, de forma geral, em todo o mundo, que levava a uma ampliação contínua, embora com percalços, da demanda e da oferta de direitos, principalmente os direitos humanos, embora com dificuldades a serem superadas. Em nossos relatórios sobre a pesquisa referida, a expressão nativa usada pelos operadores do sistema era “enxugar gelo”, ou seja, um trabalho inútil (Fazzi, 2015).

Os desdobramentos recentes do processo político brasileiro colocaram o sistema de justiça em situações inéditas de protagonismo, popularidade e crítica extremadas. Concomitantemente assistimos, não sem perplexidade, a ataques crescentes às instituições democráticas no Brasil e em outros países, entre elas ao próprio sistema de justiça. Com isso, os dados produzidos há 10 anos como que ganharam um novo frescor, por revelarem em detalhe dimensões estruturais e processuais emergentes de um dos setores do sistema, o que trata de adolescentes envolvidos em atos infracionais, mas que podem indicar as linhas de desenvolvimento mais amplo do sistema de justiça e da própria sociedade brasileira.

À época das entrevistas, havia decorrido pouco mais de cinco anos da separação das varas cível e infracional da infância e da adolescência em Belo Horizonte e pouco mais de um ano da implantação de um novo modelo de organização do processamento judicial do ato infracional, o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (CIA), onde se concentraram as 14 entrevistas em foco nesse trabalho, referentes à Vara.

O CIA em foco neste trabalho corresponde a um arranjo interinstitucional desenvolvido a partir das indicações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no sentido de dotar o sistema de justiça de condições técnicas e humanas para dar aos jovens em conflito com a lei um tratamento condizente com aquele estatuto. Foi uma iniciativa apoiada pelo Tribunal de Justiça do estado, levada a termo, em grande medida, pelo empenho pessoal de um juiz (juiz A). O CIA reúne em um mesmo local, delegacia policial (militar e civil), promotoria, defensoria, a vara da infância e juventude e a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (Suase), vinculada à atual Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública.

Os juízes e o assessor

As carreiras de juízes (a fim de preservar o anonimato dos entrevistados, optei por usar o padrão tradicional masculino, sem discriminar se eram homens ou mulheres), são muito variadas, mas começam quase sempre por concursos muito concorridos e geralmente incluem transferências entre setores do sistema e mudanças de cidade, que ocorrem de acordo com critérios que combinam a vontade do juiz e as necessidades funcionais do sistema. Enquanto o juiz A, oriundo do Rio de Janeiro, estabeleceu-se em Minas Gerais aos 26 anos, porque “foi onde eu passei no concurso”, o outro (juiz B) foi servidor administrativo e depois procurador do estado por 20 anos, antes de passar em concurso e ir para a magistratura, cinco anos antes da entrevista.

O juiz A chegou ao CIA depois de ser bem avaliado em sua atuação em comarcas do interior do estado e ser convidado para a tarefa de implantação da Vara Infracional e do projeto do CIA em Belo Horizonte, contando com o apoio financeiro e institucional do Tribunal Estadual para montar toda a estrutura necessária e tendo disposição e autonomia

para atuar junto às demais instituições que participariam do projeto, o que ele efetivamente fez e o tornou um líder institucional incontestado. O juiz B chegou ao CIA por querer permanecer em Belo Horizonte, onde a família já estava estabelecida. O tribunal estadual queria mais um juiz para auxiliar o juiz A em seu projeto de CIA e o juiz B viu nessa vaga uma oportunidade para permanecer em Belo Horizonte.

A despeito de motivações e envolvimento iniciais tão distintos, em que atuam prerrogativas pessoais e limitações institucionais, é perceptível uma sintonia integral dos dois juízes quanto às premissas, orientações, procedimentos e até mesmo expectativas no tratamento cotidiano de casos envolvendo adolescentes. As premissas referem-se ao reconhecimento de determinantes sociais e psicológicos para a conduta transgressora dos jovens. As orientações referem-se, basicamente, à consideração dos adolescentes como sujeitos de direito. Os procedimentos referem-se ao reconhecimento da necessidade de se oferecer aos adolescentes alternativas efetivas à atividade transgressora das leis. O juiz A diz: “a gente vem para cá com aquela ideia de crime. Lógico que a gravidade do ato vai influenciar na aplicação da medida, mas existem outras condições que têm que ser colocadas e envolve uma compreensão que não é só jurídica do ato. Envolve toda uma compreensão social, psicológica e humana.”

Foi possível identificar no discurso dos entrevistados três características distintivas do direito que se procura praticar no CIA. Uma delas é a agilidade ou a rapidez. Há uma consciência manifesta de que, especialmente no caso dos adolescentes, a justiça que tarda, falha. Daí a centralidade dessa palavra - rapidez - no discurso institucional, não só dos juízes, mas de todos os entrevistados. O próprio desenho físico da instituição (CIA) foi concebido para agilizar os processos. Procedimentos que normalmente levam meses ou até anos em outras varas, ali se fazem em poucas horas ou, no máximo em alguns dias. A segunda característica refere-se a uma resignificação da concepção de “pena”, que passa a ser designada de “medida”, que pode ser, protetiva ou sócio-educativa, privativa ou não de liberdade, e para serem cumpridas têm de ser efetivamente construídas através de projetos, organizações e instituições. “Porque não adianta eu ter um atendimento imediato, mas a continuidade de minha audiência, ou seja, a execução da medida não

esteja correta” (Juiz A). A terceira característica refere-se exatamente à necessidade de ampla articulação em rede, envolvendo a criação de novas agências no interior do sistema de justiça e a participação de agentes externos ao sistema, para a efetivação desse tipo de justiça.

É também perceptível nos juízes a consciência de aquele lugar constituir algo excepcional no sistema de justiça brasileiro, sendo este uma imensa organização onde prevaleceriam outras premissas, orientações, procedimentos e expectativas, que à falta de expressão própria, pode-se designar de direito tradicional/moderno brasileiro, uma vez que ele seria objeto de uma apropriação estamental, pré-burocrática, em muitos de seus fundamentos e procedimentos (Faoro, 2000, p. 363 e segs.).

Em face das demandas do novo direito praticado no CIA (vou chamá-lo assim daqui em diante), os juízes trabalham muito em dezenas de audiências semanais chamadas de preliminares, de apresentação, de continuação e de justificação correspondendo a etapas e condições especiais dos processos. “Então se trabalha aí algo em torno de 300 audiências nesse movimento de apresentação, continuação e justificação, e ainda tem as audiências preliminares, que giram em torno de 20/25 por semana. Então eu chego em um número aproximado de 400 audiências por mês” (Juiz B).

Os juízes não se veem como “enxugadores de gelo” e articulam um discurso com argumentos bem elaborados que se disseminam pela instituição e que os levam a se imaginarem contribuindo na solução de graves problemas sociais e humanos. “Eu acho bom porque falaram, quando eu vinha para cá, que era enxugar gelo, que era uma área que dependia muito do executivo e eu mostrei, nesses cinco anos, que não tem ninguém enxugando gelo” (Juiz A). “Em cima da minha prática no dia-a-dia, com esse contato todo e o retorno que se tem dos próprios adolescentes... fui percebendo que, de alguma forma, o trabalho tinha, sim, algum resultado. Nunca é o resultado que se espera, porque o trabalho aqui é, às vezes, muito frustrante até. Quantos adolescentes que são soltos e morrem, por exemplo?! Então isso é algo que mexe muito...” (juiz B).

Mas é perceptível na fala deles a consciência de limites muito desafiadores do modelo que se quer implantar. São bastante recorrentes as referências ao abuso e ao tráfico de drogas como fenômenos relativamente imunes a ação do CIA. “Ontem mesmo eu tive dois casos de dois adolescentes que eu liberei e morreram. Um deles [...] Ele pode até ter se afastado da marginalidade, sim. Mas ele sabe quem vende drogas, quem é o traficante, ele tem um arsenal de informações que o torna uma pessoa perigosa para o meio [...] E o outro caso foi de uma mãe que veio pedir e eu encaminhei o filho dela para o programa de proteção. Quando o programa chegou, menos de 24 horas, o menino já tinha morrido” (juiz B).

Estudantes de Direito costumam fazer estágio em gabinetes de juízes para ali terem um contato físico com o sistema de justiça e dali depararem oportunidades e decidirem o rumo de suas carreiras. O assessor entrevistado trabalhou como estagiário para o Juiz A desde sua transferência para Belo Horizonte, formou-se mas continuou a acompanhá-lo em sua carreira como assessor e continuava como o único assessor de juiz na Vara Infracional à época da entrevista. O cargo de assessor não faz parte da carreira oficial do sistema de justiça, sendo um direito especial dos juízes titulares de cada vara da justiça mineira. Provavelmente em função dessas condições, o assessor do CIA exerce um amplo poder de fato sobre a hierarquia que se forma abaixo do juiz, formada pelo comissariado e pelo corpo técnico. Este poder é delegado pelo juiz, sendo, pois, heterocéfalo, permitindo ao juiz concentrar-se nas audiências e decisões. Com isso, o assessor se torna efetivamente a pessoa de convívio mais próximo com juiz na organização e um canal de acesso ao juiz por parte dos outros setores da organização e fora dela. Ou seja, embora o assessor realize tarefas delegadas pelo juiz na implementação de suas decisões, ele ocupa uma posição de poder de grande efetividade, de natureza informal, principalmente por participar de uma relação de proximidade com o juiz.

Em função disso, compreende-se a racionalização que ele faz de sua anticarreira. “Eu formei tem cinco ou seis anos, poucas vezes eu tive tempo para estudar para concurso, essas coisas. Então, por um lado teve esse atraso, sim, mas não me arrependo absolutamente de nada, porque eu priorizo outras coisas na minha vida do que carreira, fazer carreira” (Assessor). A entrevista com ele está cheia de discursos detalhados de

justificação e valorização da atividade do CIA, indicando nele um papel importante de porta-voz e tradutor numa linguagem despojada, para os agentes com quem se relacionava, dos valores e metas daquele “empreendimento”, difundidos a partir dos juízes e dos setores técnicos. Sobre seu trabalho efetivo, é uma espécie de “faz tudo”: auxilia o juiz na elaboração de despacho, na elaboração de sentenças, na orientação dos estagiários e funcionários. Recebe advogados, parentes dos adolescentes apreendidos, realiza visitas em unidades de internação e semi liberdade. Para tanto, como ele mesmo diz denotando a efetividade de seu poder: “Eu tenho quatro comissários de menores deslocados de função para a minha sala para ajudar na elaboração de sentenças, já que são formados em Direito” (Assessor). Diferentemente dos demais servidores, ele não “bate ponto”, mas “tem de estar sempre disponível, 24 horas por dia, 365 dias por ano”. Mas isso não é visto como problema, ao contrário, “eu não ligo, trabalho no natal, no réveillon, no carnaval... na verdade, eu adoro, eu acho que vir trabalhar aqui me trouxe um crescimento muito grande enquanto pessoa humana e eu acredito, enquanto profissional também” (Assessor)

Os comissários

São 50 comissários na Vara, que executam ordens dos cinco juízes. São recrutados em concursos públicos também muito concorridos, com exigência de comprovação de Ensino Médio. Foram entrevistados três comissários no CIA, sendo um deles (Comissário A) o coordenador das atividades de todos. Outro (Comissário B), uma espécie de comissário das relações exteriores do CIA, o terceiro (Comissário C), pode ser designado o comissário “padrão”, por apresentar características bem típicas do funcionalismo burocrático.

Os comissários trabalham seis horas por dia e fazem uma série de trabalhos externos, como buscas e apreensões, conduções coercitivas, cumprimentos de mandados judiciais, sindicâncias nos processos, realização e manutenção de contatos com instituições externas e trabalhos internos, como o acompanhamento de adolescentes nas audiências e tarefas específicas determinadas pelos juízes. São “os olhos, a boca, as mãos e as pernas dos juízes e geralmente acompanhados de policiais em suas missões” (comissário A). Em relação à complexidade do trabalho do comissariado no CIA, foi dada autonomia

ao Comissário A para organizar o grupo em equipes funcionais: uma para fazer sindicâncias, outra para cuidar de trabalhos administrativos, outra para distribuição dos processos, acompanhar audiências, etc. Além disso, o coordenador deveria buscar uma padronização das condutas dos comissários nas várias situações típicas, restringindo as ocasiões deles terem que tomar decisões improvisadas ou inadequadas. Daí sua percepção de que faltava treinamento específico para os comissários, como para entrar em locais perigosos.

O comissário coordenador, mesmo sendo da baixa hierarquia do sistema participa de uma rede informal de poderes do CIA, que inclui o assessor, técnicos, delegados, promotores, advogados e o faz também um portador dos valores ali defendidos e protegidos.

O comissário B, responsável pelas relações externas da Vara, também é um portador por excelência dos valores do novo direito que se quer praticar na instituição. Fez curso superior depois de ter assumido o cargo de comissário e suas habilidades sociais o levaram a assumir a função de viabilizar junto a instituições e agentes externos as medidas sócio-educativas determinadas pelos juízes. Muitas vezes, a intervenção deve atingir não apenas o adolescente, mas sua família e o ambiente comunitário. Ele citou durante a entrevista dezenas de projetos em que participa ou que viabilizou, que dão uma ideia de seu trabalho: Oficina de Karatê, em que se procura infundir os valores das lutas marciais, Oficina de afro-reggae, de música, etc. Cada um deles envolve uma ampla articulação de órgãos públicos estaduais e municipais, ONGs, empresas, entidades filantrópicas, escolas e universidades e têm de cumprir com as exigências estipuladas nas sentenças dos juízes. E há também articulações interestaduais, de modo a replicar experiências bem sucedidas em outros estados.

O Comissário C era professor da rede pública antes de fazer concurso e assumir o cargo no antigo Juizado da Infância e Juventude de Belo Horizonte. Quando foi extinto o Juizado e criadas as duas Varas (Cível e Infração), os 100 comissários do Juizado foram divididos entre as duas Varas e muitos não gostaram das novas atribuições. É o caso do Comissário C: “foi uma imposição... tanto que eu já estou em conflito com a instituição”

(Comissário C). Segundo diz, ele não desejava (“morria de medo”) de ter que fiscalizar prostíbulos, bares e queria funções mais pedagógicas. Sua perspectiva é crítica quanto às condições de trabalho: “Não me prepararam para fazer nada aqui dentro. Eu aprendi tudo que eu sei com os meus colegas, trocando ideias com eles, tudo!” E também deixa transparecer uma visão crítica do CIA, usando o termo “menor”, “menores”, e insinuando tratamento diferenciado entre ricos e pobres: “Só vem aqui menores de classe baixa, menores bem carentes. Porque o menor que tem uma condição, ele vem com advogado particular, vem com os pais [...]. Posso estar enganado, pode até ser que aconteça e já vai direto (ao Juiz), mas por mim é muito difícil de passar” (Comissário C). Ele também reclamava de stress no trabalho e afirmava precisar de “suporte terapêutico”, porque estaria passando por situações traumáticas no trabalho: “Você vai, por exemplo, verificar a situação de uma mãe que já perdeu quatro filhos para adoção. Ela só tem um e é tudo que ela tem. Nessa situação você corre o risco de ser agredida [...] você vai fazer uma sindicância com relação a esse tipo de caso [abuso sexual], é uma coisa que te estressa muito... então eu fiquei muito abalado, eu tenho problemas de saúde que foram adquiridos” (Comissário C).

O Comissário C nos chama a atenção para as dimensões reveladas pelas análises clássicas da burocracia, particularmente a de Merton (1964, p.202-12), que enfatizam as disfunções burocráticas, que seriam resultados adversos, não intencionais, do desenvolvimento das próprias dimensões racionais da burocracia, como a impessoalidade, a formalidade e o profissionalismo. Para Merton, seria de se esperar que nos ambientes burocráticos se manifestassem comportamentos e atitudes que denotassem incompetência, doenças ocupacionais e espírito corporativo. Para abordar esses fenômenos ele articulou os conceitos de “incapacidade treinada”, “psicose ocupacional” e “espírito de corpo”, que além de refletirem a percepção da burocracia pelo senso comum, também representam uma perspectiva mais realista do ambiente burocrático e de seus limites. Foi nesse sentido que chamei o Comissário C de ‘padrão’: ele representaria o funcionário burocrático ‘clássico’, no sentido mertoniano.

O escrivão e os funcionários do setor de execução de medidas

O entrevistado foi promovido de oficial de apoio para escrivão para responder pela secretaria do CIA. Estava no Judiciário de Minas há 17 anos e também se formou em curso superior e fez especialização durante o tempo de trabalho. Sua função é cuidar da “papelada” que cada processo produz e passá-la aos oficiais escreventes, oficiais de apoio e também a funcionários terceirizados alocados na secretaria. Ele tem que zelar pela fidedignidade e também pela padronização desses documentos. Sua perspectiva do trabalho do CIA é mais distanciada que a percebida nos comissários entrevistados e ele foi o único a falar de rotina. Perguntado se tinha estudado o ECA, ele respondeu: “Não precisa, tem que conhecer, mas assim, quando a gente tem dúvida a gente consulta. Mas é pouco, porque o trabalho é bastante repetitivo, bastante repetitivo, não tem tanta novidade”. Diz que quando foi para o CIA comentou: “Meu Deus! Eu vou ter que trabalhar no crime! É horrível! Mas, depois, não sei o que acontece... não sei se a gente vai se acostumando com aquilo... a gente vê cada fato horrível... Sei lá, é estranho”. Ele informou que a secretaria estava atuando em cinco mil processos àquela época e que havia 2000 suspensos.

Os dois funcionários do setor de execução de medidas foram entrevistados simultaneamente. Um, havia quatro anos que estava no setor, mas com 14 anos de trabalho no sistema de justiça. O outro trabalhava há 25 anos, estava próximo da aposentadoria, e no setor há dois anos. Eles trabalhavam com os processos, os recebiam e encaminhavam as decisões referentes ao seu andamento, mas como disseram na entrevista, “aqui é dinâmico, é muito corrido, porque tudo aqui é para ontem... chega muito relatório, processo disso e daquilo. A nossa área é de cumprimento, quer dizer aquela parte de oficial, expedir carta precatória, mandado, é muito intenso também [...]. Fora o atendimento ao público. É desgastante. Tem dia que a gente sai daqui, parece que levou uma surra” (Comissária E). Para eles, o envolvimento com o tráfico de drogas comprometeria o trabalho da Vara, que não teria condições de lidar com esse tipo de criminalidade. Segundo eles, a reincidência era o padrão dominante nos processos e havia adolescentes com vários processos. Depois que cumprem as medidas, os processos são

encerrados e arquivados, mas continuam no sistema (informatizado) do Tribunal Regional. “Lá tem a vida do menino toda”.

Os técnicos

Foram feitas cinco entrevistas, duas no Setor de Acompanhamento de Medidas Restritivas de Liberdade (SAMRE) e três no Setor de Atendimento do Adolescente em Situação Especial (SAASE). No SAMRE, que é composto por cinco assistentes sociais, cinco psicólogos e estagiários desses dois cursos, foram entrevistados um assistente social (Assistente Social A) e um psicólogo (Psicólogo A). Esse Setor acompanha o cumprimento das medidas sócio-educativas restritivas de liberdade e isso era feito, tanto a partir de solicitações dos juízes, quanto através de procedimentos periódicos de visita e fiscalização das 14 unidades que implementavam essas medidas em Belo Horizonte, sendo cinco de internação, duas provisórias e sete casas de semiliberdade. Como se tratam de centenas de casos, o trabalho do setor foi organizado em duplas, de modo a não sofrer solução de continuidade pela ausência de algum técnico. Uma vez que sentença é juntada ao processo ele passa a ser acompanhado pelo Setor. Se o adolescente está cumprindo, se evadiu, se teve intercorrência, tudo deve ser relatado e juntado ao processo, que fica circulando pela promotoria, pela defensoria, pelo juiz e volta ao setor. O setor era perfeitamente comprometido com o direito que se quer praticar no CIA, tanto no sentido de urgência com que os casos deveriam ser tratados, quanto da justiça da medida a ser aplicada e no cuidado de seu cumprimento: “Aqui a justiça não pode ser lenta, porque ela perde o sentido... e outra coisa que é um desafio da Vara é saber qual medida aplicar na hora” (Assistente A).

O Psicólogo A relatou muitos casos de adolescentes e abordou algumas questões particularmente complexas do trabalho, como a auto-percepção de muitos adolescentes sentenciados por praticar atos infracionais: “É aquilo que eu falei, eles consideram que até os 18, eles têm direito, eles podem aprontar”. Outra questão abordada referia-se à falta de vagas nas unidades, gerando uma pressão nas unidades, na defensoria e até nos juízes para liberar os adolescentes, muitas vezes de forma precipitada. E outra questão referia-se ao recurso à medicação psiquiátrica: “Por que esses meninos tomam tanta medicação

psiquiátrica? É ansiolítico, é um monte de coisa assim... a gente vê que é muito por causa da droga, mas me dava uma sensação de medo” (Psicólogo A). O resultado final do trabalho não seria muito alentador e surtiria um efeito reduzido na avaliação dele: “Você vê alguma melhora dos adolescentes, mas o que a gente mais vê aqui é ‘fulano foi cair lá no SERESP’ (prisão), ‘fulano morreu’, ‘fulano está de novo’, como eles falam, ‘na atividade’. O número que se fala ‘fulano está trabalhando’ é muito pequeno”.

No SAASE, que era composto de 13 técnicos, 11 assistentes sociais, dois psicólogos e estagiários, foram entrevistados dois assistentes sociais (Assistentes B e C) e um psicólogo (Psicólogo B). Este pode ser considerado o setor estratégico de desenvolvimento do novo direito que o projeto CIA incorpora. Ali eram concebidas e aplicadas as medidas não privativas de liberdade. Idealmente, ali se buscava conceber medidas que fossem efetivas em seu propósito de induzir os jovens em conflito com a lei a romper o ciclo em que haviam entrado e, para isso deveriam levar em consideração fatores sociais e individuais envolvidos. Na prática, orientava-se por um viés de redução de danos. Os requisitos teóricos e de intervenção do projeto foram buscados no conhecimento produzido nas ciências sociais, principalmente aquele produzido nos cursos de serviço social e de psicologia. Cada equipe acompanhava cerca de 500 casos (processos) e sem nenhuma distinção entre assistentes sociais e psicólogos. Nas reuniões periódicas das equipes é que, eventualmente essas especializações podiam ser demandadas.

O assistente social B chegou ao CIA, como ele diz, “por castigo”, porque não quis mais permanecer na Escola de Juízes, onde atuava na logística dos cursos e acabou ficando sem muitas opções. Coordenava as equipes do setor à época da pesquisa e ocupava uma posição de destaque na instituição, participando de sua elite dirigente, com acesso direto aos juízes e demais autoridades do sistema de justiça que atuavam no CIA (delegados, promotores, defensores). Segundo disse, diariamente era chamada pelos juízes para discutir a medida a ser aplicada aos jovens.

O assistente social C havia passado em concurso do Tribunal de Justiça há 15 anos para trabalhar como assistente social e tinha concluído o mestrado em psicologia há dois anos. Participou do projeto CIA e da mudança. Seu trabalho do setor estava articulado com o do Comissário B e consistia em elaborar e envolver “parceiros” em projetos de viabilização de medidas sócio-educativas, além de acompanhar sua execução.

O psicólogo B foi aprovado em concurso no Tribunal de Justiça para o cargo de psicólogo judicial e lotado na Vara da Infância havia quatro anos. Como outros técnicos do Setor, participava de equipe encarregada de fazer um diagnóstico psicossocial do adolescente autor de ato infracional para subsidiar o juiz na aplicação da medida sócio-educativa e depois acompanhar a sua aplicação através de relatórios enviados pelas instituições executoras da mesma. Expressou opinião crítica quanto às condições de realização das entrevistas com os adolescentes: “A gente precisa de um ambiente tranquilo e reservado para os atendimentos acontecerem. É completamente inadequado isso aqui [...]. Você escuta a conversa do lado... isso é terrível... A gente precisava de uma sala com parede!”

A crescente participação do conhecimento científico advindo das ciências sociais e da psicologia nos processos legais, como se observou nesses setores técnicos, podem ser interpretados como uma inflexão do movimento indicado por Weber de racionalização crescentemente formal do direito, significando um movimento em direção a uma racionalização substantiva do direito. Por outro lado, suprida por conhecimentos ‘técnicos’, as decisões judiciais ampliam suas pretensões de legitimidade, participando da produção das verdades no sistema jurídico. Do ponto de vista institucional, percebe-se uma espécie de interpolação na hierarquia do sistema judiciário, em que o corpo técnico se infiltra entre o juiz e a hierarquia abaixo dele e passa a ocupar uma posição de poder fortemente legitimado.

Notas finais pouco conclusivas

Uma observação inevitável sobre o conjunto dos dados produzidos refere-se à posição proeminente do juiz em nosso sistema de justiça. O juiz trabalha em um amplo espectro de discricionariedade e ele ocupa o topo da hierarquia do sistema. Acima dele, só os

tribunais, ou seja, órgãos colegiados. O juiz está longe de ser um mero “cumpridor de parágrafos” como se referiu Weber (1980, p.18) às decisões dos juízes ingleses nas questões comerciais. O cargo pode ser exercido num espectro que vai do burocrático disfuncional ao devotado ativista, mas fica a critério do juiz. No âmbito da pesquisa, ficou a impressão que a ‘magistocracia’ pode agir positivamente no sistema. No caso, o empenho do Juiz A foi decisivo na criação do CIA. Ele contou com colaboradores motivados que compunham uma elite institucional coesa e que garantia um processo acelerado de institucionalização daquela organização. A estrutura construída manteve elementos pré-existentes no sistema e criou novos, adaptados especialmente para suprir as deficiências comuns às Varas de Justiça, como a lentidão, desrespeito aos direitos do cidadão, inadequação e ineficácia das penas. E essa nova estrutura estava sendo posta em movimento à época da pesquisa. Ela não era uma experiência inédita e havia indicadores que mostravam o avanço desse novo direito em outras áreas (LIMA e SÁ, 2015). Esse novo direito, para se efetivar, teve de se apoiar em estruturas que foram emergindo da natureza complexa das tarefas diárias e outras que foram especialmente construídas para responder à grande variedade da demanda. Essas inovações podem ser interpretadas nos marcos dos modelos de análise organizacional neoweberiana, particularmente a de Charles Perrow (1972). Para ele, as organizações complexas sofreriam uma inevitável pressão para a burocratização, no sentido de rotinizar as tarefas e os controles hierárquicos, porém à medida que essas organizações trabalhem com demandas muito variadas e devem processá-las individualmente, sofrem uma pressão pela ‘desburocratização’, aí significando necessidade funcional de inovação, de improvisação, ao que corresponderiam hierarquias fluidas, menos controles e maior autonomia do funcionário.

Reportando à noção de sensibilidade (Kant de Lima, 2009), pode-se dizer que a pesquisa captou um movimento nesse sentido, no que chamei de novo direito. Ali, não haveria propriamente partes que se antagonizam, ou que devam se manter formalmente separadas. Distintamente, procuram cooperar no sentido de produzir resultados efetivamente buscados pela lei, e nesse sentido, as expressões mais desenvolvidas das

leis, como a garantia efetiva do respeito aos direitos humanos das pessoas. A nova sensibilidade não aceitaria impassível a conclusão foucaultiana sobre pena de privação de liberdade, de que ela seria sabidamente inócua na recuperação do preso e se orientaria pelos princípios da vigilância e da punição. Em vez disso, haveria um empenho de resignificação da pena, inclusive com a substituição da palavra pena pela palavra medida.

Um limite amplamente reconhecido na instituição do novo direito refere-se à detecção no trabalho ali realizado de um aumento acelerado da criminalidade, em geral e da violenta, em particular, entre os jovens. Os números que consegui dos entrevistados discrepavam entre si, mas eram todos muito grandes e crescentes. A estrutura, com dois anos de utilização, já não comportava o número crescente de processos e havia já uma proposta sendo comentada na instituição de separação daquela vara em duas, uma criminal, até a sentença, e outra de execução, de cumprimento da medida, para dobrar a capacidade de processamento. Mas isso também não seria uma solução duradoura, a permanecerem as condições definidas pelo mercado ilegal de drogas, ou tráfico de drogas. “Há um aumento do envolvimento do adolescente com o tráfico de drogas... mas isso já vem antes da criação do CIA. Enquanto anteriormente, mais de 50% dos atos infracionais eram crimes contra o patrimônio, furto e roubo, nós temos visto esses furtos e roubos cada vez diminuindo mais em proporção, e o tráfico e o uso de drogas, crimes ligados à droga, que giravam em torno de 15, 20%, era o 4º ou 5º tipo de crime, pulou para o 1º, com mais da metade dos atos infracionais cometidos” (Assessor). Mas, em todo caso, não haveria propriamente um ‘enxugamento de gelo’ no CIA, porque podemos supor que a situação seria provavelmente bem pior sem a ação realizada ali. Pelo menos uma coisa pode ser dita com bastante clareza em relação a isto: a política de drogas no Brasil é errada e parece que vai continuar errada.

As afirmações dos juízes entrevistados de que estariam construindo uma instituição duradoura, acima das contingências políticas e econômicas, não submetida aos caprichos nem inclinações de governos, se sustentam ainda hoje, conforme visita atual ao local. A impressão, que necessitaria de uma pesquisa atualizada para confirmar, é que o processo aqui apresentado e interpretado teve continuidade, mas uma questão se coloca: supondo

que o ataque aos direitos humanos e às instituições democráticas que acontece atualmente no Brasil se intensifique, haverá condições políticas de se manter o processo adaptativo e autônomo do sistema de justiça, com as características do que denominamos de novo direito, mesmo onde ele esteve se desenvolvendo?

Referências

- Bendix, R. (1986). *Max Weber, um perfil intelectual*. Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. (2002). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, Brasil: Ministério da Justiça.
- Faoro, R. (2000). *Os donos do poder: formação do patronato político Brasileiro*. Vol.2. (10ª Edição). São Paulo, Brasil: Editora Globo.
- Fazzi, R. C. (2015). Vara cível da infância e juventude de Belo Horizonte: cotidiano do trabalho e judicialização das relações familiares. *Dilemas: revista de estudos de conflito e controle social*, UFRJ, vol.8, n.4, 559-595.
- Foucault, M. (1999). *A verdade e as formas jurídicas* (2ª edição). Rio de Janeiro, Brasil: Nau Editora.
- Lima, R. K. de. (2009). Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. *Anuário Antropológico/2009-2*, 2010, 25-51.
- Lima, T. M. M. de & Sá, M. F. F. de. (2016). *Ensaio sobre a infância e a adolescência*. Belo Horizonte, Brasil: Arraes Editora.
- Merton, R. K. (1964). Estructura burocrática y personalidad. In R.K. Merton, *Teoría y estructura sociales* (202-212). Mexico, Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Perrow, C. (1972). *Análise organizacional*, São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª edição). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Weber, M. (1980). "Parlamentarismo e governo". In *Os pensadores* (1-85). São Paulo, Brasil: Abril Cultural.

Weber, M. (2005). "Economía y derecho: sociología del derecho". In *Economía y Sociedad* (2ª edición, 498-660). Mexico, Mexico: Fondo de Cultura Económica.

A representação da etnicidade em desenhos de crianças do 3º ano do ensino fundamental, de Belém do Pará, Brasil

Lorena Bischoff Trescastro
Cilene Maria Valente da Silva
Marta Regina Silva Ferreira

Resumo

Fundamentado nos estudos de Sarmiento (2008), Vigotski (1994, 2009) e Fanon (2008), este estudo tem por objetivo investigar a representação de etnicidade em desenhos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de Belém do Pará, Brasil. A metodologia compreendeu a mediação de leitura da obra 'Menina Bonita do Laço de Fita', de Ana Maria Machado, em atividades de pré-leitura; durante a leitura e pós-leitura. O corpus é composto de vinte desenhos infantis. Na análise, investigou-se a representação ou a omissão dos traços étnicos da personagem. A maioria dos desenhos apresenta traços étnicos característicos da negritude, com algumas particularidades de apagamento de detalhes que caracterizam a etnicidade da personagem.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo investigar a representação de etnicidade em desenhos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de Belém do Pará, Brasil. Para realizar este estudo, primeiramente, procedeu-se a escolha de uma obra literária infantil, cuja narrativa proporcionasse o trabalho com o tema da etnicidade. Depois, planejamos a atividade da mediação de leitura em três momentos, incluindo atividades de pré-leitura, durante a atividade de leitura e após a leitura (Fitzgerald; Graves, 2005). Da última etapa, foi obtido o corpus da pesquisa, composto de vinte desenhos de crianças 8-9 anos de idade, produzidos em contexto escolar, mais precisamente, no ambiente social, interativo e coletivo da sala de aula.

Para fins de apresentação, o presente artigo está organizado em três seções. A primeira seção, intitulada: 'A escolha da obra literária e a problemática da pesquisa', apresenta o livro trabalhado na mediação de leitura com as crianças, bem como

busca contextualizar e justificar a problemática da pesquisa. Na segunda seção: 'Atividades da mediação de leitura e constituição do corpus' são expostos dados acerca dos procedimentos metodológicos, do locus e da obtenção do corpus. A terceira seção: 'A representação da etnicidade em desenhos infantis' traz os resultados e a discussão dos dados da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais e referências bibliográficas.

A escolha da obra literária e a problemática da pesquisa

Os livros infantis contam histórias em narrativas escritas e/ou imagéticas. Neles, comumente, há uma história contada pelo autor em uma narrativa escrita e outra contada pelo ilustrador em uma narrativa de imagens. Nesse caso, como as crianças ao realizarem a leitura de uma obra literária com tais características se apropriam da(s) história(s) lida(s) nas palavras e nas imagens? Uma maneira para dar visibilidade a tal apropriação é pedir para que as crianças desenhem ou escrevam a história que foi lida pela professora em uma atividade de mediação de leitura.

Os textos literários, dada a sua diversidade, oferecem à criança a possibilidade de conhecer e interpretar a diversidade social e cultural produzida historicamente. Nesse sentido, a escolha de uma obra literária para ser trabalhada pelo professor com uma turma de alunos, além de proporcionar uma atividade social de leitura, ao constituir um auditório social de crianças que interagem com o texto do autor, as imagens do ilustrador, a diagramação dos produtores da materialidade do livro e com a voz da professora que lê o livro à turma, em uma atividade coletiva, implica também em trazer para a sala de aula a discussão de uma temática.

A obra literária *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, tem por personagem principal uma menina negra, cujos traços étnicos são evidenciados na narrativa (Figura 1). Em 23 páginas, o livro narra a história de uma menina bonita, com olhos parecidos com duas azeitonas pretas e cabelos enrolados e negros. O cabelo da menina aparece nas imagens com trancinhas e enfeitado com fitas coloridas, parecendo uma princesa Africana, conforme conta a história. Do lado da

casa da menina morava um coelho branco, de orelha cor de rosa e olhos vermelhos. O coelho achava a menina linda e queria saber o segredo para ela ser tão pretinha. Para responder as perguntas do coelho, a menina contava a história da tinta, a do café, a da jabuticaba, a da feijoada... dando continuidade à narrativa até seu desfecho final.



Figura 1 – Capa do livro

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017

A história, ilustrada por Claudius com imagens que passam de uma página a outra, destaca traços da etnicidade da menina e sua interação com o coelho que era diferente dela. O texto apresenta um vocabulário racial, com palavras como preta, pretinha, mulata, negra, negros, escura..., cujo trabalho com a obra pode favorecer o letramento racial (Schucman, 2015). Diante do exposto, a escolha da obra se deu porque a personagem principal é uma menina negra, cujos traços étnicos são evidenciados na narrativa, assim a leitura da história possibilita refletir sobre o tema da etnicidade.

Para além do trabalho com a obra literária, a diversidade racial focalizada na narrativa também é vivenciada pelas crianças no contexto da sala de aula, de modo

que uma reflexão sobre questões raciais se constitui em um conteúdo que deve integrar o currículo escolar.

Atividades da mediação de leitura e constituição do corpus

A mediação de leitura da obra literária *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, ilustrada por Claudius, foi realizada, no dia 04 de setembro de 2017, no contexto da sala de aula, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de escola da rede pública municipal de Belém - PA, composta por 20 crianças de 8-9 anos de idade, sendo 11 meninas e 9 meninos. A metodologia compreendeu a mediação de leitura em atividades de pré-leitura; durante a leitura e pós-leitura. São apresentadas a seguir, no quadro-síntese, as etapas da mediação de leitura da obra literária.

Pré-leitura
a) Questionamentos aos sujeitos leitores: A professora mostrou a capa do livro e perguntou: 'Alguém conhece este livro?'. Os alunos levantaram a mão e/ou disseram: 'sim'. A professora fez outra pergunta: 'Qual é o nome desta história?'. E as crianças responderam em uníssono: 'Menina Bonita do Laço de Fita'. b) Informações da autoria da obra: A professora falou sobre a autora e o ilustrador. Depois, fez a leitura da biografia dos autores. c) Combinados para leitura: A professora disse à turma que iria ler e mostrar as imagens e, depois da leitura, eles iriam escrever e desenhar a história.
Durante a leitura
a) A professora leu a história e foi mostrando as ilustrações página a página. No decorrer da leitura, ela caminhou entre as carteiras dos alunos na sala e as crianças ficavam atentas à história e admiradas com as ilustrações.
Pós-leitura
a) A professora conversou sobre a história lida e fez a reconstituição da narrativa. Percebeu que a história já era conhecida das crianças. b) A professora pediu para os alunos escreverem um texto da história e depois o desenho do texto. c) Quando as crianças terminaram a escrita e a ilustração da história, foram entregando o texto à professora.

Quadro-síntese: Etapas da mediação de leitura
Fonte: Pesquisa de Campo, 2017

Nas atividades de pré-leitura, a obra literária, que tem por personagem principal uma menina negra, foi explorada com questões e apresentação da capa. Durante a leitura, a obra foi lida às crianças pela professora, que apresentava as ilustrações, página a página, assim os traços étnicos da personagem foram evidenciados na narrativa e visualizados nas ilustrações da obra.

Na leitura, as crianças acessaram à obra Menina bonita do laço de fita pela voz da professora que leu a história e mostrou as ilustrações às crianças, página a página, começando pela leitura da capa. Então, nesse momento da aula, as crianças realizaram, simultaneamente, dois movimentos de leitura: um da história ouvida e outro pela visualização das imagens.

Dentre as atividades de pós-leitura, foi solicitado às crianças que escrevessem e desenhassem a história. Dessa atividade, foi extraído o corpus composto de vinte desenhos infantis da personagem Menina Bonita. Na análise, buscamos focalizar na produção de desenhos e escrita infantil a representação dos traços étnicos (ou não) da personagem.

A representação da etnicidade em desenhos infantis

Dentre os estudos que investigaram as relações entre desenho e escrita na produção de crianças, salientamos as pesquisas de Vigotsky (1994) na perspectiva sócio-histórico-cultural que abordam desenho e escrita como formas de representação simbólica.

Para Vigotsky (1994, p. 49), “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”. O desenho infantil, por representar traços do objeto real, compreendendo um simbolismo de primeira ordem, remete à elaboração de conceitos verbais pela criança. Além disso, o desenho da criança, normalmente, vem acompanhado de atos verbais de nomeação e identificação, mediante o uso da fala. No entanto, os desenhos infantis evidenciam muito mais a percepção que a criança tem do objeto representado do que, propriamente, o objeto real.

Em um estágio inicial, a criança ainda não compreende o desenho como uma representação do objeto, mas como um objeto em si. E, a criança em idade escolar, esclarece Vigotsky (1994), apresenta uma tendência a representar o objeto por meio da escrita ideográfica mais do que pela pictográfica, o que denota a utilização de signos, assim, ao se distanciar dos traços do objeto real, é a escrita um simbolismo de segunda ordem. Esse movimento, de um simbolismo de primeira ordem (desenho) para um de segunda (escrita), se assemelha ao que ocorreu, historicamente, pela passagem da humanidade pela escrita pictográfica, a ideográfica e a alfabética.

Convém destacar que, em atividades sociais e culturais de usos das linguagens, o que se observa é a coexistência de modalidades de representação, já que o surgimento de uma forma de representação, como a escrita, não extingue a existência de outras formas, como a fala, o gesto, o desenho, até porque, atualmente, convivemos com signos visuais escritos e/ou imagéticos, por vezes, em um mesmo texto, a exemplo dos livros infantis. Neles, comumente, há uma história contada pelo autor em uma narrativa escrita e outra contada pelo ilustrador em uma narrativa de imagens.

Nas atividades de mediação de leitura e de produção de textos e desenhos as crianças utilizaram duas formas de representação gráfica: a imagem, ao visualizarem e interpretarem as ilustrações do livro e desenharem a personagem da história ouvida e a escrita, ao ouvirem a leitura da narrativa pela professora e depois ao escreverem o texto na atividade de pós-leitura.

Em relação à representação da etnicidade da personagem Menina Bonita, as imagens do livro mostram a Menina Bonita negra, pintada na cor marrom, mas a maioria dos desenhos das crianças apresentou a menina branca. Dos vinte desenhos, 14 crianças apresentaram a menina branca, cujo desenho feito em papel branco não ganhou nenhuma cor. Em seis desenhos a face da Menina Bonita foi pintada, destes 3 rostos foram pintados na cor marrom, conforme ilustração da personagem na obra literária e 3 desenhos a face foi pintada na cor rosada.

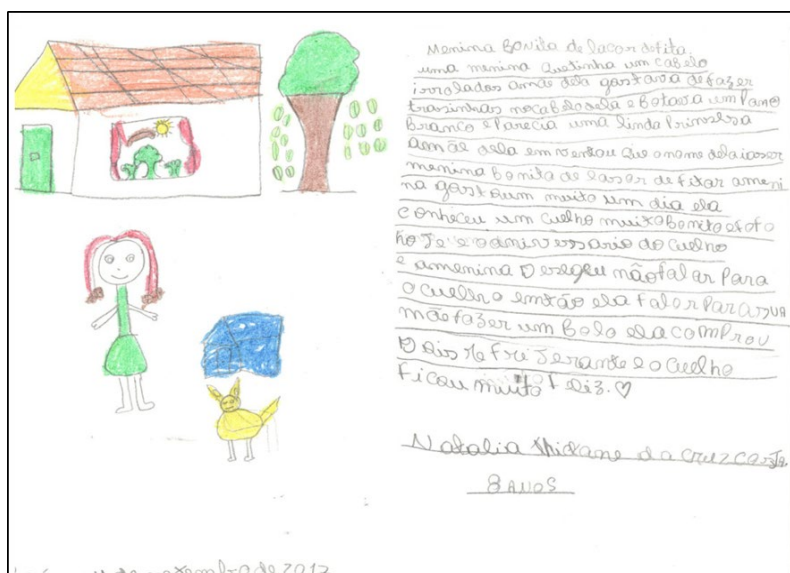


Figura 2 – Produção da criança (Natalia, 8 anos)
 Fonte: Pesquisa de Campo, 2017

Da análise dos desenhos, foi observado que mesmo a criança visualizando a personagem negra nas ilustrações do livro, o que predominou em seus desenhos foi o apagamento desta marca de etnicidade da personagem, como se vê na Figura 2, cuja ilustração da personagem foi produzida com a face branca e não na cor marrom, como nas ilustrações do livro.

A criança “desenha o que sabe sobre a coisa; o que parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa” (Vigotsky, 2009, p. 107). Os desenhos trazem interpretações próprias e não apenas reproduzem fielmente o que foi visualizado nas ilustrações da obra literária. De acordo com Sarmento (2008), a

cultura infantil tem identidade própria, pois a criança é um sujeito social que tem uma produção simbólica diferenciada da do adulto que é produzida em interlocução com a cultura mais ampla.

Neste estudo, compreendemos que tanto o desenho quanto a escrita são produzidos por crianças, enquanto sujeitos, que na escola ocupam a posição social de aluno, cujos discursos estão impregnados de sentidos socialmente elaborados. Traços da etnicidade da personagem foram registrados na escrita das crianças, como se vê no que Natalia escreveu “tinha um cabelo enrolado” (Figura 2). Tais características étnicas foram retratadas nos desenhos, pois a menina foi representada com trancinhas como a personagem Menina bonita na capa do livro de histórias (Figura 1), essa característica se repetiu nas ilustrações das páginas.

Por fim, cabe ressaltar que, quando aborda a mediação de leitura com esse tipo de livro, a escola está contribuindo para a compreensão da etnicidade. Para Fanon (2008, p. 15), “o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados. Na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura”. Assim, consideramos relevante a leitura da obra literária Menina bonita do laço de fita, para crianças na sala de aula, pois entendemos que esse trabalho educativo na escola, onde muitas crianças são negras, se faz necessário.

Considerações finais

A mediação de leitura da obra literária Menina bonita do laço de fita criou condições para a representação da etnicidade em desenhos infantis. Essa é uma forma de se tratar, pela via da literatura, a etnicidade com as crianças nas práticas escolares.

Na análise dos desenhos, a maioria das crianças representou traços étnicos característicos da Menina Bonita, no que se refere ao cabelo com trancinhas, mas com algumas particularidades de apagamento de detalhes que caracterizam a etnicidade da personagem. Com essas representações, pode-se observar que a

criança é um sujeito social que tem uma produção simbólica diferenciada da do adulto (Sarmiento, 2008).

Além disso, para além de uma atividade de pesquisa, a mediação de leitura com essa temática pode ser uma forma de se tratar, pela via da literatura e da educação escolar, a etnicidade com as crianças nas práticas escolares.

Referências bibliográficas

Fanon, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

Fitzgerald, J.; Graves, M. F. *Reading supports for all*. In: *Educational Leadersihp*, vol. 62, n. 4, 2005, p. 68-71.

Machado, A. M. *Menina bonita do laço de fita*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2010.

Sarmiento, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: Sarmiento, M.; Gouvea, M. C. S. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

Schucman, L. V. Entrevista com Lia Vainer Schucman por José Tadeu Arantes. 'Quase toda pessoa branca é racista, mesmo que não queira'. In: *Opera mundi*. São Paulo, 2015, s.p.

Vigostky, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Transformación de los modelos de atención de la Educación Inicial

Leslie Palacios

Daniel Llanos Erazo

Resumen

El presente artículo expone los resultados preliminares de una investigación que está siendo realizada en el marco de tesis de grado en la que se estudia la transformación de los modelos de atención de Educación Inicial en Ecuador como producto de cambios políticos, sociales y económicos que determinaron el desarrollo de la educación y de este nivel educativo.

Las constantes variaciones en la situación del país han ocasionado que el concepto del niño vaya cambiando y por consiguiente también se haya modificado los servicios dirigidos a esta etapa, es por esto que los diferentes gobiernos han implementado diversas acciones que nos llevan al panorama educativo que conocemos ahora.

Por esto, el objetivo de este documento es identificar los cambios sociales, económicos y políticos que destacan en la historia del Ecuador bajo los cuales se ha modificado el concepto de infancia, los servicios ofertados para esta etapa y la acción educativa a partir de las primeras décadas del siglo XX.

La metodología aplicada para la realización de este trabajo entra en la corriente de los estudios cualitativos centrada principalmente en un trabajo de revisión de bibliografía, documentos oficiales como leyes educativas, reformas de ley, acuerdos ministeriales, entre otros, con el fin de contextualizar el escenario en el que se produjeron varias de estas transformaciones.

Introducción

El presente artículo busca evidenciar como los cambios respecto a la Educación Inicial y el tipo de servicio ofertados han estado relacionados directamente con las situaciones económicas, sociales y políticas del país, en este trabajo se pretende explicar varias de estas situaciones como factor determinante en la concepción del niño y los servicios dirigidos a esta etapa.

Los servicios dirigidos a la infancia han estado presentes desde las primeras décadas del siglo XX, este periodo estuvo caracterizado por la alta tasa de mortalidad infantil ocasionando que se priorizara el aseo y la alimentación de los niños, por lo tanto las instituciones que se crearon centraron su trabajo en esta idea de cuidado y protección

Posteriormente, durante el gobierno dictatorial de la década de los 70 ya se veía al niño como un sujeto que debe ser educado y disciplinado desde temprana edad, y para cumplir con estos objetivos se preparó a los docentes de este nivel acerca de las relaciones docente párvulo y los contenidos que debían ser impartidos.

En las décadas posteriores el Ecuador vivió bajo el periodo neoliberal en el que el país sufrió un declive en su economía ocasionando el aumento de la pobreza, la disminución de la calidad de vida de las clases menos favorecidas y el estancamiento del desarrollo en temas educativos.

Tras varios años de inestabilidad y de intentos poco fructíferos de mejorar la calidad educativa el gobierno de Rafael Correa determinó como prioridades la educación y desarrollo de niños, niñas y adolescentes, es así que se elaboró el Currículo de Educación Inicial y se establecieron como objetivos la universalización de la Educación Inicial, Básica y Bachillerato.

Estos cambios respecto a la educación de niños y niñas de 0 a 6 años producidos desde inicios del siglo pasado han sido producto de diversas investigaciones que permitieron entender la infancia como una etapa determinante en el desarrollo personal de niños y niñas.

Problema de estudio

La educación y atención dirigida a niños y niñas de 0 a 6 años atravesó diversos cambios desde sus inicios hasta la actualidad, muchos de ellos relacionados a los objetivos que perseguían y el tipo de servicio que estuvieron relacionados directamente a la concepción que se tenía sobre la infancia y como esta se fue transformando como producto de cambios sociales.

A partir de estos cambios se han realizado varias investigaciones relacionadas al tema que toman como punto de partida situaciones de diferentes países o la situación regional, sin embargo, en Ecuador la infancia y Educación Inicial no ha recibido gran atención o importancia ocasionando que la producción académica sobre este tema sea escasa.

Es decir, no se han realizado estudios que consideren las situaciones políticas, sociales y económicas del Ecuador que se relacionan con el desarrollo o retroceso del país y consecuentemente la educación y desarrollo individual y social de sus ciudadanos.

Este déficit en el número de investigaciones relacionadas a la infancia y Educación Inicial en Ecuador constituye un vacío grande en materia educativa puesto que el cambio en la

concepción del niño, su cuidado y atención son producto de variaciones económicas, políticas y sociales atravesadas en el país.

Metodología

Esta investigación buscó comprender los fenómenos que llevaron a cambiar el modelo de atención de la Educación Inicial en el contexto ecuatoriano, por lo que se desarrolló bajo la corriente metodológica cualitativa, según Sampieri (2010) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364).

Dentro de la metodología cualitativa existen dos métodos: la etnografía y los estudios de caso, esta investigación corresponde a este último ya que este método está basado en “El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información a través de varias formas e instrumentos que permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado” (Grupo L.A.C.E., 1999, p.4)

Considerando que el objetivo de esta investigación fue describir las razones y hechos que cambiaron la educación fue realizada bajo la modalidad de estudio de caso debido a su carácter explicativo. Así lo define Jiménez (2012) “Los estudios de caso tienen la intención de investigar y explicar las características del fenómeno con mayor profundidad, por ejemplo, sus interrelaciones, al preguntar cómo y por qué” (p.143)

Por otra parte, esta corriente de investigación permitió usar una gran variedad de fuentes de información. Para Forni (2010) los estudios de caso integran distintas fuentes y métodos de recolección de datos que pueden ser archivos, cuestionarios, entrevistas y observaciones resultando útil tomando en cuenta que para esta investigación será necesario recurrir a textos, archivos, documentos oficiales y entrevistas.

Este estudio de caso se centró en analizar los cambios que sucedieron en los modelos de atención de la educación inicial a partir de 1938. El cambio que se dió de un modelo asistencial a uno educativo, las políticas educativas que favorecieron esta transformación fueron influenciadas por una nueva concepción del niño que busca dotarlos de capacidades y habilidades útiles para la productividad laboral y desarrollo económico, además de formarlos para disminuir las diferencias sociales. Para este análisis se revisaron libros centrados en la

infancia, política educativa del país, el desarrollo integral de los niños y documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación, MIESS, UNESCO, entre otros.

Durante este proceso de investigación se aplicaron dos instrumentos fundamentales, uno de ellos fue la recolección de datos, es importante tener en cuenta que en esta investigación la revisión de la literatura existente se realizó antes y durante del planteamiento de los objetivos, preguntas de investigación, marco teórico y análisis de los resultados con el fin de tener más claridad acerca de lo que se realizó.

El otro instrumento aplicado fue la entrevista que se realizó a docentes que laboraron en el nivel preescolar o actualmente llamado Educación Inicial de instituciones privadas y públicas, para seleccionar las personas entrevistadas se verificó que su experiencia laboral sea mayor a 15 años.

Discusión

Los cambios que afectaron el modelo de atención de la Educación Inicial y que produjeron que dejase su carácter asistencial para llegar a uno educativo se relaciona directamente con la concepción del niño y como esta se fue modificando a partir de las transformaciones efectuadas sobre la sociedad y sus ámbitos familiares, económicos y políticos.

Una de estas transformaciones data de las primeras décadas del siglo XX cuando la estructura familiar ecuatoriana se vió afectada por la disminución de la exportación de productos nacionales. Esta crisis económica produjo que la mujer dejara las actividades domésticas, principalmente el cuidado de los hijos, para acceder al mundo laboral y de esta forma ayudar en la manutención del hogar.

Sumado a la situación económica este periodo estuvo marcado por el incremento en la tasa de mortalidad infantil, hecho que llevo a afectar el crecimiento demográfico del Ecuador. Es por esto que las acciones tomadas por el estado se centran en la creación de instituciones que funcionen bajo normas de cuidado y asepsia que garanticen la salud de los niños y niñas.

Es importante aclarar que estas instituciones y sus respectivas normas fueron creadas por profesionales de la salud, los mismos que centraron los esfuerzos en aspectos de cuidado y aseo puesto que desde esta perspectiva se solía ver al niño como un sujeto que deber ser cuidado y atendido sin considerar su desarrollo y educación.

Este carácter asistencial de las primeras décadas del siglo pasado empezó a desaparecer en la década de 1970 cuando el gobierno militar empezó a tomar en cuenta al niño como sujeto de educación, con su temprana escolarización se buscaba transmitir valores cívicos y compromiso hacia el estado ecuatoriano, rasgos característicos del gobierno militar a cargo.

A partir de la década de 1980 el inicio de la era neoliberal no favoreció el desarrollo del país, por el contrario, sus resultados fueron no alentadores: la economía del país no creció, la brecha entre clases sociales y la pobreza aumentaron lo que llevó a los niños a vivir situaciones de desnutrición y limitado acceso a la educación. Esta situación desfavorecedora para el panorama infantil se mantuvo a pesar de los constantes intentos por mejorar la calidad de vida como: la colación escolar y el bono de desarrollo humano.

Finalmente, desde el año 2007 el interés por la infancia incrementó considerablemente, se buscó que los niños y niñas accedan a servicios educativos de calidad, aumente la tasa de matrícula y permanencia y disminuya la desnutrición infantil. A partir de este periodo el respeto a los derechos del niño se convirtió en un eje fundamental hasta el punto de considerar la atención y educación infantil como una prioridad nacional.

Resultados

Entre los principales sucesos políticos que determinaron el cambio en la educación inicial encontramos el periodo de dictadura atravesado por el Ecuador en la década de 1970, esta etapa se caracterizó por el incremento en los ingresos económicos del país debido al auge de la exportación petrolera.

Este incremento en los ingresos económicos del país permitió aumentar la inversión en obras que permitieran el desarrollo de la educación en el país, entre las principales acciones encontramos la institucionalización del Jardín de Infantes y la capacitación docente que recibieron los maestros que trabajan en este nivel en el año de 1976. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Si tomamos en cuenta que durante la década de los 70 los gobiernos fueron de corte militar nacionalista se puede explicar que el objetivo de estas acciones radica en establecer los lineamientos bajo los que debía funcionar la escuela, el trabajo docente y asegurarse de educar

niños y niñas obedientes con las figuras de autoridad y comprometidos con el Estado ecuatoriano.

Asimismo, otro de los resultados obtenidos a través de la investigación permitió conocer que el Jardín de Infantes no estuvo considerado como un nivel de educación obligatorio y por lo tanto no formaba parte del sistema educativo formal, hasta que en año de 1996 junto con la reforma consensuada paso a ser incluido en el sistema educativo nacional y constituir el primer nivel de la educación básica.

Es importante establecer que la década de los 90 tuvo un panorama desfavorable para el desarrollo del país, la educación y la situación de la infancia producto del declive económico y el aumento de la tasa de pobreza, pero a pesar de la situación que vivía el país la oferta privada educativa del Ecuador experimentó un crecimiento significativo.

Este incremento en servicios educativos privados ocasionó varias diferencias en la calidad educativa al que accedían a niños y niñas puesto que esta dependía del capital económico de cada familia. En consecuencia el estado introdujo el jardín de infantes en el sistema educativo nacional para garantizar que todos los niños y niñas independientemente de su clase social, etnia o religión accedan a una educación de calidad.

Adicionalmente, la unificación del Jardín de Infantes con la Escuela General Básica puede interpretarse como un intento más de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas puesto que el Ecuador ratificó los mismos a comienzos de esta década y tenía la obligación de presentar informes que detallaran las acciones tomadas para el cumplimiento de los derechos.

Posteriormente, el año 2007 con el Plan Decenal de Educación la educación, desde la Educación Inicial hasta el bachillerato, paso a ser la prioridad del gobierno en curso, por lo que centraron sus esfuerzos en la construcción de instituciones educativas y mejorar la calidad educativa.

En el caso de la Educación Inicial se buscaba que todos los niños y niñas menores de 6 años accedan a instituciones educativas que garanticen su desarrollo y educación, es así que nacen los Centros infantiles del Buen Vivir bajo la responsabilidad del Ministerio de Inclusión Económica y Social, dicha institución es la encargada de garantizar servicios de calidad en la

atención, cuidado y desarrollo desde el nacimiento hasta los 36 meses, mientras que el Ministerio de Educación es el responsable de garantizar la educación de los niños de 3 a 5 años.

Además de la creación de estas instituciones se establecieron los dos subniveles que conforman la Educación Inicial: Inicial 1 (0-3 años) e Inicial 2 (3-5 años). Como producto de estas acciones se buscó principalmente aumentar la asistencia en este nivel educativo: en el año lectivo 2007-2008 el número de niños que accedieron a la educación inicial fue de 345.637; mientras que en el periodo 2015-2016 esta cifra ascendió a 643.967. (Evaluación Plan Decenal de Educación)

Reflexiones finales

Las modificaciones en la Educación Inicial se han desarrollado en el marco de grandes cambios en el país, paso de ser un servicio netamente asistencial a una educación de tipo tradicional centrada en la trasmisión de valores y contenidos propia de gobiernos de régimen militar hasta llegar a como la conocemos actualmente, una educación que busca desarrollar todas las capacidades y habilidades de las personas.

Este panorama educativo centrado en el desarrollo ha sido el producto de la realización de diferentes investigaciones, sin embargo, no podemos dejar de mencionar que tras esta búsqueda de desarrollo de determinadas capacidades y habilidades existen objetivos económicos que para su cumplimiento necesitan jóvenes que logren ingresar en el mundo laboral de forma efectiva.

A partir de estas reflexiones preliminares reconocemos que la educación responde a los requerimientos de la sociedad en la que se desarrolla, es decir, los cambios o continuidades que afectan a los objetivos, contenidos, relaciones entre los sujetos que forman el panorama educativo, entre otros se encaminan al cumplimiento de objetivos y metas perseguidos por el gobierno de turno.

Además determinados objetivos se relacionan directamente con el tipo de gobierno y las finalidades económicas, políticas y sociales que persiguen, y que varias veces no se encuentran expuestas de forma evidente, es decir, los diversos cambios realizados en materia educativa también persiguen estas finalidades de forma implícita.

Referencias

Ministerio de Educación. Evaluación Plan Decenal de Educación 2006-2015
<https://dano.com.ec/rosamariatorres/plan-decenal-evaluaci%c3%b3n.pdf>

Forma, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. *Miriada* 3 (5)

Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista investigación en estudios sociales* 8(1), 141-150

Grupo L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. España: Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.) *Breve evolución histórica del sistema educativo*.

Sampieri, R; et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F McGraw-Hill.

Violência sexual contra indígenas crianças: um estudo de caso

Robson Eduardo Gibim

Introdução

Cumpra destacar que essa é uma investigação em fase inicial, quer dizer, que a observação participante no campo se iniciou recentemente. O campo que pretendo explorar ocorre junto aos profissionais do SUAS – Sistema Único de Assistência Social no âmbito do CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social e da Casa Lar do município de São Miguel do Iguazu, no estado do Paraná no Brasil.

O órgão em que realizo esta experiência etnográfica é vinculado ao SUAS – Sistema Único de Assistência Social, que possui como um de seus programas centrais o PAEFI – Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Família e Indivíduos, cujo objetivo é o de preservar e fortalecer os vínculos familiares e com a comunidade e fortalecer a função protetiva das famílias.

O caso que pretendo aprofundar, descrever e refletir durante este Trabalho de Conclusão de Curso em Antropologia – Diversidade Cultural Latino Americana é o do abrigo institucional de *indígenas crianças* (Oliveira, 2016) em decorrência de denúncia de violência sexual praticada por adulto da mesma aldeia Oco'y – onde está localizada uma população Avá Guarani desde 1982, que de acordo com Albernaz (2009) é constituída por aproximadamente 650 pessoas, que formam cerca de 130 famílias-nucleares agrupadas em famílias-extensas.

Meu interesse é o de problematizar por meio da pesquisa etnográfica junto aos profissionais do SUAS em São Miguel do Iguazu seus procedimentos, estratégias, discursos e práticas que permeiam suas condutas e atuações profissionais, já que desde minha experiência junto a órgão correlato – o CREAS de Maringá no mesmo estado do Paraná, presenciei e conduzi situações de abrigo de crianças, produzindo em mim angústias, tensões e questionamentos.

Portanto, a escolha do tema refere-se a minha própria experiência profissional efetivada entre os anos de 2011 e 2014 em que também realizei atendimentos e encaminhamentos às indígenas crianças. Destaco que no município de Maringá não existe, como em São

Miguel do Iguazu, uma comunidade indígena habitante, ali meu contato se deu com famílias de indígenas de diferentes etnias que transitavam esporadicamente para comercializar seus artesanatos.

Outra questão pertinente a este trabalho é a da sexualidade infantil e a tentativa de se afastar as crianças do assunto, conforme aponta Lea (2015, p.

432) apud Foucault (1976, p. 10). Não se trata aqui de reconhecer ou enquadrar modelos de conduta, como a abordagem que procura construir tipos de vítimas ou de abusadores, mas a de trilhar o caminho inverso – compreender em quais condições os diferentes comportamentos, costumes e modos de vivenciar e socializar os afetos se fundam, considerando a indígena criança *'como uma outra forma de infância'*, nas palavras de Resende (2015, p. 8), “Com Foucault é possível e necessário pensar em outras formas de infância. Novas potências infantis, outros modos de ser criança, desencadeados pela experiência, pelo acontecimento, pela singularidade, pelo devir. ”

O presente projeto de trabalho de conclusão de curso é uma tentativa de se estabelecer algumas relações entre as categorias de análise antropológicas: *sexualidade, infância e povos* com o objetivo de problematizar como o Estado intervém para regular as ambivalências entre as identidades dissonantes, especialmente a indígena criança e os enunciados dos dispositivos jurídico- políticos atuais. Nesta perspectiva, o recente *Panorama sobre etnografia com ninãs, ninões, adolescentes y juvenes* apontou:

As ambiguidades entre saberes e práticas visíveis no ECA, como antes mencionado, estão nas tensões entre agenda pública de universalização dos direitos da criança e dos adolescentes e o modo de existência singulares que ora estão distantes do ideário jurídico-político de proteção das crianças, ora priva, ameaça ou até mesmo viola esses direitos, sobretudo nos centros urbanos em que o “governo da infância” (Resende, 2015) é mais atuante por meio de instituições da sociedade civil e pública (como conselhos tutelar, conselhos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, ministério público estadual e federal). (MEO et al., 2018, p. 61)

1. A proibição do Incesto: um problema não resolvido

Um trabalho clássico da ciência antropológica, também um marco para o estudo da

sexualidade é o de Bronislaw Malinowski ([1973], 2000) – *Sexo & Repressão na sociedade selvagem*, em que o autor conseguiu evidenciar na sociedade Melanésia das ilhas Trobriand que o Complexo de Édipo – formulado por Freud e fundado nas relações parentais dentro dos moldes da família patriarcal burguesa, pode diferir de acordo com as forças sociais que o produzem, neste caso a constituição familiar.

Malinowski descreveu que em sociedades matrilineares, quer dizer, aquelas representadas pela influência do irmão da mãe (Kada, entre os melanésios) ou o tio materno, o complexo familiar ou nuclear como chama o autor, é caracterizado por uma relação de rivalidade entre o irmão mais velho da mãe e o sobrinho, diferentemente da família patriarcal burguesa, em que o complexo edipiano está fundado numa relação de oposição entre o pai e o filho. Outro elemento que diferencia os melanésios de nossa organização social familiar é a proibição do incesto, que, para ele, o afeto (libido) estaria dirigido para a irmã e não para figura materna:

Nas ilhas Trobriand não há o atrito entre pai e filho, deixando-se que todo o desejo infantil pela mãe se extinga gradualmente de maneira natural e espontânea. A atitude ambivalente de veneração e desagrado faz-se sentir entre o homem e o irmão de sua mãe, enquanto que a atitude sexual reprimida de tentação incestuosa só se pode formar com relação a sua irmã. Aplicando a cada uma dessas sociedades uma fórmula concisa embora crua, podemos dizer que no complexo de Édipo há o desejo reprimido de matar o pai e casar-se com a mãe, enquanto na sociedade matrilinear das Trobriand o desejo consiste em casar-se com a irmã e matar o tio materno. (Malinowski, [1973] 2000, p. 74).

O estudo de Malinowski sugere a preponderância do aspecto social sobre o biológico acerca do problema da proibição do incesto. Longe de postular a resolução deste problema aqui, me utilizo do formidável trabalho de Wenceslau & Strauss (2012) para argumentar que outros olhares podem ser lançados ao *tabu do incesto*, que segundo os autores, nem o próprio Levi- Strauss colocou um ponto final.

O célebre antropólogo francês preconizou o benefício social da aliança entre grupos sociais distintos mais como resultado de convenções sociais do que morais, recusando o argumento da aversão inata ao endocruzamento.

A perspectiva bioantropológica apontada por Wenceslau & Strauss reforça o diálogo interdisciplinar entre antropologia e biologia ao afirmar que os postulados de Westermarck de aversão sexual inata podem se desenvolver entre pessoas que conviveram durante a infância e que este comportamento aversivo constitui uma hipótese adaptativa fixada por seleção natural, embora não deixe de observar aspectos morais ou legais ou políticos.

O consistente trabalho produzido por Albernaz (2009) por meio da experiência etnográfica na aldeia de Oco'y – a mesma em que ocorreu a retirada da criança do convívio familiar por denúncia de violência sexual, demonstrou que os casamentos seguem regras gerais de endogamia, ou seja, que os Avá Guarani preferem se unir com pessoas do mesmo grupo étnico, ao passo que as uniões com parentes consanguíneos: pais, filhos, irmãos, avós, tios, tios-avós, sobrinhos, primos e filhos de primos são proibidos ou tratados como exceção. Outro dado relevante é que os filhos dos casamentos desfeitos geralmente ficam sob os cuidados da mãe, podendo ser compartilhados por um novo cônjuge, considerados por este como filhos de criação e desobrigando o pai consanguíneo de maiores responsabilidades com a prole.

A autora também observou que as relações de parentesco relacional (Albernaz apud Silva, 2009, p. 97), aquelas por criação (adoção), são tratados pelos Avá Guarani “como se fossem” parentes verdadeiros, mas que em última instância não são, diferenciando-os de outros grupos ameríndios em que este modo de parentela pode representar um óbice para as relações amorosas.

Por outro lado, para este grupo social, o tempo de convivência, bem como a troca de substâncias (sangue, sêmen, alimentos) são elementos que consubstanciam a corporalidade, o comportamento e a identidade dos Avá Guarani e desde a concepção do bebê estão ligadas a sua noção de alma:

Constata-se esta relação observando-se que em decorrência da noção de que o corpo da criança é formado tanto pelo pai como pela mãe e que a criança mantém uma ligação muito forte com ambos, os dois devem respeitar algumas restrições logo que a criança nasce: ambos não devem praticar atos bruscos (como cortar lenha) e se afastar da criança, pois, acreditam que a alma da criança recém nascida está estritamente conectada à alma de seus pais. (Albernaz, 2009, p. 94).

Um dos estudos mais relevantes na área Antropológica para as relações entre sexualidade e etnologia é a recente tese de doutoramento de Panet (2010) sobre a vida sexual entre os Canela, que nos é útil em compreender os usos que este grupo faz desde a perspectiva do que vivenciam quotidianamente. A autora, assim como outras antropólogas (Belaunde et al., 2015) reverbera a ideia de que a questão da sexualidade entre os povos indígenas ainda é pouco estudada nas terras baixas da América do Sul.

Panet (2010) se utiliza de Crocker, que também realizou pesquisa etnográfica entre os Canela, para caracterizar um conjunto de normas de conduta vivenciados por adultos e crianças deste grupo social, dentre as quais, destaco:

De acordo com Crocker, a masturbação, para ambos os sexos, era estritamente proibida. Uma garota era alertada por suas tias sobre a consequência de romper seu hímen (kuror: fina pela, papel). Meninas dificilmente ficavam sozinhas e eram continuamente envolvidas em atividades domésticas, de forma que não encontrassem tempo nem lugar para se auto-acariciarem. Se a garota tivesse o mais leve odor de secreções sexuais em suas mãos seria responsável pelo choro de um bebê, pela comida ficar sem gosto e até pela perda das plantações. Os tios alertavam seus sobrinhos que, se ficassem se manipulando poderiam afrouxar o prepúcio, e qualquer leve odor sexual masculino nas mãos as flechas saírem de seus cursos, os machados errarem seus alvos, e os músculos das pernas terem câibras nas corridas. (Albernaz apud Crocker, 2009, p. 167).

Na abordagem apresentada por Panet (2010) sobre os Canela, o ato sexual rege-se pelo princípio da generosidade e da partilha, visto que as práticas do sexo sequencial promovidas pelas cerimônias de metades (grupos de homens que se associam a grupos de mulheres do mesmo grupo social) operam como se existisse a exogamia, mas que, na verdade, organizam socialmente ou simbolicamente os povos Jê por meio de reciprocidades – ao mesmo tempo que as metades são iguais, também são opostas.

Deste modo, a proibição ao incesto funcionaria como um princípio regulador, pois representa a continuidade do grupo e ao mesmo tempo o fim da família e para não gerar tamanha desordem social é preciso “banir todo comportamento, todo gesto, toda palavra ou alusões que podem despertar ou acordar o desejo”, como escreve Panet (2010, p. 219).

Parece que a sexualidade indígena não é assim tão diferente da nossa. Parece também que temos muito mais a aprender com os povos originários do que o inverso e este é um dos caminhos que pretendo trilhar. Lea (2015, p.429) comenta “que há muitas coisas que podemos aprender com os povos ameríndios e que poderiam contribuir para modificar a sociedade ou mentalidade euro-americana”. Também é notório que a cultura ocidental influenciou as práticas sexuais de diversos povos indígenas. Realizar algumas destas aproximações é um dos meus objetivos com este trabalho de conclusão de curso em Antropologia – Diversidade Cultural Latino Americana.

2.Os abrigos institucionais e os modos de “governo da infância”

Os livros – *A Polícia das Famílias* de Jacques Donzelot (1980) e *Ordem Médica e Norma Familiar* de Jurandir Freire Costa (1979) são exímios em caracterizar como os discursos eugênicos e higienistas foram eficientes para modificar o panorama político e social da família patriarcal burguesa durante o final do século XIX na França e no Brasil, respectivamente.

Para Donzelot (1980) os conventos de preservação, as casas de tolerância, bem como os hospícios de menores abandonados já nascem com o propósito explícito de conciliar o interesse moralizante pela família e a força do Estado, preocupado em vigiar, controlar e conduzir as infâncias perigosas ou em perigo. Patrice Schuch (2009), em seu relevante trabalho antropológico com crianças e adolescentes em conflito com a lei, reelaborou esta ideia por meio do binômio Assistência/Repressão, para quem:

O complexo tutelar reunia, segundo o autor, as atividades de assistência e repressão sob o tema da “prevenção”, unindo saberes e instituições diversos, como a justiça de menores, a assistência pública, a medicina e a psiquiatria. Esse complexo funcionava através da redução da autonomia familiar, a qual se fazia, paradoxalmente, justamente pelo incentivo da autonomia familiar. O “social” era o resultado da configuração dessas suas linhas estratégicas – assistência e repressão – no seu ponto de intersecção sobre a infância. (Schuch, 2009, p. 133).

Nos dias atuais, o recorrente debate acerca da “infância universal”, que preconiza a criança e o adolescente como “sujeitos de direitos”, complexificou e modificou a própria noção de infância e de famílias ao inserir novas tecnologias de poder e de saber, ocupadas não

somente com os enunciados jurídico- políticos presentes nas normativas e legislações, mas sobretudo, com um conjunto de valores sobre família, classe, gênero, raça, sexualidade, etnia, segurança, dentre outros, que aprofundam e refinam aquilo que Schuch (2009) cunhou por “princípios da diferença”.

A noção de diferença, que no caso da indígena criança em contexto de violência sexual, é marcada pelo respeito aos seguintes pressupostos acentuados por Oliveira (2016, p. 1187-8): (1) elucidar não somente o problema em si da violência sexual, mas também a natureza ou a causa do problema; (2) respeito à integralidade dos valores, das práticas e das instituições dos povos indígenas e (3) a participação e a colaboração dos povos indígenas na adoção de medidas que atenuem as dificuldades encontradas com as mudanças das condições de vida, são verdadeiros princípios que devem nortear este contato com os profissionais da Rede Socioassistencial do município de São Miguel do Iguacu, não somente neste projeto de trabalho de conclusão de curso, bem como em minha atuação profissional como Antropólogo num futuro vindouro.

Neste sentido, Oliveira (2016, p. 1187) pontuou a necessidade de se requisitar a presença do profissional antropólogo e ou de especialista ligado a universidade para contribuir e enriquecer com os processos de consulta e estudo de casos, de modo a oferecer instrumental para melhor “compreensão dos fatos, das práticas socioculturais e de como os agentes locais significam as situações vivenciadas”. Vale lembrar que, no Brasil, o campo de atuação profissional dos antropólogos nas instituições públicas ou privadas é estritamente reduzido ou quase inexistente fora do âmbito acadêmico ou indigenista.

Por outro lado, o trabalho de Nascimento (2014, p. 274) identificou que no ano de 2005 a Funai tomou conta de que havia “cerca de 50 crianças nos abrigos do Mato Grosso do Sul” e que nos anos seguintes procurou reinseri-las em suas comunidades. Esta mesma autora verificou com sua pesquisa de campo que os profissionais da rede socioassistencial em Dourados e Caarapó

– MS tendem a potencializar a vitimização da indígena criança que foi exposta a situação de violência, já que seu grupo social não lhe confere os cuidados e condições mínimas de acesso aos direitos fundamentais, sendo tratadas muitas vezes pelo corpo técnico dos abrigos, conselhos e judiciário, como a “vítima das vítimas”:

O que ficou bastante evidente nesta pesquisa é que mesmo as instituições criadas para atender de modo particular as populações indígenas agem pautadas pelos mesmos procedimentos e indicadores da sociedade envolvente, este é o caso da Sesai e do CRAS Indígena. Essa parece ser característica de um Estado que no plano teórico valoriza a diversidade, mas na prática promove ações universalizantes. (Nascimento, 2014, p. 278).

A pergunta que me resta fazer e que pretende nortear meu trabalho de campo – *Os abrigos institucionais estão preparados para acolher indígenas crianças?* - a mim, me parece simples e objetiva, ao mesmo tempo imbrica uma série de dispositivos de controle e normalização das condutas indígenas adultas e infantis, que ora protege e cuida e ora retira a criança do seu convívio familiar e cultural próprios, configurando-se como o modo hegemônico de se governar a infância que formulou Resende (2015).

De acordo com Oliveira (2016) os últimos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelaram que no Brasil 896 mil pessoas se auto-identificaram como indígenas, sendo que destas, 414 mil são crianças. Para o autor, a normatização de direitos fundamentais dispostos na Constituição Federal e posteriormente, o reconhecimento das Crianças e dos Povos Indígenas como ‘sujeitos de direitos’ – a Doutrina da Proteção Integral, oportunizam “um vazio teórico-conceitual e procedimental quanto às formas de relacionar os direitos das crianças com os direitos indígenas para compreender como as indígenas crianças precisam ter salvaguardados os seus direitos”.

Este vazio teórico conceitual e procedimental se expressa, em certa medida, quando os operadores do Direito solicitam aos profissionais da Rede SUAS – Sistema Único de Assistência Social relatos, perícias ou laudos antropológicos para os casos de violação de direitos que envolvem grupos sociais indígenas.

É notório que ao se estabelecer na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em seu Artigo 8º, Parágrafo II, que “esses povos deverão ter o direito de conservar seus costumes e instituições próprias, desde que eles não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos”, que o próprio Direito Estatal se vale de normas universalizantes, colonizadoras ou etnocêntricas, ficando quase sempre submetidos a Lei dos brancos, os povos indígenas encontram-se hoje tutelados em suas vontades,

autonomias ou convenções jurídicas próprias.

Este trabalho de conclusão de curso em Antropologia – Diversidade Cultural Latino Americana, justifica-se pela necessidade da aproximação e do diálogo entre os Antropólogos, os operadores do Direito e os profissionais do Sistema Único de Assistência Social.

Ao explicitar meu objetivo de conhecer, estudar e problematizar os casos de abrigamentos de indígenas crianças e seus desdobramentos, fui questionado por uma das profissionais presentes (na reunião estava eu, a orientadora e seis (06) agentes públicas) sobre como pretendia realizar este trabalho. Respondi que no decorrer de 12 meses (a partir de agosto de 2019 até Julho de 2020) pretendo realizar uma visita mensal a sede do CREAS ou da Casa Lar com vistas a proceder reuniões, grupos de estudos, leitura de prontuários e entrevistas dirigidas às profissionais que realizaram ou realizam atendimentos a indígenas crianças vítimas de violência sexual.

As profissionais da equipe socioassistencial de São Miguel do Iguaçu relataram que a cada quinze (15) dias realizam visitas domiciliares e a escola de Oco'y para acompanhar diversos casos das mais distintas modalidades de violação de direitos, não somente de crianças. Algumas delas relatam que as diferenças sociais ou culturais por vezes são “um entrave” ou que produzem “receios de como trabalhar” na Aldeia. Neste sentido, minha proposição foi ao encontro do que “elas estavam precisando”, segundo relatou uma das Assistentes Sociais.

É praticamente impossível se falar em estudos etnográficos com e sobre crianças e famílias na contemporaneidade e, em especial àqueles produzidos no Brasil, sem se remeter aos relevantes trabalhos de Claudia Fonseca (1999), que preconiza uma antropologia semiótica, preocupada com o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para se chegar, nas palavras da autora, “a novas maneiras de compreender seus “clientes” e interagir de forma criativa com eles”. Para isto, Fonseca evoca a necessidade do etnógrafo produzir informações sobre o lugar social dos informantes, conferindo a estes representatividade – um lugar social que os localize historicamente, ao mesmo tempo em que o autor se revela como ser social e político no campo, sabendo que este é substancial em criar novas hipóteses ou

problemáticas.

Referências:

Albernaz, Adriana Cristina Repelevicz. Antropologia, histórias e temporalidades entre os Ava-Guarani de Oco'y (PR). 2009. 404 p. Tese (Programa de Pós Graduação em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Brasil. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, set 2019.

Costa, Jurandir Freire. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Belaunde, Luisa Elvira. O estudo da sexualidade na etnologia. Cadernos de campo, São Paulo, nº 24, p. 399-411. 2015.

Donzelot, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

Fonseca, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 10, p. 58-78, 1999.

Lea, Vanessa Rosemary. Foucault (parcialmente) vindicado no Brasil central: sexualidade como um dos fundamentos da vida. Cadernos de campo, São Paulo, nº 24, p. 427-440. 2015.

Malinowski, Bronislaw. Sexo e repressão na sociedade selvagem. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000. 227 p.

Nascimento, Silvana Jesus de. Múltiplas vitimizações: Crianças Indígenas Kaiowá nos abrigos urbanos do Mato Grosso do Sul. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v.20, nº 2, p. 265-292. 2014.

Oliveira, Assis da Costa. Violência sexual, infância e povos indígenas: Ressignificação intercultural das políticas de proteção no contexto das indígenas crianças. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez e Juventud, Manizales, v. 14, nº 2, p. 1177-1190, 2016.

Panet, Rose-France de Farias. 'I-mã a kupên prãm!': Prazer e sexualidade entre os canelas. 2010. 297 p. Tese (Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

Red internacional de etnografía con niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Panorama sobre etnografía con niñas, niños, adolescentes y jóvenes: En Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador 1995-2016. Analía Inés Meo et al. 1ª edição. Buenos Aires: Silvina de

Carmen Fernández, 2018

Resende, Haroldo de. (Org.). Michel Foucault: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 383 p. Coleção estudos foucaultianos.

Schuch, Patrice. Práticas de justiça: A antropologia dos modos de governar a infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 293.

Wenceslau, José Francisco Carminatti; Strauss, André. O tabu do incesto e a bioantropologia. Cadernos de campo, São Paulo, nº 21, p. 13-30, 2012