Infancias:

contextos de acción, interacción y participación

Infâncias: contextos de ação, interação e participação

Martín Plascencia González
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mathusalam Pantevis Suárez
Facundo Corvalán
Coordinadores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
EDITORA UnB
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA EDITORIAL
UNR Universidad Nacional de Rosario

Infancias: contextos de acción, interacción y participación

Infâncias: contextos de ação, interação e participação

Dictaminadores

Aloysio Martins Júnior, Universidade Federal de Santa Catarina. Ana Brizet Ramírez Cabanzo, Facultad de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Bruno Baronnet, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Claudia Guadalupe Arufe Flores, Departamento de Educación ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Cristina Massot Madeira Coelho, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. David Poveda, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Eliud Torres Velázquez, co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO, Estudios Críticos del Desarrollo Rural. Doctor en Desarrollo Rural por la UAM. Everardo Pérez Manjarrez, Harvard Graduate School of Education. Juliana Lacour, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Luciana Hartmann, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Monique Voltarelli, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Norma Guadalupe Pérez López, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas. Robinzon Piñeros Lizarazo, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. Rodolfo Antonio San Juan San Juan, Ciencias sociales/antropología, El Colegio de San Luis. Susana Frisancho, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Infancias: contextos de acción, interacción y participación

Infâncias: contextos de ação, interação e participação

Martín Plascencia González
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mathusalam Pantevis Suárez
Facundo Corvalán
Coordinadores

Universidad Autónoma de Chiapas
Editora da Universidade de Brasília
Editorial Universidad Surcolombiana
Universidad Nacional de Rosario
Editores

Primera edición, 2020.

Infancias: contextos de acción, interacción y participación / Infâncias: contextos de ação, interação e participação
Martín Plascencia González, Maria Lidia Bueno Fernandes, Mathusalam Pantevis Suárez y Facundo Corvalán (Coordinadores)

D.R. © 2020. Universidad Autónoma de Chiapas
Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número,
Colina Universitaria, Terán, C.P. 29050,
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
ISBN: 978-607-561-073-3

D.R. © 2020. Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, Edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br
ISBN: 978-65-5846-020-6

D.R. © 2020. Editorial Universidad Surcolombiana
Avenida Pastrana Borrero - Carrera 1
PBX (57) (8) 8754753
Neiva, Huila, Colombia
ISBN: 978-958-8896-49-6

D.R. © 2020. Editorial Universidad Nacional de Rosario
Maipú 1065, S2000CGK
Rosario, Santa Fe, Argentina
ISBN: 978-987-702-427-2

Participó en el financiamiento de este libro el Programa para Actividades Científicas, Tecnológicas y de Innovación (2019) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del proyecto Seminario interdisciplinario e interinstitucional sobre estudios de infancias (299284).

Fotografía y diseño de portada: Carlos Alberto Sánchez Álvarez

Los textos que conforman este libro fueron sometidos a arbitraje estricto, dictaminados por pares bajo el procedimiento doble ciego. Es un libro especializado en el tema de infancias, su contenido es responsabilidad de quienes lo firman y no necesariamente refleja la postura institucional de las instituciones coeditoras.

Distribución libre y gratuita, citando la fuente. Prohibida su distribución con fines comerciales.

Contenido

Investigaciones con y por las infancias en Latinoamérica 11

Pesquisa com e para infâncias na América Latina 21
Martín Plascencia González
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mathusalam Pantevis Suárez
Facundo Corvalán

I. Abordaje teórico-conceptual y metodológico para estudiar/investigar con las infancias
31

1 En torno a la agencia infantil y juvenil: espacios, tensiones y paradojas en comunidades históricas indígenas mayas tsotsiles de Chiapas, México 33
Lourdes de León Pasquel

2 Uma margem no tempo: geografias de bebês, crianças e jovens em fronteiras brasileiras 65
Maria Lidia Bueno Fernandes
Jader Janer Moreira Lopes

3 Estrategias metodológicas e infancias latinoamericanas. Educación, salud y cultura en mundos posibles 93
Facundo Corvalán
Lucía Aranda
Jésica Morello

4 Escutar as crianças: por um mundo onde mais humanos enunciem em muitas linguagens 133
Marisol Barenco de Mello
Márcia Menezes Concencio

II. Protagonismo, participación y resistencia
165

5 Bibliotecas comunitarias y escolares: diálogos interculturales y protagonismo infantil 167
Kathia Núñez Patiño
Martín Plascencia González

6 De guambras a niños mendigo. Análisis dialógicos con Chuqui sobre la transformación del estatuto de los niños de la calle en Quito, Ecuador (2004-2019) 203
Pablo Hoyos González
Daniel García Pérez
Harvey Sánchez Restrepo

7 Territorios afrobrasileños e indígenas colombianos: resistencia y lucha por permanecer en el espacio-tiempo. Cronotopos infantiles otros 237
Mathusalam Pantevis Suárez
Eliane Rodrigues de Castro

8 Violencia, adultocentrismo y resistencias. De la migración centroamericana a la participación política de los NNA en la resistencia-rebelde zapatista 267
Angélica Rico Montoya

III. Experiencias en el territorio
303

9 La experiencia educativa con infancias en los recorridos por el territorio 305
María Helena Ramírez Cabanzo
Lorena Cardona Alarcón
Mathusalam Pantevis Suárez

10 Mecanismos de estigmatización en la narrativa Gauchesca: infancia rural Argentina del siglo XIX 331
Nicolás Marino Elder

IV. Legalidad e infancia
357

11 El interés superior de la infancia y la adolescencia refugiada frente al modelo de atención institucionalizado: el caso de Chiapas y Tabasco, México 359
Ivonne Álvarez Gutiérrez

12 Políticas de salud mental infanto-juvenil: modalidades de cuidados en el primer nivel de atención (Rosario, Argentina) 393
Ana Cecilia Augsburger
Sandra Silvana Gerlero

13 'Me lo dicen desde lejos... que soy hija de traficante'. El impacto de las políticas de drogas sobre niñas, niños y adolescentes con padres y madres privados de la libertad 421
Corina Giacomello

14 Representaciones de la niñez y extranjería en la legislación y en la infraestructura: acceso a la protección internacional (los albergues de los sistemas DIF en Chiapas, México) . . . 455
Larisa Kosygina

Investigaciones con y por las infancias en Latinoamérica

Martín Plascencia González
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mathusalam Pantevis Suárez
Facundo Corvalán

> "Mientras la infancia continúe siendo considerada al mundo de lo privado, vale decir de lo no público, no político, no del mundo desde el que los adultos han construido su propio espacio, su propio referente identitario, estaremos reproduciendo una privación empobrecedora de la sociedad" (Cussiánovich, 2019, pp. 82-83)

La transcripción del pensamiento de Cussiánovich, a través de la cita suscrita, expone el desplazamiento que ha tenido la infancia de la vida adulta. Habla de las esferas de exclusión y la despolitización de la que es depositaria. Asumir las infancias como protagonistas implica reflexionar sobre sus posibilidades, vicisitudes y desafíos. Latinoamérica tiene la gran tarea de construir condiciones dignas para esta población específica; pero la tarea también implica

reconocimiento. Cualquier deuda humana se paga con mayores padecimientos cuando de niñez se trata, no por pensar en un futuro sin garantías, como si la infancia tuviese que constituirse como una base del progreso, sino, por tomar conciencia del presente en el que millones de seres vulnerados son privados de sus derechos.

Este libro recupera experiencias de investigación, aportes metodológicos y análisis teóricos, que interpelan el *status quo* de nuestra región. Con la apuesta de generar miradas y estrategias cooperativas, renacen preguntas y se plantean respuestas a diversas problemáticas. El pre-texto de esta obra fue el diálogo desde disciplinas e instituciones de diversas geografías latinoamericanas. Desde el sur, el este, el norte y el oeste de nuestra patria grande latinoamericana, se configura una obra comprometida y necesaria.

Los procesos de investigación con y para las infancias, es decir, la producción científica articulada a procesos en torno a niñas y niños, está presente en esta obra; con una intencionalidad insistente, recurrente, en el reconocimiento de las infancias en su diversidad y en los lugares, tiempos y personas con las que cohabita. Por ello, hablamos de la acción contextualizada y el necesario entendimiento de las infancias en interacción y participación, y también la comprensión de las infancias en sus procesos de existencia física, cultural y política.

Las narraciones de y con las infancias que aquí se relatan provienen de experiencias de trabajo y diálogo con niñas y niños, a fin de comprometerse con la construcción de relaciones horizontales y simétricas, huyendo así de la perspectiva adultocéntrica. Este libro pretende ser una brecha para las formas poco habituales de leer y vivir los espacios, con apertura a otras formas de ser y estar en el mundo. Así, apunta a la posibilidad de mundos posibles, de mundos alternativos que permitan habitar-nos en amor y armonía a través del reconocimiento del

otro como ese sujeto protagonista, ese sujeto histórico, político y social que lucha y resiste.

La cultura adulta y la cultura infantil se entrelazan, la primera crea inicialmente la segunda, que luego se transforma y transforma. Las investigaciones que este libro abarca buscan escuchar la voz del autor y autora de esos otros mundos posibles que re-crean y re-elaboran los niños y niñas, con sus diferentes geografías infantiles. Ser niño o niña es habitar un tiempo, pero, también un espacio geográfico que viene determinado por su historicidad y su cultura que le permite ese ser/estar en un mundo que comprende perfectamente, y el cual está en constante re-elaboración de acuerdo a sus necesidades.

Espacios como el Seminario interdisciplinario e interinstitucional sobre estudios de infancias organizado por la Universidad Autónoma de Chiapas gracias al apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, nos convocó a diálogos sensibles y amorosos que, reconocen al otro multi-diverso, e intenta reconocer la voz fuerte del protagonista de ese espacio, desde nuestras propias voces privilegiadas de adultos y académicos, donde nos unimos como habitantes del mundo; transeúntes de culturas e historias que afectamos y que nos afectan pero, en un acto responsable como discuten autores como Bajtín y colaboradores.

Cuatro universidades latinoamericanas avalan esta producción editorial: Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad de Brasilia (Brasil), Universidad Surcolombiana (Colombia) y Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). El eje transversal compendia esfuerzos epistémicos que decantaron en distintas lógicas de producción de conocimientos, diálogos e intercambios que toman como premisa "el interés superior" de las infancias. Los textos fueron sometidos a dictamen doble ciego, en un afán por hacer participar también a otras y otros académicos especialistas en nuestra

producción, en la forma en que nos dirigimos, hablamos, dialogamos y transcribimos a las infancias. Durante el trabajo editorial, se coordinó también la intencionalidad de forjar redes de investigación con, para, desde y a favor de las infancias. Hemos advertido, como se advierte el asombro, que nuestros territorios son más parecidos, precisamente, en su diversidad. En estos tiempos de crisis, incertidumbre e inseguridad la posibilidad de articulación y búsqueda de aquello que nos aproxima es primordial, por eso, entendemos que de cara a un proyecto de sociedad que busca el aislamiento, cerramiento e individualidad, esta obra apunta a una construcción de redes, apertura, intercambio y colectivización del conocimiento. Todos y todas estamos conviviendo en mundos elaborados por otros y otras que nos leen a partir de sus geografías.

El libro se compone por cuatro partes, que organizan cada uno de los capítulos de acuerdo al contenido: I) Abordaje teórico-conceptual y metodológico para estudiar/investigar con las infancias, II) Protagonismo, participación y resistencia, III) Experiencias en el territorio y IV) Legalidad e infancia. Establecido lo anterior, presentamos el libro. El capítulo de apertura del libro "En torno a la agencia infantil y juvenil: espacios, tensiones y paradojas en comunidades históricas indígenas mayas tsotsiles de Chiapas, México" de Lourdes de León Pasquel, aborda el concepto de agencia infantil en comunidades históricas tsotsiles. Realiza una investigación etnográfica y traza una definición de agencia como "la capacidad de actuar mediada socioculturalmente" citando Ahearn (2001: 112). Argumenta a favor del carácter colectivo, relacional y temporal del concepto, mismo que se explica por diversos tipos de relaciones y tensiones sociales al interior de la familia y de la comunidad. La autora hace una importante retrospectiva, involucrando la sociología de la infancia y los estudios de lingüística antropológica que han revelado la agencia de niñas y niños en sus procesos de socialización y

adquisición de competencias culturales y lingüísticas. Su experiencia con el trabajo en comunidades tsotsiles por más de tres décadas le ayudan para dialogar el concepto de agencia. Finalmente, contempla algunas reflexiones sobre agencia, voluntad y autonomía en las infancias indoamericanas.

El capítulo dos "Uma margem no tempo: geografias de bebês, crianças e jovens em fronteiras brasileiras", Maria Lidia Bueno Fernandes y Jader Janer Moreira Lopes, aborda la Geografía de la infancia desde la perspectiva brasileña. Aborda la unidad vivencia de la infancia y la juventud en una relación dialéctica con el espacio. Retoma teóricos de diversos campos del conocimiento y presenta los conceptos específicos que permiten la comprensión de las espacialidades de los bebés, niños y de los jóvenes. Como síntesis afirma que "no tiene sentido pensar en el ser humano (los bebés, las niñas y niños, las y los jóvenes) fuera de las geografías, ni tampoco de a conciencia y el control de sí y el mundo vivido fuera de las relaciones culturales, fuera del lenguaje, fuera de la unidad de existencia/existir, ser/estar, espacio/tiempo".

"Estrategias metodológicas e infancias latinoamericanas. Educación, salud y cultura en mundos posibles", es el capítulo tres, en que Facundo Corvalán, Lucía Aranda y Jésica Morello, proponen una estrategia metodológica situada geopolíticamente para abordar a las infancias latinoamericanas. Se definen conceptos claves y se socializan investigaciones vinculadas.

El capítulo cuatro, "Escutar as crianças: por um mundo onde mais humanos enunciem em muitas linguagens", de Marisol Barenco de Mello y Márcia Menezes Concencio, se propone afirmar el lugar de la autoría, de participación y protagonismo de las infancias a partir de una perspectiva filosófica con base en los estudios de la Filosofía del Lenguaje, teniendo como exponente a Mijaíl Bajtin y el círculo de autores con quien dialogó. Con ese aporte teórico "el amor es una categoría ética y estética fundamental, que subyace en mi interés real desinteresado por

cada ser humano, como único ser, irrepetible en el mundo". Propone, este texto, la escucha amorosa como herramienta contra los procesos violentos de silenciamiento. Presenta una experiencia concreta de enunciación de las infancias a partir del lenguaje de la fotografía.

El uso de las bibliotecas escolares y comunitarias como dispositivo para el intercambio dialógico y el reconocimiento del protagonismo infantil, es el que puede leerse en el capítulo cinco, "Bibliotecas comunitarias y escolares: diálogos interculturales y protagonismo infantil", de Kathia Núñez Patiño y Martín Plascencia González. Se presentan dos modelos del uso de bibliotecas para el acercamiento al trabajo con las infancias, particularmente con infancias choles y tojolabales –dos grupos socioculturales y lingüísticos presentes en Chiapas, México. Se exploran conceptos como os de horizontalidad y colaboración en los procesos de investigación con y para las infancias; considerando sus procesos de participación y las condiciones sociohistóricas que viven.

Pablo Hoyos González, Daniel García Pérez y Harvey Sánchez Restrepo, en el capítulo sexto "De guambras a niños mendigo. Análisis dialógicos con Chuqui sobre la transformación del estatuto de los niños de la calle en Quito, Ecuador (2004-2019)", hacen una exploración de los significados en torno a las infancias en situación de calle en Ecuador; a partir de una experiencia etnográfica con Chuqui, quien ayuda para esa identificación de la transformación histórica de esa categoría. La categoría niños de la calle, desemboca en una construcción (re-construcción) como niños-mendigo. Desde la política y el acercamiento histórico puede observarse esta evolución, inscrita en el discurso de Chuqui. Los autores discuten esto en torno a estudios sobre las infancias y sobre la invisibilización sectorial que tienen.

Las diferentes configuraciones que adquieren los territorios desde el punto de vista de la infancia, particularmente sobre el

territorio indígena y afrobrasileño, es lo que puede observarse en el capítulo siete, "Territorios afrobrasileños e indígenas colombianos: resistencia y lucha por permanecer en el espacio – tiempo. Cronotopos infantiles otros" , escrito por Mathusalam Pantevis Suárez, Eliane Rodrigues de Castro. Esta narración con las infancias, ayuda a la comprensión de su presencia en los territorios, mismos que "re-elaboran en una relación íntima con la tierra, con la naturaleza transformándolos en espacios-lugares únicos y mágicos".

El capítulo octavo, "Violencia, adultocentrismo y resistencias. De la migración centroamericana a la participación política de los NNA en la resistencia-rebelde zapatista", de Angélica Rico Montoya, asume la infancia politizada, y discute los entornos de violencia que sufren las infancias rurales; particularmente, se centra en la descripción de procesos de reconstrucción de paz de pueblos zapatistas, que resisten, y proponen modelos educativos que integran el respeto y el aprender a convivir y ser autónomos. Se habla también de los niños y adolescentes de Centroamérica, particularmente de Guatemala, Honduras y el Salvador, y la migración como forma de resistencia rebelde de los niños y adolescentes frente a la violencia.

El capítulo noveno, expone "La experiencia educativa con infancias en los recorridos por el territorio", de María Helena Ramírez Cabanzo, Lorena Cardona Alarcón y Mathusalam Pantevis Suárez, donde se explora la construcción del concepto infancia en una comunidad indígena. Desde los aportes de Geografía de la infancia, enfatizan el concepto de territorio, entendido como "como espacio transitado y co-construido desde las relaciones y saberes". También se abordan temas de autonomía y educación propia.

El modo en como la infancia rural es apropiada por la Gauchesca como estrategia ideológica civilizatoria, es el abordaje desde un análisis literario que se realiza en el capítulo diez,

"Mecanismos de estigmatización en la narrativa Gauchesca: infancia rural argentina del siglo XIX". La niñez que cuadra en los modelos ilustrados es objetalizada y romantizada en la figura de un menor que delinque: el Hormiga Negra.

El capítulo once, "El interés superior de la infancia y adolescencia refugiada frente el modelo de atención institucionalizado: el caso de Chiapas y Tabasco, México", de Ivonne Álvarez Gutiérrez, presenta un análisis del modelo institucionalizado para la atención de niñas, niños y adolescentes con necesidades de protección internacional en México. Se considera el marco de Derechos y se propone una estrategia que contemple el interés superior de la infancia y adolescencia refugiada.

Ana Cecilia Augsburger y Sandra Silvana Gerlero describen las modalidades de cuidado brindadas a los problemas de padecimiento infanto juvenil en el primer nivel de atención de la salud; se informa sobre la temática de la prescripción de medicamentos problematizándose las respuestas de los servicios de salud en relación a la medicalización. Esto puede leerse en el capítulo doce "Políticas de salud mental infanto juvenil: modalidades de cuidados en el primer nivel de atención (Rosario, Argentina)".

La infancia relacionada con procesos carcelarios, a partir de las narraciones de niñas, niños y adolescentes con padres encarcelados, se ve inmersa en el capítulo trece "'Me lo dicen desde lejos... que soy hija de traficante'. El impacto de las políticas de drogas sobre niñas, niños y adolescentes con padres y madres privados de la libertad", de Corina Giacomello. A partir de análisis de política pública, pero particularmente desde los testimonios de esas niñas, niños y adolescentes de diversas latitudes de Latinoamérica, se puede conocer su perspectiva de los derechos, vividos en el contexto propio.

La presencia de la niñez a través de las representaciones que tiene en la legislación, y en la infraestructura, es el tema

central del capítulo catorce catorce, escrito por Larisa Kosygina, "Representaciones de la niñez y extranjería en la legislación y en la infraestructura: acceso a la protección internacional (los albergues de los Sistemas DIF en Chiapas, México)". Para conocer esas representaciones, se hicieron entrevistas a personas que asistieron a albergues temporales. La representación de la niñez como sujetos autónomos y sujetos de cuidado, se discuten.

Es así como, en este recorrido por territorios latinoamericanos, la obra que aquí presentamos recuenta historias para pensar las infancias desde diversos lugares y tiempos, reconociendo y reconociéndonos en su existencia. No pretendemos agotar nuestro entendimiento y comprensión de las infancias, sus necesidades, derechos y protagonismo en este libro en el que el lector está a punto de sumergirse, sino incitar a pensar la hermosa posibilidad de ser copartícipes de una vida en que la infancia sea una transformación, y no una carencia o vulnerabilidad. Tampoco pretendemos una supremacía de la infancia sobre la adultez, ni tampoco de la adultez sobre la infancia, sino realzar las necesarias complementariedad y dialogicidad honesta. Por ello, nos interesa abordar las infancias desde sus contextos de acción, interacción y participación.

Pesquisa com e para infâncias na América Latina

Martín Plascencia González
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mathusalam Pantevis Suárez
Facundo Corvalán

> "Enquanto a infância continuar a ser considerada o mundo do privado, isto é, do não público, do não político, não do mundo a partir do qual os adultos construíram seu próprio espaço, seu próprio referente de identidade, estaremos reproduzindo uma privação empobrecedora da sociedade "
> (Cussiánovich, 2019, pp. 82-83)

A transcrição do pensamento de Cussiánovich, supracitada, expõe o deslocamento que a infância teve da vida adulta, Fala das esferas de exclusão e despolitização de que é depositária. Assumir a infância como protagonista implica refletir sobre suas possibilidades, vicissitudes e desafios. A América Latina tem a grande tarefa de construir condições dignas para essa população específica, mas o dever de casa também envolve reconhecimento. Qualquer dívida

humana se paga com maior sofrimento, quando se trata da infância. Assim, não se pode pensar em um futuro sem garantias, como se a infância devesse ser base para o progresso, mas, sim, tomar consciência do presente em que milhões de seres vulneráveis são privados de seus direitos.

Este livro recupera experiências de pesquisa, contribuições metodológicas e análises teóricas que desafiam o status quo de nossa região. Com o compromisso de gerar estratégias e visões cooperativas, as perguntas renascem e as respostas aos diversos problemas são levantadas. O pré-texto deste trabalho foi o diálogo de disciplinas e instituições de várias geografias latino-americanas. Do sul, do leste, do norte e do oeste da nossa grande pátria latino-americana, uma obra comprometida e necessária está se configurando.

Processos de pesquisa com e para crianças, ou seja, a produção científica ligada a processos em torno de crianças está presente neste trabalho, com uma intenção insistente e recorrente no reconhecimento das infâncias na sua diversidade, nos lugares, nos tempos e com as pessoas com quem convivem. Portanto, falamos da ação contextualizada e da compreensão necessária da infância em interação e participação e, também, da compreensão da infância em seus processos de existência física, cultural e política.

As narrativas das e com as infâncias aqui relatadas partem de experiências de trabalho e diálogo com crianças, comprometidas com a construção de relações horizontais e simétricas, evitando a perspectiva centrada no adulto. Este livro pretende ser uma brecha para formas inusitadas de ler e de viver, abrindo-se para outras formas de ser e estar no mundo. Assim, aponta para a possibilidade de mundos possíveis, de mundos alternativos que nos permitem viver no amor e na harmonia a partir do reconhecimento do outro como aquele sujeito protagonista, aquele sujeito histórico, político e social que luta e resiste.

A cultura adulta e a cultura infantil entrelaçam-se, a primeira criando inicialmente a segunda, que, então, transforma-se e produz transformação. As investigações abarcadas por este livro buscam auscultar a voz do autor e autora desses outros mundos possíveis que as crianças recriam e reelaboram, com suas diferentes geografias de infância. Ser criança é habitar um tempo e um espaço geográfico, determinado por sua historicidade e cultura, que permite às crianças ser e estar em um mundo que compreendem perfeitamente e que está em constante reelaboração, segundo suas necessidades.

Espaços como o Seminário Interdisciplinar e Interinstitucional de Estudos da Infância, organizado pela Universidade Autônoma de Chiapas, graças ao apoio recebido do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia do México, nos convidam a diálogos sensíveis e amorosos que reconhecem o outro multidiverso e procuram reconhecer a voz forte do protagonista desse espaço, a partir de nossas próprias vozes privilegiadas de adultos e acadêmicos, em que nos unimos como habitantes do mundo,transeuntes de culturas e histórias que afetamos e que nos afetam, mas, em um ato responsável, como discutido por autores como Bakhtin e colaboradores.

Quatro universidades latino-americanas apoiam esta produção editorial: Universidade Autônoma de Chiapas (México), Universidade de Brasília (Brasil), Universidade Surcolombiana (Colômbia) e Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de Rosário (Argentina). O eixo transversal sintetiza esforços epistêmicos que optaram por diferentes lógicas de produção de conhecimento, diálogos e trocas que tomam como premissa o "melhor interesse" da infância. Os textos foram submetidos a parecer duplo cego, no intuito de envolver outros especialistas em nossa produção, na forma como tratamos, falamos, dialogamos e transcrevemos a infância. Durante o trabalho editorial, também houve a intenção de forjar redes de pesquisa com e a

favor da infância. Percebemos que nossos territórios são semelhantes, justamente, em sua diversidade. Em tempos de crise, incerteza e insegurança, a possibilidade de articulação e de busca do que nos aproxima é primordial. Assim, entendemos que, diante de um projeto de sociedade que busca o isolamento, o fechamento e a individualização, esta obra aponta para a construção de redes, abertura, partilha e coletivização do conhecimento. Estamos (com)vivendo em mundos feitos por outros e outras que nos leem de suas geografias.

O livro é composto por quatro partes, que organizam cada um dos capítulos de acordo com o conteúdo: I) Abordagem teórico-conceitual e metodológica do estudo / pesquisa com a infância, II) Protagonismo, participação e resistência, III) Experiências no território e IV) Legalidade e infância.

Posto isso, apresentamos o livro. O capítulo "Sobre a agência de infância e juventude: espaços, tensões e paradoxos nas históricas comunidades indígenas maias Tsotsil de Chiapas, México", de Lourdes de León Pasquel, aborda o conceito de agência infantil em comunidades históricas tsotsiles. Trata-se de uma pesquisa etnográfica que, citando Ahearn (2001: 112), traz a definição de agência como "a capacidade de agir mediada socioculturalmente". Argumenta em favor do caráter coletivo, relacional e temporal do conceito que se explica por diversos tipos de relações e tensões socais no interior da família e da comunidade. A autora faz importante retrospectiva envolvendo a Sociologia da Infância, enfatiza os estudos de Linguística Antropológica que têm revelado a agência das crianças em seus processos de socialização e aquisição de competências culturais e linguísticas. Por fim, contempla algumas reflexões sobre agência, vontade e autonomia nas infâncias ameríndias.

O capítulo "Uma margem no tempo: geografias de bebês, crianças e jovens em fronteiras brasileiras", de Maria Lidia Bueno Fernandes e Jader Janer Moreira Lopes, trata da Geogra-

fia da Infância pela perspectiva brasileira. Abordando a unidade vivencial da infância e juventude em uma relação dialética com o espaço, retoma teóricos de diversos campos do conhecimento e apresenta os conceitos específicos que permitem a compreensão da espacialidade dos bebês, das crianças e dos jovens. Como síntese, afirma que "não há sentido em pensar o ser humano (os bebês, as crianças e os jovens) fora das geografias, nem a consciência e o controle de si e do mundo vivido fora das relações socioculturais, fora da linguagem, fora da unidade existência/existir, ser/estar, espaço/tempo".

"Estratégias metodológicas e as infâncias latino-americanas. Educação, saúde e cultura em mundos possíveis" é o terceiro capítulo, no qual Facundo Corvalán, Lucía Aranda e Jésica Morello propõem uma estratégia metodológica que adota a geopolítica para abordar as infâncias latino-americanas. Conceitos-chave são definidos e investigações relacionadas são socializadas.

O quarto capítulo "Escutar as crianças: por um mundo em que mais humanos enunciem em muitas linguagens", de Marisol Barenco de Mello e Márcia Menezes Concencio, propõe-se a afirmar o lugar de autoria, de participação e de protagonismo das crianças a partir de uma perspectiva filosófica com base nos estudos da Filosofia da Linguagem, tendo como expoente Mikhail Bakhtin e o Círculo de autores com quem dialogou. Com esse aporte teórico, "o amor é a categoria ética e estética fundamental, que funda o real interesse desinteressado em cada ser humano, como único ser, irrepetível ser no mundo". As autoras propõem a escuta amorosa como ferramenta contra processos violentos de silenciamento, apresentando uma experiência concreta de enunciação das crianças a partir da linguagem da fotografia.

A utilização das bibliotecas escolares e comunitárias como dispositivo de intercâmbio dialógico e de reconhecimento do protagonismo infantil é o que se pode ler no quinto capítulo

"Bibliotecas comunitárias e escolares: diálogos interculturais e protagonismo infantil", de Kathia Núñez Patiño e Martín Plascencia González. São apresentados dois modelos de uso de bibliotecas para a abordagem do trabalho com a infância, em particular com crianças choles e tojolabal - dois grupos socioculturais e linguísticos presentes em Chiapas, México. Conceitos como horizontalidade e colaboração são explorados em processos de pesquisa com e para crianças, considerando seus processos de participação e as condições sócio-históricas em que vivem.

Pablo Hoyos González, Daniel García Pérez e Harvey Sánchez Restrepo, no sexto capítulo "De 'guambras' a crianças mendigas. Análises dialógicas com 'Chuqui', tratam da transformação do estatuto das crianças de rua em Quito, Equador (2004 – 2019) ". Para isso, exploram os sentidos da infância em situação de rua no Equador, a partir de uma experiência etnográfica com Chuqui, que ajuda a identificar a transformação histórica dessa categoria. A categoria "meninos de rua" leva a uma construção (re-construção) como meninos-mendigos. A partir da análise política e da abordagem histórica, pode-se observar essa evolução, inscrita na fala de Chuqui. Os autores discutem isso em torno dos estudos sobre a infância e sua invisibilidade setorial.

As diferentes configurações que os territórios adquirem do ponto de vista da infância, particularmente no território indígena e afro-brasileiro, é o que se pode observar no sétimo capítulo "Territórios afro-brasileiros e indígenas colombianos: resistência e luta para permanecer no espaço – tempo. Cronotopos infantis outros", escrito por Mathusalam Pantevis Suárez, Eliane Rodrigues de Castro. Essa narração com as infâncias ajuda a compreender a sua presença nos territórios, que "reelaboram numa relação íntima com a terra, com a natureza, transformando-os em espaços-lugares únicos e mágicos".

O oitavo capítulo "Violência, adultocentrismo e resistência. Da migração centro-americana à participação política de crian-

ças e adolescentes na resistência-rebelde zapatista", de Angélica Rico Montoya, assume a infância politizada e discute os ambientes de violência sofridos pelas crianças rurais. Em particular, centra-se na descrição dos processos de reconstrução da paz dos povos zapatistas, que resistem e propõem modelos educativos que integram o respeito e a aprendizagem da convivência e da autonomia. Também fala sobre crianças e adolescentes na América Central, particularmente na Guatemala, Honduras e El Salvador, e sobre a migração como forma de resistência rebelde de crianças e adolescentes contra a violência.

O nono capítulo "A experiência educativa com a crianças nos passeios pelo território", de María Helena Ramírez Cabanzo, Lorena Cardona Alarcón e Mathusalam Pantevis Suárez, explora a construção do conceito de infância em uma comunidade indígena. A partir das contribuições da Geografia da infância, enfatiza o conceito de território, entendido "como um espaço viajado e co-construído a partir de relações e saberes". As temáticas da autonomia e da autoeducação também são abordadas.

A forma como a infância rural é apropriada pelos Gaúchos como estratégia ideológica civilizadora a partir de uma análise literária é a temática abordada no décimo capítulo "Mecanismos de estigmatização na narrativa gaúcha: a infância rural argentina no século XIX". A infância que se enquadra nos modelos ilustrados é objetivada e romantizada na figura de um menor que comete um crime: a Formiga Petra.

O décimo primeiro capítulo "O interesse superior da infância e adolescência refugiada frente ao modelo de atenção institucionalizado: o caso de Chiapas e Tabasco, México", de Ivonne Álvarez Gutiérrez, apresenta uma análise do modelo institucionalizado de atenção a crianças e adolescentes com necessidades de proteção internacional no México. A estrutura de direitos é considerada, sendo proposta uma estratégia que contemple os melhores interesses das crianças e adolescentes refugiados.

Ana Cecilia Augsburger e Sandra Silvana Gerlero descrevem as modalidades de atendimento aos problemas da criança e do adolescente no primeiro nível de atenção à saúde. São fornecidas informações sobre a questão da prescrição de medicamentos, questionando as respostas dos serviços de saúde em relação à medicalização. Isso pode ser lido no décimo segundo capítulo "Políticas de saúde mental da criança e do adolescente: modalidades de atenção no primeiro nível de atenção (Rosário, Argentina)".

A infância relacionada aos processos penitenciários, a partir das narrativas de meninas, meninos e adolescentes com pais encarcerados, está imersa no décimo terceiro capítulo "'Dizem-me de longe ... que sou filha de um traficante de drogas'. O impacto das políticas de drogas em crianças e adolescentes com mães e pais privados de liberdade", de Corina Giacomello. A partir de uma análise das políticas públicas, particularmente a partir dos depoimentos de crianças e adolescentes de diferentes latitudes da América Latina, é possível conhecer sua perspectiva e seu contexto de vida.

A presença das crianças por meio das representações que têm na legislação é o tema central do décimo quarto capítulo "Representações de crianças e estrangeiros na legislação e na infraestrutura: acesso à proteção internacional (Os Abrigos dos Sistemas DIF em Chiapas, México) ", escrito por Larisa Kosygina. Para conhecer essas representações, foram realizadas entrevistas com pessoas que frequentavam abrigos temporários. Discute-se a representação da infância como sujeito autônomo e sujeito do cuidado.

É assim que, nesse percurso pelos territórios latino-americanos, o trabalho que aqui apresentamos conta histórias para pensar as infâncias de diferentes lugares e épocas, reconhecendo e reconhecendo-nos na sua existência. Não pretendemos esgotar nossa compreensão da infância, suas necessidades, direitos e

protagonismo neste livro em que o leitor está prestes a mergulhar, mas, sim, nos estimular a pensar na bela possibilidade de sermos parceiros em uma vida em que a infância é uma transformação e não uma falta ou vulnerabilidade. Também não buscamos a supremacia da infância sobre a idade adulta, tampouco da idade adulta sobre a infância, mas, antes, desejamos potencializar a necessária complementaridade e a necessária dialogicidade honesta, interessando-nos, portanto, abordar a infância a partir de seus contextos de ação, interação e participação.

I. Abordaje teórico-conceptual y metodológico para estudiar/investigar con las infancias

1 En torno a la agencia infantil y juvenil: espacios, tensiones y paradojas en comunidades históricas indígenas mayas tsotsiles de Chiapas, México[1]

Lourdes de León Pasquel[2]

Resumen

El presente texto examina el concepto de agencia infantil en comunidades históricas tsotsiles, de Chiapas, México, desde un enfoque émico y etnográfico basado en el seguimiento longitudinal, por tres décadas, de las trayectorias de vida

---

1 El presente texto resulta de una plenaria presentada en el Seminario Interdisciplinario e Interinstitucional sobre Estudios de Infancias (299284), financiado por el Programa para Actividades Científicas, Tecnológicas y de Innovación, convocatoria 2019, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), organizado por la Universidad Autónoma de Chiapas, en noviembre de 2019. Agradezco la invitación a los organizadores a tan valioso evento, en especial a Martín Plascencia y a Katia Núñez por su hospitalidad y apoyo. De manera especial, agradezco a las familias tsotsiles con las que he compartido varias décadas de mi vida por su amistad, apoyo y confianza. Sin ellas esta investigación no hubiera sido posible. Todas las referencias relacionadas con ellas llevan seudónimos para proteger su privacidad.

2 Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. Doctora en Lingüística, Universidad de Sussex, Reino Unido. Especialidad: Antropología Lingüística. Correo electrónico: lourdesdeleonp@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-3263-3422

de varios niños, niñas y jóvenes de estas comunidades. Inicia con una revisión del origen, desarrollo y debates en torno al concepto de agencia en el campo de estudios de las infancias en varias disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología cultural, y la lingüística antropológica. El cuerpo del estudio toma como punto de partida la definición lingüístico-antropológica de la agencia como "la capacidad de actuar mediada socioculturalmente" (Ahearn 2001: 112). Para este fin se investigan las nociones tsotsiles relacionadas con la agencia, en particular, la voluntad y la autonomía y su expresión en diversos contextos de las vidas cotidianas en trayectorias de vida de miembros de las comunidades de estudio. Se toman como unidades de análisis una variedad de actos y eventos cotidianos de naturaleza agentiva que reflejan micro-procesos de continuidad, resistencias y cambios en los órdenes de género y generación. Estos actos revelan dinámicas entre agencia y estructura (Giddens 1984) que pueden tener diversos tipos de efecto de menor a mayor calibre en las condicionantes estructurales macro-sociológicas de género y generación. Se argumenta a favor del carácter colectivo, relacional y temporal de la agencia explicado por diversos tipos de relaciones y tensiones sociales al interior de la familia y la comunidad. La investigación etnográfica permite enmarcar los debates sobre la agencia infantil y poner de frente las condicionantes, limitaciones y posibilidades de las infancias mayoritarias, reconocer sus vulnerabilidades, pero también fomentar y potenciar sus formas de ejercicio de poder, voluntad, autonomía y participación. Justo en esas fronteras porosas es donde habitan tensiones y paradojas que no deben quedar invisibles en nuestras agendas sobre el estudio de la agencia.

Palabras clave: infancia, agencia, indígenas mayas

Resumo

Este texto examina o conceito de agência infantil em comunidades históricas tsotsiles, de Chiapas, México, a partir de uma abordagem êmica e etnográfica baseada no acompanhamento longitudinal, por três décadas, das trajetórias de vida de várias crianças e jovens dessas comunidades. O artigo se inicia com uma revisão da origem, desenvolvimento e debates em torno do conceito de agência no campo dos Estudos da Infância em várias disciplinas, como Sociologia, Antropologia, Psicologia Cultural e LinguísticaAntropológica. O corpo do estudo toma, como ponto de partida, a definição linguístico-antropológica de agência como "a capacidade de agir mediada socioculturalmente" (Ahearn, 2001: 112). Para tanto, são investigadas as noções tsotsiles relacionadas à agência, em particular, vontade e autonomia e sua expressão em vários contextos da vida cotidiana nas trajetórias de vida dos membros das comunidades de estudo. Uma variedade de atos e eventos diários de natureza agentiva são tidos como unidades de análise, que refletem microprocessos de continuidade, resistência e mudanças nas ordens de gênero e geração. Esses atos revelam dinâmicas entre agência e estrutura (Giddens, 1984) que podem ter diferentes tipos de efeito, de baixo a alto calibre, sobre os fatores de condicionamento estruturais macrossociológicos de gênero e geração. Argumenta-se em favor da natureza coletiva, relacional e temporal da agência, explicada por vários tipos de relações e tensões sociais dentro da família e da comunidade. A pesquisa etnográfica permite enquadrar os debates sobre a agência das crianças, enfrentar as condições, limitações e possibilidades da infância maioritária, reconhecer suas vulnerabilidades, mas também promover e potencializar suas formas de exercício de poder, vontade, autonomia e participação. É justamente nessas fronteiras porosas que existem

tensões e paradoxos que não devem permanecer invisíveis em nossas agendas quanto ao estudo da agência.

Palavras-chave: infância, agência, indígenas maias

1. Introducción

Hace más de dos décadas los sociólogos Prout y James (1997) propusieron un nuevo paradigma para el estudio de la infancia, en donde plantearon como eje central el reconocimiento de la *agencia* de la niñez y su capacidad de actuar e incidir en los procesos sociales de su realidad (James y Prout, 1998; Jenks, 1982). Este nuevo planteamiento parte de una crítica a los estudios de las ciencias sociales que presentan a los niños y las niñas (NNA) como entes pasivos, ausentes e invisibles en las etnografías que definen la cultura desde los parámetros adultos. Dos décadas antes, la antropóloga Hardman (1973) ya había señalado que las mujeres y los niños han sido grupos silenciados, haciendo un llamado a reconocer su papel como sujetos sociales. Años después, Hirschfeld (2002) publicó un ensayo donde reitera la ausencia de las infancias en los estudios antropológicos y el valor de la antropología de la infancia para conocer la cultura adulta. Este planteamiento fue posteriormente cuestionado por Lancy (2012), quien argumenta que sí hay una tradición de investigación antropológica sobre infancias; sin embargo, en su crítica el autor pierde de vista la crítica central de los sociólogos, quienes subrayan la invisibilidad de la *agencia* infantil en muchos estudios de la niñez en las ciencias sociales.

La psicología cultural, por su parte, desde los años ochenta trae de frente el papel central de la agencia, la participación y la motivación de los NNA en sus procesos de aprendizajes de destrezas culturales (Correa-Chávez *et al*., 2015; Rogoff, 1993, 2003). Desde otro ángulo y hace más de tres décadas, los estudios de

lingüística antropológica han develado el papel agentivo de los NNA en sus procesos de socialización de competencias culturales y lingüísticas. Este enfoque ha hecho hincapié en la socialización como un proceso de co-construcción de significados y aprendizajes, en oposición al enfoque convencional de la socialización como un proceso unidireccional de "transmisión" de conocimiento de adulto a los NNA (de León, 2005, 2010; Giddens, 1984; Ochs y Schieffelin, 2012).[3]

Por su parte, en América Latina desde los años setenta en estudios de varias disciplinas sociales se plantea la propuesta de la niñez como agente social con poder de participación y protagonismo tanto social como político (Alfageme *et al*., 2003; Corona Caraveo y Morfín, 2001; Cohn, 2005; Cussianovich, 1994; del Río, 2015; Liebel, 1994; Núñez, 2013; Núñez *et al*., 2016; Pérez, 2001; Pérez López, 2012; Rico, 2018; Rico *et al*., 2018; Szulc y Cohn, 2012). Estos estudios están arraigados en las problemáticas particulares de la infancia en América Latina y son un referente en este campo de estudios, particularmente en esta región del continente americano.

El cambio de paradigma en las ciencias sociales que reconoce a los NNA como sujetos sociales y agentes de transformación, encuentra consonancia con la aprobación en 1989 de la Convención de los Derechos del Niño, en donde se eleva a la niñez como sujeto de derecho y como participante social, política y jurídica (Corona Caraveo y Morfín, 2001; Del Río, 2015).

En suma, la investigación de la infancia, desde hace varias décadas y con diversos enfoques ha coincidido en traer de frente a los NNA como sujetos históricos, sociales, políticos y jurídicos. En este transitar se han propuesto varias nociones clave:

3 Cussianovich (1994) ha ofrecido un panorama de los cambios en el abordaje de la infancia, indicando que se pasó de la invisibilidad al reconocimiento, pero con el costo también del "tutelaje" o proteccionismo.

agencia, participación, subjetividad, actuación, ciudadanía y protagonismo. Sin elaborar más en cada una de éstas, cabe mencionar, sin embargo, que en el devenir de los nuevos paradigmas, varias de estas nociones han sido sujetas de revisiones críticas. Por ejemplo, la noción de protagonismo ha sido cuestionada por Corona y Morfín en tanto se considera que la infancia no está separada del mundo adulto ya que, de acuerdo con las autoras, los niños no son "actores principales en la orquestación del orden social", aunque sí son participantes y ciudadanos con derechos (2001: 41 y 42).

En la vasta producción de estudios sobre la infancia, en particular la noción de *agencia* ha sido un tema eje del nuevo paradigma de la sociología de la infancia. A varias décadas de su formulación ésta ha sido examinada de manera crítica por varios científicos sociales, entre ellos los mismos sociólogos de la infancia que la propusieron a finales del siglo pasado. En críticas recientes se ha llegado a plantear que la agencia infantil se ha convertido en un "mantra" repetido una y otra vez que requiere ser problematizado al tiempo de contextualizarlo en las diversas culturas del mundo global y local (Tisdall y Punch, 2012). En el marco de este panorama se considera pertinente partir de una crítica a los enfoques que toman a la agencia infantil como universal, homogénea y predefinida. Para este fin, se propone en este trabajo una revisión que matice este concepto de infancias en abstracto para hablar de infancias mayoritarias (las de las mayorías minorizadas) en el contexto de condicionantes históricos de etnia, género y orden generacional (Punch, 2016; véanse también Lancy, 2012; Szulc, 2019).

2. Objetivos y metodología

El presente trabajo tiene como objetivo enfocar a la niñez como sujeto social e histórico y examinar, en particular, la noción de *agencia* infantil anclada en su contexto sociocultural en una comunidad indígena histórica tsotsil en la que he realizado investigación por más de tres décadas. Se parte de las siguientes preguntas: ¿qué representa la agencia infantil para los indígenas tsotsiles?, ¿cómo la abordamos de manera situada etnográficamente en su contexto sociocultural sin imponer modelos teóricos importados?, ¿cómo la identificamos en las acciones cotidianas de los NNA y la revisamos en el transcurso de las vidas de las y los actores sociales?, ¿cómo la documentamos en los microprocesos cotidianos y en sus posibles efectos transformadores de la estructura o *habitus*? (Bourdieu, 1977).

Para responder a estas preguntas se parte de la propuesta de abordar la agencia de manera empírica, etnográfica y émica. Esto representa revisar este concepto desde el lente etnográfico y semántico del tzotzil, así como identificar sus expresiones locales en las voces y acciones cotidianas de los actores en su contexto sociocultural. En particular, se analizan algunos actos y eventos de naturaleza agentiva que reflejan microprocesos de continuidad, resistencias y cambios en los órdenes de género y generación en las trayectorias de vida de varios NNA y jóvenes tsotsiles de comunidades tsotsiles históricas.

La investigación está fundamentada en varias décadas de estudios lingüísticos y antropológicos en varias comunidades tsotsiles históricas de los Altos de Chiapas, con enfoque especial en varias localidades en Zinacantán (De León, 2005, 2007, 2010, 2012, 2015, 2017, 2018, 2019a, 2019b).

Se enmarca en metodologías etnográficas y de la lingüística antropológica, en particular la etnometodología y la socialización del lenguaje (De León, 2005; Goodwin, 2006; Ochs, 1988;

Ochs y Schieffelin, 1984, 2012). Se toma como unidad de análisis micro la actividad situada y los eventos en las trayectorias de vida de algunos actores de estas comunidades registrados a lo largo de la investigación longitudinal. El análisis involucra la articulación de conexiones pertinentes con el nivel macrosocial y el campo teórico de los estudios de la infancia indígena.

3. Debates en torno a la agencia infantil

En la introducción al presente escrito planteé que, a 25 años de la postulación del paradigma de la sociología de la infancia y del lugar central de la agencia infantil en estos estudios, se ha advertido sobre los riesgos de haber elevado a "mantra" la agencia infantil. Se ha planteado la necesidad de reconocer la especificidad de las infancias mayoritarias frente a las generalizaciones resultadas de la infancia minoritaria del mundo hegemónico. Se ha subrayado la necesidad de situarla socioculturalmente para hacer visibles las vulnerabilidades de los NNA y sus implicaciones políticas y legales (Blue-Bond-Langner y Korbin, 2007). Punch (2016), por ejemplo, en sus estudios de las familias rurales en Bolivia argumenta a favor de reconocer el carácter *relacional* de la agencia en las relaciones entre las distintas generaciones de hijos en la familia. La autora muestra que la organización de la familia supone expectativas distintas dependiendo del orden de nacimiento de las hijas y los hijos. Los menores se espera que se queden en casa a cuidar a los padres y los mayores que emigren para proveer dinero a la familia. En este sentido, el orden de nacimiento imprime un carácter a la relación intergeneracional y a las trayectorias de vida de cada miembro de la familia. En este contexto, Punch subraya la necesidad de examinar "el papel de las interdependencias negociadas en el entendimiento de las posiciones de los niños como actores sociales" (Punch, 2016: 677).

Más recientemente, Szulc (2019) examina la situación de la niñez mapuche y también apunta a áreas de vulnerabilidad que deben visibilizarse y no dejarse de lado por poner de frente a la agencia y la autonomía. Subraya que la noción mapuche acerca de la "persona" enfatiza la libertad personal y la agencia de los niños mapuche; sin embargo, la autora advierte que la agencia no es individual sino colectiva e insiste en mostrar los lugares que ocupan los niños en las jerarquías familiares, sus responsabilidades y dependencia de los adultos. Plantea que reconocer la agencia social no debe implicar pasar por alto las condiciones estructurales —sociales, económicas, políticas, de género— que de diversos modos la limitan, sino que apela al "anclaje social de la agencia, tanto de los niños y niñas como de los adultos" (Szulc, 2019: 354, cita de Valentine, 2011: 35).

La autora lleva su argumento a considerar como una falacia de los antropólogos el hablar de "culturas infantiles" como autónomas del mundo adulto. Concuerdo con la crítica de Szulc sobre la agencia infantil frente a la vulnerabilidad de las infancias indígenas rurales de Indoamérica. Sin embargo, considero que plantearse que los NNA en los nichos de sus grupos de pares no generan cultura por sí mismos, habría que revisarse desde un ojo etnográfico cuidadoso (véase Corsaro y Eder, 1990; Goodwin, 2007; Goodwin y Kyratzis, 2007, 2012; De León, 2007, 2010, 2019a; Muchow y Muchow, 1935; Poveda y Marcos, 2005, entre otros). Se ha documentado extensivamente que los NNA reproducen, generan e interpretan conocimiento y cultura en la socialización entre pares. En un artículo clásico, Corsaro y Eder (1990) argumentan a favor de las culturas de pares como sistemas autónomos y socialmente creativos. Explican que la apropiación creativa de la cultura adulta de los NNA consiste en una reproducción interpretativa, lo que da cabida a capacidades y posibilidades de recreación y cambio.

Un área ampliamente estudiada es el juego entre pares que revela que los NNA no sólo se apropian de conocimientos, pero también los cuestionan, resisten y transforman (De León, 2007, 2010, 2019a; Goncü y Gaskins, 2007; Paugh, 2008; Plascencia, 2015; Reynolds, 2008). Esto lo hacen al crear escenarios imaginarios y actuar en ellos, al apropiarse de discursos, al emular personajes de manera humorística, irónica o crítica, al resistir normas adultas y crear las suyas propias. Esta capacidad interpretativa de la realidad y la creatividad que conlleva es otra muestra de la agencia infantil y de su emergencia en el contexto del juego entre pares.

Por su parte, la postura del antropólogo africanista David Lancy (2012) se contrapone radicalmente a la propuesta de la agencia infantil en los estudios citados. El autor plantea que la agencia debe "desenmascararse" como un constructo etnocéntrico, clasista, de la cultura hegemónica post-industrial impuesta a las infancias mayoritarias.

En consecuencia, hay toda una gama de posturas respecto a la agencia infantil que se refleja en lo que los sociólogos de la infancia han llamado "el mantra de la agencia infantil". Éste ha abierto nuevas vetas sobre la necesidad de distinguir entre las infancias minoritarias y las mayoritarias, sus condicionantes socioculturales y, en general, sus áreas de vulnerabilidad. La investigación etnográfica sobre infancias indígenas y rurales ha problematizado este concepto incorporando dimensiones críticas como la etnia, el género y, de manera importante, las relaciones entre generaciones.

En lo que sigue de este trabajo me interesa explorar la noción de agencia en las infancias y juventudes tsotsiles desde un lente tsotsil para identificar émica y etnográficamente este concepto. Las preguntas que guían esta sección son: ¿qué nociones tsotsiles se relacionan con este concepto?, ¿cómo desmenuzamos la agencia semántica y etnográficamente?, ¿cómo analizamos las

nociones tsotsiles y las trayectorias de vida tsotsiles con actos de agencia? Partimos de la definición de Ahearn de la agencia como "la capacidad de actuar mediada socioculturalmente" (2001: 112) como referente conceptual, para luego dialogar con las expresiones de agencia contextualizadas en la etnografía de la vida de los sujetos históricos tsotsiles.

4. Las "agencias" en las vidas de los tsotsiles en los Altos de Chiapas

En la investigación sobre la niñez maya se ha hecho hincapié en la autonomía e iniciativa de NNA en sus procesos de aprendizaje y el no intervencionismo de los adultos en acelerar su desarrollo (De León, 2005; Gaskins, 1999; Paoli, 2003; Rogoff, 2003). Sus fases de crecimiento se han descrito, en general, en términos de sus logros en sus competencias sociales, culturales y lingüísticas. Entre los mayas zinacantecos, por ejemplo, se usan las expresiones como *tal xa xch'ulel* 'ya le viene su espíritu', o *oy 'xa xch'ulel* 'ya tiene su espíritu' para indicar que los NNA han llegado a momentos de desarrollo reflejados en sus acciones sociales cotidianas y en su participación en actividades de relevancia cultural en la adquisición de competencias socioculturales (De León, 2005: 63). Estos momentos también se describen en las teorías parentales zinacantecas en términos de logros cotidianos de la niñez, como la capacidad de comunicarse y comprender, de mostrar autosuficiencia como "caminar hasta la milpa", "cargar leña", "echar tortillas", "prender el fuego", "usar el machete", entre otros.[4] ¿Cómo logran los NNA mayas estas competencias?

4 En De León (2005) describo estas etapas basadas en las teorías parentales mayas zinacantecas.

Varios investigadores de la infancia maya e indígena, en general, han documentado la capacidad de los NNA de generar sus propios aprendizajes por su intención enfocada en participar en actividades de relevancia cultural. De acuerdo con estos investigadores, esta participación con propósito y lograda por iniciativa propia es producto de lo que también se le ha llamado "agencia" en el aprendizaje comunitario (Correa-Chávez *et al*., 2015; De León, 2015; Jiménez-Balam *et al*., 2019; Rogoff, 2003; Rogoff *et al*., 2015). La agencia se ha definido en este campo de estudio justamente como la capacidad de actuar de manera automotivada para ser participante que aspira a aprendizajes que le otorgan una legitimidad cultural.

Sin embargo, como dije en las secciones anteriores, el concepto de agencia tiene muchas facetas que se han abordado desde varias ópticas disciplinarias que lo han revisado, cuestionado, reformulado y hasta negado. En efecto, al salir del enfoque de la agencia en el contexto del aprendizaje comunitario nos encontramos con diversas situaciones de expresión de agencia en el desarrollo de la vida de los actores sociales que tienen dimensiones y consecuencias de diversas índoles y magnitudes. En particular, en mi investigación longitudinal con los tsotsiles de los Altos de Chiapas he podido dar seguimiento a las trayectorias de vida de varios NNA que han llegado a la juventud y la adultez y han pasado por decisiones y elecciones en donde su capacidad de actuar socioculturalmente se ve reflejada en diversos actos cotidianos con implicaciones diversas. Algunos de estos actos son invisibles o de aparente irrelevancia, otros tienen menores consecuencias y otros impactan de manera más visible los cursos de sus vidas. En especial, en las comunidades históricas tsotsiles he registrado que hay un área de la agencia de la niñez y juventud que se expresa en actos de tensión y/o resistencia, donde la autonomía y colaboración de los primeros años entra en conflicto con el *habitus* cultural que socializa, en particular, el género, la edad, y las relaciones

intergeneracionales. Estas resistencias a las normas de los mayores son características de los *ach' chi'eletik* 'los jóvenes' ('los que crecen recientemente'), tanto en la región tsotsil y, para el caso, en la cultura juvenil global; no obstante, tienen algunas particularidades entre los tsotsiles e indígenas en sus comunidades históricas, sobre todo (Cruz-Salazar, 2017).

El siguiente escenario, muy distinto al relacionado con la agencia en el aprendizaje, nos abre otro espacio de reflexión y análisis de los procesos agentivos entre los jóvenes tsotsiles. Se trata de la trayectoria de vida de una joven pareja que llamaremos Lucía y Raúl, para proteger sus identidades. A Raúl lo conozco desde que nació y ahora tiene 34 años. Un día al visitar la casa de sus abuelos me lo encontré muy afectado emocionalmente. Miré que tenía en la mano un papel membretado del Cabildo del pueblo con claúsulas numeradas y sellos. Le pidió a su cuñado que se lo leyera y se lo explicara, dado que él había asistido sólo un año a la escuela. El cuñado lo leyó en voz alta en español, al tiempo que traducía al tsotsil. Se trataba de un acta de divorcio solicitada por Lucía, su esposa, quien decidió dejarlo por temas de alcoholismo y violencia intrafamiliar. Después de 12 años de matrimonio, donde ella sufrió abusos continuos de parte de Raúl, solicita un divorcio, con el apoyo de sus suegros, en un acto de clara agentividad avalado legalmente para protegerse a ella y a sus hijos. Él se queda obligado a cumplir con su familia a nivel económico, además de ser limitado a no entrar a la casa para ver a sus hijos, según indica el texto del acta de divorcio. Este documento oficial reflejó un acto con el aparente efecto de revertir las asimetrías en la relación de género de esta pareja, además de estar avalado por los padres de Raúl. No se trata de un procedimiento común en las tres décadas y media que he trabajado y vivido en esta comunidad, por lo que me dejó sorprendida en un buen sentido al darme cuenta de que un acto con valor legal podría impactar en cierto nivel las estructuras patriarcales tradiciona-

les, bastante resistentes al cambio. Raúl quedó desarmado, dejó su hogar y buscó trabajo en otro lado. La familia reporta que ha dejado de tomar y cumple con los acuerdos del divorcio. Dentro de este contexto, cabe comentar que el origen de esta pareja es el común para muchas parejas de las comunidades históricas tsotsiles (De León, 2017, 2018). Cuando ella tenía 15 años y él 16, se miraron furtivamente en la calle, sostuvieron algunos encuentros a escondidas y decidieron escaparse para luego formalizar su situación. El acto bastante común de "huirse con el novio" representó en su momento un acto de agencia de ambos para romper temporalmente con las estructuras generacionales que regulan la elección de pareja. Representó un acto de elección propia y autónoma de la norma adulta. Se presentan entonces, a lo largo la vida de esta pareja, diversas expresiones de actos agentivos coyunturales que resisten y buscan romper con condicionantes estructurales de género y generación. Estos actos están, sin embargo, situados en la temporalidad y coyunturas de las trayectorias de las vidas de los sujetos y yacen en la línea entre la agencia y la estructura y sus mutuas interacciones (véase Giddens, 1984). Se manifiestan en las acciones cotidianas, algunas de las cuales van transformando los *habitus* a través de las prácticas que resisten e inciden en los cambios micro y macrohistóricos inherentes a la sociedad tsotsil histórica.

Por consiguiente, la agencia emerge en las interrelaciones e interdependencias de género y generación en medio de tensiones y ambivalencias en las que, a través del tiempo, los actores prueban sus capacidades para actuar, crear y desarrollar competencias, destrezas y estrategias para navegar condicionantes estructurales (véase Ahearn, 2001: 113).

En la siguiente sección se sigue la exploración de las nociones tsotsiles que se relacionan con el concepto de agencia con base en la pregunta antes planteada: ¿cómo desmenuzamos la agencia semántica y etnográficamente en una comunidad tsotsil histórica?

Para este fin se exploran las nociones de voluntad, autonomía, motivación e iniciativa presentes en las teorías parentales tsotsiles y para muchas culturas indoamericanas (De León, 2019b; Gaskins, 1999; Martínez, 2015, 2016, 2019; Murray *et al*., 2015; Paoli, 2003; Rogoff, 2003; Szulc, 2019; Terceros, 2002, 2017, 2019; Vázquez, 2008, 2019).

5. "Desmenuzar la agencia:" agencia, voluntad y autonomía en infancias indoamericanas

Una colección amplia de estudios de la infancia indígena en varios puntos de Indoamérica ha mostrado la noción de voluntad y autonomía como centrales a las teorías parentales de socialización de los niños indígenas. Rogoff ha documentado esto extensivamente en su teoría de desarrollo cultural y afirma la no intervención de los padres contra la voluntad de los niños (2003: 304).[5] Igualmente subraya la relación entre la voluntad y la autonomía como motor del desarrollo de los niños y de su aprendizaje (véanse también De León, 2005; Gaskins, 1999, para niños mayas). Gaskins (1999) ha planteado también que la autonomía de los niños mayas es uno de los principios de las teorías parentales de socialización maya yucateca. Martínez (2016, 2019) ha descrito para los tsotsiles de Chamula la motivación e iniciativa de los niños como parte de su autonomía en sus procesos de aprendizaje. Por su parte, B. Vázquez (2017, 2019) plantea *lakpusik'al*, 'nuestro corazón' como la noción central de la persona entre los ch'oles de La Esperanza, Tumbalá e indica que se relaciona con la gradual contribución de los niños a las actividades cotidianas como resultado de su motivación y colaboración.

5 "Parents do not forcefully intervene against the child's will" (Rogoff, 2003: 204).

Existen varias etnografías de los quechuas en la región andina que se refieren a la interrelación entre autonomía, entendimiento y competencia. Entre los quechuas de Bolivia se plantean nociones comparables con las de *ch'ulel* ('espíritu, alma, entendimiento') entre tsotsiles (De León, 2005); *pusikal* 'corazón' para los ch'oles (Vázquez, 2016, 2019) (véase De León, 2019b). Carmen Terceros plantea que *yuyay* es la capacidad de 'darse cuenta,' de entender lo que se está haciendo y menciona que ésta se expresa en *sapallanña ruwan* 'autonomía' que significa "hacer algo por sí mismo" (2016, 2019). Ames (2013) menciona que en los Andes centrales del Perú, la agencia significa el manejo de competencias de los niños para participar de manera activa en las labores productivas de la familia (véase también Bolin, 2006). Fernando García (2015) investiga a los niños quechuas de Aucará, otra región en Perú e indica que la autonomía de los niños va ligada con la iniciativa a colaborar en las actividades familiares. En este sentido, el autor argumenta que no se trata de una autonomía individualista de "voluntad libre" sino que está ligada a la relación social y al arraigo en actividades de sustentabilidad en el marco de normas sociales en la familia y la comunidad (2015: 146).

Existe también una documentación amplia de la infancia mapuche y la noción de *che* 'la persona autónoma' como central en las teorías parentales de socialización en esta región (Course, 2011; Murray *et al*., 2015; Szulc, 2019). Szulc ha planteado recientemente que la noción mapuche de persona se articula con un profundo sentido de la responsabilidad por su familia y su comunidad, que se adquiere también a edad temprana. La autora subraya que a los niños se les educa para que sean autónomos, pero en un sentido colectivo que "no coincide con el concepto occidental de individuo".

Al atestiguar las trayectorias de vida de varios y varias jóvenes y los eventos de su vida cotidiana expresados en sus propias

voces y las de sus familiares, he documentado diversas expresiones de voluntad en las comunidades tsotsiles del estudio.

Desde la infancia temprana los niños pequeños son muy respetados en sus expresiones de voluntad y no son impedidos de efectuar acciones diversas, algunas potencialmente riesgosas. He analizado cómo una niña de dos años toma el telar de su madre, objeto altamente apreciado y protegido, y es disuadida de no hacerlo, sin intervención física, hasta que escala su negativa y su abuela sale de la casa sin decirle nada. Esto lleva a la niña a llamar a su abuela para que regrese y se re-establezca la comunicación. Igualmente he escrito sobre otra niña de tres años que toma el azadón y lo usa para limpiar un sendero y cómo su abuela se expresa de esta acción, sin dar indicios de detenerla, como algo que la niña desea hacer con una intencionalidad clara como resultado de su voluntad. El comentario de la abuela refleja respeto a la voluntad de la niña en realizar una acción legítima con un propósito (De León, 2005).

Cabe comentar que no todas las acciones que hacen NNA pequeñas tiene siempre un propósito y se dejan a la voluntad de los y las pequeñas. En efecto, he documentado que no se les impide realizar acciones como tomar una caja de cerillos, un cuchillo, o unas tijeras de manera frontal que coarte su voluntad, sino de una manera indirecta que cambia el marco de atención a otros eventos como 'ahí viene al perro', 'ya viene la lluvia', 'come fruta' o 'ahí viene tu tío'. La teoría parental es que no hay que intervenir y asustar a los NNA pequeños pues pueden perder el ch'ulel. En la infancia media documentamos expresiones de NNA de rechazo o desinterés a hacer algo como, por ejemplo, *mu jk'an poxil* 'no quiero medicina', *mu jk'an chibat ta chanvun* 'no quiero ir a la escuela', *mu jk'an chibat ta chobtik* 'no quiero ir a la milpa'. De manera consistente con la voz de NNA, los adultos citan estas expresiones de voluntad indicando su respeto a ellas: *mu la sk'an chbat ta chan vun* 'no quiere ir a la escuela', *mu la sk'an yuch pox*

'no quiere tomar medicina', *mu la sk'an s-k'el li loktore*, 'no quiere ir al doctor', *i-jatav xchi'uk slekom, ja' la sk'an stuk* 'se escapó con el novio, es su decisión'. De manera interesante, Antonio Paoli documenta algo similar entre los tseltales en Chiapas: "Los niños podrán decir *ma'jkan* (no quiero) y por lo regular se considera que, en determinados campos de la actividad tienen un derecho a negarse [...] si se niega a ir a trabajar o a asistir a la escuela es muy probable que se le respete su decisión" (Paoli, 2003: 105). Como dice Paoli para los tseltales, entre los tsotsiles esta voluntad se respeta en determinados campos de la actividad, "donde tienen derecho a negarse"; en realidad, normalmente no encontramos negaciones por capricho. Por lo regular se asocian con instituciones (escuela, clínica) y ciertas actividades del trabajo, pero es esporádico escuchar una negación tajante o confrontativa. Si un NNA resiste insistentemente en hacer algo, se piensa que puede tener algún problema de carácter, o afectación en su ch'ulel y se puede pensar en una curación.

El respeto a la expresión de voluntad es muy consistente en las diversas esferas de la vida de los niños y, en consecuencia, con las teorías parentales y las nociones de persona tsotsil reflejadas en *ta xtal xa xch'ulel* 'ya le llega su espíritu/entendimiento'. Una prueba de esto es el bajo índice de mandatos a NNA en la realización de actividades cotidianas. Esto se explica porque se entiende que la voluntad e iniciativa los guía a participar, aprender y asumir responsabilidades sin ser monitoreados y dirigidos verbalmente continuamente como los niños en hogares postindustriales (De León, 2010, 2017, 2018; Ochs e Izquierdo, 2009; Ochs y Kremer-Sadlik, 2013).

En suma, la documentación etnográfica de la agencia entre los tsotsiles históricos revela un entretejido de expresiones de voluntad y autonomía manifestadas en los actos de sus vidas cotidianas. Estas expresiones son planteadas como ejes constituyentes de la persona tsotsil en las teorías parentales de esta

comunidad en consistencia con otras comunidades indígenas aquí mencionadas.

Sin embargo, ¿qué rutas sigue la agencia en la niñez al llegar a la juventud? En la siguiente sección exploraré los lugares de tensiones y paradojas que brotan en el devenir de las vidas de la niñez a la adolescencia.

6. La agencia en las trayectorias de jóvenes tsotsiles: tensiones de género y generación

Un tema que guía el presente trabajo es el de las dinámicas entre la agencia y la estructura, y las zonas de tensiones y paradojas en las trayectorias de vida de varios miembros de la comunidad de estudio.

Como he indicado aquí, en el periodo de la infancia, la voluntad y la autonomía son fomentados y respetados sin muchos espacios de tensión. Sin embargo, el respeto al ejercicio de la agencia en la realidad del colonialismo globalizado con las presiones estructurales contradictorias que conlleva puede tener un efecto revertido en el ejercicio de la voluntad en momentos posteriores en la vida de los sujetos (véase Cruz-Salazar, 2017). En particular, he documentado varios casos en que los NNA deciden dejar la escuela después de uno o dos grados de primaria y la familia apoya la decisión, ya que hay muchas opciones en la vida agrícola, artesanal y comercial para seguir desenvolviéndose. Muchas familias zinacantecas campesinas aún tienen la postura, sin duda justificada, de que la escuela debe dar sólo algunas destrezas de literacidad pero que, a la larga, desarraiga y niega la identidad cultural y lingüística. Al no ir a la escuela o salir de ésta en grados tempranos, las niñas tienen el tiempo de florecer como tejedoras y bordadoras, lo que les ofrece fuentes de ingreso que les dan autonomía. De igual manera, los varo-

nes se desenvuelven en varias actividades del campo, el comercio de flores, y el transporte. Sin embargo, sucede que varios de estos NNA al llegar a la adolescencia se sienten en "desventaja" con otros jóvenes que han cursado más niveles de estudio. Esto sucede, sobre todo, en el contexto de las presiones globales actuales y de los efectos de programas sociales neoliberales que presentan la escolarización homogenizadora como única ruta al "futuro" juvenil. Estos y estas jóvenes desean poder salir del pueblo, manejar computadoras, y buscar otras opciones que no se reduzcan al trabajo agrícola de la comunidad. En la búsqueda de opciones y de ejercer su voluntad y autonomía, en actos agentivos se enfrentan con estructuras que son poco negociables en la adolescencia, sobre todo cuando tienen poca escolaridad y subsisten por el trabajo agrícola.

Muchas chicas optan por huir con el novio para entrar en un ciclo de voluntades y represiones con las que llegan a adecuarse a la estructura patriarcal, no sin pasar por varios años de resistencias en los que muchas vuelven a la casa de los padres y retornan a la casa de la pareja, o simplemente deciden no regresar y quedarse en casa con la autonomía de ser artesanas con sus propios recursos (De León, 2017, 2018; véase Collier, 1968, 1980). Algunas de las que optan por continuar con la pareja, con el paso del tiempo construyen una familia y empiezan a adquirir cierta jerarquía en el hogar del marido, y así lograr cierta estabilización en el modelo de familia indígena patriarcal. Por otro lado, muchos de los muchachos con poca escolaridad que optan por no tomar pareja temprano, en años recientes añoran la migración transnacional y están dispuestos a dejar todo y lanzarse al vacío en búsqueda de nuevas experiencias.[6] Sin embargo, un buen número de familias temen apoyar estas decisiones, lo que

6 Véase Aquino (2014) sobre esta tendencia migratoria entre jóvenes zapatistas.

crea tensiones y resistencias entre generaciones. Otras las aceptan sobre todo cuando hay experiencias migratorias en la familia y la necesidad es muy grande; otras más, a pesar de resistirse, no tienen otra opción que dejar salir a sus hijos varones.

La paradoja a la que hago alusión es a la del fomento del ejercicio de la voluntad frente a la negación de ésta o la imposibilidad de ejercerla por condicionantes estructurales de género y generación, en especial.

En los ejemplos que he expuesto aquí la variable de género tiene un papel importante en términos de las opciones de "ejercicio de agencia". Es en la etapa adolescente cuando se vuelve más profunda la diferencia de ejercicio de voluntad entre los chicos y las chicas. En tanto acceso a escolaridad, siempre son los varones quienes tienen más opciones para escoger y una proporción más baja de chicas para optar por la escuela. Hace dos décadas esta opción de no estudiar y ser buena artesana era valorada positivamente de manera más uniforme. Uno de mis compadres decía: "prefiero que mi hija sea una buena tejedora, a que trabaje como sirvienta en San Cristóbal" (De León, 2005), o las jóvenes mismas decían: "prefiero tejer que levantar basura en San Cristóbal"; para ellas un símbolo de humillación era ser recolectora de basura de las calles de la ciudad colonial. Sin embargo, en la presente década la escuela ha creado una brecha con efectos socioeconómicos que se expresan en clases sociales entre jóvenes; las becas, y los accesos a los medios digitales amplían estas brechas, creando subculturas juveniles desiguales al interior de la comunidad.

Los medios, por otra parte, en especial el acceso al celular ha ofrecido otro recurso para navegar y explorar espacios no accesibles a los adultos, lo que tiene un efecto en las opciones de elección de pareja sin la intervención adulta. Igualmente ofrecen modelos juveniles globales que transforman las identidades

y expectativas locales. Esto ha concedido agencia, al igual que tensiones y paradojas en su ejercicio.

Si incorporamos la variable de las relaciones entre generaciones, encontramos también aquí la necesidad de reconocer que en la familia mesoamericana las edades de los hermanos varones cumplen un papel importante en las responsabilidades con los padres. En especial el varón primogénito y el hijo ultimogénito ejercen papeles distintos (Robichaux, 2003; Vogt, 1969). Del menor se espera que se encargue de cuidar a los padres con la idea de que heredará la casa, por esto se espera que éste permanezca cuando los padres envejecen. El mayor puede emigrar, buscar fuentes de trabajo o cuidar la tierra, pero tiene también responsabilidad de proveer. Los varones se quedan en casa y traen a sus mujeres, mientras que las mujeres salen del hogar (véase Punch, 2016, para Bolivia rural).

No hay duda de que los nuevos espacios de protagonismo y participación política infantil y juvenil indígena ofrecen y facilitan espacios de ejercicio de agencias y voluntades a las infancias y juventudes indígenas de hoy en día. No hay duda tampoco de que las ciudadanías y derechos de la infancia y juventud abogan por la niñez como sujeto político y jurídico abriendo espacios de reconocimiento y acción de enorme potencial. Sin embargo, cabe reflexionar sobre la naturaleza de las agencias y voluntades de los *ach' chi'eletik* 'los que nacieron recientemente' en el contexto de las opciones y limitaciones locales, regionales y globales. Este punto hace visibles las desigualdades entre las diversas juventudes, así como lo he apuntado para las infancias mayoritarias.

7. Conclusiones

He planteado la necesidad de reconocer como parte del estudio de la agencia infantil las particularidades culturales de las

infancias mayoritarias y, en especial, de las infancias indígenas. Al "desmenuzar" la agencia, exploro aquí la voluntad y la autonomía como propias de la niñez maya e indoamericana (*v. g.* mapuche, quechua, tseltal, tsotsil). El ejercicio de éstas es clave para entender el motor del aprendizaje familiar y comunitario y el papel central que desempeñan los NNA en aprender destrezas culturales.

Por otra parte, he hecho hincapié en subrayar que la agencia tiene un carácter colectivo, relacional y temporal, muchas veces coyuntural y, en este sentido, ejercerla implica atender a diversos tipos de relaciones y tensiones sociales al interior de la familia y la comunidad. A este respecto, he analizado la agencia o iniciativa de los niños en la participación en actividades del colectivo familiar y comunitario. He explorado también la agencia relacional entre diferentes generaciones de hermanos o hermanas al interior de la familia, así como la agencia temporal o coyuntural de las mujeres al decidir, por ejemplo, a escaparse con el novio o solicitar un divorcio.

Igualmente es importante resaltar el carácter cambiante y transitorio de actos agentivos a lo largo de la vida que pueden tener diversos tipos de efecto invisible, menor o de mayor calibre en las condicionantes estructurales. Las acciones microcotidianas de una niña que rehúse ir a la escuela o tomar la medicina no tienen un efecto en condicionantes estructurales de género. Sin embargo, la elección de una pareja por texto de celular sí empieza a tener un efecto en las condicionantes estructurales de género en tanto la familia y la comunidad reconocen y empiezan a legitimar estos actos de elección como actos que se separan gradualmente de las estructuras de autoridad parental. En este sentido no se puede hablar de "la agencia", sino de expresiones diversas de agencia inscritas en una temporalidad y sus posibles consecuencias en prácticas y estructuras. En este sentido, habrá que reconocer las áreas de oportunidad sin ignorar las tensiones

y paradojas de la agencia infantil y juvenil mayoritarias en las comunidades indígenas, rurales y, en general, con mayor índice de pobreza.

Los debates sobre la agencia infantil nos llevan entonces a poner de frente las condicionantes, limitaciones y posibilidades de las infancias y juventudes mayoritarias, a reconocer sus vulnerabilidades, pero también a fomentar y potenciar sus formas de ejercicio de poder, voluntad, autonomía y participación. Justo en esas fronteras porosas es donde habitan tensiones y paradojas que no deben quedar invisibles en nuestras agendas sobre el estudio de la agencia en las infancias y juventudes mayoritarias.

Referencias

Ahearn, L. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology,* núm. 30, pp. 109-137.

Alfageme Anavitarte, E., Martínez Muñoz, R., y Cantos, Vincent. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: Crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut Français d'études Andines, 42*(3). Recuperado a partir de: http://bifea.revues.org/4166. doi: 10.4000/bifea.4166.

Aquino, A. (2014). *De las luchas indias al sueño americano. Experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos*. México: CIESAS/Ediciones de la Casa Chata.

Blue-Bond-Langner, M., y Korbin, J. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies". *American Anthropologist, 109*(2): 241-246.

Bolin, I. (2006). *Growing Up in a Culture of Respect: Child Rearing in Highland Peru*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.

Collier, J. F. (1968). Courtship and Marriage in Zinacantán. *Middle American Research Institute,* núm. 25, pp. 139-201.

———. (1980). El noviazgo zinacanteco como transacción económica. En Evon Vogt (ed.), *Los zinacantecos.* México: Sepsetentas.

Corona Caraveo, Y., y Morfín Stoopen, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil.* México: UAM/UNICEF.

Correa-Chávez, M., Mejía-Arauz, R., y Rogoff, B. (Eds.) (2015). *Advances in Child Development and Behavior,* vol 49: "Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm". Waltham: Academic Press, pp. 273-287.

Corsaro, W. A., y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology,* vol. 16, pp. 197-220.

Course, M. (2011). *Becoming Mapuche: Person and Ritual in Indigenous Chile*. Urbana: University of Illinois Press.

Cruz-Salazar, T. (2017). Lo etnojuvenil. Un análisis sobre el cambio sociocultural entre tsotsiles, tzeltales y choles. *Limina R. Estudios Sociales y Humanísticos, XV*(1): 53-67.

Cussianovich, A. (1994). *Niño y adolescente: Enfoques y contexto*. Perú: Rädda Barnen.

De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS/INAH.

———. (2007). Parallelism, Metalinguistic Play, and the Interactive Emergence of Zinacantec Mayan Siblings' Culture. *Research on Language and Social Interaction, 40*(4): 405-436.

———. (2010). Hacia espacios de interculturalidad: Dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. En L. de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 13-33). México: CIESAS/Publicaciones de la Casa Chata.

——. (2012). Language Socialization and Multiparty Participation Frameworks. En Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.), *Handbook of Language Socialization* (pp. 81-112). Malden: Wiley-Blackwell.

——. (2015). Mayan Children's Creation of Learning Ecologies by Initiative and Cooperative Action. En Maricela Correa-Chávez, Rebeca Mejía-Arauz y Barbara Rogoff (eds.), *Advances in Child Development and Behavior,* vol 49: "Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm". Waltham: Academic Press, pp. 153-183.

——. (2017). Texting Amor: Emerging Intimacies in New Courtship Practices among Tzotzil Mayan Youth. *Ethos. Journal of the Psychological Anthropology Society, 45*(4): 462-488.

——. (2018). Entre el mensaje de texto y el etnorock en Youtube: Repertorios identarios en los paisajes virtuales de jóvenes mayas tsotsiles. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, XVI*(1): 40-55.

——. (2019a). Playing at being bilingual: Bilingual performances, stance, and language scaling in Mayan Tzotzil siblings' play. *Journal of Pragmatics,* núm. 144, pp. 92-108.

——. (Coord.). (2019b). *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. México: CIESAS.

Del Río, N. (2015). *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas*. México: Child Watch International Research Networks-Programa Infancia (UAM)/OEI.

——. (Coord.) (2001). *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM/UNICEF.

García, F. A. (2015). Respect and Autonomy in Children's Observation and Participation in Adults' Activities. En M. Correa-Chávez, R. Mejía-Arauz y B. Rogoff (eds.), *Advances in Child Development and Behavior,* vol 49: "Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm". Waltham: Academic Press, pp. 137-151.

Gaskins, S. (1999). Children's Daily Lives in a Mayan Village: A Case Study of Culturally Constructed Roles and Activities. En Artin Göngü (ed.), *Children's Engagement in the World.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-59.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.

Goncü, A., y Gaskins, S. (2007). Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives. Nueva York: Taylor & Francis Group.

Goodwin, M. H. (2006). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status and Exclusion*. Malden, MA: Blackwell.

Goodwin, M. H., y Kyratzis, A. (2007). Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. En M. H. Goodwin y A. Kyratzis (guest eds.), Children Socializing Children: Practices for Organizing the Social and Moral Order among Peers [Special Issue]. *Research on Language and Social Interaction, 40*(4): 1-11.

——. (2012). Peer socialization. En A. Duranti, E. Ochs, y B. B. Schieffelin (eds.), *The Handbook of Language Socialization.* Oxford, Reino Unido: Blackwell.

Hardman, C. (1973). Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropology Society Oxford, 4*(1): 85-99.

Hirschfeld, L. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, núm. 104, pp. 611-627.

James, A., Jenks, C., y Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood.* Cambridge: Polity Press.

Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings.* Londres: Batsford.

Jiménez-Balam, D., Alcalá, L., y Salgado, D. (2019). Maya children's medicinal plan knowledge: Inititative and agency in their learning process. *Learning, Culture, and Social Interaction,* núm. 22. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100333

Lancy, D. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren,* 2, 1-20.

Liebel, M. (1994). *Protagonismo infantil. Movimiento de niños trabajadores en América Latina*. Managua: Nueva Nicaragua.

Martínez Pérez, M. (2015). Adults' Orientation of Children —and Children's Initiative to Pitch in— to Everyday Adult Activities in a Tsotsil Maya Community. En Maricela Correa-Chávez, Rebeca Mejía-Arauz y Barbara Rogoff (eds.), *Advances in Child Development and Behavior,* vol 49: "Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm". Waltham: Academic Press, pp. 113-135.

———. (2016). *Xchanel-xchanubtasel: Lenguaje, acción y enseñanza en actividades valoradas entre los mayas de San Juan Chamula.* Tesis de doctorado en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS/CDI.

———. (2019). Teorías locales parentales y el mantal como recursos socializadores entre los mayas tsotsiles de San Juan Chamula. En Lourdes de León Pasquel (coord.), *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. México: CIESAS.

Muchow, M., y Muchow, H. H. (1935). *Der Lebensraum des GroBstadtkindes*. Hamburgo: Riedel.

Murray, M., Bowen, S., Segura, N., y Verdugo, M. (2015). Apprehending volition in early socialization: Raising "Little persons" among rural mapuche families. *Ethos, 43*(4): 376-401.

Núñez Patiño, K. (2013). Conocimiento, conciencia y práctica: Aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad,* núm. 73, pp. 57-94.

Nuñez Patiño, K., Estudillo, M., Alba, C., y Ortelli, P. (2016). *Niñez indígena, resistencias y autonomías. Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina*. México: UNACH.

Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, E., e Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Ethos, 37*(4): 391-413.

Ochs, E., y Kremer-Sadlik, T. (Eds.). (2013). *Fast Forward Family: Home, Work, and Relationships in Middle Class America.* Berkeley: University of California Press.

Ochs, E., y Schieffelin, B. B. (1984). Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and their Implications. En Richard Shweder y Robert LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

——. (2012). The Theory of Language Socialization. En Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.), *Handbook of Language Socialization* (pp. 1-22). Malden: Wiley-Blackwell.

Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil ku-xlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM-Xochimilco.

Pérez López, N. G. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de li tsebetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*. Tesis de Maestría en Antropología Social. San Cristóbal de las Casas: CIESAS.

Pérez, C. (2001). Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en movimientos de resistencia comunitarios. En Norma del Río (coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 127-145). México: UAM/UNICEF.

Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niños y niñas*. Tesis doctoral inédita. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Poveda, D., y Marcos, T. (2005). The social organization of a 'stone fight': Gitano children's interpretive reproduction of ethnic conflict. *Childhood, 12*(2): 327-349.

Prout, A., y James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise, and Problems. En James, A. y Prout, A. (Eds), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). Londres: Routledge.

Punch, S. (2016). Exploring children's agency across majority and minority world contexts. En Esser Florian *et al*. (Ed.), *Reconceptualizing agency and childhood: New perspectives in childhood studies* (pp. 183-196). Nueva York: Routledge.

Reynolds, J. F. (2008). Socializing puros pericos (little parrots): The negotiation of respect and responsibility. En Antonero Mayan sibling and peer networks, *Journal of Linguistic Anthropology, 18*(1): 82-107.

Rico Montoya, A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: Subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de doctorado. Universidad Veracruzana, Jalapa.

Rico Montoya, A., Corona Caraveo, Y., y Núñez Patiño, K. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancias,* núm. 2, pp. 79-101.

Robichaux, D. (Ed.). (2003). *El matrimonio en Mesoamerica, ayer y hoy: Unas miradas antropológicas.* México: Universidad Iberoamericana.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

——. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.

Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., y Correa-Chávez, M. (2015). A Cultural Paradigm: Learning by Observing and Pitching in. En Maricela Correa-Chávez, Rebeca Mejía-Arauz y Barbara Rogoff (eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol 49: "Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm". Waltham: Academic Press, pp. 1-23.

Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa,* núm. 40, mayo-octubre, pp. 53-63.

Szulc, A., y Cohn, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren,* núm. 1 (en línea). https://popups.uliege.be:443/2034-8517/index.php?id=440

Terceros Ferrufino, Carmen. (2002). *Concepciones de infancia y prácticas comunicativas de socialización en la niñez quechua de Cororo, Bolivia.* Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.

——. (2017). *Disputas, lenguaje y ética infantil: Un estudio de la socialización entre los niños de T'ojlu Rancho y San Isidro en Cochabamba, Bolivia.* Tesis de Doctorado en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.

——. (2019). *Yuyay*: Niñez quechua y etnoteorías parentales en Bolivia. En Lourdes de León Pasquel, *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas.* México: CIESAS.

Tisdall, K., y Punch, S. (2012). Looking critically and children's studies. *Children's Geographies,* núm. 10, pp. 249-264.

Valentine, K. (2011). Accounting for Agency. *Children & Society,* núm. 25, pp. 347-358.

Vázquez Sánchez, B. (2008). *Etnoteorías de la infancia y socialización lingüística infantil en una comunidad chol de Chiapas: Análisis de prácticas comunicativas socializadoras.* Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.

——. (2017). Ñop/Käñtyesañ. *Lenguaje, actividades y enseñanza-aprendizaje comunitario entre los mayas ch'oles de La Esperanza, Chiapas.* Tesis de Doctorado en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.

Vázquez, B. (2019). *Lakpusik'al* "Nuestro corazón". Teorías locales del desarrollo infantil y el aprendizaje en la comunidad ch' ol de la Esperanza, Chiapas. En Lourdes de León Pasquel (en prensa), *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas.* México: CIESAS.

Vogt, E. Z. (1969). *Zinacantan: A Maya community in the highlands of Chiapas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

2 Uma margem no tempo: geografias de bebês, crianças e jovens em fronteiras brasileiras[1]

Maria Lidia Bueno Fernandes[2]
Jader Janer Moreira Lopes[3]

Resumo

O capítulo em tela apresenta um ensaio científico em que os autores narram a perspectiva teórica que vem consolidando a Geografia da Infância no Brasil, na totalidade dos debates

---

1 O presente artigo é um desdobramento da palestra inaugural proferida no "Seminario interdisciplinario e interinstitucional sobre estudios de infâncias" financiado pelo Programa para Actividades Científicas, Tecnológicas y de Innovación, do Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) organizado pela "Universidad Autónoma de Chiapas", ocorrido em novembro de 2019. Agradecemos aos organizadores pelo convite, pela oportunidade e pela hospitalidade.

2 Maria Lidia Bueno Fernandes, doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil, mlidia@unb.br, lidia_f@uol.com.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4878-3115.

3 Jader Janer Moreira Lopes, doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Brasil. Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil, jjanergeo@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3510-8647.

que hoje abrigam essa expressão. Dessa forma, apresentam o diálogo com outros espaços e tempos, buscando caracterizar como essas reflexões que envolvem as infâncias e suas espacialidades geográficas se fizeram no âmbito do território brasileiro, suas caracterizações e singularidades. A estratégia metodológica assenta-se nas produções que envolvem essa temática, não apenas as referências publicadas em formas de artigos, livros, entrevistas ou outros gêneros, mas também em eventos, seminários, exposições, enfim, encontros diversos. Essa escolha, essa partilha de ditos, ocorre retomando as referências teóricas envolvendo a teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, sistematizada por Vigotski (2006, 2010) e colaboradores, e a perspectiva da Filosofia da Linguagem (Bakhtin e seu círculo). Nesse sentido, "a unidade ciência, arte e vida" (Bakhtin, 2017: 21) adentra este ensaio, que, de alguma forma, honra essa perspectiva, ao articular a literatura à experiência espacial e ao abordar a temática da infância e juventude em uma unidade vivencial, de forma a constatar que estas não estão presentes no espaço, mas são o próprio espaço, deixando marcas e sendo marcadas pelo espaço, em uma relação dialética (Lopes, 2007). Não por acaso, este ensaio se inicia com um excerto do conto a "Terceira Margem do Rio", importante referência literária brasileira, pedindo emprestadas da literatura experiências que permitem fazer a palavra acontecer. O ensaio tece as relações com os diversos campos do conhecimento que dão sustentação teórico-metodológica a esse campo, articula os conceitos específicos que permitem a compreensão da espacialidade dos bebês, das crianças e dos jovens, em especial, os conceitos de paisagem e território, advindos da Geografia, tendo, como expoentes no Brasil, Santos (1996, 2004) e Haesbaert (2014). Apresenta também obras de referência que marcam essa trajetória e tratam da aproximação da temática educacional em relação a esse campo do conhecimento, tendo como viés as contribuições de Pontuschka

(1993) e Paganelli (1996) que propõem que o ensino de Geografia trabalhe na perspectiva da construção de um pensamento autônomo e crítico, bem como articule teoria e prática em uma perspectiva interdisciplinar, considerando a dimensão política do processo de produção do espaço social, em diálogo profícuo com a perspectiva freiriana, que vê a escola como espaço da experiência autoral e como espaço conectado ao concreto (Freire, 2011). Aborda, ainda, a aproximação com os teóricos do campo de Estudos da Infância, da perspectiva pós-colonial, retomando clássicos europeus e do continente americano. Por fim, atualiza esse campo do conhecimento a partir de eventos que contribuíram para dinamizar essas discussões na América-Latina. Como síntese, este ensaio reafirma que não há sentido em pensar o ser humano (os bebês, as crianças e os jovens) fora das geografias, nem a consciência e o controle de si e do mundo vividos fora das relações socioculturais, fora da linguagem, fora da unidade existência/existir, ser/estar, espaço/tempo.
Palavras-chave: Geografia da Infância, território, espacialidade

Resumen

El presente capítulo es un ensayo científico en que los autores narran la perspectiva teórica que viene consolidando la Geografía de la Infancia en Brasil en la totalidad de los debates que hoy acogen esa expresión. De esta forma, se presenta el diálogo con otros espacios y tiempos, buscando caracterizar como esas reflexiones que envuelven las infancias y sus espacialidades geográficas que se hicieron en el ámbito del territorio brasilero, sus características y singularidades. La estrategia metodológica se asienta en las producciones que involucran esa temática, no sólo las referencias publicadas en forma de artículos, libros, entrevistas u otros géneros, sino también en: eventos, seminarios, expo-

siciones, en fin, encuentros diversos. Dicha elección compartida, se da retomando las referencias teóricas que involucran la teoría histórico – cultural del desarrollo humano, sistematizada por Vygotsky (2006, 2010) y colaboradores, y la perspectiva de la Filosofía del Lenguaje (Bajtin y su círculo). En este sentido, "la unidad ciencia, arte y vida" (Bajtin, 2017: 21) este ensayo se adentra, de alguna manera, a honrar esa perspectiva al articular la literatura a la experiencia espacial y al abordar la temática de la infancia y la juventud en una unidad vivencial, de forma que al constatar que éstas no están presentes en el espacio, pero es el propio espacio que deja marcas siendo marcadas por el espacio en una relación dialéctica (Lopes 2007). No es casualidad que este ensayo se inicia con un fragmento del cuento la "Tercera margen del Río" importante referencia literaria brasilera, pidiendo prestado de la literatura experiencias que permiten hacer la palabra acontecer. El ensayo teje las relaciones con los diversos campos del conocimiento que dan sustentación teórica – metodológica a ese campo, articula los conceptos específicos que permiten la comprensión de la espacialidad de los bebés, de los niños, niñas y jóvenes en especial los conceptos del paisaje y el territorio, provenientes de la Geografía, teniendo como exponentes en Brasil a Santos (1996, 2004) y Haesbaert (2014). También se presentan obras de referencia que marcan esa trayectoria y tratan de la aproximación de la temática educacional en relación a ese campo de conocimiento, teniendo como sesgo las contribuciones de Pontuschka (1993) y Paganelli (1996) que proponen que la enseñanza de la Geografía trabaje en la perspectiva de la construcción de un pensamiento autónomo y crítico, así como articular teoría y práctica en una perspectiva interdisciplinar, considerando la dimensión política del proceso de producción del espacio social, en fructífero diálogo con la perspectiva freiriana que ve la escuela como espacio de la experiencia autoral y como espacio conectado a lo concreto (Freire, 2011). También

aborda la aproximación a los teóricos del Campo de Estudios de la Infancia, de la perspectiva poscolonial y retoma clásicos europeos y del continente americano. Finalmente actualiza ese campo del conocimiento a partir de eventos que contribuyeron para dinamizar esas discusiones en América Latina. Como síntesis, este ensayo reafirma que no tiene sentido pensar el ser humano (los bebés, los niños, niñas y los jóvenes) fuera de las geografías, ni la consciencia y el control de sí y del mundo vivido fuera de las relaciones socioculturales, fuera del lenguaje, fuera de la unidad existencia/existir, ser/estar, espacio/tiempo.

Palabras clave: geografía de la infancia, territorio, espacialidad

I. Acontecer...

> Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.
>
> (João Guimarães Rosa em "A terceira margem do Rio", 1994: s/p.)

João Guimarães Rosa foi um escritor brasileiro, que nasceu na cidade de Cordisburgo, localidade do estado de Minas Gerais, no mês de junho de 1908, e viveu até o ano de seu falecimento, 1967, como morador da cidade do Rio de Janeiro. Produziu inúmeras obras que fazem parte do acervo literário brasileiro e mundial, tendo seus escritos publicados em inúmeras línguas. Em seus textos, as marcas do tempo são evidenciadas, mas, de forma singular, traz a dimensão do espaço geográfico em todas as suas nuances: é impossível passear por suas linhas, sem encontrar as veredas, o sertão, os morros, os planaltos, os rios e suas margens. Em suas obras, nascimento e morte, o interstício da vida não

são expressados pelo *cronos*, esse irremediável vocábulo que nos forja de forma intensa na modernidade, mas sim pelo espaço e, nele, as expressões da paisagem. Os personagens se personificam por/com suas geografias.

Na epígrafe que escolhemos para abrir este texto, há um rio em torno do qual se forjam as histórias de seus personagens: um pai manda construir uma canoa. Homem de família, todos acompanham estranhamente sua decisão: entrar na canoa! Ele se despede sem palavras, apenas o gesto de seu corpo é a pura linguagem da comunicação. Já na canoa, coloca-se no meio do rio e ali permanece em sua cronotopia (Bakhtin, 2014), torna-se origem, gesta a terceira margem[4] e por lá existe. Da beira do rio, as outras vidas continuam suas vidas.

A escritura de Guimarães Rosa nos fala das origens que acompanham cada um, das margens para além das margens, ou melhor, para a beira de onde se olha algo e, para nós, dialoga com os objetivos em torno dos quais este texto é escrito: narrar as geografias de bebês, crianças e jovens, como um campo de estudo, como margens constituídas, naquilo que seriam as águas brasileiras. O tema, a Geografia da Infância (na totalidade dos debates que hoje abrigam essa expressão), é a gênese, o local de onde escolhemos dizer. Desse ponto, dialogamos com outros espaços e tempos, buscando caracterizar como essas reflexões que envolvem as infâncias e suas espacialidades geográficas se fizeram em nosso território, suas caracterizações e singularidades. Nossa estratégia metodológica se assenta nas produções que

4 Esse famoso conto, de um dos mais importantes escritores brasileiros do século XX, aborda o processo em que o pai do narrador constrói uma canoa para nela permanecer pelo resto de sua vida, singrando o rio de uma margem a outra. A "Terceira Margem", que dá título ao conto, tem muitas interpretações possíveis, pode ser uma referência aos processos gerados no inconsciente, incompreendidos e incompreensíveis à primeira vista, podem ser os limites da escrita, o que acomete qualquer escritor, podem ser coisas outras. Essa é a terceira margem.

envolvem essa temática, não apenas as referências publicadas em formas de artigos, livros, entrevistas ou outros gêneros, mas também em eventos, seminários, exposição, enfim, encontros diversos. Essa foi a nossa escolha, nossa partilha de ditos, a nossa não volta, é de onde nossas palavras acontecem. Voltemos às sábias frases de Guimarães Rosa:

> Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia (Guimarães Rosa, 1994: s/p).

II. Ser...

As territorialidades infantis são os diversos campos de embates produzidos nos diferentes grupos sociais, a dinâmica particular pela qual as diferentes instâncias envolvidas constroem a infância. É um campo de combate, de enfretamento de forças onde adultos, crianças e instituições vão dando face nova ao território. Isso é pensar a infância pela Geografia da Infância. (Lopes & Vasconcellos, 2005: 40).

No ano de 2005, é publicado no Brasil, a partir de uma editora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, o livro "Geografia da Infância – reflexões sobre uma área de pesquisa" (ver bibliografia), do qual a epígrafe acima, foi retirada.

Essa publicação veio somar-se aos intensos estudos envolvendo as crianças que aconteciam em nosso país naquele momento, muito fortemente marcado, pelo campo da Sociologia da Infância, mas que se estendia também para outras áreas e que depois viria a compor esse mosaico que hoje chamamos

de Campo de Estudos da Infância. Nesse movimento, destacam-se concepções como defender a infância como uma construção social que deve ser compreendida com outras variáveis, como o gênero, a classe e a etnicidade e, ainda, em sua condição de sujeitos atuantes na produção da sociedade. Os estudos de Jens Qvortrup (obras diversas) e de autores como Alan Prout (obras diversas), Allison James (obras diversas), Willian Corsaro (obras diversas), Regine Sirotá (obras diversas), Julie Delalande (obras diversas), Manuel Sarmento (obras diversas) e outros também compõem essa área. O prefácio do livro citado é elaborado pelo professor Manuel Sarmento, da Universidade do Minho/Portugal, reconhecido por seus trabalhos na Sociologia da Infância e pelas divulgações em língua portuguesa desses postulados.

Nessa obra, Lopes e Vasconcellos entrelaçam conceitos e axiomas teóricos que envolvem a emergência do tema no Brasil e traçam o que seria reafirmado em outros trabalhos, as interfaces que sustentariam essa área: os liames entre o espaço (em seu aporte como geográfico) e a infância (em suas diversidades e diferenças), como apontado por Lopes (2018).

No Brasil, a Geografia da Infância assume, assim, os giros teóricos dos estudos que envolviam o debate da infância desse período, mas também da própria Geografia brasileira e, ainda, da área da Educação,[5] para fiar o novo, dialogando com conceitos caros a esses campos do conhecimento, como os de território, paisagem, lugar, redes, entre outros. Respaldada em teóricos como Santos (2008), Haesbaert (2004; 2014), Pontuschka (1993; 1999) e Paganelli (1996) e, do ponto de vista da discussão da educação, aproxima-se de Freire (obras diversas). Consolida-se, recolocando as vivências espaciais dos sujeitos como algo central

5 Um importante dado a se considerar na produção da Geografia da Infância brasileira é que grande parte desses pressupostos, desde sua gênese e circulação, têm sua origem em profissionais situados nas fronteiras do campo da Geografia e da Educação.

para a atribuição de sentido de pertencimento, bem como para abrir possibilidades de imaginar outras realidades, considerando tanto a base física material quanto as relações interpessoais, os afetos, as disputas políticas e a cultura produzida em territórios diversos, entre outros.

Nessa perspectiva, alguns conceitos são considerados inicialmente no debate e outros vão se constituindo ao longo da própria constituição da área. Podemos destacar, por exemplo, o de paisagem, que, segundo Santos (2008: 103), é "um conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o ser humano e a natureza". Para o autor, esse conceito é a porta de entrada para a leitura do mundo. Afirma ainda que a paisagem é composta pelas formas, cheiros, sons, texturas, sensações. Fazem parte dessas paisagens tanto os entornos imediatos quanto os distantes. É ela, a paisagem, que nos permite adentrar o âmbito espacial e nos possibilita compreender a lógica espacial a partir dos palimpsestos,[6] já que, nas paisagens, permanecem as inscrições/marcas da ação humana na produção do espaço geográfico (Santos, 1996). Logo, as paisagens tornam-se importante meio para compreendermos os processos sociais, culturais e políticos que historicamente formaram determinada sociedade.

No que diz respeito ao conceito de paisagem, cumpre destacar Lopes (2008: 113) que propõe o estudo das "paisagens de infância", ou seja, das "formas visíveis e materiais do espaço, produzidas temporalmente pelos diferentes agentes sociais para as possíveis infâncias presentes nas diversas instâncias da sociedade". Expressões físicas e simbólicas nos espaços geográ-

6 Milton Santos refere-se ao conceito de paisagem como o de um palimpsesto, que faz referência ao papiro, ou ao pergaminho, utilizados para a escrita na antiguidade e que por serem reaproveitados devido à sua escassez, deixavam resíduos das escritas anteriores. Nesse sentido, o autor afirma que o desvelamento da paisagem passa pela análise de sua historicidade, representada pelas marcas de outros momentos históricos inscritas no local.

ficos que podem nos dizer como as sociedades, em que essas são erguidas (mesmo em suas ausências), se envolvem com as infâncias daquela localidade.

Já falamos aqui de João Guimarães Rosa, de suas geografias, mas faz-se necessário voltar a ele, em outra importante obra que é "Grande Sertão: Veredas", na qual, mais uma vez, o autor imbrica linguagem, cultura e paisagem e nos lega este excerto, que, de alguma forma, explicita a paisagem em sua magnitude e, ao articulá-la ao sentido de pertencimento, produz algo de uma beleza poética irrepreensível: "O sertão está em toda parte, o sertão está dentro da gente. Levo o sertão dentro de mim e o mundo no qual vivo é também o sertão" (Guimarães Rosa, 2006: 355). Essa abordagem poética indica que o ser humano carrega e guarda essa paisagem que o marca e o define, em si, sendo essa paisagem, ao mesmo tempo, marcada por ele em um processo dialético.

Cabe salientar como essa discussão no Brasil se imbrica com a discussão da Geografia Escolar. Assim, Pontuschka (1993) e Paganelli (1996), apontando a importância da Geografia para o processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens brasileiros, cada uma à sua maneira, propõem que o ensino dessa disciplina trabalhe na perspectiva da construção de um pensamento autônomo e crítico, articule teoria e prática em uma perspectiva interdisciplinar. Esse olhar traz ainda significativa contribuição para a dimensão política do processo de produção do espaço social.

> Saber pensar o espaço, significa ver as paisagens, saber sentir o aroma, e os odores do ambiente, é saber expressar espacialmente, desenhando, pintando, cartografando os espaços, os deslocamentos realizados ou imaginados, lembrar que a sensibilidade e o raciocínio espacial são essenciais aos andantes comuns, usuários e usadores do espaço, instrumentos essenciais na luta do espaço e pelo espaço-terra... (Paganelli, 1996: 232).

Para a autora,

> A vida social constitui um objeto privilegiado de estudo nas primeiras séries por: não dissociar a vida do aluno da sociedade em que ele vive; possibilitar, a partir do conhecimento e reflexão sobre os lugares de vivências da criança, a não dissociação do mundo atual, o tempo presente de um processo histórico-cultural que a criança participa [...] (Paganelli, 1996: 230-231).

Outro conceito chave da abordagem geográfica no Brasil, e que é incorporado quando se trabalha com Geografia das Infâncias, dos Jovens e dos Bebês, é o de território. Haesbaert (2004) afirma que todas as atividades se estabelecem em profunda relação com os elementos da natureza, motivo pelo qual cada ato pode ser entendido como um "territorializar-se", em sentido estrito, entendido como inscrever-se no território. Haesbaert (2011: 339) define o conceito de territorialização como "mediações espaciais do poder, poder em sentido amplo, que se estende do mais concreto ao mais simbólico". O autor insere, ainda, a discussão no âmbito do paradigma territorial contra-hegemônico, entendido como

> um espaço vivido, densificado pelas múltiplas relações sociais e culturais que fazem do vínculo sociedade-"terra" (ou natureza se quisermos) um laço muito mais denso, em que os homens não são vistos apenas como sujeitos a sujeitar seu meio, mas como inter-agentes que compõem esse próprio meio e cujo "bem viver" (como afirmam os indígenas andinos) depende dessa interação (Haesbaert, 2014: 54).

Território pode ser entendido, também, como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, "a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre 'nós' (o grupo, os membros da coletividade ou 'comunidade', os *insiders*) e os 'outros' (os de fora, os estranhos, os *outsiders*) (Souza, 1995: 86).

Esses aportes teóricos têm dado suporte aos trabalhos de pesquisa e produção acadêmica envolvendo a Geografia das Infâncias no Brasil que assume que os conceitos, as teorias, as manifestações das paisagens, dos territórios e dos lugares são criados nos encontros históricos, mas também criam a própria história. Por isso, não há sentido em pensar o ser humano (e a infância) fora das geografias, a consciência e o controle de si e do mundo vivido fora das relações socioculturais, fora da linguagem, fora da unidade existência/existir, ser/estar, espaço/tempo.

Nossos estudos assumem que toda criança nasce em um certo grupo cultural, em um certo espaço-tempo, no qual estabelece suas relações sociais, forjando-se como pessoa nos constrangimentos da cultura, pressupondo o espaço geográfico como abertura, multiplicidade, diferença, heterogeneidade e como materialidade de múltiplos tempos e espaços que resultam em uma miríade de formas de organização social, que permitem a existência de especificidades e universalidades que convivem, a despeito de pretensos isolamentos ou do discurso da inevitabilidade da globalização. Isso faz com que estejamos falando de incontáveis geografias e histórias que compõem infinitas formas de vivências humanas (Verbena e Faria *et al*., 2019).

Na perspectiva de navegar pelas águas brasileiras no que diz respeito à dimensão que assume esse campo do conhecimento no contexto educacional, dialogamos com Freire (2011), que, ao pensar e propagar projetos educacionais emancipadores e ver a autonomia como um processo de se constituir, propõe uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, na escola, como espaço da experiência autoral e como espaço conectado ao concreto (Freire, 2011).

A filosofia da linguagem de Bakhtin (obras diversas), a teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, sistematizada por Vigotski e colaboradores (obras diversas), e outras áreas que formam o atual campo de Estudos da Infância ampliam as

referências da abordagem de Geografia das Infâncias brasileira para além das clássicas posições assumidas pela tradição acadêmica em nosso território, marcado por aquilo que Jerebtsov (2014: 18) nomeou por "entre a Cila do positivismo e a Caríbdis da fenomenologia".

Segundo a teoria histórico-cultural, a socialização está diretamente relacionada à transformação da criança num ser cultural que se desenvolve na relação com o meio que não é composto apenas de objetos, mas é um meio em que ocorre um verdadeiro encontro entre pessoas e em que se atribui sentido aos objetos; são situações que permitem ao ser humano ser dono de seu comportamento e de sua atividade, ser partícipe da vida social (Prestes, 2013: 302).

Vigotski considera o meio um importante elemento da humanização, uma dimensão importante que se coloca na perspectiva de mediação que gera o desenvolvimento. É no meio que, segundo ele, estão as interfaces sociais que criam a singularidade da existência. Porém, explicita que o meio não exerce uma força determinadora sobre o humano, pois esse tem sua condição autoral sobre a vida que lhe é dada. É importante lembrar que, no contexto da produção de suas ideias, uma das teorias que circulavam com grande força era o determinismo geográfico, ou seja, a concepção que o lugar determina as condições humanas e produz as diferenças no viver.

O diálogo com esses teóricos e com os diferentes campos de conhecimentos contribui não apenas para pensar o caráter sincrônico de se pensar a infância. Isso porque, para nós, pensar em uma Geografia das Infâncias é romper com a perpectiva de um espaço antropomorfizado como um ente fora do social, mas partir das pessoas, de suas vivências, de suas existências. Nesse sentido, concepções como lógicas infantis, autorias e outras se tornam significativas.

A Geografia da Infância no Brasil assume o termo "Infâncias" no plural, "sem, contudo, propor a invisibilização dos marcadores sociais, étnico-raciais, de classe, de gênero e de territorialidade, o que, nessa perspectiva teórico-metodológica, é imprescindível, considerando o diálogo com autores que se opõem à tentativa de normalização e normatização das infâncias e de seus tempos/espaços" (Fernandes *et al.*, 2018: 2). A multiplicidade de infâncias, imbricadas na dimensão espacial, ambiental, étnico-cultural, de classe social, de gênero, entre outros (Lopes & Fernandes, 2018), deve ser acionada/considerada, ao se trabalhar com esses sujeitos. Na abordagem desse campo de conhecimento, como nos ensina Aitken (2018), não existe uma infância genérica nem universal.

A Geografia da(s) Infância(s) traz à tona o imbricamento com a questão da produção do espaço, dos lugares e dos territórios, abordando também o direito das crianças aos territórios (Lopes & Vasconcellos, 2005). Mas, mais do que isso, aborda e luta pela justiça social, pelo combate à lógica que gera a desigualdade e condena uma parcela da população à subserviência e à subalternidade, impedida de gozar do seu status de sujeito único, irreptível, singular, excepcional, que pode e deve exercer seu ato responsivo, reivindicando o direito à educação de qualidade, social e espacialmente referenciada, defende a autonomia, o protagonismo, a participação, sem o caráter abandônico impresso pelas políticas neoliberais. Defende a diversidade, a autoria, as vivências coletivas, o direito de se constituir como ser integral, o direito a vivenciar suas paisagens e trazê-las como parte constitutiva do tornar-se humano.

A busca de autores que se dedicaram inicialmente à interfece das crianças e espaços tem sido um dos caminhos percorridos pela Geografia da Infância no Brasil. Podemos destacar dois deles: o trabalho de Martha Murchow, na Alemanha, e o trabalho de William Bunge, nos Estados Unidos.

Murchow escreveu sobre as crianças proletárias em Hamburgo, na década de 20 do século passado. Seus estudos influenciaram uma geração de pesquisadores alemães na perspectiva de estudar as crianças como atores protagonistas da e na vida social, "Kindern als eiständigen Akteuren des sozialen Lebens" (Honig, 2012: 10). Segundo Honig (2012), a republicação da obra de Marta Muchow na Alemanha, na década de 1980, possibilitou o diálogo das pesquisas realizadas na Alemanha com os estudos sociais da infância realizados na Grã- Bretanha. Dessa forma, esse estudo, realizado na década de 20 e publicado na década de 30 do século passado, atesta sua atualidade e potência. A produção de Muchow traz uma contemporaneidade nos estudos com as crianças, hoje recorrente no atual campo de Estudos da Infância, em debates sobre *pesquisa com,* nas metodologias que buscam romper com o adultocentrismo, nos olhares da vivência socioespacial das crianças.

Outra fonte de inspiração de nosso trabalho, William Bunge, considerado um geógrafo radical, trabalhou, em especial nas décadas de 1960 e 1970, na perspectiva de compreender fenômenos globais por meio de intensivo estudo das localidades, focado nos lugares pequenos. Assim, desenvolveu pesquisa em uma área de prepoderante ocupação afro-americana e colocou a cartografia como ferramenta de transformação, mapeando, por exemplo, o número de atropelamentos de crianças na área estudada (Bunge, 1971).[7] Em uma de suas notas de campo, traduz um sentimento muito recorrente aos pesquisadores brasileiros, que é a sua inquietação ante nossa irrefutável condição de pesquisadores em um país marcado pela desigualdade, inequidade e injustiça social: "Afinal, não é função dos geógrafos apenas

7 "Where commuters run over black children on the pointes-downtown track."

mapear a Terra, mas modificá-la" (Bunge apud Center for Civic Media, 2013).[8]

Parte das contribuições de Bunge que nos chegaram foi trazida pelo geógrafo Stuart Aitken (2017), professor e pesquisador da Universidade de San Diego nos Estados Unidos. Além de apresentar a pesquisa de Bunge, ele introduz importante discussão sobre os direitos tidos como universais e recoloca a crítica sobre a noção do que "constitui uma 'infância normal' (por exemplo, inocente, brincante, despreocupada e focada na educação) e em 'espaços normais' (por exemplo, famílias nucleares e extensas em comunidades e estados de cuidado)" (Aitken, 2015: 137).[9] Essas contribuições do autor recolocam a espacialidade como ponto de destaque para a compreensão da infância e da juventude, sem a perspectiva universalizante que vinha marcando o debate, em especial na discussão de direitos. Seus trabalhos buscam romper com as lógicas do grande tempo histórico, que, muitas vezes, apaga, em narrativas e argumentos universais, as singularidades e as diferenças que emergem no espaço geográfico, marcado por manifestações diversas.

Faz-se necessário destacar a produção britânica sobre o tema da Geografia, de um modo geral, e da Geografia da Infância propriamente dita, também atravessada pela obra de Doreen Massey (2015), que apresenta o espaço como esfera da coexistência da heterogeneidade, como algo em construção e como "produto de relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se" e como "simultaneidade de estórias-até-agora" (Massey, 2015: 33). O pensamento de Massey traz outra grande con-

8 "Afterall, it is not the function of geographers to merely map the earth, but to change it."

9 Notion of what constitutes a "normal childhood" (e.g. innocent, playful, carefree and focused on education) in "normal spaces" (e.g. nuclear and extended families in caring communities and states).

tribuição, muitas vezes vista de forma secundária em seu texto, mas que, para nós, é fundamental: o imaginário espacial como uma das grandes forças que movem a relação social com essa dimensão do viver. No Brasil, a concepção de espaço geográfico ainda é muito marcada por concepções cognitivas e materiais, deixando de fora, muitas vezes, esse importante aspecto. No âmbito da Geografia da Infância propriamente dita, os autores britânicos nos inspiram, ao apontar para "a importância do contexto e o lugar na hora de analisar as experiências das crianças e dos jovens"[10] (Ortiz Guitart, 2007: 209, tradução nossa).

E, mais recentemente, os estudos de autores ligados aos pressupostos pós-coloniais e decoloniais (dentro desses, podemos citar Quijano, Boaventura Santos, Lander, Porto Gonçalves e outros, em suas diversas obras) apontam para formas de olhar a existência dos bebês, crianças e jovens do sul em suas trajetórias históricas e geográficas singulares e de reconhecer toda a rede de saberes e conhecimentos que contribuam com a justiça hemisférica e coloquem em igualdade a espacialidade da vida existente no planeta. Essas aproximações com essa corrente de pensamento abriram um leque de possibilidades de interlocução qualificada e referenciada por trocas e parcerias com pesquisadores latino-americanos, em especial, México, Chile e Colômbia. Com esse importante aporte, temos construído pontes, rompido a barreira linguística e qualificado nossa produção. Os desdobramentos desses encontros serão abordados no próximo tópico.

10 Texto original: "*La importancia del contexto y el lugar a la hora de analizar las experiencias de los niños y los jóvenes*".

III. Estar...

Las colleciones entonces podem ser pensadas como verdaderas organizaciones visibles de las fantasmáticas de quien las realiza, y es eb ese punto en donde podmeos encontrar la relácón entre la colección y la memoria, aunque ello implique asignles a la memoria de los ninos un caràcter profundamente singular. Es más, significa asignarles un carácter furiosamente singular; se trataria de un espacio en el que aquello que se conserva son los restos de la memoria oficial de lo acontecido, esa que para existir no requiere del paso por la memoria colectiva, del paso por otro, ni requiere de la confirmación del semjante (Patrícia Castillo, 2109: 21).

No ano de 2018, ocorreu no Brasil a exposição "Infância e Ditadura no Chile: testemunhos e atores (1973-1990)", organizada por Patrícia Castillo, pesquisadora chilena, cujos estudos estariam compostos no livro do qual a epígrafe que abre esta parte de nosso texto foi retirada. A figura a seguir traz a divulgação do evento:

Figura 1
Cartaz de divulgação da Exposição Infância e Ditadura no Chile: Testemunhos e atores (1973-1990) realizada na Universidade de Brasília em março de 2018

Desde seus primeiros movimentos no Brasil, a Geografia da(s) Infância(s) passou a assumir um diálogo com as redes de pesquisadores de diversos espaços situados além de nosso território. O estabelecimento de redes permitiu consolidar ainda mais esses estudos no país, marcado também por encontros siste-

máticos que têm possibilitado trazer importantes contribuições ao tema. As aproximações com os pesquisadores latino-americanos, mas também dos Estados Unidos, da Europa e de outras regiões, potencializaram situações como a exposição sobre Infância e Ditadura[11] já citada, além de muitas outras, como pode ser percebido nas imagens que seguem:

Figura 2
Cartaz do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância

11 A exposição foi realizada na Biblioteca Central da Universidade de Brasília no âmbito do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, realizado em março de 2018.

Figura 3

Algumas produções que abordam a temática deste ensaio no Brasil[12]

Figura 4

Algumas produções que abordam a temática deste ensaio no México[13]

12 A seguir, apresentamos os links das publicações:
Dossiê: Geografia das Infâncias: Fronteiras e conexões. https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/
Dossiê: Crianças e suas infâncias na cidade. n. 49, 2019 - http://periodicos.ufes.br/educacao/issue/view/1010

13 A seguir, apresentamos os links das publicações:
http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/invitaciones/9-publicaciones-upn/437-geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales;
https://pedagogiasinsumisas.wordpress.com/2020/03/15/pedagogias-del-sur-en-movimiento/

Figura 5
Algumas produções que abordam a temática deste ensaio na Colômbia[14]

O lançamento destes livros ocorreu no âmbito da Missão de trabalho Brasil-Colômbia: Territorios e Infancias: Modos de ver el Mundo y Modos de dar a ver el Mundo. Negros e Indígenas.

As imagens expostas evidenciam o crescimento desse campo de estudos no Brasil. Hoje já é possível reconhecer um conjunto de publicações em periódicos, em livros, anais, além da presença de seminários, colóquios e outras materialidades que sistematizam ideias, concepções e muitos simbolismos nessa área.

Em artigo publicado no ano de 2017, Costa e Lopes apontam o seguinte "estado da arte" envolvendo a produção dessa área, quando se trata de teses e dissertações:

14 A seguir, indicamos os links de cada uma das quatro publicações: https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3519/Geografias_Tomo_I_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3342/Geografias_Tomo_II_Ebook.pdf?sequence=5&isAllowed=y
https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3340/Geografias_Tomo_III_WEB.pdf?sequence=7&isAllowed=y
https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3341/Geografias_Tomo_IV_Ebook.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Tabla 1
Tabela com o estado do conhecimento referente às produções entre 2003 e 2017 sobre a temática da Geografia da Infância

Ano	Nº de obras
2003	01
2006	01
2008	05
2009	02
2010	04
2011	06
2012	12
2013	03
2014	07
2015	05
2016	12
2017	04

Fonte: Costa e Lopes (2017).

Segundo o levantamento, os trabalhos distribuem-se nos seguintes temas: crianças, infâncias e espacialidades; Geografia da Infância e tecnologias; diálogos entre a Geografia da Infância, Geografia e demais saberes escolares; Geografia da Infância e form(ação) docente; Geografia da Infância e cartografia com crianças; Geografia da Infância e pesquisa com bebês.

Além do crescimento dentro do próprio território brasileiro, temos assistido a um incremento da troca de experiências entre pesquisadores desse tema tanto no continente americano quanto em outros espaços geográficos. Parcerias com os pesquisadores da América Latina, com universidades dos Estados Unidos, da Europa, entre outras, evidenciam esforços para se compreender a infância sem negligenciar suas espacialidades.

Em 2019, merece ser destacado que, pela primeira vez, o tema da Geografia da Infância apareceu no encontro oficial da Associação de Pós-Graduação em Geografia do Brasil (ANPEGE),

na mesa "Geografias Escolares e as Viradas Espaciais", XIII ENANPEGE, com o tema "A Geografia Brasileira e a Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento, ocorrido entre os dias 02 a 06 de setembro de 2019, na Universidade de São Paulo - USP, na cidade de São Paulo. Nessa mesa, foi apresentada a conferência "Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial" (Lopes, no prelo).

IV. Considerações finais

> Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio
>
> (João Guimarães Rosa, 1994: s/p).

Trouxemos neste artigo a abordagem da Geografia das Infâncias que têm suleado os trabalhos dos pesquisadores brasileiros. Explicitamos que esse campo do conhecimento tem se dedicado aos estudos sobre bebês, crianças e jovens, levando em conta a espacialidade.

Gostaríamos de finalizar afirmando nossa crença de que as crianças e jovens devem ser comprendidos como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo. São sujeitos políticos, inseridos no universo cultural e simbólico desse espaçotempo,[15] com contundente capacidade de reelaboração da cultura.

---

15 Nesse texto usamos a expressão "espaçotempo" fazendo referência à condição indissociável dessas duas dimensões na existência humana em sua ancoragem social, assim, nos aproximamos do conceito forjado por Bakhtin (2014) que seria a "interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas" (Bakhtin, 2014: 211).

A perspectiva de Geografia das Infâncias aqui apresentada respalda-se em uma proposta de dar ouvidos às vozes, olhares e sentimentos das crianças e dar espaço para acolher suas propostas de construção de/do mundo. Tem como pressuposto refutar as clássicas teses que advogam a existência de lógicas universais e universalizantes nos processos de socialização e de humanização, marcadas pela descontextualização da vida dos bebês, das crianças e dos jovens. Contesta as perspectivas que apontam para modelos de infância únicos, com uma abordagem de normalidade que não encontra eco em nossa perspectiva teórico-metodológica. Essa crítica encontra amparo em Aitken (2015) que, como geógrafo, aponta caminhos para pensar as especificidades dos diversos grupos humanos e suas histórias e geografias. Para o autor, "os conjuntos societários são sempre geograficamente variáveis" (Aitken, 2015: 133).

A Geografia da Infância brasileira tem sua margem em outras margens forjadas em muitos rios espalhados pelos diferentes continentes do planeta. Os diálogos, os encontros, as redes permitem suas renovações e continuidades em diferentes espaços, fazendo-se, assim, em rios, que se carregam como existências para muitos outros lugares.

Referências

Aitken, S. C. (2015). Children's rights: a critical geographic perspective. In W. Vanderhole *et al*., *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies* (pp. 131-146). London; New York: T&F Routledg.

——. (2017). Geografias de berço e as contratopografias da infância. In A. Abramowicz, G. Tebet,. *Infância e Pós-estruturalismo* (pp. 81-110). São Paulo: Porto de Idéias.

——. (2019). *Jovens, Direitos e Territórios*: *apagamento, política neoliberal e ética pós-infância*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Bakhtin, M. (2014). *Questões de literatura e estética*: *a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.

——. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João.

Bunge, V. (2013). Field Notes I. In: Center for Civic Media. *The Detroit Geographic Expedition and Institute: A Case Study in Civic Mapping. 9.* Disponível em: https://civic.mit.edu/2013/08/07/the-detroit-geographic-expedition-and-institute-a-case-study-in-civic-mapping. Acesso em: 15 out. 2019.

Bunge, W. (1971). *Fitzgerald. The Geography of Revolution.* Cambridge, MA. Schenkman.

Castilho, P. G. (2019) *Infancia/Dictadura*. Testigos y actores (1973-1990). Santiago: LOM Ediciones. desenvolvimento. In: Castro, Iná, E.

Fernandes, M. L. B. (2018). Os conceitos de vivência e reelaboração criadora para as crianças de uma comunidade quilombola. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez e Juventude*. [S.l.], 16 (1), 213-226. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3109>. Acesso em: 11 fev. 2018.

Fernandes, M. L. B., Maria Andreza Costa; Diniz, Reinaldo Ramos; Coelho, Cristina Massot Madeira; Soares, Luna Leticia De Mattos Lambert (2020). Narrativas, memorias y saberes de niños y jóvenes en relación al territorio del Distrito Federal/Brasil. In: Medina, Patrícia Melgarejo. *Pedagogías del Sur en movimento. Nuevos caminos en investigación*. Biblioteca Digital de Investigación Educativa: Xalapa. p. 224-245.

Fernandes, Maria Lidia B.; Lopes, Jader Janer M.; Coelho, Cristina M. Madeira; Costa, Bruno Muniz F. (2018). Apresentação do Anais do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância. Brasília: Even 3. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/territoriosdeinfancia/118640-apresentacao/

Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz & Terra.

Haesbaert, Rogério. (2004). *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. São Paulo: Edusp.

——. (2011). *O Mito da Desterritorialização*: *Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

——. (2014). *Viver no limite. Território e multiterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Honig, Michael-Sebastian. (2012). (Herausgeber). "Der Lebensraum des Groβstadtkindes": Eine Pionierleistung der Kindheitsforshung. Vorvort zur Neuausgabe. In: Muchow, Martha; Muchow, Hans Heinrich. *Der Lebensraum des Groβstadtkindes*. Weinheim, Germany: Beltz.

Jerebtsov, Serguei. (2014). Gomel: a cidade de L. S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *Veresk* – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, (1), 7-27.

Lopes, Jader Janer M. (2007) Geografia da Infância, Geografia das Crianças. In: Redin, Euclides; Müller, Fernanda; Redin, Marita (Orgs.), *Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação.

——. (2008). A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. *O Social em Questão*. Ano XX. N. 21. – Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Serviço Social. 109-122 p.

——. (2018). *Geografia e educação infantil*: *espaços e tempos desacostumados.* Porto Alegre: Editora Mediação.

——. (s/f). "Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial". No prelo.

Lopes, Jader J. M.; Fernandes, Maria Lidia B. (2018). O guardador de fósseis e a pequena criança: Territórios de Infâncias e o determinismo da teoria. *Educ. Foco*. Juiz de Fora, (23), 3, 1031-1045.

Lopes, Jader Janer M.; Costa, Bruno Muniz F. (2017). Geografia da Infância: onde encontramos as crianças? *Acta Geográfica,* Boa Vista, Edição Especial, pp. 101-118. Universidade Federal de Roraima

(UFRR). Disponível em: https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4774.

Lopes, Jader Janer M.; Vasconcellos, Tânia de. (2005). *Geografia da Infância. Reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME.

——. (2006). Desenhando conceitos em Geografia da Infância. Disponível em: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/p/nossas-pesquisas.html>. Acesso em: 15 mai. 2017.

Lopes, Jader Janer; Fichtner, Bernd. (2017). O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. *R. Educ. Públ*. Cuiabá, (26), 63, 755-774.

Massey, Doreen B. (2015). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Ortiz Guitart, Anna. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (49), 197-216.

Paganelli, Tomoko Iyda. (1996). Iniciação às Ciências Sociais: os grupos, os espaços, os tempos. *Terra Livre – AGB*, São Paulo, 11/12, 225-236.

Pontuschka, Nídia N. (Org.) (1993). *Ousadia do diálogo*. São Paulo: Loyola.

——. (1999). A geografia: pesquisa e ensino. In: Carlos, A. F. A. (Org.), *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto. p. 111-142.

Prestes, Zoia. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, (22) 49/1, 295-304.

Roberto, L. (org.), *Geografia:* conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 77-116.

Rosa, João Guimarães. (1994). "A terceira margem do rio". In: _____. *Ficção completa*: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/Castanhal/castanhal-2010-010/guimaraes%20rosa%20-%20a_terceira_margem_do_rio-3.pdf Acesso em: 11 jun.2020.

——. (2006). *Grande sertão*: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Santos, Milton. (1996). A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec.

——. (2004). Pensando o espaço do homem. São Paulo: EDUSP.

——. (2008). A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec.

Souza, Marcelo L. De. (1995). O território: sobre espaço e poder, autonomia e

Verbena e Faria, Eliete do Carmo G.; Castro, Eliane Rodrigues de; Fernandes, Maria Lidia B.; Suárez, Mathusalam Pantevis. (2019). In: Melgarejo, Patricia M. (coord.), *Geografías de las infancias y movimentos sociales*: *Dialogar com niños par a descolonizar el presente*. México: UPN. p. 181-206.

Vygotski, Lev S. (2006). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor y A. Machado Libros, v. 4.

——. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, (21), 4, 681-701.

3 Estrategias metodológicas e infancias latinoamericanas. Educación, salud y cultura en mundos posibles

Facundo Corvalán[1]
Lucía Aranda[2]
Jésica Morello[3]

Resumen

En este capítulo, que integra reflexiones metodológicas y relatos de experiencia de investiga-

---

1 Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Psicólogo y profesor en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Universidad del Gran Rosario, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Secretario de Relaciones Internacionales de la Facultad de Psicología (UNR). Director de Fundación Ábaco. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8284-7277

2 Licenciada en Psicopedagogía (UGR). Integrante del Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID): "Estrategias de configuración de problemáticas infantiles en escuelas primarias. Concepciones de infancia y modos de trabajo en docentes" (UGR). Ayudante de segunda en: Metodología de la Investigación I en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (UGR). https://orcid.org/0000-0002-6647-4589

3 Licenciada en Psicopedagogía (UGR). Integrante del PID: "Estrategias de configuración de problemáticas infantiles en escuelas primarias. Concepciones de infancia y modos de trabajo en docentes" (UGR). Ayudante de segunda en: Psicología Educacional y Metodología de la Investigación I en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (UGR). https://orcid.org/0000-0003-4638-9819

ción, se discuten decisiones puestas en juego al momento de construir conocimientos y de intervenir en relación a las infancias. Se analizan investigaciones, experiencias de trabajo y aportes bibliográficos sobre el campo de las infancias esbozándose un posicionamiento metodológico. Se proponen concepciones consideradas necesarias y claves para comprender al campo metodológico tales como: infancia, salud, educación y cultura. Además, en relación a los diferentes procesos de investigación, se proponen tipos de conocimientos y estrategias que puedan involucrarse en intervenciones. Se comentan tres investigaciones y se las analizan en relación a la perspectiva metodológica y a la vinculación social. La primera es un estudio epidemiológico sobre salud mental infantil, la segunda es un estudio sobre representaciones sociales de salud y enfermedad infantil y la tercera incluye un análisis de prácticas educativas y sanitarias.

Se concluyen que hay diferentes estrategias para plantear problemáticas, producir conocimientos y generar transformaciones y que hay que trabajar las perspectivas en clave de descolonización, superación del adultocentrismo, generación de vínculos cooperativos entre quienes cuidan y trabajan con las infancias, implicación política de los proyectos, interdisciplina que se comprometa con la complejidad del campo de la infancia. La cuestión metodológica expresa un juego de decisiones. La posición ontológica puede integrar la pluralidad de las infancias considerando los distintos espacios sociales. La vinculación entre las investigaciones y las prácticas puede promover el cumplimiento de derechos, generar cooperación entre los actores participantes de cuidados y diseñar estrategias situadas geopolíticamente.
A modo de conclusión se plantean propuestas vinculadas a una metodología histórica, crítica y latinoamericana para trabajar con las infancias.
Palabras clave: metodología latinoamericana, infancias, vinculación

Resumo

Neste capítulo, que integra reflexões metodológicas e relatos de experiências de pesquisa, discutem-se as decisões postas em jogo na construção do conhecimento e na intervenção em relação à infância. São analisadas pesquisas, experiências de trabalho e contribuições bibliográficas no campo da infância, delineando um posicionamento metodológico. São propostas concepções consideradas necessárias e fundamentais para a compreensão do campo metodológico, como: infância, saúde, educação e cultura. Além disso, em relação aos diferentes processos de pesquisa, são propostos tipos de conhecimento e estratégias que podem estar envolvidos nas intervenções. Três investigações são discutidas e analisadas em relação à perspectiva metodológica e ao vínculo social. O primeiro é um estudo epidemiológico sobre saúde mental infantil, o segundo é um estudo sobre as representações sociais da saúde e da doença infantil e o terceiro inclui uma análise das práticas educativas e de saúde. Conclui-se que, em havendo diferentes estratégias para levantar problemas, produzir conhecimento e gerar transformações, devemos trabalhar as perspectivas no âmbito da descolonização, superação do adultocentrismo, geração de vínculos cooperativos entre quem cuida e trabalha com crianças, dimensão política dos projetos e interdisciplinaridade, o que se relaciona com a complexidade do campo da infância. A questão metodológica expressa um jogo de decisões. A posição ontológica pode integrar a pluralidade das infâncias considerando os diferentes espaços sociais. O vínculo entre a pesquisa e as práticas pode promover o cumprimento de direitos, gerar cooperação entre os atores assistenciais participantes e desenhar estratégias geopolíticas. A título de conclusão, são propostas relacionadas a uma metodologia histórica, crítica e latino-americana para o trabalho com a infância.

Palavras-chave: metodologia latino-americana, infância, vinculação

Introducción: metodologías e infancias

Y, a decir verdad,
no hay nada sobre la tierra más importante que el sufrimiento de un niño,
nada más importante que el horror que este sufrimiento nos causa
ni que las razones que procuraremos encontrarle.

Camus, 2003: 140.

Este capítulo tiene como objetivo aportar a la reflexión sobre las metodologías que toman al campo de la infancia como objeto de estudio e intervenciones. Para esto se desplegará una serie de relatos de experiencias de procesos de investigaciones, con las definiciones conceptuales y técnicas que permiten diseñar una metodología de estudio y de trabajo sobre el campo de la infancia. Este aporte, sostenido por estudios realizados, experiencias de trabajo y análisis teóricos, no se pretende neutral. El mismo viene acompañado de un enfoque y de experiencias nutridas de "voluntad de poder": una política que se inscribe dentro de un marco de valores y pretensiones intereses (Temporetti, 2006). Pero más allá de este intento de "honestidad intelectual" que expresa aspiraciones para la sociedad latinoamericana, para sus democracias y pueblos, se asume que *no hay un único modo de mirar, enfocar y transformar en las complejidades de la infancia*.

Cuando se plantea la metodología en un trabajo de investigación, con frecuencia a los investigadores se nos alienta a confeccionar un apartado estrictamente especial compuesto de técnicas, fórmulas y modos de operar. Expondríamos así la gran elección protocolar sobre lo cuanti y/o lo cuali, la descrip-

ción de las herramientas con las que se obtiene información, cuestiones sobre la población, muestra y procesamiento de esa información. De tal manera, estos modos de definir y operar podrían diseccionarse de discusiones previas e incluso futuras, pudiéndose extrapolar la metodología así entendida a cualquier tipo de estudio e incluso disciplina. Pero hay que estar precavidos de reducir la ciencia a una mera técnica, focalizando los procederes en la rigurosidad de los procedimientos en demérito de las preguntas y supuestos que orientan a las investigaciones (Popkewitz, 1988). No se puede estudiar a las infancias desde un no lugar, sin tener en cuenta una serie de posicionamientos en un marco de coherencia.

En este capítulo la discusión por lo metodológico toma otro sentido, apartado de una concepción tecnicista, es por esto que cobra importancia el modo en cómo se asumen las estrategias y los procedimientos. Hay un planteo desde las ciencias sociales que demanda, a la hora de investigar, una discusión y una toma de posicionamiento sobre dimensiones ontológicas, gnoseológicas, epistemológicas y también técnicas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Lejos de ser una receta formalizada o una fórmula general de procedimientos, acompañamos esta perspectiva que hace de la metodología un juego de decisiones. Las preguntas en este desafío versan sobre un objeto de estudio, esquemas interpretativos para distinguir tipos de conocimientos, herramientas implicadas para contrastar teorías con empirias y sobre lógicas científicas para discernir la naturaleza de las problemáticas. Podemos agregar otro ingrediente no menos importante: la definición política, es decir, cómo se entienden las relaciones de poder involucradas en las entidades participantes, el compromiso del investigador y la comprensión comunitaria.

En este caso vamos a articular cada una de estas instancias reflexivas con el campo de la infancia. ¿Por qué la infancia? Porque sostenemos que hay grupos humanos que se distinguen por

la sensibilidad y la indefensión en las coyunturas sociales, políticas y económicas. La infancia concentra una población, que más allá de la amplitud de posibilidades, soporta decisiones y maniobras de poder de las cuales no tienen dominio (Corvalán, 2013a). Además, es la infancia *una etapa vital en la cual los efectos de las representaciones, de las prácticas y las biopolíticas encuentran un terreno fértil de materialización e impronta* (Bustelo Graffigna, 2005). Las sociedades, en su lógica de reproducción de sistemas de poder, requieren refundar los mecanismos que garantizan un modelo determinado. Para esto tienen que diseñarse, o mejor dicho, ofrecerse, modelos de subjetividad que sean coherentes. Las relaciones de dominación condicionan para la creación y reproducción de un determinado tipo de subjetividad que sea afín a lo instituido (Foucault, 2002). Estas ofertas de modos de habitar el mundo influyen llanamente en la infancia, campo sensible y vulnerable, tanto en los sujetos infantiles como en los actores que abogan por su cuidado.

Si aún faltan algunos argumentos para justificar nuestros esfuerzos para trabajar y estudiar en la infancia, desde Latinoamérica, podemos plantear que es la niñez la que habita en las condiciones más precarias y es la más afectada por los gobiernos que se desentienden de las políticas públicas. El rol del Estado para paliar desigualdades es históricamente significativo. Colocaremos algunos datos de años recientes. Según el último informe del Barómetro de Deuda Social de la Infancia de la Universidad Católica Argentina (UCA) publicado en 2019, la pobreza monetaria infantil en Argentina aumentó a su nivel más alto en la década y afecta al 51.7% de los niños y adolescentes (Tuñón, 2019). Las estadísticas sostienen que los niños y los jóvenes pertenecen a los sectores de mayor vulnerabilidad (Birenbaum, 2017). Según una de estas mediciones, entre 2016 y 2017 la pobreza infantil pasó del 60.4 al 62.5%, es decir, creció en 2.1%. Esto significa que en Argentina hay más de ocho millones

de niños con algún tipo de privación en su vida diaria (Tuñón y Poy, 2017). Estas variables también se expresan en el terreno de las oportunidades educativas; este informe citado del Observatorio de la Deuda Social (UCA) revela que el 19% de los niños de entre 4 a 17 años, en 2017 registra privaciones en el campo de la educación. Estos datos se replican en toda la región.

En el desarrollo que sigue, conjeturando problemáticas metodológicas actuales y sin desentendernos de los motivos expuestos anteriormente, vamos a delimitar cómo entendemos al campo de la infancia (delimitación teórica), qué tipos de conocimientos y estrategias se pueden involucrar en investigaciones e intervenciones y, a modo de propuestas, cómo pensamos que hay que posicionarse ante las problemáticas en nuestro contexto geopolítico.

¿Qué es el "campo de la infancia"?

Son las teorías las que habilitan a pensar relaciones, a delimitar las entidades implicadas en las mismas y a organizar de un modo específico los desafíos implicados entre los sujetos y los mundos posibles de la empiria. La dimensión teórica atraviesa todo plan estratégico de acción y también toda producción de conocimientos en la infancia. Esta dimensión actúa medularmente en las investigaciones permitiendo la inteligibilidad de fenómenos y dotando a otros el carácter de "fenómenos específicos". Se produce una selección, se establecen asociaciones, se distinguen determinados fenómenos por sobre otros, de tal modo que la teoría habilita la percepción de sucesos quizás antes invisibilizados. Vamos a enumerar y a proponer sentidos sobre algunos conceptos que consideramos relevantes para comprender el campo de la infancia. *Uno de ellos es el concepto mismo de infancia; los otros conceptos son cultura, salud y educación*. Nociones que, si

bien no cuentan con aparatos de *marketing* intelectual, atraviesan las poblaciones con las que hemos trabajado y se volvieron imprescindibles para su estudio.

Antes de iniciar el análisis conceptual vamos a exponer una estrategia teórica vigente, una usanza actual que obstaculiza el trabajo reflexivo e incluso se inscribe en las concepciones de los sujetos que realizan prácticas en la infancia (Corvalán, 2013a). Esta moda tiene que ver con el eclecticismo infundado que junta conceptos de diferentes naturalezas teóricas, fragmentándolos de su contexto de producción, inscribiendo novedades conceptuales de turno de manera automática y forzando posibilidades significativas. Los híbridos conceptuales resultantes, ambiguos y desorientadores de prácticas, pululan en la educación, en las instituciones de salud infantil y también en los encargados de crianza. Por ejemplo, las escuelas han sido un blanco ideal, históricamente reciben amalgamas forzadas que combinan partes de Piaget, Vygotski, Freud, Ausubel con embistes de la neuroeducación y otras terminologías comerciales. Diferentes modos de entender el desarrollo, diferentes lógicas metodológicas, puestas al servicio de una confección teórica sin supuestos claros y que transforman a los autores referentes en especialistas anodinos.

Esta crítica no apunta a despreciar las posibilidades de una reflexión que reúna y se nutra de otras teorías o que enriquezca alguna perspectiva con nuevos aportes. Pero una opción es permitir conexiones y diálogos fundamentados en compatibilidad con construcciones sustentables, y la otra es pegar extractos improcedentes y ponderar la forma ornamental en demérito de la sustancia.

Otra tendencia vigente consiste en incorporar vorazmente conceptos con gran publicidad que se vuelven necesarios para dar cuenta de una formación actualizada. *Bullying,* plasticidad, resiliencia, TDAH, TGD, TEA, han pasado por las vitrinas de las instituciones y se han instalado en sus discursividades y prácti-

cas. Estas novedades aterrizan incesantemente en las temáticas de investigación y en las concepciones de quienes se involucran en los trabajos.

Pasemos entonces a puntualizar cómo entendemos los conceptos clave. Los conceptos que siguen son emergentes y transversales de procesos de investigación, éstos sostienen definiciones metodológicas que detallaremos más adelante.

Infancia y posibilidades

El campo de la infancia puede ser abordado desde diferentes disciplinas. Sociología, psicología, ciencias políticas, filosofía, antropología, pedagogía, medicina, derecho, entre otras, confeccionan un objeto de estudio vasto con una amplitud epistemológica ilimitada (Ariès, 1992; Cots, 1979; De Mause, 1991). *Pensar a la infancia como construcción histórico-cultural, habilita a relativizar universales que pesan sobre esta población humana;* sin embargo, es la "infancia categórica", el modelo de niñez universal, lo que se impone con mayor regularidad en esquemas metodológicos. Esto decanta en el planteo de que es la infancia una etapa de carácter universalista que engloba para sí a sujetos homogéneos: "la infancia". En oposición a esto se puede conjeturar que hay un transcurrir diverso por las distintas dimensiones comprometidas en el desarrollo de la niñez, proyectando así diferentes infancias. Como veremos, hay estudios epidemiológicos que si bien se focalizan sobre la llamada salud mental, expresan la necesaria condición de pluralidad (Temporetti, Ausburger, Bertolano y Enría, 2008).

Una comunidad demarca, construye, representa y califica acorde con sus valores. La infancia, adolescencia o la adultez no están exentas de ser objeto de una producción social (UNESCO, 1997). Resulta de importancia, a la hora de trabajar con una

población, comprender lo que esa comunidad específica se representa acerca de sus conceptos fundamentales.

Podemos situarnos en una serie de coordenadas que orienten los trabajos de investigación y de transformación. La historia tiene opciones semánticas que ilustran que la niñez, como atributo de la infancia, no siempre fue igual. Las culturas en sus singularidades entretejieron a los humanos recién venidos con diferentes simbolismos. La idea iluminista de que existe un ser genérico, una raíz básica humana, por sobre la cual aparece la sociedad y la cultura, es una idea discutida desde los enfoques culturales interpretativos (Geertz, 1990). Al fin y al cabo, lo que la infancia puede llegar a ser se manifiesta en la complejidad de discursos, prácticas y representaciones. De tal manera, más que ser la infancia una propuesta biológica, dotada de un programa lineal de crecimiento, esta instancia del desarrollo es una construcción cultural cargada de insignias y valores históricos propios de una determinada comunidad. Bustelo (2007) acompaña este posicionamiento al definir a la infancia como categoría social, que pone en juego una particular relación adulto-infancia y una ubicación relativa de este periodo en el desarrollo histórico humano.

¿Entendemos a la infancia "como un grupo, como una categoría social, o como una generación dentro de cada sociedad"? (Casas, 2006; Qvortrup, 1987). Desde el punto de vista legal (Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y Ley Nacional Argentina número 26.061) se estipula que los niños son personas que tienen hasta 18 años. Son los marcos jurídicos los que sitúan a la infancia como sujetos de derechos y permiten comprender un lugar asignado en una sociedad compuesta por normas. El cuerpo legal en Argentina y también en Latinoamérica ha planteado transformaciones con diferentes impactos en las prácticas. Cabe mencionar que hasta la modernidad, la infancia no representaba una instancia vital garante de derechos o una población distinguible en términos de accesos a servicios obligatorios. De hecho,

hasta principios del siglo XIX las penas judiciales a los "pequeños hombres" no se diferenciaban de las penas a los adultos (García Méndez, 2004). Entre los años 1830 y 1840 el Parlamento Británico promulgó leyes que prohibían que los menores de 10 años trabajaran en minas, limitando la jornada diaria a 10 horas. Otro avance es el "caso Mary Ellen" en 1874, cuando un tribunal de Nueva York, aplicando la Ley contra la Crueldad con los Animales, condenó a una madrastra por trato cruel a una niña (Casas, 2006).

Hoy estamos en nuestras latitudes ante otro panorama con grandes desafíos, entendido como "La doctrina de la protección integral". Esta doctrina expresa un salto cualitativo en la consideración social de la infancia. Tomaremos el caso de Argentina como ilustrativo. Esta lógica legal está conformada básicamente por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), pactada en 1989 e incorporada a la Constitución Nacional Argentina en 1990 por medio de la Ley 23.849. Con la Reforma Constitucional de 1994, se otorga a los tratados internacionales una jerarquía superior a las leyes; incorporando así a nuestro ordenamiento una serie de tratados sobre derechos humanos, entre ellos la CIDN. Pero durante 15 años la vieja Ley de Patronato, que otorgaba a los jueces la facultad de decidir sobre la situación de "los menores", "convivió" con los nuevos tratados incorporados a pesar del evidente antagonismo. En el año 2005 el Congreso de la Nación sancionó la Ley nacional número 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el espíritu de la CIDN. Se reconoce la situación difícil de los niños en el mundo y se responsabiliza a los Estados para hacerse cargo del "completo bienestar del niño" teniendo en cuenta su "mejor interés". Se promueve entonces recuperar las voces de los niños, respetar sus contextos familiares y descentralizar el protagonismo de los jueces en las decisiones. Los

menores, los adultos pequeños o los objetos de intervenciones pasan a ser sujeto de derechos en su condición de niñez.

Se puede concebir entonces, como una característica insigne de la infancia, la distinción con la madurez. Se puede delimitar un momento vital, con cualidades propias y diferenciadas. La infancia es tanto una etapa del desarrollo como un modo cultural de representar a esta instancia de la vida. Desde los estudios de Bowlby (1969, 1973), hasta investigaciones actuales de organismos internacionales (Young, 1995), se demuestra que la dependencia del "cachorro humano" no sólo es hacia alimentos sino también hacia miradas, sostén, acompañamientos, andamiajes simbólicos y de un contexto de representaciones que lo conforman como un ser cultural. La indefensión inaugural es una invitación obligada a un amparo afectivo que garantiza un hecho educativo y un ingreso a la cultura.

Después de este transcurrir por cuestiones filosóficas, históricas, culturales y jurídicas, podemos plantear que la infancia con la que trabajamos es:

> [...] un campo poblacional, entramado culturalmente por una comunidad y distinguible por una dependencia material, afectiva y subjetiva. La infancia contrasta en términos de desarrollo y maduración con la adultez y se encuentra atravesada inevitablemente por instituciones y ejercicios de poder que la condicionan y le dan especificidad.

Estas generalidades, para obtener un sentido, tienen que tensionarse con las características concretas de una sociedad en particular.

Cultura e infancias

El concepto de cultura tiene amplias posibilidades interpretativas. En sintonía con lo que planteamos anteriormente, entendemos que la cultura puede pensarse como la construcción de

un sentido universal en prácticas particulares (Touraine, 1997). Se puede captar a este sentido desde una perspectiva semiótica, interpretable en una red de significados y simbolismos compartidos (Geertz, 1990). Toda dimensión de la infancia se encuentra atravesada por la cultura, en tanto integra símbolos, ideas y valores en ejes biológicos.

Como dijimos anteriormente pero ahora en clave culturalista, en nuestra época y en nuestra cultura tenemos la idea moderna de reconocer a esta etapa particular del desarrollo con características especiales y, con el compromiso ideal, de entender a los niños como "sujetos de derechos" que tienen que ser escuchados y acompañados. Pero los distintos espacios sociales mantienen alternativas y están provistos de disímiles capitales (económico, simbólico, social y cultural). Desde estos espacios se expresan modos de enunciación específicos de la realidad infantil y distintos recursos para actuar frente a las problemáticas. Encontramos, luego de investigaciones y trabajo en antecedentes, que en los sectores de buenas condiciones de vida, considerando la ausencia de necesidades básicas insatisfechas (NBI), los actores implicados en los cuidados infantiles conciben un modelo de niñez vinculado al desarrollo personal, al futuro profesional y a una etapa con posibilidad de juego y de ser felices (Corvalán, 2013a). Estos ideales, en los sectores sociales de malas condiciones de vida (según alto índice de NBI) aparecen relegados a cuestiones de supervivencia, seguridad y protección. Habría una niñez alojada en la supervivencia y otra en la calidad de vida.

Anteriormente planteamos que lo que se entiende por infancia implica un entramado de conceptualizaciones, acciones, atravesamientos institucionales y transformaciones históricas. En este momento histórico, de biopolíticas y redes de control digital, la infancia se presenta como vulnerable para ser supervisada y dominada a través de un mecanismo de representaciones y prácticas especializadas, una dinámica de poder sobre los suje-

tos infantiles que establece un cuadro avanzado de saberes y disciplinas sobre el niño (Foucault, 1985). Desde los medios de comunicación se ofrecen representaciones a ser consumidas y ejecutadas, los mercados se amparan en sus herramientas y en una ingeniería social multidimensional que se amalgama con el ejercicio de docentes, padres y médicos.

En esta cultura llamada occidental, posmoderna, con propuestas representativas ligadas al éxito, con ponderación de lo mercantil, la eficacia y la velocidad, estos símbolos siembran en el campo de la infancia, condicionando prácticas, representaciones y los mismos cuerpos de quienes tienen que adaptarse. En una temporalidad signada por el liberalismo y el mundo financiero dominante, los niños tienen que adaptarse rápidamente y demostrar capacidades de eficiencia e inserción. Desde los primeros meses ya tendrían que adecuarse al "desarrollo esperado", un manual de conductas que expresan la normalidad de un ser individualizado. La presión que sufren los niños se expresa en malestares que antes eran solamente de los adultos como estrés, anorexia, insomnio o constipaciones (Morici, 2011). El tiempo "de espera" o de "placer" cede a una concepción de un tiempo "de rutinas programadas" y cargas horarias, siendo los adultos quienes determinan, quedando en segundo plano la niñez con sus intereses y voces.

El pacto institucional histórico entre las familias y las escuelas, con funciones distribuidas, se ha transformado. Se experimentó un momento de proyección de responsabilidades y fragmentación de trabajos. En sociedades consumistas la niñez también es un objetivo de mercado. Las publicidades han aumentado la aparición de productos para la infancia y los mismos niños son usados como estrategia de ventas. Hay una indiferenciación siniestra con los adultos y el sistema de consumo atraviesa todas las clases sociales más allá de posibilidades o imposibilidades económicas (Velázquez, 2011).

Hay una perspectiva epistemológica predominante en los programas destinados a la niñez (Campos, 2012). Son muchos los artículos académicos que buscan una comprensión de las condiciones socioculturales, las nuevas subjetividades y el rol diverso de las familias; pero estos enfoques conviven contradictoriamente con propuestas biologizantes y enfoques neuropatológicos. La cultura actual que integra a la infancia para reconocerla y actuar sobre ella, presenta alternativas ideológicas que se manifiestan directa o indirectamente en las lógicas institucionales.

Salud, cultura e infancias

Hay diversidad en los modos de concebir la salud infantil. A su vez, la disposición específica de recursos simbólicos y económicos diseña prácticas distintas en cada espacio social. Las propuestas de una sociedad, en un momento histórico, son asimiladas según los medios que tengan a disposición los actores que participan de la crianza, expresando dinámicas de poder y esquemas de trabajo con los profesionales de la salud.

Profundizando en lo desarrollado antes, el paradigma biologicista, que rechaza todo relativismo, subjetivo o cultural, entiende a la salud como un buen funcionamiento de la máquina biológica humana, más allá de contextos sociales y modos singulares de asumir las condiciones de vida. La salud infantil en este modelo comprende una idea de normalidad y de patrones formales para la salud. Los pesos y medidas, lo esperado de acuerdo con un baremo de crecimiento, se articulan a un comportamiento afín a un nivel de desarrollo. *En los sectores más vulnerables la idea imperante es la de la "supervivencia", este niño es sano porque pesa y mide bien, porque sobrevive*. La medicina focaliza en sus prácticas el pesar y medir; el vínculo entre los pediatras de los centros de salud y las maestras es nulo. El vínculo con los

encargados de la crianza está limitado por la gran cantidad de demanda en los efectores públicos y por la diferencia de *habitus* de clase entre los profesionales y aquellos actores. En las escuelas se busca que el niño esté controlado, que pueda responder a consignas, que pueda adquirir reglas, que se acomode al desarrollo esperable.

Muy diferente es la salud infantil en espacios sociales sin necesidades básicas insatisfechas. La "calidad de vida" es el valor involucrado. Son varios los ejes que se ponen en juego para promover, intervenir y observar, la salud física del niño, su estado psicológico, el nivel de autonomía, la aptitud para las relaciones sociales, así como su rol con los elementos esenciales de su entorno. Según la OMS en el Foro Mundial de la Salud en Ginebra (2002), la calidad de vida es "la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, normas y preocupaciones". Entre los sentidos que desde las escuelas vinculan a la salud infantil, se encuentran nociones de desarrollo esperado, pero a esto se le agrega la expectativa de alcanzar habilidades intelectuales, la importancia del plano emocional y la capacidad para resolver operaciones formales acordes. También se le da importancia a la participación en juegos que pongan en funcionamiento "las inteligencias diferentes". Es una salud que va más allá del peso y la medida. El vínculo de los encargados de crianza con los profesionales de salud se desenvuelve en una lógica diferente al otro espacio social. La salud privada a la que tienen acceso ofrece un abanico amplio de propuestas disciplinares, los clientes reciben atenciones más prolongadas, la comunicación tiene otra naturaleza y las posibilidades de trabajo son otras (Corvalán, 2013a).

Hay expectativas, acciones, problemáticas, percepciones, ambientes físicos y lógicas de cuidados heterogéneas en la infancia. Representaciones sociales en cada grupo que sostie-

nen significados, orientan prácticas y definen un sentido común. La atmósfera simbólica en la que se desarrolla la infancia tiene alternativas. La salud infantil es una categoría crucial, ya que organiza la vida cotidiana, instala modos de cuidados y define proyectos. Del "niño que sobrevive" al "niño con calidad de vida", estos modelos al ser reconocidos permiten comprender problemáticas y definir respuestas que garanticen justicia social, sanitaria y pedagógica.

Educación e infancia

La educación forma parte de la condición humana, atraviesa el proceso de culturalización y diseña los esquemas con los que los sujetos se inscriben en una sociedad histórica. El acto educativo forma parte del modo en cómo nos realizamos, los seres humanos estamos constituidos por una cultura y a su vez la construimos de manera tanto singular como colectiva (Bruner, 2014). Los primeros estudios que han tomado a la infancia como interés fueron en referencia a cuestiones educativas, el cómo trabajar con la niñez en función de la formación de buenos ciudadanos (Delval, 1994). La infancia y su educación presentan un diálogo histórico y fundante.

La educación es un fenómeno humano universal, inevitable, cultural, político, intencional e institucional (Temporetti, 2016). La educación formal, es decir, la escolarización, tiene un rol clave en el diseño de nuestras naciones modernas. Más allá de las diferencias entre los espacios sociales, la escuela es una institución reconocida por su rol clave a la hora de pensar el desarrollo y el futuro. Sin embargo, sobre esta institución no dejan de plantearse discusiones sobre su función social, los retos ante los cambios históricos y su lugar respecto a población infantil en conflicto. De tal modo, es la escuela una oportunidad para

la manifestación de enfermedades o de dificultades de la niñez en su modo de incluirse en las instituciones (Corvalán, 2013a).

El trabajo docente se encuentra desdibujado en nuevas coyunturas sociales que demandan cuidados complejos que trascienden el plano de la enseñanza. Las políticas y las definiciones educativas ministeriales tendrían que inscribirse en las posibilidades de los actores para evitar formas de discriminación y degradación del trabajo docente (Campos, 2012). Para esto, es importante conocer y trabajar con las representaciones de quienes ocupan cotidianamente estos espacios, no cesar de pensar en actualizaciones ni en trabajos interinstitucionales. La cuestión educativa no puede recaer solamente sobre docentes y sobre las escuelas, esta temática tiene que interpelar a toda la comunidad vinculada.

Es sabido que desde las escuelas se reclama una formación docente que permita alojar a las complejidades actuales de la infancia, modos de crecer que poco coinciden con aquellos imaginados por el sistema educativo en sus inicios (Rossi Beati y Sagastizabal, 2008). Un hecho tiene que ver con los cambios tecnológicos y el desfasaje con las transformaciones escolares. Los niños actualmente organizan su pensamiento en relación con herramientas digitales y la hipertextualidad convive con la narrativa lineal no siempre en complementariedad. Los conflictos producto de esta falta de coordinación pueden ser interpretados en clave de patologización. El problema no estaría en el sistema, en las pedagogías decimonónicas o en el rol anacrónico de la escuela, sino en dificultades individuales y en una infancia que no se adapta a una institución estacionada.

La infancia está expuesta a tecnologías varias con estímulos complejos: imágenes, sonidos y propuestas para el cuerpo. Podemos reconocer diferentes condiciones de acceso, formación y calidad de herramientas, y aparatos que forman parte de la sociedad más allá de las diferencias de clase y de posibilidades

de conectividad. Esto hace emerger nuevas y diferentes maneras de prestar atención, de moverse y de expresar lenguajes. Las asignaciones de funciones entre quienes cuidan y educan adquieren nuevos sentidos, mitigando acuerdos previos. Según docentes, hay problemáticas que tendrían que ser trabajadas desde la familia: nutrición, aseo, cuidados básicos. Las familias a su vez esperan de la educación escolar una amplitud de objetivos a cumplir que van desde garantizar habilidades para el futuro, hasta el aprendizaje de conocimientos útiles para la vida cotidiana.

A partir de la mercantilización de la escolaridad y la expresión en modos de gestión pública y privada, el derecho educativo se sustituye por un servicio de diferente calidad según quien pueda acceder a consumirlo (Carlí, 2010). La educación formal, como propuesta política ciudadana constitutiva de nuestros países, ha sido atravesada por las ideologías de los modelos económicos imperantes. A partir del desarrollo del capitalismo y de diferentes órdenes del neoliberalismo, el rol de los Estados ha fluctuado entre garantizar derechos y accesos —en un orden de carácter universal— y ceder a intereses mercantiles que profundizan la brecha de oportunidades educativas.

El programa de las políticas educativas, el modo en cómo éstas se articulan con las condiciones de los trabajadores, la posibilidad de defensas ante las invasiones ideológicas de los medios de comunicación y las coyunturas económicas disímiles, diseñan territorios en los que las infancias buscan herramientas para incluirse en el mundo. De estos encuentros o desencuentros dependerá el futuro de ellas y de la sociedad. Asumir de este modo a la educación exige a las metodologías a no fragmentar el campo de estudio, a desencantarse del canto de sirenas de las técnicas puras y a promover transformaciones con las personas que día a día están en las fronteras pedagógicas.

Tipos de conocimientos implicados en el campo de la infancia

En las tradiciones de estudios en el campo de la infancia, la diversidad de perspectivas, problemáticas e intencionalidades es tan extensa como fructífera. Tanto las disciplinas comprometidas con una epistemología como aquéllas vinculadas a fines estéticos, políticos o económicos, han generado conocimientos e ideas sobre los innumerables ángulos de lo infantil, dando réditos humanistas como así también mercantilistas. Lo bio, lo psico, lo socio, lo histórico y lo cultural han sido abordados fragmentando o integrando perspectivas, de modo estratigráfico, en donde cada nivel tiene su independencia, o de modo sintético, pensando de manera compleja la realidad de la niñez (Geertz, 1990).

Las intervenciones y prácticas, tanto profesionales como "amateurs", han plasmado de diferentes maneras la articulación con aquellos estudios o aportes de conocimientos. La enumeración y descripción de todas las posibilidades de encuentros (y desencuentros) entre las construcciones de ideas, y el modo en cómo se ejecutan o vinculan, traspasaría los fines de este capítulo, pero bien vale la pena mencionar algunos ejemplos de los tipos de conocimientos que pueden generarse en algunas investigaciones realizadas y, en relación, algunos efectos de transferencia en el campo de lo infantil.

Una es un estudio epidemiológico sobre salud mental en la infancia (Temporetti *et al*., 2008), otra es una investigación sobre representaciones sociales de salud infantil (Corvalán, 2013a) y otra más es una investigación acción-participante sobre prácticas de salud (Corvalán, 2013b). De cada una de éstas se analizará un punto específico de la estrategia metodológica, el punto vinculado a los tipos de conocimientos en juego y un efecto de traducción en prácticas.

Para el estudio epidemiológico citado, de carácter extensivo, en una ciudad de más de un millón de habitantes, las técnicas tuvieron que aplicarse a gran escala y sin desnaturalizar el modo en cómo se asumió el objeto de estudio. En este sentido, se entendió a la salud mental infantil como expresión de varias dimensiones vinculadas a un contexto social que actúa como estructura de esas condiciones de salud. Este supuesto ontológico define estrategias consecuentes. La salud mental infantil no tendría que ver tanto con cuestiones internas, cerebrales o individuales, como con las condiciones y oportunidades que tiene la infancia para desarrollarse en contextos sin privaciones múltiples. Los conocimientos a elaborar tuvieron que reflejar, instrumentando a la estadística y en sintonía con una epidemiología crítica, el modo en cómo la relación entre variables sociales da cuenta de una situación compleja y dinámica, como lo es la salud mental infantil.

En esta investigación las diferencias entre los espacios sociales y las necesidades básicas insatisfechas permitieron organizar clústeres en la ciudad. Cada uno de estos sectores organiza una correlación específica entre indicadores que componen el ambiente donde niñas y niños se desarrollan. La escala HOME *(home observation for measurement of the environment)* permitió obtener datos de la calidad del contexto familiar y de la disparidad de formas de vida. A grandes rasgos, se visualizó una infancia que crece en hogares con acceso a herramientas culturales, en ambientes físicos seguros, con diversidad de experiencias, en climas de aceptación, con estímulos académicos y conviviendo con familias que planean actividades y rutinas. También se visualizó una infancia en las antípodas de lo anterior.

El conocimiento elaborado fue consecuente con la problemática de entender que el desarrollo y la salud infantil son inseparables del contexto social y cultural. También contempló que la población estudiada en esta instancia, exploratoria y habilitante de otros estudios, era numerosa, compuesta por 156,690

niñas y niños. Entre los porcentajes obtenidos se constató que casi el 40% de la infancia estudiada sostiene circunstancias de vida ajenas a un clima saludable y garante de condiciones. Sea por el ambiente precario, por el ambiente de violencia o por falta de recursos varios. Estos números y otros construidos no representan recortes de la realidad sino elementos que permiten comprender la situación de salud mental infantil. El proyecto y sus resultados fueron elaborados para ser trabajados con actores sociales y referentes barriales comprometidos con los conflictos cotidianos de la niñez en los barrios. También la investigación se presentó en entidades de gestión municipal para promover transformaciones en políticas públicas y se difundió en los medios de comunicación para socializar con toda la comunidad (2008: 12).

A destacar de esta investigación es el compromiso de trabajar con un método afín a la concepción del objeto de estudio, la instrumentación de la estadística de manera coherente a lo anterior y la elaboración de datos para comunicar a la población estudiada y a los organismos de gestión.

De la investigación *Representaciones sociales sobre salud y enfermedad infantil en maestros, profesionales de salud y encargados de crianza* (Corvalán, 2013a) podemos considerar dos estrategias metodológicas. A grandes rasgos este estudio definió una perspectiva hermenéutica interpretativa para comprender la atmósfera simbólica en donde crecen los niños de dos espacios sociales. El objetivo general fue interpretar las representaciones simbólicas de las personas que más influyen en el desarrollo y a través de un trabajo etnográfico que incluyó observaciones de campo y entrevistas se pudieron describir y analizar los enunciados y las prácticas. Una de las principales conclusiones determinó que la salud infantil se piensa y se trabaja de manera diferente según el sector social al que pertenece el niño o niña. "Una salud para una infancia pobre, una salud para una infancia

rica". En apartados anteriores ya se planteó esto: en los sectores vulnerables la salud se subyuga a la supervivencia, "este niño es sano porque se controla, pesa y mide bien"; en lugares sin NBI las aspiraciones apuntan a la calidad de vida y a expectativas cargadas de presiones de inserción social que también pueden ser nocivas.

La primera estrategia a considerar es la siguiente: no siempre estudiar a la infancia remite a tener que estudiar directamente sobre ella. Comprender a los actores que participan de su cuidado y a las prácticas vinculadas permite entender el entramado de símbolos y acciones sobre el que el desarrollo sucede, es conocer a la infancia a través de los caminos que le trazan. La segunda estrategia tiene que ver con contrastar los enunciados de los actores con sus prácticas vinculadas. Desde los enunciados se articulan prácticas y justificaciones, acciones cotidianas que construyen esquemas de subjetividad y modos de habitar las instituciones por las que la niñez se constituye. Pero es ilegítimo reducir las prácticas que hacen al mundo infantil a la racionalidad que gobierna los discursos (Chartier, 1996). La lógica que sostiene las actividades institucionales, las identidades y las relaciones de poder de una escuela, de una familia y de un instituto de salud, no pertenece al mismo dominio de interpretación que los órdenes del discurso. Es por esto que resulta primordial el contraste y la comprensión, entendida ésta como la construcción de una lógica específica de vínculo entre sentidos situados.

Interpretar en la infancia implica analizar en territorio tanto los discursos como las acciones y elaborar un conocimiento que permita entender singularidades significantes, herramientas específicas de una comunidad única y códigos compartidos por un grupo emplazado en luchas de poder con sus posibilidades. Los conocimientos así entendidos y comunicados organizaron en los sujetos redes de relaciones entre instancias entendidas tradicionalmente separadas: educar, sanar y criar. Pero queda

en claro que las acciones de los médicos impactan en el sentido común de las familias, éstas demandan a las escuelas prácticas que las maestras esperan de los padres y ciertas prácticas docentes generan efectos contundentes en la salud infantil; en el medio de esta orquesta, a veces desafinada, intentan cantar las infancias. Estudios como éste ofrecen la posibilidad de disminuir brechas y acercar las estrategias de los actores.

Hay ideologías que se valen de las confusiones y de las fragmentaciones entre quienes cuidan y quienes educan. De este modo instalan lógicas temerarias e instrumentan a los sujetos para objetivos ocultos y sombríos (Bruner, 2014). A destacar en este relato de experiencia de investigación, está la reivindicación de la menospreciada hermenéutica[4] para construir significaciones sobre los enunciados y las prácticas. Esta tarea permitió analizar estructuras de poder y representaciones anquilosadas en el sentido común.

El tercer estudio tiene que ver con una investigación-acción-participante (IAP) desarrollado en una zona de alta vulnerabilidad con alto índice de NBI (Corvalán, 2013b). Las actividades tuvieron como objetivo producir conocimientos y transformaciones incluyendo a la población en el protagonismo del proyecto. En esta perspectiva se privilegia, más que el análisis "sobre" una población, la indagación y construcción "con" una población (Delgado y Müller, 2005).

Conocer las problemáticas de salud desde las perspectivas de los actores del lugar, definir en conjunto ejes de trabajo y plantear respuestas con los recursos de la población, pone en juego conocimientos epistémicos con conocimientos del sentido común. Esta diversidad permite ser coherente con los obje-

4 Le debemos a Dilthey la consideración de la hermenéutica para las ciencias del espíritu. Sin embargo esta tradición continúa siendo desalentada por epistemologías ortodoxas ligadas a la explicación formalista y nomotética.

tivos de favorecer y ayudar a la construcción de modalidades de resolución de problemas y conflictos por medio del diálogo y la negociación de significados integrando perspectivas personales (individuales) y colectivas (solidarias). La población con la que se trabajó expresó con gran claridad la dinámica social que la situaba en un lugar de privaciones. En el sentido de Freire: ¿quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? (Freire, 1970).

Dentro de las estrategias planteadas se realizaron prácticas institucionales vinculadas a un modelo de salud-educación integral y sostenible; también encuentros con referentes de las instituciones protagonistas de la vida cotidiana: escuelas, centro de salud, centros barriales, cooperativas. Fue fundamental entender el campo en su complejidad y sostener la decisión de considerar el sentido común a la hora de trabajar con significaciones espontáneas y situadas (Spink, 2007). Los encuentros permitieron la construcción de relaciones originales, los profesionales de la salud no sólo se vincularon con la enfermedad sino también con las condiciones de vida. Desde las escuelas la reflexión fue más allá de enseñar o contener, el acercamiento a las familias pasó a ser parte de la agenda educativa general.

Las problemáticas en la infancia suelen adquirir un efecto de regularidad o naturalización, sobre todo en los sectores que no disponen de estrategias elaboradas de afrontamiento y transformación. Los distintos tipos de violencia (de género, criminal, infantil, escolar), el desarrollo de actividades comerciales ilícitas que involucran a la niñez (narcotráfico o prostitución), las condiciones de vida precarias, son situaciones que forman parte de la vida cotidiana y amenazan desde el acostumbramiento a ciertas poblaciones. En este trabajo se intentó superar la fragmentación entre quienes operan en el campo de la infancia, fue necesario compartir conocimientos y estrategias, construir un horizonte

común entre especialistas y actores territoriales, disciplinas científicas y sentido común.

Para finalizar este apartado, que puso en tensión distintas metodologías, problemáticas, conocimientos y estrategias de transferencia, se puede decir que conseguimos exponer algunas posibilidades de estudio y de trabajo en la infancia. Una de las alternativas en la producción de conocimiento es la replicabilidad y la generalización, otra es la construcción de un significado legítimo sólo para un contexto específico.

En los estudios epidemiológicos los datos encuentran en la estadística una herramienta de trabajo, éstos permiten procesar, visualizar y presentar un modo de entender en este caso una situación infantil. Gracias a los resultados, administrados en lógica numérica, se pueden inferir correlaciones de variables y se pueden predecir ciertas características extensibles en una población. Pero en otros tipos de trabajos es importante entender los climas simbólicos singulares en donde crecen los niños, exponiendo los entramados de poder y sus actualizaciones en prácticas, atravesadas por ideologías y representaciones. Por último, vimos un ejemplo de aquellos trabajos encuadrados en la llamada investigación-acción-participante. Estos estudios homologan transferencia y producción de conocimientos, promueven complicidad en las transformaciones entre quienes tradicionalmente investigan y quienes tradicionalmente son investigados. En síntesis, distintos tipos de conocimientos y maneras de articularse con las instancias de trabajo.

A modo de conclusión: propuestas metodológicas ante problemáticas infantiles

Hay que aprender a descubrir nuevas preguntas
para encontrar nuevas respuestas.

Dussel, 2007: 13.

¿Cómo investigar y trabajar con nuestras infancias latinoamericanas? Luego de un modesto análisis conceptual y descriptivo de estrategias de estudio, que incluye una revisión bibliográfica y relatos de experiencias de investigación, podemos finalizar con algunas propuestas que integran una metodología crítica, histórica y latinoamericana.

Propuesta de respeto ontológico

Reconocer que son las cualidades de las problemáticas las que tendrían que definir la naturaleza de los conocimientos implicados y las formas de producirlos. Para esto, luego de una crítica sistemática y un análisis teórico, diseñar herramientas coherentes y familiares al estatus de lo delimitado (Vygotski, 2007). Sin embargo, en numerosos estudios sobre la infancia hay enfoques que primero se comprometen con un canon metodológico para luego adecuar las características de la realidad al mismo. En el respeto de la ortodoxia incluyen forzadamente al régimen positivista o a alguno de sus no reconocidos herederos. La recurrida triangulación muchas veces sirve para calmar con números la supuesta limitación de "lo cuali", como si a un estudio sin números le faltara un criterio de verificación. Hay problemáticas que como vimos se sirven de las estadísticas y tenemos que asumir que gracias a numerosos estudios explicativos podemos valernos de las regularidades que hacen a la vida de la infancia. Patrones de crecimiento y nutrición, enfermedades virales/bacterianas

y tratamientos, tecnologías diagnósticas y terapéuticas, son expresiones de metodologías sustentadas en la replicabilidad y deducción, un enfoque estándar que correlaciona y legaliza sobre la universalidad de los fenómenos (Marradi *et al*., 2007).

Pero la condición humana, por su complejidad, tiene otra forma de problematizarse y hay preguntas que merecen otro tipo de respuestas. Interpretar no es una intencionalidad científica limitada, que necesita complementarse, sino que es un modo de asumir un interrogante que no tiene conclusiones taxativas o sintetizables en términos de ley. Los despliegues subjetivos de la niñez, tan únicos e irrepetibles, las modalidades de aprendizaje o de enseñanza, emergentes de contextos específicos, las creencias, signadas por culturas determinadas, las representaciones sociales, que condensan conocimientos y un espacio social... Estos objetos, y otros interrogantes, merecen abordajes que construyan sentidos fieles a las condiciones de sus procesos.

Propuesta de descolonización

Nuestra región es fuente de historias de sangre, letras censuradas y batallas culturales. El terreno de la ciencia en la infancia y de los modos de proceder vinculados no es ajeno al depósito de perspectivas ajenas y dominantes. Epistemologías neocoloniales son ofrecidas y consumidas, arrasando con enfoques locales. La importación acrítica de modos de ver y validar el conocimiento socava la riqueza de nuestras propias discusiones y problemáticas. Es imperioso superar el occidentalismo y eurocentrismo de las metodologías que insistentemente desembarcan en las academias e instituciones.

El eurocentrismo desprecia la pluralidad cultural, cualidad medular de nuestros territorios. De ese reduccionismo aparece una infancia que transita una historia lineal, acumulativa y en clave de progreso. Historia contada por quienes han adquirido

los medios de difusión masiva, quienes "han ganado" (Benjamín, 1973). Pensar nuestras infancias desde las potencias encubre formas de vida únicas, historias espiraladas, silenciamientos, hasta episodios crueles y dictatoriales (Carlí, 2010). También imposibilita ver estrategias únicas de enfrentamiento a los conflictos zonales.

Convocar al "giro descolonizador" en nuestros modos de entender el campo de la infancia es des-encubrir y reivindicar nuestras perspectivas (Dussel, 2007). Sin embargo, para recuperar un poco de "la riqueza extirpada" o bien para reproducir la lógica del opresor, se diseñarían investigaciones y documentos que sean fácilmente traficables a costa de distinción académica y cultural. Las instituciones de investigación replican modelos y estándares extranjeros para ganar estatus en demérito de excluir pensadores, lógicas y trabajadores locales. Esta alienación siembra en el campo de la infancia. De repente, la violencia en nuestras instituciones se empieza a denominar como en los países europeos (Plascencia González *et al*., 2018), nuestra niñez se clasifica según diagnósticos nórdicos, incluimos en nuestras escuelas fórmulas ilustradas para nuestro propio mestizaje y compramos espejos epistemológicos que nos hacen sentir atrasados ante la opulencia de los "países desarrollados".

Lo concreto-histórico tendrá que ser nuestro punto de partida para investigar y trabajar. Si bien nuestra región ha sido clave para la conformación del "ego moderno", en clave de conquista y violencia, también puede ser matriz para el despliegue de una nueva definición (Dussel, 1994). Nuestras infancias exigen una racionalidad liberadora, reivindicativa y resistente a cualquier forma de dominación.

Propuesta de superación del adultocentrismo

La voz y los intereses de las niñas y niños parecieran estar velados por el modo en cómo los adultos asumen lo que es importante y lo que no. La asimetría inevitable y originaria podría encontrar otras formas de materializarse que no sea en carácter de sumisión y pérdida de autonomía de quienes recién llegan al mundo. Las variedades técnicas y discursivas que normalizan las relaciones entre "lo adulto" y "lo infantil" se alinean a un programa lineal del desarrollo y de cuidados, subsumiendo a los más vulnerables de esta relación, a la subordinación.

Reconocer las infancias no es solamente habitarlas de saberes y legalidades, todavía hay vacíos científicos, institucionales y procedimentales que son ocupados por intereses adultocéntricos. La medicalización es paradigma de esta situación, expresa, en el área educativa y sanitaria, la transformación de problemáticas sociales en patologías infantiles, adjudicando a ciertos adultos el control y dominio total de las historias y proyecciones (Baquero, 2011; Bleichmar, 2008; Bustelo Graffigna, 2005). Hay inversiones cuantiosas para investigar lo que falla en la niñez y para disimular al mismo tiempo lo que fracasa en el mundo adulto.

Investigar con y para la niñez supone extremar los resguardos éticos, tanto en la producción de conocimientos como en la comunicación y transferencia. Los consentimientos para los estudios o intervenciones no solamente tienen que venir del lado de los padres sino también de ella. Incluso, se puede recuperar esa voz en el trabajo con las relaciones que forman parte de su cotidianidad, esbozando un micrófono ambiental que capte cómo las infancias son nombradas y cómo éstas pueden (o no pueden) encontrar espacios de expresión.

En el camino de construcción de una perspectiva latinoamericana de la infancia los modos de elaborar, entender y explicar los procesos de investigación e intervención, la socialización y

difusión, también deben lidiar con el obstáculo del adultocentrismo.

Propuesta de disputar con la ficción de neutralidad

Que una problemática infantil llame la atención por sobre otra, que una organización, gobierno, política de ciencia o institución pondere determinada línea de investigación o de acción, que una empresa decida invertir en un área de la infancia... expresa recortes y definiciones ligadas a ideología, credos, doctrinas, filosofías políticas y también intereses de clase. En alguna de las instancias del proceso de trabajo se filtra una variable interviniente de estos tipos.

De ningún modo puede decirse que esto consecutivamente quita prestigio o validez al conocimiento o a la praxis relativa. La honestidad intelectual y epistémica está en pronunciar la amplitud de objetivos que atienden los proyectos, intentar, en el mejor de los casos, exponer mediante la intersubjetividad crítica todos los criterios de objetivación y selección de problemáticas (González Rey, 2009). Si los procedimientos son democráticos, en la confrontación se enriquecerán las discusiones y se visualizarán las consecuencias, alcanzables y claras para el público involucrado. Si los objetivos son sombríos e incomunicables, se intentará tomar al campo de la infancia como población a subyugar y, en lo tácito de la falsa "neutralidad", se justificarán prácticas arteras y codiciosas.

Propuesta de indisciplinar a las disciplinas científicas

Las disciplinas crean realidades y muchas veces pueden obstaculizar los conocimientos espontáneos o fronterizos, los que emergen sin trayectorias reconocidas en las ciencias o los que nacen sin respetar las identidades ortodoxas de los consensos

académicos. Cuando las disciplinas se imponen como dogmas y fragmentan según sus tradiciones a la complejidad social, ésta se desnaturaliza, oculta cualidades inéditas y se acomoda a lo que puede ser visto previamente. Lo nuevo cede a los juicios previos, el poder corporativo de las profesiones concomitantes pondera la validez de las ideas homologadas por métodos clásicos e incluso subsume a la degradación a los aportes de disciplinas consideradas menores. Por ejemplo, en el campo de la salud mental infantil, las propuestas de la neurología y la psiquiatría se han adjudicado el protagonismo en el marco de la producción científica, las intervenciones y las lecturas de las problemáticas. Otras disciplinas, como la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía, entre otras, han tenido que recorrer arduos caminos de legitimidad y sus profesionales ceder a las autorizaciones y supervisiones de los patrones de "las verdades".

Asimismo, cuando cada área de la niñez es tomada por una disciplina, de modo parcial y elementalista, muy difícilmente se pueda configurar una totalidad que represente al campo de la infancia como emergencia de dimensiones siempre en conflicto y complejidad. Corporativizar y privatizar las estrategias de estudio y de cuidados vulnera las estrategias de estudio y de cuidados necesarias para afrontar y participar de los desafíos siempre actualizados e imprevistos.

Propuesta de pluralizar las generalidades

Cada realidad alcanzada por los envistes de los conocimientos científicos y de las prácticas en la infancia merece leerse en las perspectivas de las diferencias significativas de los múltiples modos de habitar el crecimiento y el desarrollo. Es aquí donde anclan las realidades. Por ejemplo, en la materialización de los avances alcanzados encontramos resultados que han hecho de la supervivencia y de la calidad de vida infantil un objetivo posi-

ble, llevando la tasa de mortalidad general a índices mínimos respecto a otras épocas. Igualmente, un gran error es creer que el adelanto científico y la producción extensa de esfuerzos han dado garantías directas en términos de acceso a derechos en toda la población (Aguirre, 1997). Nuestra región latinoamericana, en su marco de distribución dispar de recursos, da lugar a condiciones extremas. Hay datos que construidos y leídos estadísticamente de manera absoluta pueden eclipsar el fenómeno de la desigualdad; asimismo tampoco hay investigaciones confiables que den cuenta del impacto de las crisis económicas en eventos sociodemográficos como la mencionada mortalidad infantil (Romero y Szwarcwald, 2000).

Las definiciones metodológicas, los resultados alcanzados y el modo de transmisión de los mismos se configuran en torno a compromisos políticos. Si los principios democráticos nos inducen al reconocimiento de la alteridad, el organizar transformaciones tiene que incluir, junto con las intenciones hegemónicas, las perspectivas de los oprimidos, de los condenados de la tierra y de los excluidos (Dussel, 1994).

Propuesta de comunicación popular

¿Cuándo termina una investigación? El cómo se escribe, para quién, para qué, expresan definiciones. El interés de escribir algo que sea leído por un amplio público o al menos por el público referido en los estudios, no siempre encuentra fortaleza. La dificultad actual en el terreno de la escritura científica no se encuentra tanto en el escribir ni en el publicar sino en el ser leído y comprendido por los agentes de cambio. Es extraordinaria la cantidad de revistas, tesis publicadas, *papers,* libros que se multiplican y difunden continuamente en el campo de la infancia. Los esfuerzos académicos ponderan más la presencia en revistas de "alto impacto" que el trabajo sobre el contenido

y su transmisión popular. En algunos casos, las publicaciones aceleradas han planteado resultados que todavía no habían sido fehacientemente probados y hay publicaciones en revistas prestigiosas que ante una mínima supervisión han tenido que retractarse por errores o fraudes (Bär, 2014). El "publico, luego existo", tiene que ceder a la generación de insumos y recursos de cambios. Para esto es imperioso no solamente contemplar las formas de expresión sino también el diseño de instancias educativas para que nuestras poblaciones puedan entender qué se está estudiando sobre ellas.

Esto no es una utopía, todas las teorías científicas están implicadas en historias humanas e incluyen no solamente información y datos sino también emociones y estrategias condensadas en narraciones (Bruner, 2014). Las verdades que se han cosechado hasta el momento en el terreno de lo infantil están lejos de ser acabadas y a su vez cada una de ellas puede leerse desde diferentes necesidades. Entonces una gran meta es generar ideas que puedan ser traducidas en acciones, recuperando la dimensión pragmática en la producción de conocimientos. Esto último no tiene que ver con la eficacia utilitarista de la información y su reflejo mecánico social, sino con la responsabilidad de tensar los conocimientos con el fortalecimiento de estrategias e interpretaciones comunitarias.

Propuesta de cuidar a los que cuidan

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.
Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.
Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: "Ayúdame a mirar".

Galeano, 2004: 3.

El trabajo en la infancia no puede cumplirse si no integra a quienes rodean y surcan las realidades cotidianas. La cooperación tiene que involucrar a los foráneos con quienes participan directamente en los procesos de crianza, educación y salud. Estos últimos, debido a su importancia estratégica, son blancos de maniobras políticas e ideológicas que vulneran las estructuras de cuidados. Los medios de comunicación, cargados de contenidos y esquemas de interpretación, son formadores de actitudes, opiniones y prácticas. No son pocos los casos en donde las personas que trabajan con la niñez confeccionan opiniones desconociendo completamente el contenido de un tema (Corvalán, 2016).

Las instancias críticas y reflexivas pueden ser reemplazadas por conductas que nutren a un *statu quo* desigual e injusto, naturalización de injusticias, réplicas sistemáticas de informaciones tendenciosas, reproducción mecánica de conductas masificadas y funcionales. Las tecnologías y publicidades, en la actualidad, se dirigen no solamente a quienes cuidan, inundando sus atmósferas simbólicas, sino directamente a las infancias. La niñez es objeto directo de la influencia de tecnologías de información y, las familias, al no contar con la formación y/o intención para filtrar estímulos, exponen a sus niñas y niños a plataformas múltiples.

El objetivo, con quienes cuidan, es identificar cooperativamente las situaciones problemáticas genuinas, reformulando periódicamente las estrategias metodológicas de estudio y de trabajo. En este camino es importante no incorporar ni ejecutar modelos conciliadores que encubran las aspiraciones de las minorías (Rodríguez *et al*., 1999), forzando respuestas y enfoques para que coincidan con tesis oficialistas. Hay que habilitar narra-

ciones y prácticas subversivas que generan mundos posibles para nuestras infancias.

Referencias

Aguirre, E. (2007). *Transformaciones en la niñez y en las configuraciones familiares. La construcción de los vínculos en el mundo actual*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001714.pdf

Ariés, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.

Baptista de Alburquerque, F. (2001). Aproximación metodológica desde la psicología social a la investigación en zonas rurales. *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 191, 225-236.

Baquero, R. (2011). Las infancias y la época. En G. Dueñas (comp.), *La patologización de la infancia: ¿Niños o síndromes?* Noveduc.

Bär, N. (2014). *La ciencia se retracta: Crece el número de errores y fraudes*. https://www.lanacion.com.ar/sociedad/la-ciencia-se-retracta-crece-el-numero-de-errores-y-fraudes-nid1699710

Benjamín, W. (1973). *Tesis sobre la historia.* Taurus.

Birenbaum, A. (2017). *Medición del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la UCA con base en nuevos parámetros de estudio que miden la pobreza multidimensional en la tercera economía de América Latina*. http://www.cielolaboral.com/wp-content/uploads/2017/12/birenbaum_noticias_cielo_n11_2017-1.pdf

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades.* Noveduc.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss,* vol. 1: "Attachment". Nueva York: Basic Books.

——. (1973). *Attachment and loss,* vol. 2: "Separation anxiety and anger. Attachment". Nueva York: Basic Books.

Bruner, J. (2014). *Educación, puerta de la cultura*. Machado Nuevo Aprendizaje.

Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva, 1*(3): 253-284.

———. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo.* Siglo XXI Editores.

Campos, R. F. (2012). "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação, 17*(49): 81-105.

Camus, A. (2003). *La peste*. Sol 90.

Carlí, S. (2010). Notas para pensar la infancia en Argentina (1983-2001): Figuras de la infancia reciente. *Educação em Revista, 26*(1): 351-381.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad, 43*(1): 27-42.

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marín*. Manantial.

Corvalán, F. (2013a). Cincuenta años de representaciones sociales y psicología: Campo psy, bifurcaciones y desafíos. *Estudios Contemporáneos de Subjetividades, 3*(1): 115-127.

———. (2013b). Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación acción participativa. *Psicogente*, 16, 197-208.

———. (2016). Actitudes docentes acerca de la asignación universal por hijo. Estudio comparativo (2010-2013). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27, 117-140.

Cots, J. (1979). *La Declaracio Universal deis Dret de l'infant* (p. 62).

De Mause, Ll. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Alianza Universidad.

Delgado, A., y Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa, 35*(125): 161-179.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores.

Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad.* UMSA-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Plural Editores.

——. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica.* Trotta.

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad.* La Piqueta.

——. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Galeano, E. (1983). *El libro de los abrazos*. Ed. Catálogos.

García Méndez, E. (2004). *Infancia. De los derechos y de la justicia.* Editorial del Puerto.

Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas.* Gedisa.

González Rey, F. (2009). Epistemología y ontología: Un debate necesario para la psicología hoy. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología, 5*(2): 205-224.

Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.

Morici, S. (2011). Modos actuales de vincularidad temprana. En G. Dueñas (comp.), *La patologización de la infancia: ¿Niños o síndromes?* Noveduc.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997). Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. Quinta Conferencia de Educación de Adultos. *Revista Educación de Adultos y Desarrollo,* núm. 49, pp. 289-295.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). Programa Envejecimiento y Ciclo Vital. Envejecimiento activo: Un marco político. *Geriatr Gerontol, 37*(2): 74-105.

Página 12. (2008). https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/9-13332-2008-04-28.html

Plascencia González, M., Corvalán, F., y Linaza Iglesias, J. L., (2018). Sobre infancias: El caso de la infancia violentada. En M. Plascencia González, C. Alba Villalobos, y K. Núñez Patiño (comp.), *Infancias y su visibilidad: Experiencias desde la investigación* (pp. 81-102). Universidad Autónoma de Chiapas.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.

Qvortrup, J. (1987). Childhood as social phenomenon. Implications for future policies. *Eurosocial Newsletter*, núm. 46, pp. 17-23.

Rodríguez, G. G., Gil, F. J., y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Romero, D. E., y Szwarcwald, C. L. (2000). Crisis económica y mortalidad infantil en Latinoamérica desde los años ochenta. *Cadernos de Saúde Pública, 16*(3): 799-814.

Rossi Beati, B., y Sagastizabal, M. (2008). *Del enseñar y el aprender. Observatorio sobre las representaciones sociales del alumno, la escuela y el docente.* Unesco/Conicet/unr Editora.

Spink, P. (2007). Replanteando la investigación de campo: Relatos y lugares. *Fermentum, 17*(50): 561-574.

Temporetti, F. (2006). *Teorías psicológicas. Los proyectos de psicología*. Unr-Facultad de Psicología.

———. (2016). *Revolver la educación.* Seminario Psicología (y) Educación. Posgrados Educación. Unr-uader/unl.

Temporetti, F., Augsburger, C., Bertolano, L., y Enría, G. (2008). *Salud mental en la infancia. Estudio epidemiológico de la población de 3-13 años en la ciudad de Rosario*. Unr-Facultad de Psicología.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.

Tuñón, I. (2019). *Progresos y retrocesos en clave de desigualdad. Documento estadístico. Barómetro de la deuda social argentina.* Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Fundación Universidad Católica Argentina.

Tuñón, I., y Poy, S. (2017). *Infancias en situación de pobreza multidimensional. Análisis comparado de diferentes metodologías de cálculo de la pobreza para el caso de las infancias en la Argentina en el periodo del Bicentenario (2010-2016).* Fundación Universidad Católica Argentina.

Velázquez, M. E. (2011). Cuerpo e imagen: Acerca de la construcción de imaginarios sociales sobre cuerpo, derechos e infancia. *Anuario de Investigaciones,* núm. 18, pp. 447-454.

Vygotski, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. Colihue.

Young, M. E. (1995). *Desarrollo integral del niño en la primera infancia.* Desafío.

4 Escutar as crianças: por um mundo onde mais humanos enunciem em muitas linguagens[1]

Marisol Barenco de Mello[2]
Márcia Menezes Concencio[3]

Resumo

O presente texto, que tem a forma de um ensaio em que uma experiência é relatada e analisada teoricamente, trata de um trabalho realizado com graduandos e graduandas de diferentes cursos de licenciaturas, da Universidade Fede-

---

1 Este trabalho insere-se no conjunto das pesquisas do Grupo Atos – UFF, grupo de estudos e pesquisas bakhtinianos que tem sede na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

2 Prof.a. Dr.a. Marisol Barenco de Mello, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (Brasil), marisolbarenco@id.uff.br, sol.barenco@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9341-0230.

3 Prof.a. Ms.a. Márcia de Souza Menezes Concencio, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora aposentada dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Brasil), marciaconcencio@id.uff.br, biaconcencio@yahoo.com.br ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5412-1690.

ral Fluminense, e crianças entre 2 e 9 anos de idade, dentro do âmbito das pesquisas do Grupo Atos – UFF, do qual as autoras são membros, que busca discutir criticamente as condições dos enunciados infantis na cultura. De modo particular, a experiência provém de dados da pesquisa de doutorado da coautora Márcia Concencio, que discute o enunciado infantil na escola, em anos iniciais, orientada pela coautora Marisol Barenco. Nossa perspectiva crítica toma os enunciados infantis em sua dimensão heurística, analisando os estudos que buscam inserir as crianças como seres da cultura, compreendendo aqui a linguagem como fator indispensável dessa inserção. Historicamente, só muito recentemente, as crianças vêm sendo consideradas sujeitos epistêmicos, éticos, estéticos, políticos. Assim, nossos estudos revelam os desafios dessas perspectivas que ainda não construíram as bases filosóficas para a compreensão dos enunciados infantis em muitos gêneros. O presente estudo tem a intenção de provocar essas discussões, quando realiza, analisa e publiciza um trabalho de fotografia expandida que discute o que é o mundo para uma criança, com crianças e estudantes do curso em parceria equipolente. Os enunciados fotográficos infantis foram tomados como enunciados fotográficos, artísticos, sem mediação ou interpretação que os depusessem de sua qualidade de enunciação artística. Buscamos compreender esses enunciados através de uma leitura plural, em três camadas, da identidade em direção à alteridade: primeiro, de forma subjetiva, em que cada leitor se colocava em relação com a fotografia: "gosto", "não gosto', "é triste" etc. Na segunda camada de leitura, objetiva, das coisas em si, buscávamos observar os elementos da composição da fotografia: cores, linhas, luz, enquadramento etc. A terceira camada de leitura tratava daquilo que compreendemos com Roland Barthes - a leitura do terceiro sentido, da escuta - qual foi o contexto da criação daquela fotografia? Nessa leitura, partimos da relação do eu e do outro, para uma relação eu-outro. Na fotografia havia o

que cada "eu" conseguia perceber, os elementos escolhidos pelo autor para compô-la que poderiam ser reconhecidos, mas havia também o contexto, que, conhecido, trouxe o sentido ampliado da leitura, o terceiro sentido, o extraverbal que deu vida àquele texto. Os estudantes responderam dialogicamente aos enunciados das crianças, em um processo de entrelaçamento de enunciados, adultos e infantis, em uma fotografia expandida assinada e reconhecida por ambos os autores. O estudo nos revela a capacidade enunciativa e dialógica infantil, bem como as dificuldades inerentes a esse diálogo, por parte dos adultos, dificuldades essas que vêm a se tornar o campo crítico a ser enfrentado, teórica e epistemologicamente, pelas Ciências Humanas.

Palavras-chave: enunciados artísticos infantis, diálogos adultos e crianças, fotografia expandida

Resumen

Este texto, que toma la forma de un ensayo en el que se relata y analiza teóricamente una experiencia, aborda el trabajo con estudiantes de pregrado y posgrado de diferentes carreras de la Universidad Federal Fluminense, y de niños entre 2 y 9 años de edad, dentro del ámbito de la investigación del Grupo Atos - UFF, del cual los autores son miembros. Busca discutir críticamente las condiciones de los enunciados de la infancia en la cultura. En particular, la experiencia aporta datos para la investigación doctoral de la coautora Márcia Concencio, quien analiza el relato de los niños en la escuela, en los primeros años, de la mano de la coautora Marisol Barenco. Nuestra perspectiva crítica toma las declaraciones de los niños en su dimensión heurística, analizando los estudios que buscan insertar a los niños como seres de la cultura, entendiendo aquí el lenguaje como factor indispensable de esta inserción. Históricamente, sólo muy

recientemente los niños han sido considerados sujetos epistémicos, éticos, estéticos, políticos, pero nuestros estudios revelan los desafíos de estas perspectivas, que aún no han construido las bases filosóficas para comprender las declaraciones de los niños en muchos géneros. El presente estudio pretende provocar estas discusiones, a través de la realización, análisis y publicación de un trabajo fotográfico ampliado que discute cómo es el mundo para un niño, con niños y estudiantes del curso en equipo equilibrado. Los enunciados fotográficos de los niños fueron tomados como enunciados fotográficos, artísticos, sin mediaciones o interpretaciones que los despojaran de su calidad de enunciado artístico. Buscamos entender estas afirmaciones a través de una lectura plural, en tres niveles, de identidad hacia la alteridad: primero, subjetivamente, donde cada lector se ubica en relación a la fotografía: "me gusta", "no me gusta", "es triste", etcétera. En la segunda parte de la lectura, buscamos observar los elementos de la composición de la fotografía: colores, líneas, luz, encuadre, y otros. La tercera parte de lectura fue lo que entendimos con Roland Barthes - la lectura del tercer sentido, de la escucha - ¿cuál fue el contexto de la creación de esa fotografía? En esta lectura partimos de la relación del yo y el otro, a una relación entre yo y el otro. En la fotografía estaba lo que cada yo podía percibir, los elementos que el autor eligió componer y nosotros pudimos reconocer, pero también estaba el contexto, que, conocido, traía el sentido ampliado de la lectura, el tercer sentido, el extraverbal que le daba vida a ese texto. Los estudiantes respondieron dialógicamente a las declaraciones de los niños y las niñas, en un proceso de entrelazamiento de enunciados, adultos y niños y niñas, en una fotografía ampliada firmada y reconocida por ambos autores. El estudio nos revela la capacidad enunciativa y dialógica de los niños y las niñas, así como las dificultades inherentes a este diálogo, por parte de los adultos, dificultades

que llegan a convertirse en el campo crítico a afrontar, teórica y epistemológicamente, las Ciencias Humanas.

Palabras clave: declaraciones artísticas de niños, diálogos entre adultos y niños; fotografía ampliada

Introdução

Nas últimas décadas um campo delineou-se, a partir de um olhar sobre e com as crianças e suas infâncias. Os estudos da Psicologia do Desenvolvimento (os mais antigos), da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância, da Filosofia com as Infâncias e da Geografia de Infância, entre outras, têm contribuído para uma mudança em velhos paradigmas e trazido novos ângulos de se perceber e compreender as crianças e suas ações frente ao mundo em que vivem. O objetivo desses estudos parece centrar-se nas ações de conhecer e compreender como se deu a construção da infância, desconstruir a perspectiva de uma única infância, compreender que as crianças têm autoria e participam dos processos de mudança da sociedade e que participam da cultura. Esse foi e continua sendo um longo processo, marcado pelas descobertas e desafios que a pesquisa demanda e suscita. Foi preciso, ainda, que duas áreas se encontrassem: os estudos da infância e os estudos de pesquisa *com* crianças, já que em um determinado momento percebeu-se uma contradição de base: os estudos que tinham por objetivo retraçar as relações com as infâncias, eles mesmos falavam *da* ou *sobre* a infância, urgindo assumir que seria preciso pesquisar *com* as infâncias.

Tendo sido esse também nosso percurso, a partir de um ponto, porém, nos distanciamos desses estudos, pois percebemos que, junto à necessidade de afirmar este lugar de autoria, de participação e de protagonismo das crianças em todo e qualquer contexto, precisávamos afirmar também uma teoria que

discuta esse conjunto de relações em uma perspectiva filosófica. Nossa posição é aquela dos estudos da Filosofia da Linguagem, que encontra na teoria de Mikhail Bakhtin, o Círculo de autores com quem dialogou – especialmente Valentin Volóchinov (2013) e Pável Medviédev (2012) – bem como na teoria de filósofos como Augusto Ponzio (2013), Roland Barthes (1984, 2009) e Jacques Derrida (2012), seus mestres Emanuel Lévinas (2010) e Maurice Blanchot (2015), a sua base teórica. Círculos de pensadores que nos arremessam em outros círculos, no movimento mesmo da cultura, ampliando campos de escuta e nos fazendo pensar a vida concreta das crianças na sonoridade dessas vozes. Mais ainda, buscamos nas nossas pesquisas nos inserir no movimento circular das vozes concretas das crianças e adultos com quem dialogamos, alargando assim o campo dos discursos. Acreditamos que muitas das contribuições teóricas que tomaram corpo nas teses e dissertações do grupo de pesquisa, intitulado Grupo Atos UFF devam-se ao nosso compromisso primeiro com a palavra amorosa, humanamente partilhada na cultura. Professoras e professores que somos, buscamos construir um *espaçotempo* tanto de desconstrução dos processos violentos de silenciamento, quanto de ampliação do conjunto polifônico de vozes que enuncia na transformação do mundo.

Neste presente texto, fruto já de diálogos iniciados nos encontros que tivemos no México e na Colômbia, discutiremos alguns pressupostos da perspectiva de Filosofia da Linguagem que vimos construindo a compreensão, afirmando alguns conceitos chaves e o impacto que esses têm nas formas de escutar as crianças e suas possibilidades enunciativas. Ainda, buscaremos apresentar um trabalho realizado na Universidade Federal Fluminense, no qual pudemos escutar as vozes de crianças e, mais que isso, pudemos responder a elas, as potencializando como enunciados artísticos. Afirmamos: é preciso a construção, discussão e engendramento das bases filosóficas da consideração

dos enunciados infantis na cultura. Uma filosofia da linguagem infantil, em suma, de cuja construção este presente texto pretende ser parte.

Bakhtin, o enunciado humano e a relação arte-vida

Bakhtin (2010) afirma que o ser humano em geral, esse do conhecimento teórico formal, esse que tem como verdadeiros somente seus momentos universais, esse das interpretações simbólicas e das séries indiferentes, impessoais, globalizantes e categoriais, *não existe*. Contra as ontologias vigentes em sua época, Bakhtin e seu Círculo constroem uma filosofia do ato, uma filosofia da vida, que tem no ato ético o ponto nodal da possibilidade de pensar o humano. Do lugar único de cada ser humano, em resposta a outro ser humano que o antecede, que o provoca, que o confronta, somos coletivamente no evento aberto e inacabado da existência da humanidade. A unidade do humano, para Bakhtin, não é e nem pode ser um humano só, isolado, autônomo, como um Adão que inauguraria uma fala, um pensamento, que concederia ao outro a existência. A unidade mínima do humano, para Bakhtin, é eu-outro, sem espaço entre os dois, alteridade dialógica em uma arquitetônica tríplice: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. Desde esse ponto de partida ético, a linguagem é o que constitui a especificidade do humano, e é o enunciado a unidade mínima da linguagem.

Como sabem todos os leitores de Bakhtin, desde seu ensaio dos anos 1920, *Para uma filosofia do ato responsável*, o amor é a categoria ética e estética fundamental, que funda meu real interesse desinteressado em cada ser humano, como único ser, irrepetível ser no mundo. Cada um é um infinito interno, criador e transformador do mundo, herdeiro da cultura toda e um singular, capaz de transformar toda a história. Criador. Diante desse único, desse

outro, não posso ser indiferente, sob o preço da humilhação, da diminuição do humano no homem. Diante dele só posso ter uma atitude de escuta plena, de amorosidade pela humanidade toda que, somente dessa vez, se expressa e vive dessa forma. E é desse lugar único e irrepetível do acontecimento da vida que as esferas da cultura ganham carne e sangue. Acontecimento que exige pelo menos dois seres humanos concretos, um diante do outro, *em diálogo*, jamais um ser humano que detém os direitos de fala sobre os outros. Nos diz Bakhtin (2019) sobre essa palavra à revelia do outro, proferida nas suas costas, palavra-violência porque *em ausência*, ou seja, na impossibilidade da resposta:

> A palavra-violência pressupõe um objeto ausente e mudo, que não escuta e não responde, não se dirige a ele, nem exige o seu consenso; é uma palavra em ausência. O conteúdo da palavra sobre o objeto nunca coincide com o seu conteúdo para si mesmo. O conteúdo lhe dá uma definição com a qual ele nunca pode concordar, por princípio, interiormente (Bakhtin, 2019: 24).

Mais, ainda, essa palavra à revelia conforma uma imagem do outro em ausência. Para Bakhtin, esse é o ato desumanizador por excelência, já que o humano é sempre em resposta, na cadeia enunciativa da vida toda da humanidade (e até antes ou fora dela):

> O próprio objeto não participa na formação da própria imagem. A imagem, em relação ao próprio objeto, ou é um golpe de fora ou um dom de fora, mas um dom injustificado, falso e lisonjeador. [...] O caráter de ausência, por princípio, da imagem. A imagem encobre o objeto e, portanto, ignora a possibilidade da sua mudança, dele se tornar um outro. Na imagem não se encontram e não se unem as vozes do objeto e daquele que fala sobre ele. O objeto quer saltar fora de si mesmo e vive na fé no milagre de sua transformação repentina. A imagem o coage a coincidir consigo mesmo e o afunda no desespero do acabado e pronto. A imagem utiliza até o final todos os privilégios da sua posição exotópica. Em pri-

> meiro plano estão a nuca, as orelhas, as costas do objeto. Essas são suas fronteiras (Bakhtin, 2019: 25).

Bakhtin e seu Círculo (Volóchinov, Medviédev, dentre outros) compuseram, a muitas mãos, uma filosofia da linguagem que pode ser compreendida como uma filosofia da vida. Para essa, todo ser humano é enunciador por excelência, na vida (arquitetônica do ato) e na arte (criação cronotópica autoral). Esse é o grande poder humano: enunciar, dizer sua palavra única, palavra essa sempre semi-alheia, povoada dos sentidos de todos os que enunciaram antes, na palavra. Para Bakhtin e seu Círculo, cada palavra está grávida de todos os sentidos que lutam em seu interior, como numa arena, e cada enunciado, único e irrepetível, na vida e diante de um outro, atualiza os sentidos todos do grande tempo da humanidade. Nesse movimento o grande tempo da humanidade encontra-se com o pequeno tempo da vida de cada um. No enunciado responsivo, que reflete e refrata a cultura, todo ser humano é potente, poderosamente criador. Enunciar é responder, responsavelmente, com toda a sua vida, de um modo único e irrepetível, em um gênero, a outro ser humano, que enuncia responsavelmente, sobre algum pedaço do mundo. Todo o conjunto da cultura humana precisa ser compreendido a partir da vida, que compreende a arquitetônica da alteridade eu-outro.

É nessa compreensão do ser humano que afirmamos a criança como *sujeito expressivo* e *falante*, como um enunciador, que responde, que tem autoria e como tal deve ser levada em consideração, sem parâmetros de comparação ou de hierarquização com os adultos. Como afirmamos em outro texto, juntamente com Jader Lopes:

> Todo ser humano é enunciador por excelência, na vida (arquitetônica do ato) e na arte (criação cronotópica autoral). As forças que nos afastam desses poderes, entretanto, são violentas. [...] Enunciar é responder, res-

> ponsavelmente, com toda a sua vida, de um modo único e irrepetível, em um gênero, a outro ser humano, que enuncia responsavelmente, sobre algum pedaço do mundo (Lopes e Mello, 2017: 45).

Enquanto humanos, nascemos como enunciadores, e conosco nasce uma nova palavra, uma palavra jamais dita antes: *a nossa*! Se assumimos que Bakhtin tem razão em suas afirmações, precisamos entender que não compreendemos, na verdade, como enunciam as crianças, e tomamos esse mal-entendido como falta de sentido enunciativo. Mais até que isso, somos violentos quando desconsideramos suas enunciações, objetificando as crianças como seres da falta. Se viver é este constante deslocamento em direção ao outro que dou pela frente, na acontecimentalidade, se somos sempre ser-em-evento, então, precisamos olhar de novo para as crianças - as que nasceram há pouco e as que nasceram há muito, inclusive as que não vivem mais aqui - e perceber, nessas, o caráter dialógico, de acontecimento, e iminentemente enunciativo de suas formações, nas culturas.

Criança enuncia?

Em algumas teses e dissertações produzidas nos últimos cinco anos, buscamos fervorosamente afirmar os *espaçostempos* de enunciação infantil. Difícil tarefa em um mundo circunscrito por palavras de adultos, onde as crianças já foram compreendidas, capturadas e dissecadas como seres *in-fans*, ou seja, sem fala. Colocadas em uma linha evolutiva que tem como ponto de chegada as formas adultas de pensar, de dizer, de agir, as crianças são já tomadas em um sentido único, nesse caso como pré-humanas, ou como ainda não humanas, o que para nós dá exatamente no mesmo: as crianças são, nessa perspectiva, carentes das formas canônicas da linguagem, do pensamento e do agir humano. Estão

fora do gênero, ainda, *in-genius*, fora da razão (Lopes e Mello, 2017), podemos dizer, portanto, que são consideradas como fora do mundo humano – ético, estético, cognoscitivo.

Para nós o enunciado, considerado na filosofia bakhtiniana como unidade mínima da linguagem, linguagem esta que é a própria condição da humanidade, desloca totalmente essa visão da infância e das crianças como seres da falta. Opera uma torção nos modos de perceber a realidade e o mundo, e afirmar essa revolução na linguagem é condição para escutarmos as crianças. E, se tivermos êxito, escutá-las não como crianças (no sentido desqualificador das perspectivas evolucionistas), mas como enunciadores no conjunto humano, de agora, de antes e de todos os tempos: uma possibilidade do mundo ter mais enunciadores, portanto. Se cremos que é nesse ato responsável que se (co)(re) criam seres humanos e mundo, no mesmo processo, significa então aumentar a multiplicidade dos pontos de vista e, assim, aumentar as probabilidades de criação de outras paisagens transformadoras.

Crianças enunciam, e em nossa perspectiva, têm suas enunciações recusadas à escuta na cultura moderna ocidental adultocêntrica. Escutamos "para", nossa escuta é funcional e limitada. Tendo a criança já aprisionada nos sistemas que a definem desde fora e desde o alto, suas vozes ou são tomadas "para" algum tipo de intervenção (pedagógica, jurídica, médica, psicológica, publicística) ou são motivo de risos – a criação de um gênero da "palavra infantil" tomada como bonitinha, engraçada, irracional, surpreendente, divertida, exótica, em uma palavra, causadora de sonoras gargalhadas entre os adultos. Imagine-se por um momento, se tomamos como base a compreensão de que *toda* palavra humana é resposta ao mundo e ela mesma exige uma resposta, que significados tomam essa resposta adulta padrão às palavras das crianças!

Escutar, em nossa compreensão, é assumir a posição ativamente responsiva de quem espera uma palavra imprescindível. Escutamos ao mesmo tempo de modo infuncional – já que não queremos utilizar esse enunciado para fins práticos imediatos – mas principalmente porque desejamos avidamente o belo que é o enunciado único e irrepetível da palavra do outro, que tem a força de transformação do mundo. Nunca antes o conjunto discursivo da humanidade foi refratado dessa forma, assim cada enunciado contém, no mesmo lugar, todas as forças conservadoras e todas as forças renovadoras das relações sociais. Assim pretendemos escutar as palavras das crianças, como enunciado vivo.

Manoel de Barros (2010), poeta brasileiro, desenvolveu no conjunto de sua obra uma poética que também é, ela mesma, uma filosofia da linguagem. Sua obra vem sendo estudada por Marcia Fernanda Carneiro Lima, uma das estudantes do Grupo Atos UFF. Barros afirma, em um de seus textos em prosa, que suas palavras são "arquissemas", que ele define, com a consulta à filologia, como "palavras logradas dos nossos armazenamentos ancestrais e que, ao fim, norteiam o sentido da nossa escrita". Arquissemas seriam elementos antiquíssimos, que recebemos ao ingressar dialogicamente nos gêneros discursivos, nas culturas, e com os quais tanto arquitetamos nossos enunciados responsivos, quanto acessamos o grande tempo das relações sociais, vivas na linguagem. Bakhtin investiu muito de sua filosofia nessa aposta que os simbolistas russos, especialmente os poetas cubo-futuristas afirmaram: acreditavam que para mudar o mundo era preciso mudar as palavras do mundo. Através da poesia, exigiram que o volume do vocabulário fosse aumentado, tanto por meio de palavras novas, criadas arbitrariamente, quando da derivação de palavras, renovando os enunciados a partir da recombinação ou invenção de palavras novas-arcaicas. Importante dizer que cada palavra "nova" se tratava de uma palavra renovada, por técnicas como a colagem e a pesquisa por palavras em desuso, ou mesmo da criação de um

vocabulário outro para encarnar as vozes dos deuses, dos animais e daquilo que ainda não podemos escutar e compreender.

Em "Armadilha para juízes", Khlébnikov (Francisco Jr., 2019: 4) escreve: "Vogais são espaço e tempo. Consoantes são cor, som e cheiro". Se queremos nos afastar daquelas perspectivas objetificadoras e, de fato, escutar as crianças, precisamos confessar a princípio que não compreendemos seus enunciados. Feitos de palavras, de espaço, de tempo, de cores, sons e cheiros, de corpo e de gestos, de plasticidade e imagens sem códigos, há um idioma a ser aprendido – repetimos, não "para" o utilizarmos, mas para alargar o escopo das vozes e pontos de vista e escuta do mundo. Para alargar a compreensão da linguagem humana, em sua plenitude. Confessado nosso despreparo para a escuta, podemos proceder na pesquisa pelos modos de compreender vozes outras.

Nosso trabalho muito se assemelha ao dos poetas: compreender consternados a profunda violência da linguagem que se pretende única e monológica, suas formas homologadoras dos modos únicos de ser, sua desumanização pela recusa do outro como contraparte dialogada de nossas próprias condições de enunciar. Depois, escovar as palavras, parti-las, pesquisar outros tempos em que essas portavam outras lógicas e outras disputas, educarmo-nos nessa Babel e, daí, abrirmos a escuta para encontrar outros parceiros que enunciem, conosco, um mundo plural e polifônico. Em suma, abrirmos mão do papel de adultos que falam à revelia dos outros, sejam esses outros crianças ou outros adultos, e nos colocarmos ao lado, em atitude antiviolenta, em ato responsivo ético e estético, aprendendo a arte da escuta como ancestral modo de viver em coletivos amorosos. Mais uma vez: amor é ato político de interesse no outro, de real cuidado para que não sofra, não se diminua, não se humilhe, compreendendo que um mundo transformado se faz com *nenhum a menos*.

Aprendendo a escutar as crianças

Assim podemos descrever metodológico nosso estudo: entre agosto e dezembro de 2019 trabalhamos com um grupo de universitários de diferentes cursos de licenciaturas, como Pedagogia, História e Matemática, em uma disciplina que tinha por objetivo discutir criticamente o trabalho de produção textual com crianças, na escola. Iniciamos por tecer a crítica aos textos utilizados nos livros escolares, estudando as teorias bakhtinianas e buscando compreender a profunda recusa de Volóchinov e Bakhtin à perspectiva da linguística tradicional, de base saussuriana, e às perspectivas escolares daí decorrentes.

Na busca por um alargamento do *espaçotempo* textual nas escolas, ainda pudemos, coletivamente, tentar compreender outras linguagens como participantes da cultura, linguagens essas que participam do grande tempo da cultura como formadoras dos modos de enunciar, portanto formadas por diferentes gêneros discursivos e elas mesmas formadoras de enunciados únicos e renovadores. Orientadas em grande parte pelo trabalho de tese finalizado por Maria Letícia Miranda, intitulado *Um risco na noite: uma semiótica do autorretrato artístico de crianças*, onde essa pesquisadora do Grupo Atos UFF desenvolve um trabalho de leitura de fotografias, buscamos trabalhar, na disciplina, com a leitura e produção de *fotografias com crianças*.

Acreditamos, juntamente com Roland Barthes (1984), que a fotografia é uma linguagem que se constituiu, ao lado de outras, durante os séculos XIX, XX e nos anos iniciais de nosso século, como uma linguagem artística. Inicialmente tendo um lugar relacionado fundamentalmente aos processos de identificação e representação, reconhecida como linguagem relacionada aos processos de verificação da verdade dos fatos retratados – em contraposição à outras linguagens mais icônicas – foi aos poucos sendo considerada em suas dimensões afigurativas, até o ponto

em que podemos afirmar atualmente o caráter ativamente enunciativo, artístico, crítico e criativo da fotografia.

No trabalho de leitura de fotografias, porém, identificamos problemas. O caráter representativo das fotografias é hegemônico em nossa cultura, ou, como afirma Silva (2019), os *selfies*, enquanto autorretratos confessionais (que pretendem a uma só voz narrarem a si mesmos, a titulo de autoconfissão) desviam-se da fotografia artística, já que não trabalham a alteridade como princípio estético (nesse sentido, ver Bakhtin, 2011, *O autor e a personagem na atividade estética*). Faz-se necessário um trabalho de desconstrução do olhar para a fotografia, desviando o foco da compreensão para uma *escuta*, que a nosso ver oferece a torção necessária para podermos nos relacionar, com *surpresa filosófica* (Bakhtin, 2019), com essa linguagem.

Mas, acima de tudo, pretendíamos lidar, na formação de professores, com a nossa afirmação principal: crianças enunciam em quaisquer gêneros que estejam disponíveis na sua cultura. Assim, pedimos que os estudantes encontrassem, nas suas relações de vida ou de trabalho, uma criança para com ela trabalhar, em parceria. Todas as atividades que relataremos a seguir tiveram a autorização tríplice para publicação e socialização dos nomes e das obras, tanto dos responsáveis pelas crianças, quanto das próprias crianças, bem como dos estudantes parceiros das fotografias expandidas que passamos a apresentar. Solicitamos aos estudantes que se encontrassem com a criança parceira da atividade, e oferecendo a esta o seu aparelho celular, pedissem à criança que fizesse uma fotografia do que era, para ela, o mundo. Aqui adiantamos que já tínhamos antes trabalhado com o conceito de "mundo", com crianças, em trabalhos anteriores (ver, a esse respeito, Lopes e Mello, 2017). Nessa pesquisa atual, as crianças foram solicitadas a fotografar o que era, para elas, o mundo. Ao todo foram feitas mais de cem fotografias por crianças entre

2 e 9 anos de idade. As fotografias foram projetadas na aula, e analisadas por algumas semanas, coletivamente.

Podemos dizer que, dessas mais de cem fotografias analisadas, grande parte tomou a ideia de "mundo" como um lugar afetivamente circunscrito, mas também como relações sociais, como pessoas de referência afetiva forte, e até mesmo como objetos com significância marcada. Dessas, tomaremos à leitura neste presente texto dez trabalhos completos, uma vez que através desses poderemos exercitar a escuta e compreender o processo coletivo de resposta artística aos enunciados infantis, pelos estudantes. O trabalho constou de três partes inter-relacionadas, que realizamos tendo por base um trabalho de leitura fotográfico já realizado pela mestranda Angélica Duarte, em sua dissertação de 2018 intitulada *Construindo uma escuta da criança: sofrimento, ética e estética na escola*. A autora também se baseou nos constructos teóricos de Barthes (2009), especialmente em seus estudos dos fotogramas de Eisenstein, no texto *O terceiro sentido*, realizando três camadas de leituras de uma fotografia de uma criança.

Da mesma forma, como primeira leitura, apresentamos as fotografias tiradas pelas crianças em projeção, para o coletivo dos estudantes. Solicitamos que lessem livremente as fotografias, e fomos anotando, em uma listagem, as formas dessa leitura. Na discussão, percebemos como as fotografias vinham sendo compreendidas a partir de seus próprios pontos de vista, a partir de suas visões autocentradas sobre o mundo e sobre as crianças. Na maior parte das intervenções de leitura, o ponto focal eram as impressões subjetivas (gosto, bonito, feio, triste), adjetivando as fotografias a partir do ponto de vista do leitor. Discutimos o quão pouco essa leitura nos favorecia compreender as crianças e seus enunciados fotográficos. Na segunda leitura, sempre seguindo a orientação de Duarte (2018), buscamos compreender os aspectos formais da fotografia. Como um campo constituído

de estudos e leituras, os aspectos considerados elementos da fotografia (cor, linhas, luz, equilíbrio, composição, etc.) foram estudados e utilizados como chave de leitura das fotografias das crianças. Percebemos, nesse momento, o quanto essa camada de leitura ampliou o olhar dos estudantes para as fotografias, não só das crianças, mas de modo geral. Trouxeram uma inteligibilidade visual para a leitura, e puderam "ver" com mais seriedade, o enunciado das crianças. Foi um importante momento do processo, ainda que concluíssemos que essa leitura nos traz um olhar objetivista para o enunciado fotográfico. Ganhamos em inteligibilidade e diálogo alteritário, já que a primeira leitura foi apenas uma expressão monológica do próprio olhar do leitor, trazendo uma aproximação dos aspectos visuais das fotografias das crianças. Porém, perdemos a criança em sua enunciação viva. Quando nos perguntamos sobre o que enunciaram essas crianças, a leitura objetivista não nos deu acesso nem aos autores, nem aos seus projetos discursivos. Bakhtin (2014: 14) já alertava sobre as limitações dos formalistas que, apesar de realizarem aportes importantíssimos para o campo da semiótica e da filosofia da linguagem, não consideraram o ser humano enunciador como fonte de todo o sentido. "Chamo sentidos às *respostas* às perguntas", dizia Bakhtin nos seus apontamentos dos anos 1970-71 (2011: 381). Assim Bakhtin compreende o humano e a compreensão respondente: ler é já responder, e aqui encontra-se o *sentido*. Qual o sentido do enunciado das crianças?

Em discussão, combinamos de recuperar os enunciados verbais ou o contexto extraverbal que fez parte do conjunto enunciativo que teve a fotografia como materialidade. Assim Volóchinov define o campo do discursivo: é o material extraverbal a conferir sentido, no diálogo vivo no mundo, ao verbal. No nosso caso, a fotografia como enunciado foi acompanhada de contexto, e aqui consideramos contexto tanto o verbal (os enunciados verbais que acompanharam o ato de enunciar fotograficamente), quanto o

extraverbal (o que se sabe sobre a criança e as relações existentes em torno aos objetos e atos na fotografia). O resultado foi emocionante e surpreendente. As leituras das fotografias eram, a partir da terceira leitura, como que iluminadas pelo sentido humano do contexto narrado pelos estudantes. O sentido fora encontrado nesse conjunto discursivo, indissociável: ato humano de enunciar, com conteúdo, forma e material, em um contexto.

Dada a intensa significância que os contextos discursivos das fotografias, pelas palavras e narrativas das e sobre as vidas das crianças, conferiram ao diálogo no coletivo, decidimos convidar Maria Letícia Miranda a participar da atividade. Esta autora terminara de realizar um curso intitulado *Fotografia Expandida*, presente em sua tese recém aprovada. A partir da escuta realizada em três camadas, pensamos que seria importante realizar um trabalho de intervenção nas fotografias das crianças, com o seu consentimento, para relevar o sentido das mesmas nas leituras dos adultos. Assim, ao ato da escuta, seguiu-se o ato da resposta. Nos dizeres de Derrida, contra-assinatura, momento em que a obra infantil é recebida, reconhecida e respondida pelos adultos institucionalmente situados, criando assim o contexto de inserção do enunciado infantil no conjunto da cultura, no grande tempo.

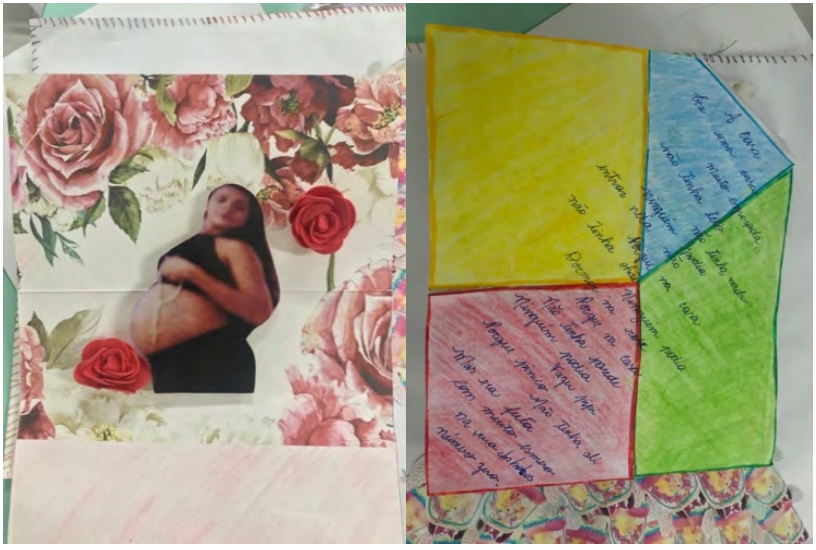
Assim procedemos: participamos de uma palestra com a professora Maria Letícia, onde esta nos apresentou os princípios e técnicas da fotografia expandida, sempre em uma perspectiva dialógica e alteritária, artística. Cada estudante, com a anuência das crianças, elaborou um projeto de fotografia expandida, que teve como objetivo interferir artisticamente na fotografia original, relevando o *sentido* da leitura realizada pelos estudantes no coletivo. Ao todo foram 54 fotografias expandidas realizadas e assinadas. Assim, cada fotografia foi o enunciado dialógico de dois (ou mais): o mundo, para a criança, a fotografia com o sentido do mundo para a criança, para o adulto, a fotografia expandida aprovada pela dupla de autores. Criança e adulto traba-

lhando juntos em um enunciado artístico, forçando os sentidos das vozes encontradas e reunidas na fotografia para enunciar um sentido dialógico, polifônico e único, configurando uma voz plural que escuta, acentua e assenta na cultura as vozes de todos os participantes.

Assim fizemos. Os relatos a seguir são a nossa escritura do processo, na escuta das vozes de todos os enunciadores. Fizemos uma mostra, no mês de dezembro de 2019, na Universidade, onde os estudantes puderam circular entre os enunciados. Crianças e adultos visitaram a mostra, criando outro *espaçotempo* de enunciado, o da exposição. A nós interessa, nesse ponto, relevar os sentidos, produzindo uma escuta dos enunciados infantis em diálogo com os adultos, contra-assinantes das então obras artísticas. Vamos apresentar os trabalhos a partir dos *sentidos* que, a nosso ver, são o centro e a unidade primordial dos enunciados humanos, o que justamente nos confere humanidade e nos insere no movimento histórico da cultura. Enunciados alteritários e dialógicos, onde podemos aprender a escutar as crianças.

A mãe como mundo

Figura 1
Título: A flor da minha casa, meu mundo!

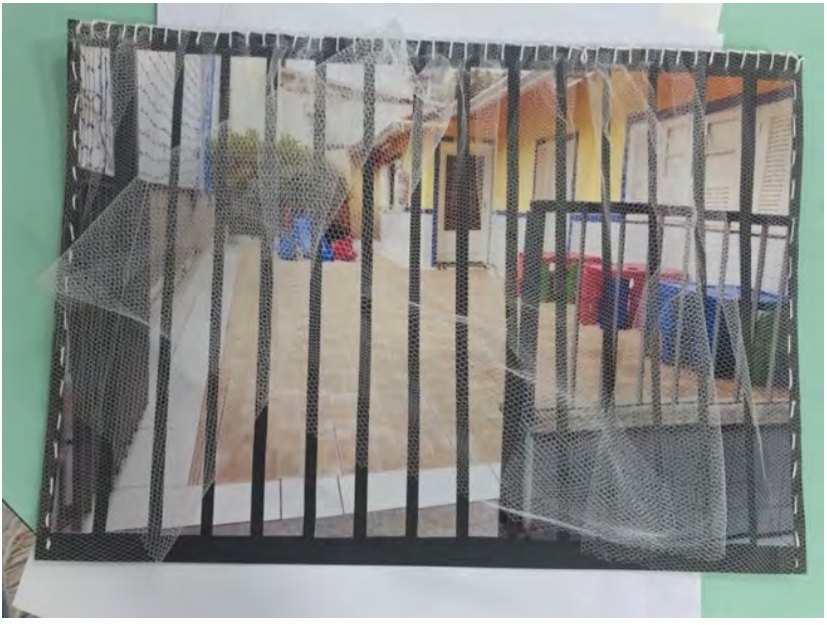


Artistas: Maria Luiza Guimarães (4 anos) e Bárbara Guimarães.
Técnica: Fotografia expandida com recorte, colagem, pintura e dobradura.

Maria Luiza tem quatro anos e é filha de Bárbara, estudante da turma. Ao ser solicitada a fotografar o mundo para ela, não teve dúvidas. De baixo para cima, do ponto de vista da criança, fotografou o porta-retratos onde está a fotografia da sua mãe, grávida. O mundo de Maria Luiza é essa casa e sua flor, a sua mãe. Emocionada, Bárbara compreendeu que sua filha era capaz do diálogo, com ela guiou a criação da fotografia expandida e desejou que possa, em contrapalavra, ser uma boa maneira de Maria Luiza ver o mundo.

Ausências

Figura 2
Título: Esconde-esconde



Artistas: Isabela (9 anos) e Livia Puga.
Técnica: Foto expandida com recorte e tule bordado.

Figura 3
Título: O caminho da amizade

Artistas: Maria Eduarda (7 anos) e Tereza Raquel.
Técnica: Fotografia expandida com bordado e colagem.

Intitulamos "ausências" essas duas histórias, pois cremos ser esse o valor central das duas crianças fotógrafas, em suas enunciações. Isabela tem 9 anos e ao ser solicitada que fotografasse o mundo, escolheu esse pequeno canto de sua escola. Nas primeiras leituras que a turma fez da fotografia, tentavam os estudantes "adivinhar" se o lugar era uma escola ou outro espaço doméstico, e as discussões rodaram em torno disso. Quando, na terceira leitura, Livia relatou o contexto, a fotografia mudou diante de todos. Isabela relatou, na ocasião, que essa foto tinha sido o seu mundo por muito tempo, pois ao entrar na escola chorava muito, sentindo a falta de sua mãe. Ali, naquele espaço, segundo a criança, a sua mãe ficava escondida, esperando a hora da saída. Anos mais tarde, o mundo de Isabela ainda era o espaço que afigura, em presença, a *ausência* de sua mãe.

Maria Eduarda também fotografa a ausência. Disse que tirou foto da rua onde ela brincava com suas amigas, Rafa e Isa, e onde ela caminhava com a sua avó, Ana. Na fotografia, o sentido da rua festiva marca a ausência das três figuras afetivas, que agora são inseridas, com bordado, na expansão da fotografia. Talvez uma das maiores dificuldades, já escreviam os russos do início do século XX,

seja afigurar o invisível, o ausente. Um dos grandes temas artísticos das culturas, Isabela e Maria Eduarda inserem-se no movimento daqueles que afiguram o que não pode mais ser afigurado, ou o que se afigura justamente na invisibilidade, no oculto, no que não existe mais, mas que vive na imagem enunciada.

Eu e a mãe como mundo

Figura 4
Título: Doces do Universo

Artistas: Rafael Benício Vieira (8 anos) e Joyce Batista Dias Vieira.
Técnica: Instalação a partir de fotografia expandida com colagens e costuras de materiais diversos.

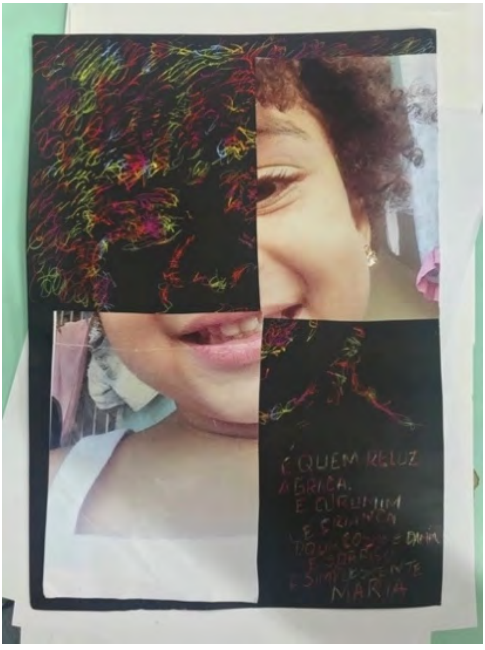


Figura 5
Título: Simplesmente Maria

Artistas: Maria (3 anos)
e Fabíolla (22 anos).
Técnica: Fotografia expandida com
recorte, colagem e escrita.

O autorretrato é um gênero relativamente recente, embora já se tenha notícias de autorretratos na Antiguidade, surgindo com força, porém, desde o Renascimento europeu. No momento contemporâneo as crianças convivem, desde seu nascimento, com a possibilidade dos aparelhos fotográficos acoplados aos telefones celulares, e assistem à produção maciça de *selfies*, postados com frequência nas redes sociais. Segundo Maria Letícia Miranda um autorretrato pode ser artístico, desde que os componentes de alteridade estejam presentes, ou seja, a não coincidência entre o autor do autorretrato e seu herói. A produção desses autorretratos acima seguiu uma linha desde a afiguração de si como mundo, o que já de princípio representa um deslocamento, até o tratamento de expansão da fotografia que pôde tornar ainda mais alteritária a relação entre autor e herói. O principal elemento que nos faz compreender que não se trata simplesmente de uma representação de si está nos contextos narrativos escutados pelas estudantes.

Rafael Benício tem sete anos de idade, e quando solicitado a fotografar o mundo, coloca duas *mariolas* (doces feitos de banana) nos olhos. Conta a Joyce que esse doce é muito impor-

tante para ele porque é o doce preferido de sua mãe, desde a sua infância, e que compartilham esse doce frequentemente, em festividades. Joyce expande a fotografia com outros elementos da festa, dos doces, relevando o valor da alegria da festa partilhada com a mãe. Maria, com 3 anos, não teve dúvidas: fez seu autorretrato e disse: *eu sou o mundo da minha mãe.* Na expansão fotográfica, rigidamente controlada por Maria, Fabíolla ressalta o valor da beleza de Maria, essa única, simplesmente Maria.

Autorretratos dialógicos, em que a imagem do eu porta consigo a imagem do outro mais afetivo, a mãe: a mãe nos doces e Maria, como o mundo de sua mãe. Artísticos, portanto, seu valor estético afigura-se no eu-outro da criança-mãe, em diálogo com as estudantes.

Eu como o mundo

Figura 6
Título: Cabelo de Flamengo

Artistas: Kethellyn dos Santos Velasco (4 anos) e Dayana Viana Vieira.
Técnica: Fotografia expandida com trança de linha.

Figura 7
Título: Felicidade

Artistas: Theo João Elias (2 anos) e Samara Andrade.
Técnica: Fotografia expandida com colagem de materiais diversos.

Outros dois autorretratos afiguram a criança como o mundo. No primeiro Kethellyn, com quatro anos, afigura o que mais ama no mundo, e faz um autorretrato. Na continuidade do diálogo, seu cabelo é o que mais ama, em si mesma. Dayana expande a fotografia com as tranças vermelhas e pretas, símbolo do maior time de futebol brasileiro, ressaltando a beleza da criança negra e seus cabelos trançados. Empoderamento na beleza do diálogo, Kethellyn enunciou, fotograficamente, o amor da menina cujos penteados a mãe amorosamente tece.

Theo, o mais jovem de todas as crianças participantes da atividade, também fez um autorretrato. Samara, sua irmã, nos disse ao chegar na sala de aula que sua demanda não tinha dado certo, talvez por ser Theo bem pequeno. Ao ver a fotografia tirada

pela criança, pensamos ser de uma beleza enorme, no gesto de alegria em que enunciou seu autorretrato. No momento desse diálogo, Samara compreendeu a felicidade do irmão ao poder ser retratado, já que andava bastante triste com a chegada de um irmãozinho. Concluiu então que a presença de Theo celebrada por ele mesmo era a festa de sua existência, no difícil momento da partilha da atenção dos pais. Ao expandir a foto, Samara releva a alegria e expõe o valor do sentido, para Theo. Juntas refletimos sobre a fotografia como forma excelente para a escritura de crianças pequenas, que ainda não dispõem de todos os recursos linguísticos da oralidade. Participando de todo o processo de criação da fotografia expandida, Theo é a imagem da felicidade, escritura de si com o outro.

Os heróis do mundo

Figura 8
Título: Os heróis do meu universo

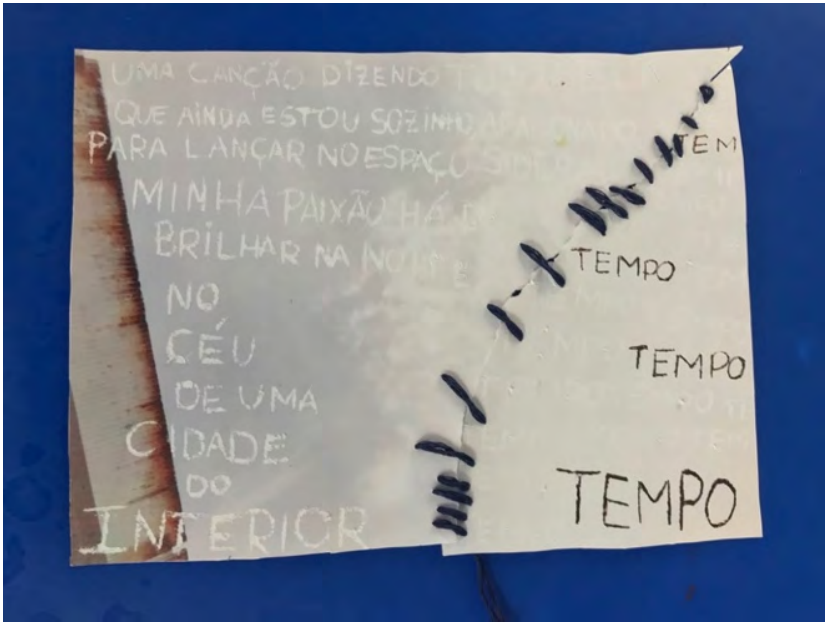
Artistas: Ernesto Reder (7 anos) e Thiago Reder.
Técnica: Recorte e colagem de fotografias com bordado em papel panamá.

Ernesto, ao ser solicitado fotografar o mundo, recolheu de todos os cômodos da casa seus heróis. Fotografou-se ao lado destes, mas não ficou satisfeito. Disse a Thiago, seu primo, *ainda preciso fotografar o mais impor-*

tante: os detalhes. Produziu quase uma centena de fotografias revelando os detalhes de cada um dos heróis. Na elaboração da fotografia expandida, sugeriu um monstro de mil partes. *O mais importante são os detalhes.* Não ouvimos isso, antes, em Walter Benjamin, em Mies Van Der Rohe? Pois escutamos aqui novamente, por Ernesto Reder.

Paisagem de mundo

Figura 9
Título: Senhor do destino



Artistas: Serena (9 anos) e Leticia Riva.
Técnica: fotografia expandida com estilete sobre papel e costura.

Figura 10
Título: Ganância

Artistas: Calvin Mendes (6 anos) e Clarice Bertelli.
Técnica: Fotografia expandida com fogo.

As duas últimas fotografias por nós escolhidas revelam um olhar para o mundo e uma reflexão sobre o mesmo, em duas narrativas cujo enunciado é iminentemente filosófico. Serena tem 9 anos e ao ser solicitada a fotografar o mundo, não compreendeu no primeiro momento. A seguir, tirou a foto do céu afirmando que *é bonito e que ela gosta de ver as coisas mudando*. Letícia escolhe então expandir a fotografia trazendo o tempo como reflexão, rasgando, costurando e rasurando a foto com duas músicas que se referem ao tempo e às mudanças que esse traz.

Já Calvin, que mora em um parque ecológico na cidade de Niterói, tirou a foto da floresta porque, segundo ele, *o mundo todo já foi floresta*. Na conversa com Clarice, o tom da criança que mora em uma região de floresta e que compreende o *foi* enquanto mudança no mundo a fez tomar a decisão de afigurar a mudança do planeta, a partir de sua destruição. Com anuência de Calvin, que com seis anos faz análise das mudanças no mundo, afigura a floresta se queimando, em uma fotografia da fotografia sendo queimada. Afigurações do irrepresentável: o tempo e o espaço em sua mudança e movimento, as fotografias das crianças e sua expansão são artísticas em todos os seus momentos.

Considerações finais

Cada uma das cinquenta e quatro fotografias testemunha o que Bakhtin tanto afirmou e no que nós apostamos, com energia: o humano se conecta, no grande tempo, na linguagem, através da inserção nos gêneros, a toda a humanidade. Ao mesmo tempo, a renova, ao enunciar pela primeira vez da forma singular que cada voz é capaz de realizar, em resposta ético-estética ao mundo. Crianças não são seres fora da cultura, da linguagem e da participação na transformação ativa do mundo. São, na cultura, enunciadores, pensadores, ativos críticos e produtores da mesma. No nosso trabalho com enunciados fotográficos, vimos os valores humanos se tornarem o sentido expresso no conteúdo, material e forma da linguagem fotográfica em muitos gêneros. As crianças revelaram tanto sentidos profundos de suas relações sociais, quanto o conhecimento dos gêneros da fotografia, fazendo valer o que Bakhtin denominou compreensão responsiva: a escuta de um enunciado humano, que sempre está em resposta a outros, é já ela mesma uma resposta no gênero discursivo. No mesmo processo escutamos e respondemos. A isso Bakhtin chama "compreensão responsiva".

Todo nascimento não é uma entrada no *espaçotempo* somente, mas uma entrada desde as bordas enunciativas da vida. Viver é este constante deslocamento em direção ao outro, um outro com quem encontro na acontecimentalidade da vida. Somos, na linguagem, seres-evento. As crianças, comoseres humanos na cultura, são enunciadoras em gêneros a que têm acesso. A infância é sempre alteridade humana, e é preciso usar de muita violência para deter essa força alteritária. A nós, cabe um trabalho permanente de escuta, construído com as crianças, que nos ensinam todos os dias a sermos, juntos, humanidade múltipla, polifônica, transformadora, fazendo do mundo um lugar maior,

onde mais seres humanos, de todas as idades, enunciem, nas linguagens que puderem e tiverem acesso.

Nossa posição na vida, na arte e na pesquisa, portanto é a de reconhecer e afirmar a capacidade enunciativa das crianças que as unem, como elos, à cadeia dos sentidos humanos no grande tempo. Afirmamos, uma vez mais: é preciso aprender a escutar as crianças. Esse trabalho, seus resultados e as reflexões dele decorrentes são elos fortes na construção de uma base filosófica do enunciado infantil, em diálogos na cultura.

Referências

Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável.* Trad. Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.

——. (2011). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

——. (2014). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni, et al., 7.ed. São Paulo: Hucitec Editora.

——. (2019). *O homem ao espelho:* Apontamentos dos anos 1940. Trad. Cecília Adum, Maria Letícia Miranda e Marisol Barenco. São Carlos: Pedro & João Editores.

Barros, Manoel. (2010). *Poesia completa.* São Paulo: Leya.

Barthes, Roland. (1984). *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

——. (2009). *O óbvio e o obtuso* (Obras de Roland Barthes). Lisboa, Edições 70.

Blanchot, Maurice. (2015). *La conversazione infinita. Scritti sull' "insensato gioco di scrivere"*, tr. it. Roberta Ferrara, Torino, Einaudi, Piccola Biblioteca Einaudi.

Derrida, Jacques. (2012). *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível* (1979-2004). Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora UFSC.

Duarte, Angélica. (2018). *Construindo uma escuta da criança*: *sofrimento, ética e estética na escola.* Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói.

Francisco Jr., M. R. (2019). *Cotraduzindo a poesia transmental russa de Velimir Khlébnikov*. In: Cad. Trad., Florianópolis, 39, 330-347.

Lévinas, Emmanuel. (2010). *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*, tr. Pergentino Pivatto et alii, 5ª ed., Petrópolis, Vozes.

Lopes, Jader e Mello, Marisol. (2017). *Autorias infantis: processos intermodais de criação*. In: Araújo, Vania. Infâncias e Educação Infantil em Foco. Curitiba: Editora CRV.

Medviédev, Pável. (2012). *O Método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução: Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto.

Ponzio, Augusto. (2013). *No Círculo com Mikhail Bakhtin*, tr. Valdemir Miotello et alii, São Carlos, Pedro & João Editores.

Silva, Maria Letícia M. B. (2019). *Um risco na noite*: *uma semiótica do autorretrato artístico de crianças*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói.

Volóchinov, Valentin. (2013). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores.

II. Protagonismo, participación y resistencia

5 Bibliotecas comunitarias y escolares: diálogos interculturales y protagonismo infantil[1]

Kathia Núñez Patiño[2]
Martín Plascencia González[3]

Resumen

Las infancias, diversas y protagonistas, se encuentran implicadas en contextos sociocul-

---

1 Datos de este documento proceden de dos proyectos: "Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos" (número 145990), financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, convocatoria 2009, cuyo responsable técnico fue Martín Plascencia González, y el proyecto "Bibliotecas comunitarias: diálogos interculturales y protagonismo infantil" (UNACH-EXB-242), financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, convocatoria 2019, cuya responsable técnica fue Kathia Núñez Patiño.

2 Doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Profesora-investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (México). Correo electrónico: kathia.nunez@unach.mx, ktyeel@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000- 0002-0321-9572.

3 Doctor en Desarrollo, Aprendizaje y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (México). Correo electrónico: martin.plascencia@unach.mx, etsummartin@yahoo.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9882-9954.

turales específicos, con historicidad y un territorio específico. Las infancias rurales, dentro de ese grupo de diversidad, han sido negadas, o desplazadas de los discursos, violentadas o intencionalmente invisibilizadas por políticas públicas desarticuladas al respeto por la diversidad, que sólo conceptúan la diferencia con aspectos superficiales o folclóricos. Aquí se presentan dos experiencias de investigación que aportan al debate de las metodologías horizontales y colaborativas para, y con las infancias, a partir de la implementación de bibliotecas comunitarias y escolares. Se considera como un eje insoslayable la participación infantil. Se reflexiona sobre conceptos como interculturalidad, y sobre la asimetría en las relaciones adulto-niño, pero también sobre las asimetrías estructurales con las que se aborda a la infancia, y cómo estas permean las relaciones establecidas en los procesos de investigación. Por ello, se argumenta que la colabor es una posibilidad dialógica que admite la existencia de las infancias en su sentido agentivo. Las experiencias que exponemos ahora son con infancias indígenas mayas choles y tojolabales, de Chiapas, México y se asumen las bibliotecas como un dispositivo metodológico para de la actividad investigativa, y también, como una posibilidad de reconocimiento de la infancia desde sus contextos de acción e interacción; es decir, hacia la coconstrucción (adultez-niñez) de una relación que permita intercambios horizontales mutuos. Desde la primera experiencia se aportan el marco teórico metodológico que sustenta dos trabajos de investigación colaborativa con las niñas y los niños, en una comunidad ch'ol de Chiapas y otra en una escuela bilingüe tojolabal, cuyo eje central que articula el proceso de colaboración es una "biblioteca" que se imagina como un espacio de diálogos interculturales entre la comunidad, la escuela y la academia, en la construcción de espacios autogestivos que propicien el tejido de relaciones que aportan los contextos comunitarios indígenas como la colabor, la reciprocidad y la solidaridad. La segunda experiencia aporta

reflexiones centrales con la implementación de una ludoteca en el mismo local que una biblioteca, en una comunidad tojolabal, y cómo se territorializa y se hace suyo el espacio a través del uso libre de los objetos lúdicos y los materiales de la biblioteca. Estos procesos de investigación horizontal configuran líneas para reflexionar en torno a las propias bibliotecas como dispositivos metodológicos que pueden abrir condiciones para impulsar procesos de colaboración en la investigación con niñas y niños. Y también, sobre la utilización de los espacios públicos para generación de convivencia.

Palabras clave: investigación colaborativa, protagonismo, infancia indígena

Resumo

As crianças, diversas e protagonistas, estão envolvidas em contextos socioculturais específicos, com historicidade e um território específico. As infâncias rurais, dentro desse grupo de diversidade, têm sido negadas ou deslocadas dos discursos, violadas ou intencionalmente invisibilizadas por políticas públicas desarticuladas no respeito à diversidade, que só conceituam a diferença com aspectos superficiais ou folclóricos. São apresentadas duas experiências de pesquisa com crianças indígenas maias Chol e Tojolabal de Chiapas, México, que contribuem para o debate sobre metodologias horizontais e colaborativas para e com a infância, a partir da implantação de bibliotecas comunitárias e escolares. A participação infantil é considerada um eixo inevitável. No texto, reflete-se sobre conceitos como interculturalidade e sobre a assimetria nas relações adulto-criança, mas também sobre as assimetrias estruturais com as quais a infância é abordada e como estas permeiam as relações estabelecidas nos processos de pesquisa. Por isso, argumenta-se que a colaboração é

uma possibilidade dialógica que admite a existência de infâncias em seu sentido agentivo. As bibliotecas são assumidas como um dispositivo metodológico para a atividade de pesquisa e também como uma possibilidade de reconhecer a infância a partir de seus contextos de ação e interação, ou seja, para a co-construção (vida adulta-infância) de uma relação que permite trocas horizontais mútuas. A partir da primeira experiência, é fornecido o referencial teórico-metodológico que sustenta dois trabalhos de pesquisa colaborativa com meninas e meninos, em uma comunidade Ch'ol, em Chiapas, e outra em uma escola bilíngue de Tojolabal, cujo eixo central que articula o processo de colaboração é uma "biblioteca" que se imagina como espaço de diálogos interculturais entre a comunidade, a escola e a academia, na construção de espaços autogestionários que fomentem o tecido de relações que os contextos das comunidades indígenas proporcionam, como colaboração, reciprocidade e solidariedade. A segunda experiência contribui com reflexões centrais com a implantação de uma brinquedoteca no mesmo local de uma biblioteca, em uma comunidade Tojolabal, e como o espaço se territorializa e torna-se próprio através do uso livre de objetos recreativos e materiais bibliotecários. Esses processos horizontais de pesquisa configuram linhas de reflexão sobre as próprias bibliotecas como dispositivos metodológicos que podem abrir condições para promover processos colaborativos na pesquisa com crianças e, também, sobre o uso de espaços públicos para gerar convivência.

Palavras-chave: pesquisa colaborativa, protagonismo, infância indígena

Introducción

La educación que el Estado dirige hacia los pueblos originarios tiene deficiencias históricas que no terminan por ser atendidas, como la falta de pertinencia cultural y sin cumplimiento de los derechos políticos y culturales de estos grupos sociales. Ante el imperativo de ser inclusivos, el modelo político estatal pretende integrar a los pueblos indígenas a la cultura hegemónica occidental. Una de esas deficiencias se manifiesta en la falta de espacios para la niñez indígena que les permita potenciar su desempeño académico como una "biblioteca" con pertinencia cultural, es decir, que no sólo cuente con libros de ciencia y literatura nacional y universal, sino que y, sobre todo, sea un espacio de recopilación, registro y producción de libros y narraciones orales de los conocimientos, los saberes, la historia y la literatura local, tanto en español como en la lengua originaria, lo cual permitirá propiciar diálogos horizontales entre la escuela y la comunidad que puedan promover procesos de apropiación escolar (Rockwell, 2006).

La biblioteca, por su nombre mismo, ha sido entendida las más de las veces como un recinto para la cultura escrita, que, dicho sea de paso, aun con la presencia de diversidad de lenguas en México, se ha privilegiado la escritura en castellano. Es así que la oralidad y la posibilidad de intercambio de ese tipo en las bibliotecas no se ha reconocido. Ciertamente, el concepto de registros escritos en comunidades orales como las indígenas es todo un reto, puesto que, en México, intencionalmente el sistema educativo está dirigido a la castellanización, como lengua de comunicación escrita, siendo los textos en la propia lengua limitados. De alguna manera, no obstante, a la distancia aparente con la época de conquista, se puede considerar que aún persiste la idea —prejuicio— de que las lenguas indígenas son incompletas o no logran procesos de articulación cognitiva

compleja, similar a ideas arcaicas del siglo XVIII (Tanck, 1989: 701). Aunque probablemente no sea sólo un asunto de la intencionalidad educativa enfocada en la castellanización de los pueblos originarios, producto de la estructura de la colonialidad del poder en nuestro país, sino que no obstante a los modelos biculturales bilingües e interculturales bilingües propuestos desde la Secretaría de Educación Pública a fin de integrar y hacer uso de las lenguas originarias, los modelos no se han adoptado apropiadamente, como es el caso de la experiencia que narran Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada, Cruz y Aparicio (2012) respecto a su investigación desarrollada con profesoras y profesores en la región ch'ol.

De esta manera la instalación de una biblioteca comunitaria y una escolar, generadas por relaciones de colaboración en la investigación social, como el caso de la instalada en la comunidad *ch'ol* de El Bascán, municipio de Salto de Agua, Chiapas (Núñez, 2018), o la ludoteca instalada en la comunidad tojolabal Ejido Chiapas, municipio de Las Margaritas (Plascencia, 2015), son producto de un proceso de investigación colaborativa entre las familias, los niños y las autoridades comunitarias y educativas. En estas dos experiencias los aspectos de negociación con diversos actores sociales donde se desarrolla la investigación son un prerrequisito para sentar relaciones de horizontalidad, como el comienzo de la colaboración. Este proceso de colaboración tiene su anclaje en la investigación educativa desde una antropología de la educación crítica, al abordar las prácticas culturales en las que se socializa la niñez indígena, la cuales pueden llegar a convertirse, en contextos politizados, en una "pedagogía cultural" (Kincheloe y Steinberg, 1999) que, al reflexionarlas en común, lo pedagógico implicaría una conciencia y acción política.

En este tejido teórico se integran las ideas de los estudios interculturales críticos que anuncian abordajes que trascienden la dimensión educativa y se inscriben en estudios más amplios

desde la contribución antropológica de los conceptos de "cultura", y profundizan en el análisis de "las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas" (Dietz, 2012: 14). Porque en ellos se expresan intensos cruces interculturales que permiten estudiar la compleja relación entre la diferencia y la desigualdad (Reygadas, 2014), es decir, las implicaciones entre los conceptos en una disputa por "nombrar las realidades y la acción de los sujetos" (Medina, 2009: 10), en un esfuerzo por abrir paso a la decolonialidad del saber en torno a los mecanismos de dominación. En una revisión de los conceptos a partir de los cuales conocemos la realidad se hace indispensable lo que Mignolo (2011) plantea como una desobediencia epistémica. O, dicho de otra manera, establecer una postura de negación *a priori* de una epistemología hegemónica, dando pie a otras visiones.

Finalmente, esta propuesta de bibliotecas en la comunidad se sustenta también en los nuevos estudios de literacidad (Ayora, 2012). Ésta es:

> Entendida, de un modo general, como las prácticas de lectura y escritura inscritas en un contexto sociocultural específico, en donde cobran sentido en relación con los otros elementos que son parte del contexto. Así pues, se entiende aquí que no hablamos de un modo universal de comprender a las prácticas de la literacidad, sino de ésta como un evento que se da de diversas y complejas maneras, en donde las diferentes culturas o sociedades conforman distintos modos de comprender la lectura y la escritura (Merino y Quichiz, s/f: 2).

Desde este enfoque se pone el "énfasis en las prácticas de literacidad como prácticas sociales, inmersas en situaciones culturales e históricas específicas y no como eventos letrados descontextualizados" (Ayora, 2012: 43; *Cf.* Kalman, 2003). En este sentido, se presenta la necesidad de considerar los contextos

histórico-culturales de los pueblos y comunidades, incluso la de los propios actores de estas prácticas culturales, porque si bien los pueblos y comunidades han resistido la opresión de la colonialidad, también sus estructuras comunitarias han sufrido una penetración importante por el Estado nacional (Rus, 1995) y por el capital. Por lo tanto, es fundamental situar las prácticas culturales y los discursos que hablan de lo "indígena", ya que nos encontramos en contextos, no sólo complejos, sino confusos y de disputa cultural por los sentidos de la acción. Además de situar lo indígena, se debe hacer un estudio de la comunidad para ver sus posibilidades de producción (Kalman, 2004).

En este marco de pensamiento, la materialidad de la "biblioteca" comunitaria[4] implica construir en común

> [...] un espacio en el que prácticas locales relacionadas con la lectura y escritura puedan ser valoradas, comprendidas y utilizadas. Que su fin tenga un sentido decolonial de la lectura logrando que se pongan al centro saberes desplazados por razones de discriminación, inequidad, racismo y/o etnocentrismo (Ayora, 2018: 110).

Esta propuesta de trabajo flexible y situada se propone para generar espacios de diálogo para reflexionar las prácticas lectoras y su potencialidad para la transformación personal y colectiva, en la cual se integran actividades de juego, arte, lectura, dramatización y narración que permitan un acercamiento sensible y progresivo de la niñez con la literatura científica y artística, y para el caso de este proceso de investigación colaborativa, la producción de literatura propia que permita visibilizar la desigualdad en la producción hegemónica de conocimientos y las posibilidades de transformarla. La centralidad de la investigación se inscribe

4 La propuesta teórica de la biblioteca se inspira en el trabajo de la organización civil Bunko Papalote dentro de su proyecto "Leer para transformar", con bebés, niñas, niños, jóvenes.

en la colaboración con la niñez indígena, desde un enfoque teórico que sitúa el reconocimiento del protagonismo infantil como clave para la colaboración, y el alejamiento de la definición de infancias como actores incapaces e incompletos (Fernandes y Uchoa, 2007), y reconocerles como auténticos actores sociales.

Se reconoce el aporte de prácticas de socialización que implican el acercamiento temprano y gradual de la niñez al trabajo que estimula las relaciones en la colaboración, la reciprocidad y el asumir responsabilidades; así como una participación de la niñez en todos los ámbitos de las actividades comunitarias y la estimulación de la autonomía personal, lo cual plantea una gran oportunidad para escuchar a las infancias (Paoli, 2003; De León, 2005; Núñez, 2005). Esta diversidad de contextos culturales que comenzaron a emerger desde los estudios de la infancia en las diferentes disciplinas de las ciencias sociales (James, *et al*., 1998; Corona, 2000; Hirschfeld, 2002; Gaitán, 2006a; Szulc, 2006; De León, 2010; Liebel y Saadi, 2012) abrió todo un campo fructífero para visibilizar la participación, la capacidad de acción y producción de los niños y niñas en sus contextos culturales.

Explicitar esta diversidad de contextos es lo que ha llevado a cuestionar y relativizar el término de "infancia" y pluralizarlo, el cual surge "en el contexto de la sociedad urbano-burguesa que estaba en proceso de formación" (Recknagel, 2009: 59). Al emanar de este contexto europeo se configuró

> [...] un modelo tan generalizado [que] concibe a la infancia como una etapa de preparación para la vida plena, la vida adulta, y a los niños como seres vulnerables, ignorantes, incompetentes, crédulos e inestables, y en consecuencia dependientes de los adultos, que deben asumir la tarea de protegerles, educarles y también reprimir sus conductas inaceptadas socialmente o consideradas incorrectas (Gaitán Muñoz, 2009: 186 y 187).

Este modelo promueve representaciones hegemónicas occidentales contemporáneas según las cuales

> [...] los niños constituyen un tipo de personas diferentes de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos, generalmente por la negativa —desde el punto de vista de los adultos— como quienes *carecen* de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos y ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social (Szulc, 2006: 26 y 27).

De esta manera, con la finalidad de abordar la complejidad y ambigüedad de la infancia, es que se pluraliza el término para destacar en éste, que es una condición social y delimitada, definida y diferenciada por sus contextos culturales e históricos, caracterizada por relaciones sociales de poder. En este sentido, no existiría la infancia, como concepto definitorio, sino infancias, reconociendo esa diversidad de diversidades (Plascencia, 2020). Al pluralizar el concepto de infancia se enfatiza que es una categoría social permanente, pero no homogénea (Salazar, 2018), que se configura por el grupo social de niños y niñas que se desenvuelven en ese espacio social.

En resumen, "la infancia es un espacio socialmente construido, mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños" (Pavez, 2012: 83), pero siempre en relación con otros; aunque la niñez tiene espacios de una relativa autonomía en relación con los adultos y producir prácticas culturales, nunca están aislados. Es importante señalar que se ha observado en investigaciones con niños tojolabales cómo la interdependencia es un componente que está presente en su interacción y, de hecho, cuando narran sus acciones, lo hacen la mayor de las veces de manera interdependiente (Plascencia y Linaza, 2016).

Los contextos indígenas son una contribución importante en esta problematización, la cual se articula con el aporte desde la participación de la niñez en los movimientos sociales; por ejemplo, de los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NAT) en el que puede observarse explícitamente el protagonismo infantil. El protagonismo popular en los movimientos de la infancia trabajadora organizada fue redefinido como protagonismo infantil, como referente identificatorio y factor de dinamización social. La promoción del protagonismo como una especie de contradiscurso a la historia de la infancia entendida tradicionalmente como destinada a la protección y al control por parte de la sociedad adulta (Cussiánovich, 2010). El concepto de protagonismo infantil cobra sentido de acuerdo con el contexto, con la concepción política, social e ideológica del grupo social que lo utilice.

El protagonismo infantil se define 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, etcétera (Gaitán, 1998: 86).

El protagonismo siempre evocará una

> [...] afirmación del sujeto como actor social, individuo, persona en lucha permanente por transformar el orden establecido cuando éste implica negación del otro, sumisión a roles impuestos, escisión entre razón y sujeto, entre sujeto y situaciones sociales, entre sujeto y relaciones de dominación, entre sujeto como singularidad y como movimiento social, entre su condición privada y pública (Cusianovich, 2010: 136).

En este sentido, cuando hablamos de protagonismo se hace en un sentido que hace referencia a conceptos y prácticas como participación, acción política y actoría social, con lo cual se abre la posibilidad de crear alternativas para un nuevo reordenamiento cultural de las relaciones sociales, "una rearticulación de las estructuras políticas, sociales, económicas del mundo simbólico y de las relaciones sociales y humanas que de dicha rearticulación emanan" (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 52). Apostamos a imaginar nuevas formas de relacionarnos y reconstruirnos, porque, así como los estudios de las mujeres han aportado pensamiento para la transformación, los de la niñez apuntan para reactivar la imaginación para la reinvención social. El protagonismo, además de su carácter político de transformación y escisión con estructuras impuestas, también refiere la capacidad agentiva, no sólo en el escenario público o espacio común, sino en el espacio privado.

Desde este posicionamiento, y siguiendo la línea de estudios antropológicos que hacen investigación colaborativa con población indígena (Velásquez, 2014), la propuesta se construye desde la participación colaborativa entre los actores que participan en la investigación, propiciando la formación y apropiación de las familias, niñas, niños de la organización y gestión de la biblioteca, con el objetivo de promover el protagonismo infantil desde las prácticas culturales de la comunidad. Es decir, nuestras propuestas establecen explícitamente una relación que reconoce la voz infantil, y su participación conjunta en los procesos investigativos.

Asimismo, reconocemos el potencial que tienen las prácticas culturales indígenas, al sostener que promueven y aprecian la participación de las niñas y los niños en el repertorio de sus prácticas culturales, lo cual nos lleva a contar con un sustento material que, vinculado con la apertura de espacios para la reflexión o dispositivos metodológicos (Núñez, 2018), como las bibliotecas, para potenciar estas prácticas y posicionar de manera explícita

el espíritu del protagonismo infantil. Estas experiencias se plantean también desde la vinculación y colaboración de los actores, la academia y las organizaciones públicas y civiles, promover la autogestión que no dependa sólo de recursos monetarios, sino de tejer relaciones que potencien las prácticas de la co-labor, la reciprocidad y la solidaridad, presentes en los contextos indígenas (Nicholls, 2009), hacia la academia y las organizaciones civiles y públicas.

Biblioteca comunitaria en El Bascán

La propuesta surge de experiencias previas de investigación con las familias, las niñas y las niñas de El Bascán —comunidad ch'ol— sobre la participación infantil en las prácticas culturales comunitarias indígenas, desde las cuales se identificó la necesidad de una "biblioteca" (Núñez, 2005, 2018). Esta necesidad integra los diversos sentidos e intereses de los actores involucrados en la propuesta: desde las familias una necesidad de contar con material bibliográfico para atender las tareas escolares, cada vez más exigente por parte de los maestros, pero sin considerar que la escuela no ofrece ese acervo físico, digital o Internet para que las niñas y los niños puedan cumplir con ellas, dejando a las familias con esa responsabilidad, sin contar con los recursos económicos para ello. Por otro lado, está el interés de los niños y las niñas por contar con espacios propios para el juego, el arte y la lectura, personal y colectiva. Finalmente, el interés de quien investiga por promover espacios de reflexión dialógica entre la comunidad y la escuela, construir espacios de diálogos interculturales que transformen la estructura desigual y racista de relación entre ellos, desde el protagonismo infantil.

De esta manera, la biblioteca comunitaria de El Bascán tuvo una primera etapa que consistió en el acuerdo de las familias, las

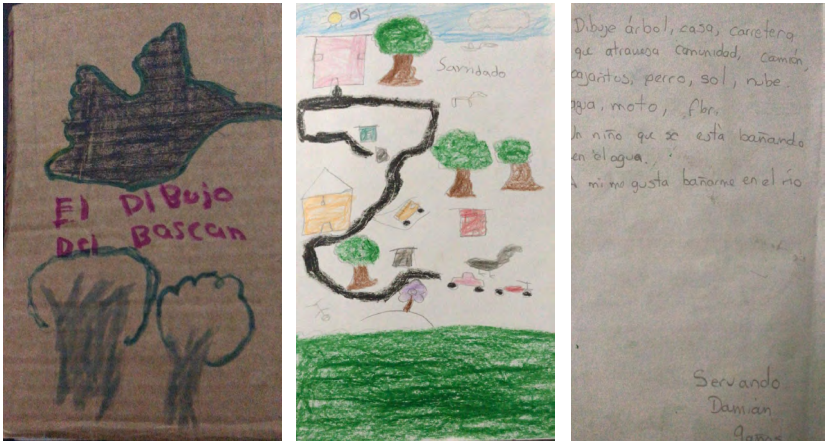
niñas, los niños y la investigadora para que esta biblioteca fuera la manera de retribución en el proceso de investigación doctoral y la colaboración de una de las madres, quien cedió un espacio de su casa para la gestión de la biblioteca (Núñez, 2018). En esta primera etapa, con los acuerdos previos, se instaló la biblioteca con recursos de la propia investigadora y trabajo de vinculación para obtener libros, el cual consistió no sobre la idea de "donar libros a niños y niñas indígenas que no tienen las condiciones para tenerlos", sino de compartir uno o varios libros que hayan sido significativos en nuestras experiencias lectoras. De esta manera, profesoras y compañeras del programa del doctorado ofrecieron varios libros; así como la Asociación Civil de Bunko Papalote, con quienes se tuvo el primer acercamiento también a su planteamiento teórico metodológico, del cual se retomó la idea general de articular con la práctica lectora el juego y el arte como actividades sustantivas de la biblioteca para abrir espacios de reflexión.

Otra de las actividades sustantivas fue integrar la participación de los mayores en contar historias desde la tradición oral para recuperar y potenciar los saberes locales y la revaloración del territorio para la autosuficiencia. Además de realizar actividades organizadas por la propia colaboradora local y con colegas que han nutrido las experiencias de la biblioteca, como la realización del libro cartonero de la comunidad de El Bascán, con un fuerte sentido de diálogo y reflexión con las niñas y los niños sobre el territorio (Núñez, 2018; Núñez, Corona y Rico, en prensa).

Figura 1

Primera etapa de la biblioteca comunitaria de El Bascán, 2015-2018

Figura 2
Libro cartonero en la biblioteca comunitaria de El Bascán



La segunda etapa de la biblioteca ha consistido en una reinstalación de la biblioteca con recursos del proyecto vigente de Exbecario Prodep (2019-2020), la cual ha consistido en la confirmación de los acuerdos y la relación de co-labor, la cual ha consistido en distribuir los recurso del proyecto en la compra de libros, materiales para pintar y dibujar y equipo de cómputo y una cámara fotográfica, para apoyar el trabajo de la colaboradora local y co-responsable, junto con las niñas, los niños y sus familias de la biblioteca. Ellas han aportado el espacio físico para instalar la biblioteca y los muebles de la biblioteca, los cuales fueron elaborados a partir de la donación de dos árboles de uno de los abuelos de las niñas y los niños, mismo que fue retribuido con la siembra de más árboles (Núñez, Ruiz y Martínez, 2020). Además de la realización de un taller reflexivo sobre la metodología de Bunko Papalote A. C. (diciembre de 2019), éste se nutrió con la propia experiencia de la colaboradora local con la biblioteca desde el año 2015.

Figura 3

Segunda etapa de la biblioteca comunitaria de El Bascán (2019-2020)

La biblioteca ya está funcionando con las siguientes actividades: un taller a la semana de lectura reflexiva, ya sea a través de libros, recorridos por la comunidad o naciones orales de los mayores, con las niñas y los niños, anclada en una actividad lúdica o artística que permita profundizar en el proceso reflexivo de la lectura

colectiva; libros para llevar a casa; espacio siempre abierto para la lectura individual, el juego y la consulta para tareas escolares. A esta segunda etapa, ahora le sigue el acompañamiento y vinculación para mantener la biblioteca y también crear más bibliotecas comunitarias desde la colaboración, como espacios de diálogos interculturales entre la comunidad, la escuela y la academia en la construcción de espacios autogestivos que propicien el tejido de relaciones que aportan los contextos comunitarios indígenas como la co-labor, la reciprocidad y la solidaridad y frente a la desvalorizacion y despojo de conocimientos y territorios indígenas comunitarios.

Desde esta base objetiva que ofrecen estas prácticas culturales indígenas comunitarias y que constituyen su matriz cultural, salta cuestionarse en qué medida las actividades que las niñas y los niños indígenas realizan cotidianamente están condicionadas culturalmente a construir niños con mayor margen de autonomía. Lo anterior, considerando el impacto de su participación en la vida social comunitaria y por lo tanto las posibilidades que se abran desde la biblioteca comunitaria y propiciar espacios reflexivos que visibilicen, no sólo la participación activa que la niñez tiene en estos contextos, sino el reconocimiento de su aporte en la dimensión política, como se plantea desde el protagonismo infantil.

Porque la clara presencia y participación de la niñez en los contextos comunitarios indígenas no necesariamente generan por sí mismas un protagonismo infantil, presente de manera evidente en el movimiento de las NAT. También en el proceso reflexivo que genera una conciencia política de la niñez desde los movimientos y luchas indígenas, como el que ha generado el movimiento zapatista a lo largo de más de 30 años, en el que ha producido una base teórica de pensamiento y práctica autonómica que se promueve en la familia y aula zapatista.

Biblioteca-ludoteca: experiencia de diseño de experiencias participativas horizontales con niñas y niños tojolabales

En una escuela primaria bilingüe (castellano-tojolabal) se desarrolló un proyecto de investigación cuya intencionalidad era conocer la vida infantil desde la infancia misma; es decir, desde ellos como relatores de su actividad (Plascencia, 2015). Parte importante del desarrollo del proyecto fue la asistencia continua del investigador a la escuela siguiendo el calendario escolar, la inclusión en salones de clase como observador y la implementación de una ludoteca en el área destinada a la biblioteca escolar. El local donde se ubicaba la biblioteca, al que denominaban bodega, estaba cerrado, había prohibición de su uso y prácticamente no se hacía uso del material bibliográfico. Como parte de la gestión y los intercambios entre niñas, niños y el investigador, fue trabajar sobre un proyecto de ludoteca que se insertara en la comunidad infantil y que permitiera las expresiones horizontales de trabajo.

El concepto de biblioteca-ludoteca se gestionó como un espacio lúdico y de interacción espontánea entre niñas y niños, mediada por objetos lúdicos: juguetes, material para bordar, para dibujar y la lectura libre en casa. Así, la biblioteca-ludoteca fue un espacio donde niñas y niños pudieron desarrollar actividad en ese espacio común. Dentro de las actividades realizadas destacan el juego espontáneo, la organización y realización de dramatizaciones (figura 4), realización de un cuestionario bilingüe castellano-tojolabal (figura 5), dibujar (figura 6), bordar, leer y diversidad de juegos a partir de juguetes (figura 7).

Figura 4

Guiones de obras de teatro. Niñas y niños de quinto grado escolar

Figura 5

Ejemplo de cuestionario bilingüe castellano-tojolabal (12 años, niña). Esta transcripción evidencia la capacidad que niñas y niños tienen de aplicar la oralidad a la escritura, sin necesariamente haber centrado su alfabetización en su lengua materna tojolab'al

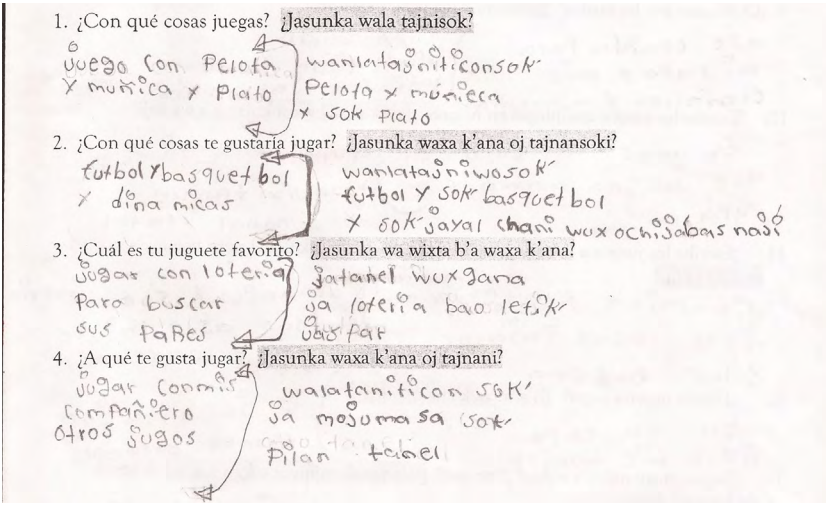


Figura 6

Dibujo realizado en el recreo, en la biblioteca-ludoteca (tercer grado). Niñas y niños mostraban insistentemente dibujos de flores, con una diversidad y belleza que permitían ver el sentido estético

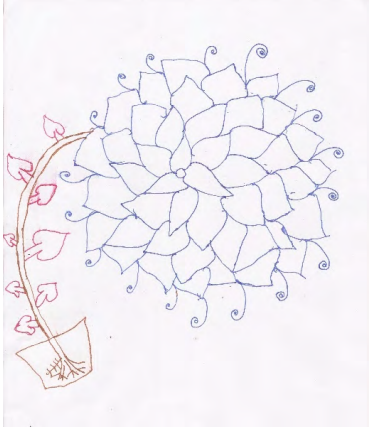


Figura 7

Actividad en biblioteca-ludoteca. Nótese en estas fotografías el uso del local de la biblioteca con fines diversos, y multiactividad conjunta

La biblioteca escolar, entonces, a través del proyecto de uso por niñas y niños se territorializó y se hizo suyo; esta transformación del espacio les permitió desarrollar actividad lúdica y acceso irrestricto a los materiales lúdicos y bibliográficos. Los libros dejaron de ser exclusivamente como accesorios archivados y transitaron a objetos usables, puestos a disposición de la voluntad de uso de los actores. Aunque los libros presentes en la biblioteca eran predominante y contundentemente en castellano, podrían servir para ver la cultura escrita y para acceder a la posibilidad de aprender y compartir experiencias con esos encuentros con los libros. Ciertamente la biblioteca escolar comentada, como muchas del país, aunque en escuelas bilingües, no contribuye a la generación de procesos bilingües interculturales; nuevamente el modelo de castellanización tiene el sentido de colonialidad y hegemonía, como en general han sido los modelos interculturales en el país.

La investigación para construir la colaboración

El fundamento epistemológico y político que sustenta el proceso de conocer y producir conocimientos, se origina en el tejido de relaciones de colaboración entre los actores que participaron en los procesos de investigación, que responda a la necesidades e intereses de todos los involucrados a través del consenso en todo el proceso de la investigación desde un enfoque crítico etnográfico que promueva una participación activa de todos los involucrados en la investigación e integre el conocimiento local (Rockwell, 2009). Desde una etnografía colectiva que permita el re-conocimiento del territorio, de saberes y prácticas que han sido despojadas en la historia de la colonialidad del poder (Quijano, 2007), y así mismo, al reconocer el espacio y la posibilidad de participación en él, es al mismo tiempo un reconocimiento político.

De esta manera, la investigación también aporta a los desafíos que Viruru y Cannela (2005) señalan como deconstructivos a la interpretación científica de los seres humanos jóvenes como "niños universales" desde dos fuentes principales de las perspectivas poscoloniales:[5] la producción de conocimiento de la teoría poscolonial y las interpretaciones de la niñez por quienes han resistido la dominación colonial. En este sentido, se sustenta en la crítica del concepto clásico de investigación, en particular de la etnográfica tal y como se aplica en la infancia, para mirar en las relaciones con los más jóvenes las formas que posibilitan reconocer "la agencia, la voz y las identidades complejas así como una sostenida lucha por la justicia social" (Grieshaber y Cannela, 2005: 15 y 16), porque en estas relaciones se pueden

5 La interpretación que las autoras hacen del término poscolonial es aquella en la que "el prefijo *post* representa tanto el fin de los colonialismos, en que tierras y pueblos fueron físicamente confiscados, como los continuos efectos de la potencia colonizadora por medio de prácticas discursivas y la dominación filosófica" (Viruru y Cannela, 2005: 239).

reconocer las formas en que se transmiten y reciben los mensajes de colonización ocultos acerca de sí mismos (Viruru y Cannela, 2005) y también cómo se cuestionan y transforman.

El desafío se acompaña de una reflexión desde las contribuciones teóricas de la antropología y una etnografía doblemente reflexiva, para buscar opciones metodológicas que puedan "retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica [...] a su vez, obliga a la antropología académica a replantear sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas" (Dietz y Mateos, 2010: 1) en la reflexión misma de los conceptos y las prácticas en el campo.

En este sentido, Bourdieu (1999) señala la importancia de explicitar y controlar los efectos de la estructura de relaciones de poder en la investigación, en especial la violencia que se expresa en la aplicación de encuestas y entrevistas en los métodos convencionales. El autor plantea cuestiones básicas para establecer una comunicación no violenta desde la reflexividad, entendida como "sinónimo de método —pero una *reflexividad refleja* [subrayado del original], fundada sobre 'un oficio', un 'ojo' sociológico— permite percibir y controlar *sobre la marcha*, en la realización misma de la entrevista, los efectos de la estructura social en la que se efectúa" (1999: 528) y en la que están involucrados los actores en la investigación y producción de conocimientos.

De esta forma y, desde un tipo de investigación crítica que empuja hacia una antropología descolonizante y descolonizada, hay que partir de este reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que apunta Dietz (2011). En concordancia con el autor, el quehacer antropológico es político por antonomasia, desde los usos de la llamada "dominación imperialista", hay que proponer una "antropología de la liberación" que desarrolle una etnografía activista y militante. Sin embargo, esos sistemas asimétricos en la relación adulto-niño no desaparecen, e incluso son necesarios para el desarrollo humano (Bruner,

1972). Por tanto, de lo que se trata es del reconocimiento, denuncia y oposición de sistemas asimétricos colonizantes, opresores y que establezcan un problema de desarrollo humano, no de los sistemas de co-ayuda.

Autores como Lassiter advierten que cada vez más investigadores, sobre todo en la antropología, asumen el desafío de hacer estudios que respondan a las necesidades y preocupaciones de la comunidad y se enfatiza en una mayor colaboración con los participantes, por lo que:

> [...] colaborar significa, literalmente, trabajar juntos, especialmente en un esfuerzo intelectual. Si bien la colaboración es fundamental para la práctica de la etnografía, la realización de una etnografía colaborativa más deliberada y explícita implica resituar la práctica colaborativa en todas las etapas del proceso etnográfico, desde el trabajo de campo hasta la escritura y viceversa (2005: 15).

Al sentar la base de la colaboración, no sólo se asume que ésta tiene un sentido horizontal y dialógico en la interacción entre adultos y niños a fin de que la investigación ocurra convenientemente para los actores y sus comunidades, también porque creemos que la cognición humana y sus procesos y desarrollo psicológico se deben a la colaboración (Rogoff, 1998).

Alcanzar este nivel de colaboración es difícil dentro de las estructuras hegemónicas de producción académica, que depende de los recursos y el marco normativo para su realización, de ahí la centralidad de construir relaciones de vinculación y colaboración con actores de organizaciones públicas y civiles.

Desde esta definición general de la colaboración en la investigación, se desprende que se pueden distinguir niveles, desde el más básico que es considerar a los actores con quienes hacemos investigación no como informantes, sino colaboradores en tanto *cointelectuales,* reconociendo su agencia, es decir, su acción

y reflexión en el proceso de la investigación y como *coproductores de significados* (Denzin, 2005). Lo que implica establecer la relación de igualdad en la investigación horizontal que propone Corona Berkin (2007) al reconocer la igualdad de inteligencias entre los participantes, en relaciones que la autora denomina *entreculturales*.

Lo anterior no niega la relación de poder, sino que la explicita, porque frente a la estructura poco flexible de las instituciones académicas y las relaciones asimétricas en la investigación, el ideal de la colaboración abarcaría todo el proceso de la investigación, considerando desde la elección del problema, la metodología, los métodos, la distribución y asignación de recursos, hasta la escritura o producto de la investigación, lo cual la hace casi imposible. De tal forma que, ante este aparato burocrático, "el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo" (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012: 12) y también dar continuidad a las relaciones y procesos de producción del conocimiento.

Cabe señalar los diferentes esfuerzos por establecer las relaciones de colaboración entre la academia, las comunidades y organizaciones con las que se establecen relaciones en proyectos para la producción de conocimientos, ya sea en la investigación con compromiso político, activista y militante (Dietz y Mateos, 2011; Baronnet, Mora Bayo y Stahler-Sholk, 2011), de las que incluso se hagan propuestas metodológicas como la "etnografía doblemente reflexiva" (Dietz, 2011), así como la posibilidad de implementar métodos que emanan de los propios contextos culturales (Velasquez, 2014) y otras relaciones que no sólo impliquen recursos.

En este amplio debate, la crítica entre una investigación activista y una investigación horizontal se abre en dos sentidos importantes: una investigación comprometida y de colabora-

ción, pero en la que no se desdibuje el investigador y se establezca un intercambio horizontal y recíproco. Esta posición lleva a la reflexión crítica en la producción de conocimientos entre culturas en relaciones de dominación, por lo que una investigadora como Corona Berkin afirma:

> [...] en mi investigación no hay epistemologías indígenas a rescatar (como pretenden Dussel o Sousa Santos o Mignolo), ni mi objetivo es dar voz a la sabiduría indígena acallada, sino más allá de celebrar la diversidad, intento, a partir de mi intervención, construir oportunidades para que cada quien se exhiba como desea hacerlo (2012: 37).

Esta afirmación, con un sentido hacia el dialogismo bajtiniano para la investigación horizontal, es muy inspiradora y compartimos sus planteamientos en la investigación, pero también asumimos un compromiso político, en debate crítico por autoras como Corona Berkin (2012), al advertir el riesgo de asumir una postura salvadora frente al posicionamiento de "rescatar epistemologías y sabiduría indígena". Dentro de estas reflexiones y compromisos éticos y políticos, compartimos la idea de que nadie "rescata" a nadie, porque participar o acompañar luchas y movimientos sociales en procesos de cambio, es posible sólo en la acción colectiva. Asumir el compromiso político, en este caso con las resistencias comunitarias indígenas, implica conocer, aprender y poner en actividad, en nuestros espacios cotidianos, prácticas comunitarias que tienen mucho que aportar para los procesos de organización política.

Debido a ello, las investigaciones colaborativas, desde un posicionamiento político y militante, emergen también de los posicionamientos de los grupos y organizaciones, que ya no están dispuestos a establecer relaciones con investigadores que no asuman los procesos de lucha y resistencia como parte de sus propios problemas y no como externos a su realidad (Spivak,

2013). De ahí que hacer investigación con grupos organizados y no organizados genera condiciones específicas que intervienen en la producción de conocimientos, pero que no deja fuera los principios básicos de un compromiso ético del *intercambio horizontal y recíproco* (Corana Berkin y Kaltmeier, 2012), así como del reconocimiento de que los sujetos con quienes hacemos investigaciones son actores en tanto *cointelectuales* y *coproductores* de significados (Denzin, 2005).

Desde este sitio, se plantean desarrollar herramientas metodológicas, entendidas como dispositivos metodológicos (Agamben, 2011), comunes en el trabajo etnográfico como el diario de campo y la observación participante, en actividades que integren la participación de los niños, las niñas, a través de producciones como dibujos-entrevista, conversaciones espontáneas, fotografías y sus propios diarios de campo para el registro de saberes, conocimientos e historias locales, que servirán como uno de los insumos que se aportan en los talleres para la gestión, la organización y aporte de la biblioteca a la comunidad, propiciando la autogestión del espacio y el protagonismo infantil.

Reflexiones finales y horizontes de la colaboración

La instalación de bibliotecas en contextos indígenas tiene un potencial importante para establecer relaciones de horizontalidad en la investigación y promover la colaboración, considerando a las bibliotecas y las prácticas de literacidad como dispositivos metodológicos para propiciar diálogos interculturales y visibilizar la estructura de la colonialidad del poder; así como para la producción literaria, científica e histórica desde el conocimiento local. De tal forma que, desde las prácticas culturales y

los saberes locales, participan en la configuración de relaciones de colaboración y producción de conocimientos.

En el caso de la biblioteca-ludoteca con niñas y niños tojolabales, contribuyó a asentarse como un lugar para la infancia, un lugar de visita y de participación en actividad conjunta con otras y otros niños a partir de objetos lúdicos y de la interactividad propia de participar en un espacio común. De acceder a un espacio "prohibido" donde el maestro es quien autoriza y administra los materiales y usos del espacio y tiempo, a un espacio donde podrían acceder a materiales, leerlos, intercambiarlos, es decir, realmente a un espacio "común", un lugar donde son protagonistas. En el proceso de investigación general, la biblioteca-ludoteca ayudó a generar confianza mutua entre investigador y participantes, lo que contribuyó a la participación en una actividad que demanda una relación cercana para poder desarrollarse, la redacción de diarios personales sobre la propia actividad.

La colaboración representa todo un desafío para la estructura rígida que por lo general se impone en los procesos de investigación, desde la definición del problema de investigación, la distribución de los recursos, los tiempos para el desarrollo de la investigación y la consideración de los actores con quienes trabajamos como "informantes, beneficiarios o usuarios" y no como colaboradores y co-productores de conocimientos. Sin embargo, la colaboración tiene el enorme potencial de abordar problemas pertinentes y significativos para los actores de la investigación, que puede continuar sin "la supervisión" del investigador, como promover, desde la reflexión y desde las prácticas culturales comunitarias indígenas, los diálogos interculturales y el protagonismo infantil. Lo anterior se ha podido sustentar con el funcionamiento de la biblioteca comunitaria de El Bascán desde el año 2015 hasta ahora, incluso a pesar del contexto de pandemia por la Covid-19 (registro etnográfico en El Bascán, julio de 2020), que ha permitido, gracias a la relación de colabo-

ración que se ha construido, la continuidad de la biblioteca con mayor fuerza al cerrar la escuela, permitiendo mayor espacio para la participación más activa de las niñas y niños dentro de sus prácticas culturales y también en la biblioteca.

Referencias

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, núm. 73, pp. 249-264.

Alfageme A., E., Cantos V., E., y Martínez M., M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción.* Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Ayora, G. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, línea intercultural. México: Universidad Veracruzana.

Ayora, G., y Medina-Melgarejo, P. (2016). Reflexiones metodológicas: Interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonial. Taller de literacidad en educación inicial con niñez maya-yucateca. *Redhes, Revista Digital de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, año VIII, núm. 16, julio- diciembre, pp. 49-31. http://www.derecho.uaslp.mx/documents/revista%20redhes/número%2016/Redhes16-03.pdf

Baronnet, B., Mora, M., y Stahler-Sholk, R. (coords.) (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.* México: UAM-X/CIESAS/UNACH.

Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T., y Aparicio, J. A. (2012). Política educativa indígena práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos, 34*(135): 8-25.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo.* (Trad. de Horacio Pons). Madrid: FCE.

Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist, 27*(8): 687-708. https://doi.org/10.1037/h0033144

Corona C., Y. (Coord.) (2000). *Infancia, legislación y política.* México: UAM.

Corona, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural".* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

——. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeir, *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.

Cussiánovich V., A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura.* Lima: IFEJANT.

De León P., L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán.* México: CIESAS/INAH.

——. (2010). Hacia espacios de interculturalidad: Dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. En De León Pasquel, Lourdes (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 13-33). México: CIESAS/Publicaciones de la Casa Chata.

——. (Coord.) (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS/Publicaciones de la Casa Chata.

Denzin, N., K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvona S. (Eds.), *The sage Handbook of qualitative research.* (3ª edición). California: Sage, pp. 933-958.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana, 6*(1): 3-26.

——. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica.* México: FCE.

Dietz, G., y Mateos C., L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: Un ejemplo

veracruzano. *Revista Cuicuilco, 17*(48). Recuperado el 19 de octubre de 2011, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185165920100001000007&Ing=es&tlng=es

Fernandes, S., y Uchoa, A. (2007). Protagonismo infantil: Co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia, 17*(38): 311-320.

Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. *La participación infantil de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas.* Bogotá: UNICEF.

Gaitán, M., L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas.* Madrid: Síntesis.

——. (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa. En Liebel, Manfred, y Martínez Muñoz, Marta (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 185-202). Lima: IFEJANT.

Grieshhaber, S., y Cannella, G., S. (Coords.) (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades.* (Trad. Juan José Utrilla). México: FCE.

Hirschfeld, L., A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist, 104*(2): 611-627.

James, A., Jenks, C., y Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood.* Nueva York: Teachers College Columbia University.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(17): 37-66.

——. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação,* núm. 26, pp. 5-28.

Kincheloe, J., y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo.* (Trad. José Real). Barcelona: Octaedro.

Lassiter, L. E. (2005). *Collaborative Ethnography.* Chicago: Chicago University Press.

Liebel, M., y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, núm. 39, mayo-agosto, pp. 123-140.

Medina M., P. (2009). *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas.* México: Plaza y Valdés/UPN/Conacyt.

Merino O., R., y Quichiz, C., G. (s/f). *Perspectivas de la literacidad como práctica social*. Recuperado el 25 de agosto de 2017 de: http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf

Mignolo, W. (2011). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. Recuperado el 26 de febrero de 2016 de: http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es

Nicholls, R. (2009). Research and Indigenous participation: Critical reflexive methods. *International Journal of Social Research Methodology, 12*(2): 117-126. http://dx.doi.org/10.1080/13645570902727698

Núñez, K. (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: Escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de Maestría en Antropología Social. San Cristóbal de las Casas: CIESAS.

——. (2018). *Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas, desde sus discursos y prácticas de tres ámbitos de sentido: La comunidad, la casa y la escuela.* Tesis de Doctorado en Investigación Educativa. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Núñez, K., Corona, Y., y Rico, A. (en prensa). Aportes teórico-metodológicos para reflexionar la co-investigación con la niñez: Entre la agencia, la participación y la acción política. *Revista Sociedad e Infancias*.

Núñez, K., Ruiz, S., y Martínez, A. K. (2020). Creando una biblioteca comunitaria con y desde las niñas y niños: Promoviendo el protagonismo infantil. *Revista Digital de Divulgación Científica. Sociogénesis*, año 3, núm. 3, pp. 26-37.

Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales.* México: UAM.

Pavez S., I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102.

Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños*. Tesis doctoral inédita. Madrid, España: Universidad Autónoma de Chiapas.

——. (2020). La teleeducación como un desafío en una sociedad con alta desigualdad social: El caso de las infancias indígenas y rurales. *Sinergias Educativas, 5*(3).

Plascencia, M., y Linaza, J. L. (2016). La actividad propia descrita en diario personal por niñas y niños. Construcción de un modelo de análisis. En S. Frisancho (coord.), *Ensayos constructivistas* (pp. 197-229). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Plascencia, M., y Núñez, K. (2020). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: Condiciones de centros educativos preescolares. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, XVIII*(1), enero-junio, pp. 142-163.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez y Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre, editores.

Recknagel, Albert. (2009). Entre reivindicación universal y diversidad local. En Liebel, Manfred, y Martínez Muñoz, Marta (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 57-68). Lima: IFEJANT.

Reygadas, L. (2014). Equidad intercultural. En Appadurai, Arjun, *et al., Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social.* Lima: Ministerio de la Cultura.

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: Resistencia, apropiación o subversión. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.

——. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology,* vol. 2: "Cognition, perception, and language" (pp. 679-744). John Wiley & Sons Inc.

Rus, J. (1995). La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión en los Altos de Chiapas, 1936-1968. En Viqueira, Juan Pedro, y Ruz, Mario Humberto (eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia* (pp. 243-278). México: UNAM/CIESAS/CEMCA.

Spivak, G., C. (2013). *En otras palabras, en otros mundos. Ensayos sobre política cultural.* (Trad. Alcira Bixio). Buenos Aires: Paidós.

Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: De la omisión a las "culturas infantiles". En Wilde y Schamber (comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos.* Buenos Aires: Paradigma Indicial.

Tanck, D. (1989). Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII. *Historia Mexicana, 37*(4): 701-741.

Velásquez, J. (2014). Enriching indigenous knowledge scholarship via collaborative methodologies: Beyond the high tide's few hours. *Ecology and Society, 19*(4): 37. http://dx.doi.org/10.5751/ES-06773-190437

Viruru, R., y Cannella, G. (2005). La etnografía poscolonial, los niños y la voz. En Grieshhaber, S., y Cannella, G. (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades.* México: FCE.

6 De guambras a niños mendigo. Análisis dialógicos con Chuqui sobre la transformación del estatuto de los niños de la calle en Quito, Ecuador (2004-2019)

Pablo Hoyos González[1]
Daniel García Pérez[2]
Harvey Sánchez Restrepo[3]

Resumen

Este capítulo presenta una reflexión sobre la evolución del estatus de "los niños de la calle" en Ecuador desde 2004 a 2019, a partir de un análisis de distintos diálogos y la reconstrucción de la historia de vida de Chuqui, un "niño de la calle" con quien el primer autor entabló relación a partir de una estancia en Ecuador en

1 Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor-investigador en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. Correo electrónico: memorrocoy@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7578-547X

2 Doctor en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor-investigador en el Departamento de Psicología de la Universidad Europea de Madrid (España). Correo electrónico: danigp84@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-5697-1792

3 Doctorante en el ISTAR, Instituto de Geografía, UNAM. Correo electrónico: harvey@aleph.la, https://orcid.org/0000-0001-7311-8622

2004. En la primera parte del capítulo, explicaremos cómo se formó esta relación y cuáles son los datos que van a sustentar las argumentaciones de este estudio. En concreto, se utilizan un total de 7 diálogos entre Pablo y Chuqui por llamada de video realizadas en el segundo semestre de 2019, y datos cuasi-etnográficos sobre los guambras derivados de la estancia de Pablo en Ecuador en 2004. Más avanzado el capítulo, reflexionaremos sobre la relativamente reciente construcción del concepto de infancia a nivel internacional que, si bien ha supuesto numerosos beneficios en la protección de la infancia, no visibiliza la gran pluralidad y diversidad de las posibles experiencias de infancia. En este sentido, introduciremos la idea de cómo los chicos de la calle de Ecuador muestran esa brecha existente en cómo percibimos las vidas infantiles. Presentaremos la evolución de cómo se concibe y qué significados se han dado a los "niños de la calle" de Ecuador, apoyándonos en un análisis de los diálogos con Chuqui desde las perspectivas del constructivismo social e ideas foucaultianas sobre gubernamentabilidad. Así, veremos cómo a finales de los años 90 y principios de los 2000 se entendía que los guambras o niños de la calle de Ecuador eran víctimas de las condiciones de la pobreza de su contexto y sus familias. De esta manera, se intentó asegurar una acción asistencial a través de ONGs y asociaciones para paliar los efectos de esa pobreza. En una segunda fase, con la llegada de Correa al gobierno del país en 2007, se reconfiguró la red asistencial, que pasó a estar gestionada dentro del aparato estatal y a sustentarse en el marco legal de los DDHH a través de la legislación de la niñez y la adolescencia en Ecuador (2008). En esta etapa, se hizo hincapié en el rol proveedor y la patria potestad por parte de las familias, y se promovieron las políticas de escolarización pública y de sustento básico a las familias. Con la entrada en el gobierno de Lenin Moreno (2017), se reconstruye la atención a la infancia en riesgo y se reducen los recursos destinados a ello. El concepto de "niños

de la calle" se reconfigura hacia una idea de "niños-mendigo", que en buena medida son parte responsable de la condición de pobreza en la que viven. Cerramos el capítulo con reflexiones sobre la creciente inseguridad para colectivos vulnerables y el aumento de los grupos de niños en situación de extrema pobreza en Ecuador.

Palabras clave: niños de la calle, narrativas, política pública

Resumo

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a evolução do status de "crianças de rua" no Equador, de 2004 a 2019, a partir de uma análise de distintos diálogos e da reconstrução da história de vida de "Chuqui", uma "criança de rua", que estabeleceu uma relação com o primeiro autor, quando de sua estadia no Equador em 2004. Na primeira parte do capítulo, explicaremos como se formou essa relação e quais são os dados que vão sustentar as argumentações deste estudo. Concretamente, utilizamos um total de sete diálogos entre Pablo e "Chuqui" por vídeo-chamadas, realizadas no segundo semestre de 2019, e dados quase-etnográficos sobre os "guambras", derivados da estadia de Pablo no Equador em 2004. Na segunda parte do capítulo, refletimos sobre a recente construção do conceito de infância no nível internacional que, embora indique supostos benefícios na proteção da infância, não visibiliza a grande pluralidade e diversidade das possíveis experiências de infância. Nesse sentido, introduzimos a ideia de como os meninos de rua do Equador mostram essa brecha existente na maneira como percebemos as vidas infantis. Apresentaremos a evolução de como se concebe e que significados se tem das "crianças de rua", apoiando-nos nas análises dos diálogos com o "Chuqui", a partir das perspectivas do construtivismo social e das ideias foucaultianas sobre governabilidade.

Assim, analisaremos como, nos finais dos anos 90 do século passado e início dos anos 2000, entendia-se que os "guambras" ou "crianças de rua" do Equador eram vítimas das condições de pobreza de seu contexto e suas famílias. Dessa forma, tentou-se assegurar uma ação assistencial por meio de ONGs e associações para mitigar os efeitos dessa pobreza. Numa segunda fase, com a chegada de Correa ao governo do país, em 2007, reconfigurou-se a rede assistencial que passou a ser dirigida pelo aparelho estatal, sustentando-se e no marco legal dos Direitos Humanos, por meio da legislação da infância e adolescência do Equador (2008). Nessa etapa, foi dada ênfase ao papel de provedor e de autoridade parental por parte das famílias, promovendo-se as políticas de escolarização pública e de sustento básico das famílias. Com o começo do governo de Lenin Moreno (2017), reconstrói-se a atenção à infância em risco e reduzem-se os recursos destinados a isso. O conceito de "criança de rua" reconfigura-se para uma ideia de "crianças-mendigo" que, em grande medida, é responsável pela condição de pobreza em que essas crianças vivem. Fechamos o capítulo com reflexões sobre o aumento da insegurança para coletivos vulneráveis e para o aumento dos grupos de crianças em situação de extrema pobreza no Equador.

Palavras-chave: crianças de rua, narrativas, políticas públicas

Del cómo y por qué de un análisis dialógico con Chuqui sobre el estatuto de las infancias en situación de calle en Quito (2004-2019). Una aproximación metodológica

Nuestro objetivo es reflexionar sobre el estatuto y las significaciones de la infancia en el contexto de los niños en situación de calle en Quito (Ecuador) en un lapso de 15 años, de 2004 a 2019. ¿Por qué en este periodo? Porque uno de los autores, Pablo, lle-

gara a Quito en 2004 a realizar un voluntariado con el Proyecto Salesiano Chicos de la Calle, de la mano de la ONG internacional Ayuda en Acción como muchos otros jóvenes occidentales que se subieron a esta nueva ola "transformadora" del mundo bajo la bandera de la solidaridad, el multiculturalismo y la buena onda (Briales, 2011; Briales y Hoyos, 2016).[4] En este contexto Pablo se encuentra con un Chuqui de 11 años, quien en aquel momento era uno de los niños callejizados "destinatarios" del Proyecto Salesiano, y es a partir de esta institución disciplinar que ellos emprenden un vínculo que, por momentos, se fuga de la dimensión institucional y se hacen buenos amigos tras compartir experiencias de vida en las calles, que pasan por el trabajo en los semáforos hasta la convivencia en espacios íntimos.

Tras 15 años de conocerse, y mantener un contacto intermitente a través de las redes sociales, Pablo le planteó a Chuqui la posibilidad de pronto ir a visitarle a Quito; en estas pláticas por videollamada se formuló una poiesis nemónica de sus vivencias compartidas desde experiencias sincrónicas: deberes de la adultez, paternidades, precariedad laboral, y las transformaciones de las circunstancias de existencia para niños en situación de calle de hace 15 años a la actualidad. Tratando este último punto, en la espontaneidad de la conversación coloquial entre viejos amigos, a Pablo le llamó la atención que Chuqui expusiera que los niños de la calle de hoy se encontraran en una coyuntura "más difícil" de la que él afrontó, y tras preguntarle por ese "más difícil", Chuqui cinceló un análisis sobre las condiciones de existencia

4 El entonces voluntario contextualizado en unas circunstancias sociopolíticas donde las políticas internacionales de los países occidentales para con los países del sur producen un nuevo dispositivo de disciplinamiento, control y gobierno transversal sobre las vidas de los pobladores de la región, llamado: Cooperación Internacional. Donde la cooperación va a implicar un nuevo *desembarco*, más sutil puesto que su bandera es la solidaridad y la ayuda a los otros empobrecidos, pero cuya intención será despolitizar la pobreza, invitar a los pobres a entrar en la lógica financiera y legitimar una globalización que atraviesa desde las epistemes subalterizadas hasta los modos de vida de las gentes.

actuales para los niños en situación de calle, donde resaltó que en lugar de ser llamados niños de la calle o guambras —como a él le habían diagramado en su infancia— hoy los denominaban niños mendigo. Éste es el detonante del origen de la reducida investigación que nos concierne en este capítulo. Sobre esta veta, Pablo le propuso a Chuqui que armaran un proceso de investigación "participativa" (Berraquero-Díaz, Maya-Rodríguez y Escalea, 2016: 52) a través de la metodología de las narrativas (Chase, 2015) desde la epistemología de los conocimientos situados (Biglia y Bonet-Martí, 2009).

Estando de acuerdo con la propuesta, Pablo le pidió a Chuqui que diseñaran un plan de investigación sostenible dentro de su cotidianidad; acordaron establecer seis encuentros dialógicos cuyo soporte iba a ser la llamada de video, las cuales acontecieron en el segundo semestre de 2019. Desmenuzando la exégesis del plan, el objetivo de los dos primeros encuentros consistía en mapear cuáles habrían sido las condiciones de la transformación figurativa entre ambos estatutos, así como los supuestos procesos implicados en las mismas. El de las cuatro reuniones subsecuentes, ahondar en los mismos a partir de ejemplos concretos basados en las relacionalidades de su contexto cotidiano, así como en su conocimiento sobre las transformaciones institucionales debidas a los cambios en las políticas de los gobiernos de la República del Ecuador en ese periodo. Y las dos últimas para ahormar una textualidad a cuatro manos —entre los dos— y soportadas por el material transcrito y esquematizado de las conversaciones anteriores, a partir de las cuales co-construimos con Chuqui segmentos de su "historia de vida" (Mallimaci y Giménez, 2006)[5] a partir del tópico que operó como detonante:

5 La perspectiva biográfica clásica ubica la historia de vida en el cruce dialéctico entre la experiencia del sujeto y las estructuras sociales. En nuestro caso desde la perspectiva foucaultiana se toman entidades subjetivas concretas parar intentar remontar la genealogía

las transformaciones en la denominación de los niños de la calle en los últimos 15 años, para a partir de éste explorar los axiomas desde los cuales se habría recodificado esta territorialidad. Por tanto, las narrativas producidas a partir de la historia de vida de Chuqui consisten en una serie de ejercicios dialógicos de memoria, donde haciendo foco en nuestro tópico, fuimos dando, tejiendo, diferentes capas sobre el flujo narrativo-escritural en el quiasma de sus perspectivas contemporáneas con las de sus tiempos como chico de la calle hace más de una década. De la mano de Atkinson (1998), es necesario mencionar que parte de la visión sobre los niños de la calle se apoya en el estudio cuasi-etnográfico que Pablo realizara en su estancia en Quito en 2004 en la Fundación Proyecto Salesiano Chicos de la Calle, que incluyó una serie de co-escrituras, dibujos y fotografías con los niños y niñas, que terminaron formando parte del libro *Tras la mirada de los guambras. Del voluntariado a la etnografía* (Autor y Montero, 2016).

Para la elaboración de las narrativas firmadas por Chuqui, que se encuentran en el capítulo, seguimos el plan de investigación anunciado. Tras las dos primeras sesiones de mapeo, en la que utilizamos esquemas elaborados a mano y compartidos por la cámara, diseñamos un índice temático tentativo para orientar las siguientes cuatro sesiones, en las cuales gracias a la ignorancia de Pablo y el interés explayado de Chuqui, las conversaciones fueron tomando un tono "dialógico", en tanto que los intercambios activos del flujo conversacional se van dando un volumen a una voz que es fuente del toma y daca de la generación de interrogantes y de interpelantes en la que se va fraguando la

---

de los procesos por pliegues, la estratificación de los pliegues que habría llevado a tal situación. En este sentido la subjetividad no es individual, sino que puede ser colectiva e individual, pues como en el caso de los chicos de la calle es una subjetividad de "banda", "pensada como portadora de un movimiento de subjetivación [...] lo que no impide que afronte relaciones de poder, saberes" (Deleuze, 1986/2015: 144).

comprensión del tópico que no es sino colaboración de mentes, creación conjunta. Dice Bajtin (1979/1982):

> [...] toda comprensión real y total tiene un carácter de respuesta activa y no es sino una fase inicial y preparativa de la respuesta (cualquiera sea su forma). También el hablante mismo cuenta con esta activa comprensión preñada de respuesta: no espera una comprensión pasiva, que tan sólo reproduzca su idea en la cabeza ajena, sino que quiere una contestación, consentimiento, participación, objeción, cumplimiento, etcétera (p. 258).

Cada sesión tratábamos de ir más allá de las posiciones preconcebidas y de las redes semánticas canónicas, sobre la pista de las paradojas y las contradicciones, buscando sus intersecciones, sin temer a la ambivalencia así como sin buscar verdades monológicas (Zavala, 1996). Un conversar como ir erosionando experiencias y símbolos, y con esa arena ir construyendo a partir de la vivacidad de una lengua "tomada" entre los dos, conformando una "*costura* que liga una mente con otra" (Ranciere, 2007: 59) promovida por una excentricidad dialógica que nos invita a irnos de nosotros hacia el otro, yendo hacia un punto de encuentro por venir. En las últimas dos sesiones, tal y como habíamos programado, trabajamos con las transcripciones, reescribiendo la voz de Chuqui hasta que éste sintiera que la narrativa decía lo que quería decir. Una vez con la narrativa tejida, Pablo las compartió a Daniel García Pérez y Harvey Sánchez Restrepo con la finalidad de acompañarlas en la presente con una contextualización histórica y así como de un entramado analítico desde el constructivismo social (Creswell, 2013) y los análisis foucaultianos de las gubernamentalidades (Foucault, 1978/2008; 1979/2008).

De esta manera, el contenido que vamos a desarrollar en el capítulo va a ser el siguiente: comenzaremos con una breve revisión del concepto de infancia a nivel internacional, y reflexionaremos sobre cómo esa construcción hegemónica de la infancia

deja de lado muchas vivencias de la infancia. Asimismo, problematizaremos sobre cómo los chicos de la calle experimentan una brecha dentro de esa percepción sobre la experiencia de vida infantil. Después, presentaremos la transformación de la concepción y las significaciones sobre los "niños de la calle" en Ecuador, a través de las narrativas situadas producidas junto con Chuqui y apoyándonos en las dos perspectivas analíticas mencionadas. En los distintos apartados iremos introduciendo fragmentos de los materiales cualitativos relevantes para comprender la evolución de nominativa, y por ende performativa, de "niños de la calle" a "niños mendigos". Finalmente, el capítulo cierra con una breve discusión acompañada de un cierre parcial.

El laberinto de las infancia(s)

La idea de infancia es una construcción reciente, fruto de un amplio trabajo a lo largo de los siglos XIX y XX, que se fue cristalizando en una visión de la niñez como un periodo vulnerable de la vida, importante para el desarrollo y cualitativamente distinto de la vida adulta (Ochaíta y Espinosa, 2004). En la identificación de la infancia como un periodo de vida relevante por sí mismo, aparecieron asociadas dos preocupaciones importantes e interrelacionadas: por un lado, surgió el interés por el estudio de la infancia y la adolescencia, constituidas en áreas de estudio propias, entre las que destaca la psicología del desarrollo (Mayall, 2013). Con ella se generó una idea de los hitos evolutivos que deberían ir mostrando los niños y las niñas en las distintas etapas, en muchas ocasiones con el interés de encontrar patrones universales, reflejados en teorías como la de Piaget (Burman, 2016; Smith, Cowie y Blades, 2015). Por otro, se inició la preocupación por el análisis y la promoción de distintos agentes socializadores, entre los que destacaron la familia y la escuela,

promoviendo la reflexión sobre qué modelos serían adecuados para favorecer ese rol socializador.

Esta doble vertiente de la construcción del niño y la atención a sus agentes socializadores surgió vinculada al contexto geográfico, social y económico de las revoluciones industriales en Occidente. De esa forma se pretendía crear un dispositivo para que los niños fuesen lo más aptos posibles para cubrir las demandas intelectuales y técnicas de la nueva industria (Alvarez-Uría y Varela, 1991). Por ejemplo, siguiendo el análisis clásico de Apple (1979/2008) sobre el origen de la escolarización obligatoria en Estados Unidos, podemos argumentar que el currículum escolar tenía las funciones de la unificación cultural de la comunidad, de la distinción entre "dirigentes y seguidores" y del ajuste de las habilidades del individuo a las necesidades industriales. Entonces, el niño es sujeto de un proceso de moldeado a través de su paso complementario por dos dispositivos de institucionalización y disciplinamiento: la familia y la escuela, los dos ejes desde los cuales se sustentará "la infancia como una etapa primordial de la vida y momento adecuado para iniciar la instrucción básica, para lo cual se construye una imagen del niño representado en la docilidad, debilidad y fragilidad de juicio" (García Cadena, 2011: 120).

En balance, a lo largo del último siglo y medio se ha consolidado esta construcción de la infancia, ejemplo de ello lo encontramos en la creación de un marco internacional de derechos de la infancia que intenta garantizar los principios generales de provisión, protección y participación (Ochaíta, 2009; Osler y Starkey, 1998). No obstante, dentro del proceso internacional de construcción social de la infancia se ha tendido a crear una visión homogenizadora y dominante de la misma, que toma como modelo la experiencia de la infancia occidental de las clases medias y altas y aspira a universalizarla (Pavez Soto, 2012). En este sentido, el modelo global de infancia es producto del pro-

ceso de individualización y de privatización de las costumbres en la esfera adulta de las clases dominantes. Con ello se enfatiza la necesidad de la autonomía y la individualidad y se prioriza el vínculo con un padre y una madre por encima de cualquier otro vínculo de vida comunitaria (Mayall, 2000).

De acuerdo con Piketty (2014), la globalización económica, asociada al impulso de políticas neoliberales a nivel internacional, ha aumentado los procesos de desigualdad. Entonces, a la falta de atención a la diversidad de modelos de infancia se ha sumado la creciente exclusión social de niños y niñas cuyos derechos quedan negados a pesar de que les han sido internacionalmente asegurados. Por ello, para la infancia en América Latina, entendida como un espacio de crecimiento protegido, con una provisión de necesidades básicas y con capacidad de tener voz en la vida social, el acceso y la permanencia en la educación estatal es vista frecuentemente como un privilegio —como si ésta no trabajara por la reproducción de la dominación por parte de las élites financieras—, el cual es prácticamente inexistente para los niños en situación de pobreza, quienes suelen provenir de comunidades indígenas o afrodescendientes.

Los niños de la calle o la paradoja de infantes sin infancia

Los infantes con infancia son los niños de la casa, los niños de sus padres, los niños escolarizados, los niños del Estado y de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989.[6] Al salirse a la calle, intermitente y transitoriamente, la

6 La cual data del 20 de noviembre de 1989, se toma su marco en el apartado de los derechos sociales de la *Declaración universal de los derechos humanos* de las Naciones Unidas, de 1948. En la citada Convención de los Derechos del Niño, tal y como señala Gaitán Muñoz (2006): "el bienestar de la infancia, como valor social, encuentra su máxima expresión" (2006: 71), así como "la visión de los niños como seres dependientes y de la infancia como etapa de preparación queda reflejada y reforzada" (2006: 72).

potestad[7] y la *representatividad* que obtiene a través de los padres se recodifica sobre la red semántica de la *calle,* significada como un afuera peligroso y ominoso, pasando a ser "de nuevo" sus hijos putativos. Unos hijos de la calle a quienes el afuera de su origen moralizado —a su pertenencia escindida— les deniega la "infancia", una infancia entendida desde el código del bienestar social, para el que la vida de los niños ha de desarrollarse al candor incubatorio del algodonado de la institución familiar burguesa, unos niños cuya figuración se regocija en la dependencia, la inocencia y la vulnerabilidad. Por tanto, en Europa desde finales del siglo XVIII hasta principios del XX, después de haber llevado a los hijos de los obreros del tumulto de las calles al silencio y la inmovilidad disciplinaria de la escuela primaria, a la "anti-calle", donde se les socializa en el orden y la regularidad, por tanto en la obediencia y la predictibilidad, y se les inculca la economía del "tiempo es oro" (Thompson, 1979: 276);[8] en el siglo XIX la calle tampoco es lugar para niños, lo que pone en funcionamiento toda una maquinaria estatal y jurídica de captura de esos infantes errantes para ser devueltos —en pos de sus derechos especiales de protección— a formas alternativas de tutela y socialización familiar dentro de "instituciones de secuestro" como son los internados o las granjas, las cuales "trabajan como una maquinaria de desmarginar" (Foucault, 1973/2016: 244).[9]

---

7 "Definición de patria potestad. La patria potestad es el conjunto de derechos que tienen los padres sobre los hijos no emancipados. Los hijos de cualquier edad, no emancipados, se llaman *hijos de familia;* y los padres, con relación a ellos padres de familia" (artículo 283 del Código Civil ecuatoriano) (la negrita es nuestra).

8 Así como a los padres de estos niños obreros progresivamente los encierran más y más en el espacio y la temporalidad de la producción fabril. Edward Thompson (1979) expone cómo en la inserción del trabajador en el tiempo de producción, éste es reducido a dinero, a un tiempo que ya no pasa sino que se gasta, a "un tiempo moneda" (1979: 247).

9 Se interna al que está fuera de la orbe productiva (mísero, desempleado, vagabundo) con el fin de fijarlo a un aparato productivo (cárcel, taller, escuela) que transmite saber, que conduce normalizando (rectifica, corrige, cura, ayuda) (Foucault, 1973/2016).

La calle rompe el ovoide familiar que alumbra recíprocamente a la infancia y a la familia, enfría un lecho que torna en camellón de concreto, y que apunta al niño, que lo visibiliza como actor social y/o como diana de políticas estatales, en tanto que el niño interrumpe, trunca, su formación con su comportamiento problemático, o la institución familiar con su incumplimiento, amenazan el orden social, "a las necesidades reproductivas que la sociedad requiere con su participación en los procesos educativos" (Gaitán Muñoz, 2006: 69).[10] Sin atender ni problematizar las búsquedas, ni el deseo de estos niños en la calle, echados a la calle, pudieran estar sobre una línea de fuga que esté insistiendo sobre la búsqueda de otras relacionalidades, posiciones de sujeto, y por tanto, de decidir sobre su propio desarrollo. Y que, además así el derecho como el Estado no contempla atender más que como políticas de captura de los descarriados, un Estado que además ha sido incapaz de ofrecer a estos niños la infancia que el derecho les garantiza. Ante el empobrecimiento, la precariedad, el desasosiego, la angustia de las familias y de los padres, los niños dejan el hogar para buscarse la vida más allá del umbral de la puerta de casa.

> Mi infancia fue algo terrible, pero qué te cuento. Desde los 11 años me crié en la calle. No teníamos el amor de familia y teníamos que salir a buscar la felicidad a la calle, eso y también comida y nuestras cosas porque no teníamos lo necesario para vivir. Nos tocaba camellar,[11] y criarnos a nuestra manera porque mi madre estaba enferma y ya no se podía encargar de nosotros. Éramos nueve hermanos, y yo me salí con el que me seguía, allá

10 Desde el keynesianismo welfareista, el Estado asume la escolarización de los niños, y "a cambio, su familia, especialmente sus padres, deben proteger, alimentar, vestir, educar y cuidar a los niños. Todo ello para conseguir una reproducción de capital humano que responda a las necesidades del grupo adulto dominante" (Gaitán Muñoz, 2006: 70).

11 En el argot callejero de los 2000, dícese del trabajo informal en la calle, en específico en semáforos (limpia vidrios y *happenings* de circo en semáforos, así como improvisaciones sonoras y cantatas en los autobuses).

> encontramos una nueva familia de guambras, de niños como nosotros que hasta hoy nos seguimos apoyando. Recuerdo que con mi hermana mayor nos turnábamos un par de zapatos llenesitos de agujeros.
>
> Fue terrible, o así lo cuento porque también han sido muchas experiencias que parece que se tienen que dejar atrás, pero a mí ni me dan vergüenza, ni nada. Al contrario, yo soy lo que soy porque fui el Chuqui, y aún hoy me siguen llamando Chuqui, no todos pues. Porque salimos a la calle a buscar la vida, a ganar unos centavos, a ser felices (Chuqui).

Los niños de la calle son a su vez una de las figuras paradójicas y emblemáticas de la infancia, puesto que conceptualmente son la excreción de la infancia moderna, a la que no se encuentra cómo garantizarle sus derechos fundamentales porque ellos con su "haraganería" tampoco ayudan. Se trata de infantes en el gozne de la edad adulta en términos jurídicos, a medio camino para regir su persona y bienes *como si* fueran un adulto, pero sin serlo, una emancipación anticipada a la que marca el Código Civil, que no es más que una de las materializaciones de una moral ciudadana en ciernes. Además, es un infante cuya ontogénesis está en deuda con el ideal moderno de un niño dócil y frágil que ha de ser instruido (González Velasco y Alegría, 2013: 199), adoctrinado, para que termine por sumarse a las filas de una ciudadanía competitiva y productiva.

El niño echado a la calle sale de la institución familiar, de la tutela de los progenitores, sale del encierro escolar y de sus enseñanzas "etnofágicas" (Patzi, 1999); por otro lado, entrando en otras dinámicas semiótico-materiales, construyendo otros lugares de enunciación, autoatribuyéndose como la familia-banda, pandilla, jauría nómada, una comunidad que se construye desde la experiencia compartida que Chatterjee (2008) muestra "como un espacio de agencia para el subalterno" (Gago, 2015: 330); modos distintos de relacionarse con las figuras de autoridad adulta, desde los trabajadores del Estado (policías, trabajadores

sociales, comerciantes), hasta con sus propios padres (pues el niño puede posicionarse desde una esfera más autónoma, retutelada), así como con el universo del trabajo informal en la calle y sus acontecimientos (el cual se convierte en una escuela informal de vida), ya que por muy nómadas y "desprotegidos" por el Estado, no se quedan fuera de participar socialmente como productores-consumidores, *camellando* (Gago, 2015).

> A los demás chicos con quienes pasábamos en la calle yo les digo mi familia, porque con ellos dormía, con ellos camellaba, con ellos comía, con ellos jugaba, con ellos reía. Nos criamos como podíamos, ente nosotros nos enseñábamos lo que sabíamos de malabar, de matemática para que no nos dieran mal el dinero los conductores. Aprendimos muchos trucos, mucha cosa, sobre todo a estar alegres, contentos, a hacer lo que nos apetecía, y sobre todo a cuidarnos entre nosotros porque no teníamos a nadie, a ser fieles como cachorros.
>
> Más pasaba con ellos que en mi casa. A veces, cuando estábamos pasándola a gusto y no quería regresar a mi casa, dormíamos en la calle. Nos quedábamos donde el Hilton Colon, sobre una reja por la que salía aire calientito. Todos dormíamos en fila, uno al lado del otro, tapados con cartones.
>
> De la bandita que la pasábamos juntos, la mitad están muertos. Los han atropellado, se han enfermado mal como el Angulo, los han matado por robar, pero sobre todo por cosas de drogas. Así que ya sólo queda la otra mitad, los que estamos vivos. Yo sé de todos, ahora casi que vivimos todos cerca, cada quien con sus hijos, con sus familias, depende (Chuqui).

No pretendemos mostrar al niño de la calle como una categoría estable, que sólo vive en la calle, sino más como un "pasaje", un ir y venir interpelante de territorializaciones, de marcajes y codificaciones entre constructos y concepciones, un niño que viene y va de su casa a la calle y de la calle a la casa, que pasa por instituciones públicas y privadas —de educación, acogida y tratamiento— y recala en su propia institucionalidad como

banda, como manada de niños de la calle.[12] A continuación daremos cuenta de cómo fue la singular historia de Chuqui sobre su experiencia de la calle, así como sus reflexiones contemporáneas sobre el proceso de transformación de los niños de la calle de Quito de hace 15 años hasta hoy.

De guambra a niño-mendigo. La gestión del devenir de los callejizados: de las infancias en desgracia a las infancias en riesgo

La tutela legal de los niños de la calle ha experimentado cambios desde la generalización del marco legal de los DDHH y las actualizaciones en el flujo de las políticas públicas en los gobiernos de Correa (2007-2017) y Moreno (2017), un proceso con varias discontinuidades a pesar de mantenerse vigente el mismo orden jurídico y constitucional. No nos proponemos hacer un análisis partidista de ninguno de los gobiernos, nos preocupa la fluctuación y la transformación del neoliberalismo en Ecuador, ya sea en la corriente neoestatista de Correa, como en las políticas penalfareistas de Moreno. La singularidad de la gubernamentalidad neoliberal, enfatiza Gago (2015), es que

> [...] se trata de una forma de gobernar por medio del impulso a las libertades [...] una forma sofisticada, novedosa y compleja de enhebrar, de manera a la vez íntima e institucional, una serie de tecnologías, procedimientos y afectos que impulsan una iniciativa libre, la autoempresarialidad, la autogestión y, también, la responsabilidad sobre sí (2015: 22).

12 Apunta Deleuze (1986/2014) en su lectura de la obra de Foucault, que "las relaciones de poder son relaciones —si puede decirse así— moleculares, microrrelaciones, que se integran en formas globales [...] no es la institución la que explica el poder, es el poder el que explica la institución, en la medida en que las relaciones de poder se integran en instituciones [...] En la institución el poder se reproduce, es decir, se estratifica, deviene estable y fijo" (1986/2014: 142).

Grosso modo, se ha pasado de una perspectiva que incidía en una tutela disciplinaria cuyos objetivos correctivos sobre el desamparo de la infancia en situación de pobreza extrema se basaban en la construcción de una futura ciudadanía, mediada por los consejos nacionales de niñez y adolescencia (Ecuador, 2008). Donde las políticas neoliberales de Moreno en el adelgazamiento de la ayuda estatal y el rebajamiento de los programas de salud y educación pública de calidad lo que se vuelve evidente a partir de la visión del titular del Ejecutivo sobre la aceptabilidad del trabajo infantil como medio de subsistencia de los niños pobres mediante las siguientes declaraciones:

"Somos un país de emprendedores. La necesidad obliga, es por eso que ustedes ven en Guayaquil a un monito [...] de cinco años, que ya se ha comprado una cola, unos vasos plásticos y está vendiendo gaseosa en una esquina" (2 de agosto de 2019).[13]

Presentando a la sociedad una de las expresiones más duras de la pobreza como un rasgo positivo que ellos —los monitos de cinco años— deben enfrentar solos y cuyo éxito dependerá exclusivamente de sus capacidades de emprendimiento. Lo que justifica la fuerte convergencia a la línea del *penal fare* (Wacquant, 2010), donde la gestión penal de la pobreza ha comenzado a empujar a los empobrecidos a hacerse responsables de sus circunstancias de vida y de sus modos de conducción.

Por lo anterior, podría afirmarse que el niño de la calle pasó de ser una víctima de las condiciones de existencia de una población empobrecida que circunscribía a su familia, a ser, junto con ella, los responsables de su desgracia acumulada como producto de su marginación histórica. En los últimos 15 años, en Ecuador, el niño de la calle ha pasado de ser un "guambra", a un "niño-mendigo".

---

13 Declaraciones disponibles en: https://www.miconcordia.com/presidente-moreno-somos-un-pais-de-emprendedores-por-eso-ven-un-monito-de-5-anos-vendiendo-en-una-esquina-gaseosa/ (Consultado el 20 de mayo de 2020).

> Los guambras ya hoy no existen, ahora ya nadie utiliza esa palabra. Nosotros fuimos los guambras, los que hoy que están en la calle ya no se llaman así. Sí hay niños de la calle, pero ahora lo que les dicen es niños-mendigos, por eso hay un programa que dice "por un Ecuador sin mendicidad", y no "un Ecuador sin guambras", jajaja.
>
> Con Correa hacían lo mismo que los salesianos pero desde el gobierno, pues te buscaban escuela, te daban uniformes y ayudaban a las familias pobres para que pudieran sostenerse y conseguir salir de las dificultades. Con Lenin todo cambia y el 70% de las ayudas se anulan y las familias pues se quedan otra vez en la misma situación de pobreza, de desempleo, pero mucho peor, pues el Gobierno en lugar de ayudar, castiga a los pobres y hasta los mete en la cárcel, y hoy, de ésos en la cárcel, muchos son venezolanos migrantes.

El testimonio obtenido a través de la historia de vida de Chuqui muestra cómo se produce un tránsito donde los guambras dejan de ser guambras para convertirse, desde la perspectiva de los DDHH en niños-mendigo que con el gobierno de Moreno comienzan a ser supervisados por la policía y la justicia ecuatoriana.

De las ONG al gobierno de Correa (2007-2017). Una tutela productiva para *las infancias en desgracia*

Los desgraciaditos, como irónicamente les llamaba el fallecido padre Ivano Zanovello, director del "Proyecto Salesiano Chicos de la Calle" en Quito,[14] se convirtieron en una población que fue conceptualizada y visibilizada en América Latina con el *boom* de las ONG occidentales (a finales de 1990 y principios de los 2000).

14 Cura de la liberación de origen italiano, luchador incansable en busca de la subversión de las políticas estatales de empobrecimiento, así como reivindicador de las mejoras de las condiciones de existencia de los guambras, sus familias y sus barrios.

Figura 1
Apadrina... porque saber que ayudas a un niño
del tercer mundo no tiene precio[15]

Los guambras estuvieron en el candelero de la prensa internacional y los informes de UNICEF y el PNUD, así como en los buzones del correo ordinario de miles de familias europeas que apadrinaban a niños concretos para poder beneficiar a sus comunidades, en la línea de las campañas de apadrinamiento.

> "Guambras" significó toda la vida de la calle, drogas, robo, pequeña delincuencia, diversión, y también tristezas como la muerte de nuestros amigos por diferentes circunstancias (Chuqui).

> Los guambras sentíamos que teníamos la ciudad por delante, que Quito era un poco nuestra ciudad porque casi todo lo que queríamos lo podíamos hacer. Si no nos daban comida la buscábamos camellando o pidiendo, o se iba a robar un pan y listo. Y aun podíamos escondernos de los del proyecto salesiano o los policías, y si no nos agarraban robando nos dejaban tranquilos porque nosotros nos protegíamos y como mucho, teníamos que ir a terapia para la readaptación al centro Virgilio Guerrero (Chuqui).

15 Cartel de Intervida, la ONG española que fue desmantelada por el desvío de capitales de las donaciones que hacían más de 300,000 familias españolas en 2007. Imagen extraída de: https://www.elmundo.es/elmundo/2007/04/03/solidaridad/1175594245.html (2 de noviembre de 2019).

El guambra recibe la herencia de la figura del pillo, un "holgazán truhanesco"[16] arrojado al afuera por las circunstancias de un destino superior a él. Una figuración que se constela en una estrecha genealogía sobre la que se apuntala la infancia de los precarios, la infancia de los hijos de los subalterizados, cuyo suelo es la generalización de la infancia como etapa de preparación, como estadio de desarrollo trascendente, y sobre el que como una rayuela, se le traza la cuadratura del círculo entre las figuras del salvaje, el loco, el delincuente y el criminal (Alvarez-Uría y Varela, 1991: 212). Circunferencia donde el magnetismo que reúne la conducción de las conductas presentes, su flecha señala con determinación el destino hacia la edad adulta.

Sobre estas huellas, el niño de la calle, el guambra, es una "víctima" de un destino llamado pobreza, de desigualdad social, donde la figura de un padre (el Estado) y una madre (la patria) ausentes van a ser relevados por un andamiaje febril de organizaciones no gubernamentales internacionales, tanto religiosas como laicas, con el fin de dispensarle una educación moral que prevenga, o intervenga sobre los malos hábitos para así "engendrar sujetos dóciles, dúctiles y maleables" (Álvarez-Uría y Varela, 1991: 211). Las ONG traerán consigo "la solución" a la hambruna cívica de los Estados a través de todo un paquete de medidas disciplinares, vehiculadas por un poder productivo que lo que pretendía era poner a tono la musculatura cívica del Estado, incorporando a sus miembros y a su personal a un modelo de productividad social. Las ONG justifican su desembarco globalizante por la ausencia de un Estado protector, para en consecuencia traer consigo todo un aparato "omnidisciplinario"[17] (Foucault, 1978/2011: 18) que fun-

16 Véase en el análisis de Lombrosso, padre de la criminología clásica, el análisis de 1908: "La severidad para con los niños", en donde sostuvo que los niños por naturaleza son pequeños criminales (Álvarez-Uría y Varela, 1991: 212).

17 Se trata de "instituciones de vigilancia en las que los individuos estaban fijados o bien a un aparato de producción, a una máquina, a un oficio, a un taller, a una fábrica, o bien a

ciona ininterrumpidamente con base en un rol técnico positivo que busca operar transformaciones sobre los pobres.

En aquella época al guambra que estaba malabareando en el semáforo le llegaba un trabajador de calle para hablarle, para invitarle a un agua de hierba luisa y a un pan.

> El trabajador nos decía: "tenés que estudiar mijito", y por eso es que íbamos al centro de referencia de la Marín, y si no tenías escuela te buscaba una escuela para que estudiaras, te ayudaba con uniforme, útiles [...] muchas cosas. Pero era muy difícil hacer todo, estar en todo, camellar e ir a una escuela como los demás niños con familia. Por eso íbamos a la UESPA,[18] porque era una escuela especial para nosotros, donde nos enseñaban de forma que podíamos aprender lo que necesitábamos para sacar el título de la primaria (Chuqui).

Las ONG se pusieron manos a la obra, a descomponer el fenómeno general de la pobreza en segmentos poblacionales, otorgándole a cada una de estas poblaciones problema una serie de categorías y factores a partir de los cuales sus circunstancias de existencia pudieran ser explicables y por ende contraatacadas.[19] Ahora las poblaciones vulneradas tenían que aspirar y responder al desarrollo de nuevos modos de conducir la vida a través de la asistencia y la guía que se les dispensaba a partir de instituciones religiosas y laicas.

---

un aparato escolar, a un aparato punitivo, a un aparato correctivo o sanitario" (Foucault, 1973/2014: 484).

18 Acrónimo de Unidad Educativa San Patricio. Es el nombre de la escuela que el Proyecto Salesiano Chicos de la Calle dispuso para la educación formal de los chicos en situación de calle. Para más información véase: http://www.proyectosalesiano.org.ec/pags/ciudad.jsp?ciudad=Quito

19 La oferta de paquetes cuya promesa es el desarrollo de las poblaciones tuvo un efecto similar al de la gestión de la epidemia de cólera de 1832 en París, donde el control de la salud fue la excusa para que los pobres atendieran *sus problemas de salud* no como consecuencia de las circunstancias sociales que dan lugar a dichos problemas, sino como *resultado de los modos de vida individuales y colectivos* (Foucault, 1978/2008).

Por su parte, el aparato correccional marcaba un camino a seguir mediante el cual perseguir la promesa de ascender a una cota de vida "digna", donde a los niños de la calle se les prometía la "infancia" que les había sido negada. Es en esta dirección que se fue configurando un discurso sobre el abandono, la "deformación familiar", la vagancia y una vida descontrolada, que funcionaron como mimbres para la desautorización de la familia y para que tuviera cabida que los niños fueran puestos al "resguardo" de ciertos tipos de intervención y modos de inscripción institucional (ONG, servicios sociales estatales, policía, sistema legal).[20] Pero los niños de la calle, los guambras, no se plegaban tan fácilmente a estos requerimientos y producían sus formas de resistencia que los mantenía en el amparo de la paradoja misma de su circunstancia de vida.

> Como nosotros ya sabíamos que los salesianos salían a hacer el recorrido nocturno para levantar guambras y llevarlos a dormir a la Caleta, nos escondíamos de ellos. No queríamos dormir en el albergue porque a cambio tenías que seguir las reglas y los horarios de comida, de dormir y hacer labores.
>
> Tú en la calle hacías malabares, limpiabas vidrios, juntabas y te ibas al restaurante y comías las veces que querías, cuando en la fundación sólo podías comer una vez. Por 33 centavos comprábamos una funda de arroz con menestra de lentejas y dos huevos fritos. O los muchachos querían una sustancia psicotrópica, iban, trabajaban y se lo metían para adentro. En la fundación había que lavar baños, barrer el patio, lavar los autos de los salesianos [...] y en la calle estabas libre, podías gozar, hacer lo que quisieras, si te apetecía jugar futbol lo hacías a la hora que tú querías (Chuqui).

20 Fruto de la presión de la cooperación internacional, en 2003 el Gobierno formula el Código de la Niñez y la Adolescencia.

La problemática de los guambras dio un viraje en sus modos de gestión a partir de la llegada al poder de Rafael Correa (2007). Cuando el Estado despeja la actuación de las ONG internacionales asumiendo la tutela de los desamparados, en el momento en que el antiguo Ministerio de Bienestar Social (que databa de 1979) es rebautizado y rediseñado como Ministerio de Inclusión Económica y Social, MIES. A través del MIES se centralizan los modos de atender, acompañar y tratar a estas poblaciones, sustituyendo la ayuda individual por la ayuda del Estado, donde el ciudadano de clase media que anteriormente colaboraba con las ONG debe integrarse a los proyectos gubernamentales para poner su granito de arena en el marco de las acciones emprendidas y encauzadas por el Gobierno (donando objetos u ofreciendo su mano de obra en voluntariados, por ejemplo). En el informe del MIES (2013)[21] que presentó el Gobierno anterior a la reelección, se define la trayectoria del ministerio de la siguiente manera:

> En este año, el MIES ha pasado de ser un ministerio proveedor de servicios sociales que, en el pasado fueron concebidos bajo la óptica del asistencialismo, a una institución integradora y rectora de políticas articuladas con y desde la sociedad, para potenciar las capacidades de la población y su corresponsabilidad en su propio proyecto de vida (Informe de gestión MIES, 2013: 2).

21 Informe del Ministerio por la inclusión económica y social, de la gestión de abril 2012 a abril de 2013. Disponible en: https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/05/informe-miess.pdf (Consultado el 24 de octubre de 2019).

Figura 2
#Dadignidad. Por un Ecuador sin mendicidad[22]

Esta figura es promovida con la entrada del marco legal de los DDHH en la legislación de la niñez y la adolescencia en Ecuador (2008). A causa del nuevo marco legal, la figura de la patria potestad se transforma haciendo hincapié en las obligaciones que a los padres les corresponde cumplir en relación con los hijos para garantizar su cuidado, educación, desarrollo integral, y la defensa de sus derechos y garantías.[23]

> Parece que en 2009 los padres pobres ocupaban a los niños para pedir limosna, de ahí el Correa puso la ley de que los niños no deben estar en la calle limosneando ni vendiendo caramelos. Las escuelas empezaron a ser gratuitas, también los uniformes, los desayunos, y lo que el padre

22 Captura de pantalla del video #Dadignidad. En la página de Youtube del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=oupbkhblmem (Consulta 10 de noviembre de 2019).

23 "Artículo 105. Concepto y contenidos. La patria potestad no solamente es el conjunto de derechos sino también de obligaciones de los padres relativos a sus hijos e hijas no emancipados, referentes al cuidado, educación, desarrollo integral, defensa de derechos y garantías de los hijos de conformidad con la Constitución y la ley" (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2010: 54).

> de familia tenía que poner eran cosas sencillas como unos cuadernos o unos útiles. Si te lo encontrabas en la calle tú lo podías denunciar y así el Gobierno viendo tu situación evaluaba si te daba un bono, y según el caso hasta una casa para que puedas solventarte con tu familia (Chuqui).

En el marco de transformación legal y conceptual del rol del Estado en la atención a la niñez, el sistema educativo ejerció un rol central en la articulación de los servicios y en sus políticas de inversión y la implementación de acciones afirmativas y garantizar los derechos básicos por encima del estatus legal o migratorio de los niños. De este modo, la inserción en el sistema escolar justificó el conjunto de iniciativas para gestionar el control del Estado en este sector. Un aspecto fundamental de las nuevas políticas de atención consistía en eliminar las barreras de acceso, por lo que la inclusión en el sistema escolar se acompañaba frecuentemente de la provisión de comida, hogar, ropa y útiles escolares, lo que probablemente ayudó a acelerar las tasas de inmigración por parte de los países vecinos —con una fuerte participación venezolana— principalmente para permanecer en las fronteras con Colombia y Perú, señalando la profunda desigualdad entre los niños con infancias privilegiadas y aquéllos con otras infancias.

Nueva deriva de la gestión pública del niño mendigo en el gobierno de Moreno (2017-). Síntomas penalferistas

Con la entrada al poder de Lenin Moreno (2017) se genera una transición en las políticas de atención y acción afirmativa a las políticas del Gobierno anterior.

> La política del nuevo Gobierno es el "qué importismo", un "qué me importa" lo que le pase a los que están jodidos. Ahora el Gobierno no quiere gastar, ya no quiere apoyar. Ahora es como si nada. Ahora si alguien te pide un centavo tú haces como que no lo conoces y sigues

> tu camino. Ahora la gente piensa que le están mandando a trabajar a la calle, y los niños deberían estar estudiando, o que se lo va a ir a consumir en drogas. La gente se va preocupando más por ellos mismos porque les vaya a ellos bien, ya no por ayudar al que tiene hambre, sed. Y mejor me gasto yo que darle a una persona de la calle (Chuqui).

La lectura de Chuqui parece coincidir con la realidad de las nuevas políticas públicas del Gobierno ecuatoriano, en el cual se han redirigido los recursos de los programas a otros sectores y se ha ampliado la condonación de impuestos o deuda a empresas privadas, así como un recorte masivo de iniciativas de atención y mejora social con el fin de "sanear" las cuentas públicas, promoviendo un acuerdo crediticio con el FMI por 4,209 millones de dólares y 6,000 millones más de un compendio de organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.[24] Giros que han generado una desbordante movilización social que ha puesto al Gobierno en una encrucijada que aún está por ver cómo se resuelve.[25]

Desde luego, la desatención selectiva y masiva de los sectores más vulnerables plantea dilemas éticos y de gestión que deben atenderse de alguna forma. Por un lado, el aumento de los niños en la calle afecta los indicadores nacionales de bienestar y las metas colocadas por los organismos internacionales, sobre todo aquéllos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) enfocados en los derechos humanos de la niñez, los cuales se monitorean con detalle y podrían condicionar la ayuda y el flujo de recursos.

Para afrontar estas amenazas, la gestión gubernamental de la pobreza decidió continuar desmantelando las políticas de

24 Para más información véase en https://elpais.com/internacional/2019/02/21/america/1550724624_135866.html (Consultado el 6 de noviembre de 2019).

25 Para más información, véase: https://elpais.com/internacional/2019/11/19/america/1574136023_586886.html (Consultado el 19 de noviembre de 2019).

acción afirmativa, por lo que comenzó a disminuir la calidad de los procesos y sistemas de registros, así como a degradar los componentes centrales de los programas de atención, sin eliminarlos todos por completo, junto con la suspensión del plan de creación de nuevas escuelas y la reapertura de las escuelas multigrado,[26] con una inversión mínima que es absorbida por las comunidades históricamente marginadas; se han constituido en acciones que volvieron a echar a la calle a los niños en situación de pobreza extrema.

> Si los niños siguen en la calle es culpa del Gobierno, los pobres son pobres a veces porque no todos tenemos la suerte de tener un buen empleo, una familia estable, o una calidad de vida mejor. Así nadie estuviera pidiendo limosna, y todos seríamos universitarios y estuviéramos ganando un buen dinero (Chuqui).

> Los mendigos de ahora sólo están ahí en un semáforo y si no les dan pues nada. Será porque las leyes cambian, ahora si uno roba se va preso, se va a la Dinafen, lo cogen, le pegan una buena bañada y lo llevan detenido al centro de rehabilitación. Los niños de ahora tienen miedo (Chuqui).

A modo de cierre. El desembarco del estado de inseguridad social en Ecuador

Desde luego, el desmantelamiento de las políticas orientadas a garantizar derechos no ocurre sin reacciones de los grupos históricamente sometidos, por lo cual las tensiones con los grupos marginados son permanentes. Como no se puede hablar de derecho a una vida digna sin garantizarla, se coordinaron estrategias comunicacionales para mostrar el lado romántico de

26 Para más información véase en https://www.elcomercio.com/actualidad/harvey-sanchez-escuela-multigrado-educacion.html

la carencia[27] y aceptar así a la miseria como un destino natural que pueden y deben afrontar lo sujetos por sí mismos; su marginalidad de origen les ha otorgado la condición de inexistentes, que no cuenten ni para las cifras oficiales.

Como se puede observar en todos los ámbitos, las desigualdades sociales, económicas y educativas han impuesto condiciones de vida injustas a millones de ecuatorianos, esta realidad se observa desde la fundación de Ecuador como república, por lo que los pocos años del modelo socialdemócrata centralista de Correa en que existieron acciones orientadas a cerrar las brechas y "devolver algo de dignidad" a los niños que habitan la calle, fueron apenas un periodo de bonanza para dar paso a una nueva etapa de políticas globales del neoliberalismo, las cuales van llegando a los diferentes países latinoamericanos en distintas temporalidades, acompañadas en esta ocasión del reciente giro del gobierno de Moreno que desembarcó el estado de inseguridad social que, entre otros, ha teorizado Lorey (2016).

Es así que en años recientes el acto de gobernar se ha traducido en menos oportunidades y acceso a recursos sólo por la condición de nacimiento en un número cada vez mayor de niños en situación de extrema pobreza. Con las acciones impulsadas, Quito y el país entero tienden a alcanzar nuevos niveles máximos de precarización que son correlativos a un mínimo de aseguramiento y que supone que los individuos se adapten para modular activamente sus vidas a partir de la reiteración de nuevos mínimos de aseguramiento, lo que les dará el enorme valor de hacerse gobernables, dando paso a la emergencia de las técnicas de gobernanza basadas en el autogobierno (Lorey, 2016: 79).

Dado que el estilo y la práctica del Gobierno actual ya no se basan en la seguridad (social), sino en la gestión de la inse-

27 Para más información véase en https://www.elcomercio.com/actualidad/moreno-declaraciones-infantil-emprendimiento.html

guridad, lo precario y lo inmune, las condiciones estructurales de la desigual distribución de oportunidades permiten que la seguridad y protección coexistan mediante una relación modular y no de contraposición. De este modo, lo precario representa tanto la condición como el efecto del dominio y de la seguridad, pues designa una dimensión socio-ontológica de la vida y de los cuerpos, lo que a su vez da paso a una nueva categoría de supervivientes sociales: aquellos que no sólo no son sujetos de derecho debido a un Estado ausente, sino que han logrado sobrevivir gracias a sus habilidades para evadir cualquier intento de sometimiento, persuasión y vulneración por parte del Estado responsable de garantizar los derechos.

> Muchos de los que conociste pues ya están muertos, se pusieron a buscarse la vida en el mundo de la droga, ya tú sabes. Tenían la mentalidad de ganar más dinero en menos tiempo, de ser respetados, y es normal porque venimos de una vida muy difícil, pero la droga es muy peligrosa, si te drogas te mata y si la vendes te terminan matando, es el mismo camino pero uno más largo que otro. Ya quedamos la mitad de los que estábamos en el proyecto, así poco a poco los han ido matando o han ido muriendo (Chuqui).

Los higienistas del siglo XX apostaban en intervenir la corrupción de la infancia errante a partir del gesto mecánico de dar un nuevo cuño a una moneda gastada e ilegible para introducirla en el curso de la circulación productiva (Álvarez-Uría y Varela, 1991: 217). Pero el fracaso de este nuevo cuño, la ineficacia de los diversificados intentos de normalización, el estado de inseguridad ofrece para las monedas borrosas un mercado laboral específico, pero sobre todo le ofrece al magnetismo de la constelación en la cual se cuadraba el círculo, realizar su profecía, demostrar su capacidad de predictibilidad, que aquel niño errante, aquel niño vagabundo, termine ingresando en las filas de la delincuencia.

Pero, ésta no es la antípoda ni la antinomia del Estado, sino una figuración creada por él mismo para construir cohesión social en relación con un enemigo público que fue creado a finales del siglo XIX en convivencia con otro dispositivo de vigilancia y control estatal: la policía. El delincuente forma parte de una estrategia de moralización del Estado, "es creado como un personaje útil para cimentar desde el *underground* el campo económico y político" (Foucault, 1975/2014: 599), para dotar de mano de obra a un mercado laboral y simbólico, de ciudadanos de ciudadanía precaria, en el mismo tono que los niños de la calle encontraron cómo se les despegó la "infancia" cuando por los motivos que fueran se arrojaron a la calle.

Cerrando, como mostramos en el capítulo, parece que el Estado puede ayudar a los niños de la calle "de la única forma en la que se dejan": moralmente complementarizando la dupla victimización-criminalización: y a nivel técnico y material, encerrándolos. La "desmarginalización" pasa en Ecuador por las instituciones de encierro, por la corrección "por las buenas" en el caso de Correa, o "por las malas" en el caso de Moreno, así como en un orden transversal la desprotección da pie a la limpieza social de la minoría. No se reconoce su agencia "informal" más que para capturarlos institucionalmente a partir de sus faltas morales o pequeño-delictivas, de su incumplimiento de una "infancia" por la que ellos mismos debieran velar, no quitar la vista como en el siglo XVIII obligaban a los escolares a levantarse temprano y observar las horas con gran puntualidad, en definitiva conminarles a observar su vida hora a hora, y en secuencia comenzar a ordenar un proyecto imaginado sobre el plano mental que tendrán que producir como una vida.

Referencias

Álvarez-Uria, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Apple, M. W. (2008 [1979]). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Atkinson, R. (1998). The life story interview. *Qualitative Research Method Series,* núm. 44. Londres: Sage.

Bajtín, M. (1982 [1979]). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Berraquero-Díaz, L., Maya-Rodríguez, F., y Escalea Reyes, F. J. (2016). La colaboración como condición: La etnografía participativa como oportunidad para la acción. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXXI(1): 49-57.

Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *FQS*, 10(1). Disponible en: http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewFile/1225/2666

Briales, A. (2011). Discurso, ideología y dilemas en las ONG: Un estudio con cooperantes españoles. *Discurso & Sociedad, 5*(2): 230-258. Disponible en: http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5%282%29Briales.pdf

Briales, A., y Hoyos, P. (2016). Post scriptum. Las condiciones sociales de la mirada etnográfica: El caso de la relación del joven cooperante español con los niños de la calle de Quito. En Hoyos, P., y Montero, I., *Tras la mirada de los guambras. Del voluntariado a la etnografía* (pp. 156-160). Madrid: Garceta.

Burman, E. (2016). *Deconstructing develop mental psychology*. Nueva York: Routledge.

Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa,* volumen IV (pp. 58-112). Barcelona: Gedisa.

Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo.* Buenos Aires: Siglo xxi Editores.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3ª edición). Thousand Oaks, ca: Sage.

Deleuze, G. (2014 [1986]). *El poder. Curso sobre Foucault,* tomo II. Buenos Aires: Cactus.

——. (2015 [1986]). *La subjetivación. Curso sobre Foucault,* tomo III. Buenos Aires: Cactus.

Foucault, M. (2008 [1977]). *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.

——. (2008 [1978]). *Seguridad, territorio, población.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——. (2011 [1979]). El ojo del poder. En Bentham, J., *El panóptico* (pp. 9-28). Madrid: La Piqueta.

——. (2014 [1975]). Asilos, sexualidad y prisiones. *Obras esenciales* (pp. 585-596). Barcelona: Paidós.

——. (2016 [1973]). *La sociedad punitiva. Curso del College de France 1972-1973*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gago, V. (2015). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Gaitán Muñoz, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, *43*(1): 63-80. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/poso/article/view/poso0606130063a

García Cadena, H. N. (2011). La infancia en la investigación, una reflexión epistemológica desde la narración de "Alicia en el país de las maravillas". *Revista Infancias Imágenes, 10*(2): 119-122.

Gobierno de Ecuador. (2010). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.

González Velasco, W., y Alegría, J. C. (2013). Foucault y la pedagogía nosopolítica de los discursos biomédicos en Colombia entre finales del siglo xix y principios del xx. *Praxis Filosófica Nueva Serie*, núm. 36, enero-junio, pp. 163-201.

Hoyos, P., y Montero, I. (2016). *Tras la mirada de los guambras. Del voluntariado a la etnografía.* Madrid: Garceta.

Lorey, I. (2012). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Mallimaci, F., y Giménez Béliveau, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.

Martínez, E. (2000). *Análisis de las problemáticas socioeconómicas de América Latina*. Buenos Aires: Kapelus.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children s Rights*, *8*(3): 243-259.

——. (2013). *A History of the Sociology of Childhood*. Londres: Institute of Education Press.

Montalvo Gómez, M. (2009). *Los problemas sociales y económicos de la niñez y la adolescencia*. Quito: FLACSO.

Ochaíta, E. (2009). *Participación infantil y adolescente*. Presentado en el acto conmemorativo del 20 Aniversario de la Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre. Santander, España.

Ochaíta, E., y Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Madrid: McGraw-Hill.

Osler, A., y Starkey, H. (1998). Children`s rights and citizenship: Some implications for the management of schools. *The International Journal of Children´s Rights,* núm. 6, pp. 313-333.

Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa). *Bulletin de l'Institut français d'études andines, 28*(3): 535-559.

Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo xxi*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Smith, P. K., Cowie, H., y Blades, M. (2015). *Understanding children's development*. (4ª edición). Sussex: John Wiley & Sons.

Thompson, E. P. (1979). *Tradición revuelta y conciencia de clase.* Barcelona: Crítica.

Unicef. (2002). *Barómetro sobre los problemas que afectan la educación de los niños, niñas y adolescentes. Estudio para América Latina*. Quito, Ecuador: Editorial Internacional de la Educación.

Zavala, I. M. (1996). *Escuchar a Bajtin*. Barcelona: Montesinos.

7 Territorios afrobrasileños e indígenas colombianos: resistencia y lucha por permanecer en el espacio-tiempo. Cronotopos infantiles otros[1]

Mathusalam Pantevis Suárez[2]
Eliane Rodrigues de Castro[3]

---

1 Parte del resultado de investigación que se presenta en este capítulo es resultado de la investigación aprobada por la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social de la Universidad Surcolombiana (USCO) en el Memorando número 253 del 11 de junio de 2019, proyecto denominado: "Hacia otras pedagogías infantiles: Comunidades negras e indígenas como territorios simbólicos educativos". Además se presentan resultados del proyecto de investigación "*Deixar as crianças soltas no terreiro ajuda a andar mais rápido O olhar das crianças sobre seu próprio quilombo*", proyecto desarrollado con el Programa de *Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* (UFRRJ), cuenta con apoyo del *Programa Nacional de Pós-Doutorado* (PNPD/CAPES).

2 Posdoctorado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares por la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doctor en Educación por la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente de planta del Departamento de Psicopedagogía y de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana (USCO) (Colombia). Investigador Junior (IJ) – Sistema Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) Minciencias (Colombia); investigador Grupo Yumatambo y Grupo Investigación en Prácticas Educativas y Sociales (IPES); co-investigador Grupo Kompetenz (Colombia); y colaborador extranjero del Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (Grupegi) (Brasil). Correo electrónico: mathusalam.pantevis@usco.edu.co, mathusalam@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2468-7957.

3 Candidata a Magister en Educación y especialista en Geografía y Gestión del Territorio por la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Profesora de la Secretaría de Educación del Estado do Rio

Resumen

El objetivo de este trabajo fue visibilizar territorios afrobrasileños y territorios indígenas colombianos, territorios en constantes disputas, en resistencia y lucha por permanecer en el espacio y el tiempo. El primer territorio se trata de la Comunidade Quilombola Colônia do Paiol, en la ciudad de Bias Fortes, Minas Gerais, Brasil y el segundo, se trata del Resguardo Indígena de Palma Alta del Municipio de Natagaima en el Departamento del Tolima, Colombia. No fue pretensión en ésta investigación realizar una comparación de los territorios sino, evidenciar las diferentes configuraciones que se tienen de los mismos a partir de las visiones de los niños y niñas que en ellos habitan. Es a partir de esos cronotopos (tiempo-espacio) que cobran sentido y se interrelacionan cada uno de los acontecimientos que se presentan en este capítulo. Aunque, los acontecimientos parecen distantes en el tiempo y en el espacio hacen parte de unas realidades compartidas: resistencias y luchas por permanecer. La metodología de investigación se da partir de contar historias con los niños y niñas en edades que oscilan entre los 4 años hasta los 12 años de ambas comunidades, son ellos que re-crean y re-elaboran sus vivencias a través de mapas vivenciales y de fotografías de esos territoritos otros, territorios afrobrasileños y territorios indígenas colombianos. Entramos en una frontera que no existe en los mapas convencionales, que no tiene una escala cualquiera de la geografía y que no se puede medir el tiempo que pasamos en ella con un reloj cualquiera. Entramos en el espacio geográfico de los niños y niñas y su tiempo presente, no en su tiempo siempre pendiente de un futuro que no sabemos si llegará. En esa relación de los niños y niñas, relación persona – medio o

de Janeiro (Brasil). Correo electrónico: elianercastro01@yahoo.com.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0199-3345.

mejor definida por Vigotski como vivencia, esa vivencia no la podemos encontrar fácilmente en los mapas oficiales o convencionales, estos son creaciones únicas que demuestran que esos territorios vienen constituidos por otros, esos otros son los que mantienen la lucha y la resistencia en el tiempo y en el propio espacio. En conclusión, los niños y niñas nos enseñan sus territorios, territorios que re-elaboran en una relación íntima con la tierra, con la naturaleza transformándolos en espacios-lugares únicos y mágicos. Se evidencian en cada una de las creaciones de los niños y niñas y las fotografías tomadas por algunos de ellos, la estrecha relación que se tienen con el territorio, con el espacio geográfico, la estrecha relación existente con la naturaleza, dicha relación no solamente es de los adultos, sino también, por parte de los niños y niñas. Estamos acostumbrados a verlos fuera de los cronotopos infantiles, a no ver los cronotopos que ellos nos muestran, los cronotopos que nos hacen vivir y sentir, son los cronotopos infantiles en este encuentro los que nos permiten entender cuáles son los mundos posibles, los mundos posibles de resistencia y lucha, mundos de sensibilidad y afecto que muchos y muchas pueden denominar: subjetivos como calificativo para descalificar ese conocimiento otro.

Palabras clave: geografias infantiles, territorios interculturales, espacio - lugar

Resumo

O objetivo deste trabalho foi tornar visíveis os territórios afro-brasileiros e os territórios indígenas colombianos, territórios em constantes disputas, em resistência e luta para permanecer no espaço e no tempo. O primeiro território trata-se da Comunidade Quilombola Colônia do Paiol, localizada no município de Bias Fortes, Minas Gerais, Brasil, e o segundo território é o Resguardo

Indígena de Palma Alta, do Município de Natagaima, no Estado do Tolima, Colômbia. Não se pretendeu, nesta pesquisa, fazer uma comparação dos territórios, mas, antes, mostrar as diferentes configurações que temos deles a partir das visões das crianças que neles habitam. É a partir desses cronotopos (tempo-espaço) que cada um dos acontecimentos apresentados neste capítulo faz sentido, estando inter-relacionado com outros. Embora os acontecimentos pareçam distantes no tempo e no espaço, eles fazem parte de realidades compartilhadas: resistências e lutas para permanecer. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida a partir de contação de histórias com crianças de 4 a 12 anos das duas comunidades, as quais re-criam e re-elaboram suas vivências através de mapas vivenciais e fotografias desses territórios outros, territórios afro-brasileiros e territórios indígenas colombianos. Entramos em uma fronteira que não existe nos mapas convencionais, que não tem nenhuma escala da geografia, tampouco dispõe de um tempo passado nela que possa ser medido com um relógio. Entramos no espaço geográfico das crianças e seu tempo presente, não em seu tempo sempre aguardando um futuro que não sabemos se virá. Nessa relação das crianças, relação pessoa–meio, ou melhor definida por Vigotsky como vivência, a qual não se pode encontrar facilmente nos mapas oficiais ou convencionais. Isso porque são criações únicas que mostram que esses territórios são constituídos por outros, aqueles que mantêm a luta e a resistência no tempo e no próprio espaço. Em conclusão, as crianças nos mostram seus territórios, que re-elaboram numa relação íntima com a terra, com a natureza, transformando-os em espaços – lugares únicos e extraordinários. Esses são evidenciados em cada uma das criações das crianças e nas fotografias tiradas por algumas delas em estreita relação com o território, com o espaço geográfico, com a natureza, a qual não é somente dos adultos, mas também das crianças. Embora estejamos acostumados a vê-las fora dos cronotopos infantis, a não

ver os cronotopos que elas nos mostram, os cronotopos que nos fazem viver e sentir, os cronotopos infantis nesse encontro nos permitem entender quais são os mundos possíveis, os mundos de resistência e luta, mundos de sensibilidade e afeto.

Palavras-chave: geografias infantis, territórios interculturais, espaço - lugar

Onde está a liberdade
[Bate o tambor e canta: Professora Zezé]
Arrancaram-me de minha mãe África
perdi meu Deus, minha irmandade
Nos porões sofri barbaridade
Diga meu Deus onde está a liberdade.
onde está a liberdade?
[Fala da Zezé professora da Escola da Comunidade]
Quando chegaram aqui e com muita luta e resistência pois nós sabemos que o 13 de maio é uma liberdade com ponto de interrogação, não é? Uma liberdade com ponto de interrogação porque liberdade verdadeira é quando a gente tem o direito a casa, a comida e os negros quando viviam lá nas senzalas eles tinham que usar as terras para plantar pro seus senhores, eles comiam o pouco que tinham, mas quando saíam não tinham terras não tinham comida, mas mesmo com tudo isso faltando eles resistiram e já estava acontecendo a abolição eles estavam lutando queimando fazendas, o negro não estava parado e quando lá no passado ele sofria a dor da prisão, mesmo até hoje lutando ele canta e dança a libertação.
[Bate o tambor e canta: Professora Zezé]
O negro na senzala sofria a dor da prisão
hoje ele é livre, dança libertação êêê
dança maculelê (8X)
O negro na senzala sofria a dor da prisão

hoje ele é livre dança libertação êêê
o negro, dança maculelê (7X)
o negro na senzala sentia a dor da chibata
hoje ele é livre canta, dança e faz graça
êê negro, canta maculelê (7X)
[Fala da Zezé professora da Escola da Comunidade]
Agora é Zumbi né, não podemos esquecer do nosso grande líder negro, Zumbi dos Palmares hoje a Colônia quer ser aquela pequena comarca, acolher todos que lutam por igualdade, justiça, o amor ao próximo, porque nós temos que amar a raça humana independente da cor, independente do credo, independente da religião se todos nós colonos pensarmos assim o mundo vai ser com certeza muito melhor. E nesse momento a nossa homenagem ao nosso grande Líder negro Zumbi dos Palmares. Valeu Zumbi
[Bate o tambor e canta: Professora Zezé]
Zumbi meu rei teu povo não te esqueceu
olhe por nós esses filhos seus
Zumbi meu rei teu povo não te esqueceu
olhe por nós esses filhos seus
Zumbi meu rei teu povo não te esqueceu
olhe por nós esses filhos seus
Zumbi meu rei teu povo não te esqueceu
olhe por nós esses filhos seus
na dança do maculelê, na dança do maculelê, na dança do maculelê o nosso alê
na dança do maculelê, na dança do maculelê, na dança do maculelê o nosso alê
Repete tudo
Aê Zumbi, Aê Zumbi, Aê Zumbi, Aê Zumbi,
Dança negro na dor, dança maculelê (4X)
Axé. *(Nota de campo, 28 de agosto de 2019)*.

La traducción nuestra al español:

Dónde está la libertad
[Toca el tambor y canta: profesora Zezé]
Me arrancaron de mi madre África
Perdí mi Dios, mi hermandad
En los sótanos sufrí barbaridades
Dime Dios ¿dónde está la libertad?
¿Dónde está la libertad?
[Habla Zezé profesora de la Escuela de la Comunidad]
Cuando llegaron aquí, con mucha lucha y resistencia pues nosotros sabemos que el 13 de mayo es una libertad con punto de interrogación, ¿no es? Una libertad con punto de interrogación, porque la libertad verdadera es cuando se tiene el derecho a una casa, comida y los negros cuando vivían allá en los alojamientos de los esclavos ellos tenían que usar las tierras para plantar para sus patrones, ellos comían lo poco que tenían, pero cuando salían no tenían tierras, no tenían comida, a pesar de que todo eso les faltaba, ellos resistieron y se estaba gestando la abolición, ellos estaban luchando, quemando haciendas, el negro no estaba parado y cuando allá en el pasado sufría el dolor de la prisión, aún hasta hoy lucha, él canta y baila la liberación.
[Toca el tambor y canta: profesora Zezé]
El negro en los alojamientos sufría el dolor de la prisión
Hoy él es libre, baila la liberación eee
Baila maculelé (8X)
El negro en los alojamientos sufría el dolor de la prisión
Hoy él es libre, baila la liberación eee
El negro baila maculelé (7X)
El negro en el alojamiento sentía el dolor del látigo
Hoy él es libre, canta, baila y hace gracia
Eee negro, canta maculelé (7X)

[Habla Zezé profesora de la Escuela de la Comunidad]
Ahora es Zumbí cierto, no podemos olvidar a nuestro gran líder negro, Zumbí dos Palmares, hoy la Colonia quiere ser aquella pequeña comarca, acoger todos los que luchan por igualdad, justicia, el amor al prójimo, porque nosotros tenemos que amar la raza humana independientemente del color, independiente del credo, independiente de la religión; sí todos Nosotros colonos pensamos así el mundo con certeza va a ser mucho mejor. Y en este momento es nuestro homenaje a nuestro gran Líder negro Zumbí dos Palmares.
Ampáranos Zumbí
[Toca el tambor y canta: profesora Zezé]
Zumbí mi rey tu pueblo no te olvidó
Vé por nosotros estos hijos tuyos
Zumbí mi rey tu pueblo no te olvidó
Vé por nosotros estos hijos tuyos
Zumbí mi rey tu pueblo no te olvidó
Vé por nosotros estos hijos tuyos
Zumbí mi rey tu pueblo no te olvidó
Vé por nosotros estos hijos tuyos
En el baile del Maculelé, en el baile del Maculelé, en el baile del Maculelé
Nuestro aliento
Repite todo
Ahí Zumbí, Ahí Zumbí, Ahí Zumbí, Ahí Zumbí
Baila negro en el dolor, baile Maculelé (4X)
Axé. *(Nota de campo, 28 de agosto de 2019)*.

A partir de este acontecimiento se crea una pintura, creación del artista colombiano Christian Alejandro Taborda Castro, se solicita dicha pintura a partir del canto de la profesora Zeze dedicado al rey Zumbi. Si se fijan en el detalle del cabello de la

mujer, está conformado por una serie de palabras escogidas de dicho canto:

Figura 1
Lucha de Color – Luta de Cor[4]

Fuente: colección particular Mathusalam Pantevis Suárez.

El acontecimiento presentado ocurre en la *Comunidad Quilombola do Paiol*, comunidad afrobrasileña asentada cerca al casco urbano del municipio de Bias Fortes, en inmediaciones de la Mata Minera en Brasil. Vivenciando este acontecimiento con los niños y niñas de la Comunidad, mientras observábamos a la profesora Zezé (María José) tocar el tambor y cantar los salves

4 Obra de arte realizada por solicitud del investigador principal. Derechos morales del artista Christian Alejandro Taborda Castro. Contacto: +57 3133098151. Correo electrónico: tab002521@gmail.com. Instagram: @christiano1192. Los derechos patrimoniales forman parte del acervo del docente-investigador Mathusalam Pantevis Suárez. Todos los derechos reservados, no puede ser reproducida total o parcialmente.

para el gran líder negro *Zumbí dos Palmares*, yo pensaba en cómo los niños reelaboran el mundo y lo convierten en mundos posibles para vivenciarlo a su manera; sus ojos impacientes y ávidos de conocimiento repetían sus canciones, en tanto nosotros los adultos los transformamos en mundos imposibles e imponíamos nuestro propio mundo de una sola posibilidad.

En otras latitudes y en un tiempo próximo, en un cronotopo diferente, una comunidad indígena en Colombia cerca al casco urbano del municipio de Natagaima, en el Departamento de Tolima se localiza el Resguardo Indígena de Palma Alta. En una de las visitas a dicho Resguardo recordé y reflexioné sobre la idea de esos mundos en que somos acogidos y cómo leemos, describimos, sentimos y les ponemos rótulos a las personas que allí encontramos, esos rótulos son de acuerdo con vivencias y experiencias propias y esas personas que llamamos de negros o de indígenas desconocen esos nombres, como se evidencia en el siguiente acontecimiento: "yo vine a saber que era indígena cuando salí de mi comunidad, allá sólo somos nosotros y aquí es donde somos indígenas" (comunicación personal, indígena chiapaneca e indígena caucana). Son esos mundos imposibles de nosotros los adultos, esos mundos de pre-conceptos, de prejuicios, de ante-ponerme ante ese otro.

Para comenzar es importante dejar claro a qué llamamos de cronotopo que, de acuerdo con Bakhtin (2014: 211):

> La interrelación fundamental de las relaciones temporales y espaciales [...] llamaremos cronotopo (que significa "tiempo-espacio"). [...] En el cronotopo [...] ocurre la fusión de los indicios espaciales y temporales en un todo comprensible [...] el tiempo se condensa, se comprime, se torna artísticamente visible; el propio espacio se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del enredo y de la historia. Los índices del tiempo aparecen a través del espacio, y el espacio cobra sentido [...] con el tiempo (traducción nuestra).

Ahora bien, es por esta definición de cronotopo que cobran sentidos y se interrelacionan los acontecimientos presentados al inicio que, aunque parecen distantes en el tiempo y en el espacio, forman parte de unas realidades compartidas: resistencia y lucha por permanecer en el tiempo, en la memoria y en el espacio por la recuperación de ese territorio que les ha sido arrebatado a través del tiempo. Es en esos territorios o fuera de ellos donde se lee a las personas de acuerdo con la vivencia (relación persona-medio).

En consecuencia, nos preguntamos: ¿cómo leemos el mundo? ¿Qué pensamos cada vez que vamos a un lugar diferente al nuestro, a nuestro espacio? En esos lugares diferentes divagamos sobre las cosas que sentimos y las comparamos, determinado eso, rotulamos. Es así que concordamos con Couto (2011) cuando afirma que en esos lugares somos "analfabetos" puesto que allí encontramos todo tipo de cosas y personas que aunque no saben leer de la forma como nosotros lo hacemos, esas personas saben leer el mundo, en definitiva viene a ser un universo de saberes otros.

De esta manera, no importa que hablemos de las sabanas africanas a las que se refiere Couto (2011), o de la Sierra de la Mantiqueira donde se ubica la Colonia Quilombola do Paiol en Brasil o, en el Resguardo Indígena de Palma Alta, en las planicies de lo que un día se llamó el Tolima Grande vigilado por el gran Río Magdalena al sur de Colombia. No importa cuán separados se encuentran o las diferencias que pueden marcar sus geografías que se pueden identificar en los colores de sus paisajes: como el rojo y naranja asociados a la luz del sol en algunas regiones africanas, o las diversas tonalidades de verde encontrados en la zona de la Mata Mineira (Brasil) o, al mejor estilo de los compositores musicales como Jorge Villamil, quien describe el paisaje del sur de Colombia en una de sus canciones que lleva este nombre, "Al Sur":

Azules se miran los cerros
En la lejanía
Paisaje de ardientes llanuras
Con sus arrozales de verde color
En noches, noches de verano
Brillan los luceros con más esplendor
La brisa que viene del río
Me dice hasta luego, yo le digo adiós.

Entre esos lugares inmersos en continentes diferentes, África y América, en dos países que comparten el mismo sur, el sur de América (Brasil-Colombia), existe una coincidencia: la presencia de niños, niñas y sus infancias. No nos referimos a la misma infancia, mucho menos a los mismos sujetos y de ninguna manera queremos compararlos. Podemos ver que los niños y niñas, incluso los bebés nacen en paisajes ya existentes a ellos y a ellas, vivencian sus territorios, lugares y diversas dimensiones espaciales las cuales son expresiones del espacio geográfico (Lopes, 2008). Por lo tanto, se encuentran inmersas en un espacio-tiempo específico, resultando en una pluralidad de infancias.

Aunque las diversidades puedan prevalecer, niño es niño en cualquier parte del mundo, ellos sueñan, imaginan, (re) crean, (re) significan, (re) elaboran sus espacios-tiempos-lugares en un proceso que al mismo tiempo conversa y transforma la experiencia vivida. Así, en una bella tarde de otoño en la *Colonia Quilombola do Paiol* en Brasil y en una temporada de lluvia que aún no llegaba en el Resguardo Indígena de Natagaima en Colombia, niños de entre cuatro y 12 años de edad escuchaban atentamente la historia de *Obax – um conto africano* en Brasil (Neves, 2010) y el niño que coleccionaba lugares en Colombia *(o menino que colecionava lugares)* (Lopes, 2013).

Estas dos historias o cuentos tratan sobre diferentes espacios geográficos dados en tiempos diversos, sus personajes retratan

todo lo existente en el imaginario presente en la cultura infantil. Ellos re-crean y re-elaboran sus vivencias a través de mapas vivenciales y de fotografías tomadas por los niños y niñas de esos territorios otros, territorios afrobrasileños e indígenas colombianos.

Ahora bien, si hablamos de los niños y niñas que habitan esos territorios otros, y cuando hablamos de otros, hablamos de los territorios que existían en Colombia antes de los españoles y los que existían en Brasil antes de la colonización de los portugueses, a través del tiempo esos territorios han sido arrebatados por múltiples colonizaciones (académica-investigación), incluyendo la nuestra. Territorios negros e indígenas productos de otras tantas movilizaciones, migraciones, colonizaciones desde otras regiones y desde regiones otras.

Para hablar de colonialismo e infancias es importante citar a Medina y Pantevis (2018), quienes analizan dicha relación desde la comprensión de los trayectos históricos y las formas que se les son dadas en cada uno de los espacios geográficos donde están inmersos, estas relaciones producen y reproducen formas coloniales de ser y estar en el mundo.

No obstante, si hablamos de esas culturas, de las infancias que existen en ellas y los procesos de colonización, debemos reconocer esa infancia creada por Europa como lo confirma Àries (1978) y que evidentemente desconoce infancias otras como: las infancias indígenas, las infancias negras, entre tantas otras que luchan por resistir a esa infancia europea colonizadora y aniquiladora.

Es por ello que debemos reconocer el trayecto histórico del concepto de infancia desde un abordaje pre-sociológico, transitando por una etapa sociológica hasta movimientos más contemporáneos llamados pos-sociológicos que reconocen niños y niñas no solamente que participen en los procesos políticos, sociales, económicos, entre otros, sino que sean protagonistas

de los mismos revindicando sus verdaderos derechos, como lo afirman Pantevis, Medina y Lopes (2019).
Al respecto Pantevis, Medina y Lopes (2019: 20) proponen:

> La idea de que infancia y niño no es la misma cosa, no son sinónimos; la infancia es una dimensión social, no se identifica como una dimensión biológica; se ve al niño dentro de su presente, no en miras a su futuro como adulto. Una infancia que es social, por ende es una variable social, porque así como las sociedades son múltiples las infancias también serán múltiples. No se puede pensar en infancia, en singular, se tienen que pensar las infancias en una dimensión que es plural.

Sin embargo, cómo abordamos o salimos al encuentro de estos sujetos activos, políticos, sociales, culturales e históricos que son los niños y niñas de nuestras comunidades indígenas y negras las cuales no solamente han recibido el aniquilamiento de la colonización, del descubrimiento de nuestros países (Colombia y Brasil), sino también han sufrido el borramiento por parte de una infancia única en el mundo, la infancia creada por Europa vestida de feliz y exenta del trabajo y del sexo, de las preocupaciones de lo cotidiano, como lo afirma Gagnebin (2005).

Ese abordaje lo realizamos a través de la teoría histórico-cultural de Vygotski (1998, 1999, 2001, 2010, entre otras), la que reconoce esa relación que tiene el sujeto con el medio que lo rodea y la cual le permite al niño y a la niña ser ese sujeto activo que no solamente participa sino que es protagonista de su cotidiano, de su presente, de su espacio, de su propia vida.

Son las vivencias que nos permiten entrar a cada una de las comunidades, en la relación de nosotros como investigadores con ese medio que no es nuestro, de ese medio del cual tenemos mucho que aprender, el cual la ciencia de occidente trata de borrar con sus interpretaciones sesgadas por sus contextos.

Es la Comunidad Indígena de Palma Alta, del municipio de Natagaima del departamento del Tolima en Colombia, con los

indígenas pijaos, y como nos manifiesta el médico tradicional de la comunidad:

> [...] uno maneja la parte científica, la parte occidental pero también tenemos que saber de los otros, de la nuestra [...] debemos armonizar para poder arrancar y no solamente los niños, a ustedes también profesores, el sol como fuerza en combinación con la luna [...] viene todo revuelto con la parte espiritual, ya uno se habla con el mohán, con la patasola, la madre monte [forman parte de las leyendas y narrativas indígenas] y ella está con los difuntos [...] armoniza y abre caminos para el trabajo, para lo que hacen ustedes (comunicación personal, medico tradicional Palma Alta, Natagaima, 21 de septiembre de 2019).

Figura 2
Hierbas para la armonización

Fuente: acervo Grupo de Investigación Yumatambo y Semillero de Investigación Tejedores de Memorias.

Figura 3
Médico tradicional comunidad indígena preparando armonización

Fuente: acervo Grupo de Investigación Yumatambo y Semillero de Investigación Tejedores de Memorias.

La importancia de armonizarnos con la naturaleza es algo violento y disruptivo para la ciencia occidental, ya que la misma academia solicita formatos y firmas de las diferentes personas que participan en nuestras investigaciones, pero las comunidades indígenas y afrodescendientes aunque no desconocen la ciencia occidental, le dan valor a los saberes propios, saberes que necesitan ser legitimados sobre todo por voces como la nuestras, voces privilegiadas por lo que representan en los territorios en los que nos encontramos: el académico.

> A los niños no se les enseñó a contar en el aula, sino sembrando, sembrando la tierra. Ese mismo sembrado se usaba para el restaurante. Lo importante es la educación cercana al campo, sin soltarse de él, empoderando a nuestros niños por su territorio (comunicación personal, líder social, indígena y comunitario Palma Alta, 21 de septiembre de 2019).

Figura 4
Encuentro con niños y niñas en la maloca para contar historias

Fuente: acervo Grupo de Investigación Yumatambo y Semillero de Investigación Tejedores de memorias.

Es aquí donde entendemos la importancia que tiene el canto inicial de la profesora Zezé, no desconoce la historia vivida en ese encuentro con lo cotidiano y lo que realmente lo hace significativo a través de su narrativa, el salve y el permiso al gran líder negro *Zumbí dos Palmares* y como lo evidenciamos en la comunidad Palma Alta, en la maloca se encuentra en una de las paredes principales el cacique Calarca[5] (foto 5) y en la otra los líderes y mayores que han guiado la comunidad por los senderos de la historia, es por ello que lo histórico-cultural cobra

5 Cacique indígena de la Comunidad Pijao de Colombia que resistió en época de la colonización.

importancia en el presente de las comunidades. Las comunidades, aunque en cronotopos diferentes comparten estructuras histórico-culturales similares.

Figura 5
Cacique Calarcá, pintura en la maloca de la comunidad indígena

Fuente: acervo Grupo de Investigación Yumatambo y Semillero de Investigación Tejedores de Memorias.

De este modo, en ese entrelugar, en esa escuela que pasa a ser todo el territorio de la comunidad, en esos espacios y lugares que se configuran en la relación persona-medio tan discutida por autores como Vygotski (1998, 1999, 2001, 2010, entre otras) se da la propia vivencia. En dicha vivencia todos aprendemos de la cultura del otro sin tan siquiera notar esa palabra que se configura e irrumpe en esos territorios.

Son muchas voces y también *vocês*, del portugués nosotros, entre voces *(ês)* acuñado por Pantevis (2018), que se encuentran allí y que se violentan entre sí, transformándose; es un colombiano ante una comunidad indígena, ante una comunidad afrodescendiente en Brasil con otros brasileños, somos adultos ante una cultura infantil, son palabras otras que se encuentran en esos espacios geográficos remotos para otras personas, pero tan cerca para nosotros que desacostumbramos los nuestros para poder habitarnos con esos otros.

Lo anterior es lo que algunos autores han llamado de intercultural "[...] espacios y procesos de encuentro-confrontación dialógica entre varias culturas que pueden producir transfor-

maciones y de-construir jerarquías [...]" (Azibeiro, 2003: 93). Son esos espacios de afectación, de alteridad y de otredad que nos permiten a todos ser y estar en el mundo, en un continuo diálogo con el medio que nos rodea.

Es esa relación de alteridad, son las diferentes formas que el ser humano encuentra para situarse en el mundo, en sus espacios y lugares. Tuan (1980) lo ha denominado como "topofilias" a esa relación que tenemos con ese mundo, esos mundos posibles de que hablábamos en un comienzo, mundos que reelaboran y recrean los niños, mundos que crean otras culturas, mundos que en la relación de poder que ejercemos sobre los otros, en este caso niños y niñas, les imponemos y los volvemos mundos imposibles, mundos in-vivibles para los niños y niñas y obviamente para las comunidades indígenas y afrodescendientes donde llegamos.

A través de esos ojos de los otros creamos identidades, en las que muchas veces nos desconocemos, pero son dichas identidades las que nos permiten reconocer al otro y crear una conciencia de esos otros, como lo expone Said (2002) en una fabricación del otro, como argumenta dicho autor. Asimismo, Woodward (2000: 8) sostiene: "Esas identidades adquieren sentido por medio del lenguaje y de los sistemas simbólicos por los cuales ellos son representados" (traducción nuestra).

Figura 6
Diversidad étnica-racial y cultural presente en las escuelas

Fuente: acervo Grupegi, Brasil.

No obstante, son los niños y niñas quienes usan sus habilidades culturales para adquirir símbolos lingüísticos y otros símbolos comunicativos, como lo sostiene Tomasello (1999). Dichos niñas y niñas usan esas habilidades para reelaborar el mundo, sus territorios, espacios y lugares, haciendo de sus contextos un mundo posible.

En la actividad creadora de los niños y niñas de las comunidades indígenas y afrodescendientes es que nace el nuevo yo, el nuevo nosotros, investigadores con otras miradas del mundo posible, de un mundo pendiente de ser transformado y de ser leído de otras formas, ya no como los analfabetos de que habla Couto (2011), sino como los aprendientes sensibles en lo que nos han convertido estas comunidades.

Como dice Pantevis (2018), viendo con los ojos, oliendo con la nariz, saboreando con la boca, tocando con la mano y escuchando con los oídos, pero sintiendo con todo el cuerpo, incluso con el alma y comprendiendo desde sus singularidades, desde el amor.

Entramos en una frontera que no existe en los mapas convencionales, que no tiene una escala cualquiera de la geografía y que no se puede medir el tiempo que pasamos en ella con un reloj cualquiera. Entramos en el espacio geográfico de los niños y niñas y su tiempo presente, no en su tiempo siempre pendiente de un futuro que no sabemos si llegará; como analizaría Prestes[6] (2012), no se trata de una zona de desarrollo próximo, se trata de una zona de desarrollo inminente pues puede ocurrir o no, depende de muchas condiciones del medio, de dichas infancias para que ocurra o no.

No podemos forzar lo que ocurre en nuestra relación con ese medio, no podemos quitar ese espacio geográfico y ese tiempo en esa vivencia, en esa convivencia, si no nos pasaría como le pasó a Galeano (2010), no reconoceríamos las palabras, ni sus sonidos y tendríamos que hacer lo que alguna vez se tuvo que hacer en Macondo: señalar las cosas con el dedo o ponerles nombres con letreros para poder comprenderlas (García Márquez, 2003).

Así pues, no podemos separar ese sonido, esa palabra de su contexto, pero hacemos aquello para oprimir, subalternar y borrar dichas comunidades que a gritos piden no dejarlas en el olvido y que a través de nuestras voces privilegiadas intentamos visibilizar.

En ese encuentro con niños y niños de la comunidad indígena Resguardo de Palma Alta en Natagiama, Tolima, Colombia y Colonia Quilombola do Paiol, en Bias Fortes, Minas Gerais, Brasil, es que mostramos esos territorios que se han intentado silenciar históricamente y que hoy vienen a nuestro encuentro:

6 La zona de desarrollo inminente es entonces aquello que el niño consigue hacer con la ayuda del adulto —otros pares—, pues lo que él hace sin la ayuda y sin la mediación del adulto, ya sería característico del nivel de desarrollo actual [...] (Prestes, 2012: 193 y 194. Traducción nuestra).

Figura 7

Mapa dibujado por Juan (11 años) del Resguardo Indígena Palma Alta

Fuente: acervo Grupo de Investigación Yumatambo y Semillero de Investigación Tejedores de Memorias.

Figura 8

Fotografía de los caminos del Resguardo Indígena de Palma Alta

Fuente: acervo Grupo de Investigación Yumatambo y Semillero de Investigación Tejedores de Memorias.

En las fotos 7 y 8 se evidencian en el mapa y la foto de Juan esos caminos importantes que lo comunican con sus vecinos, su familia, con el mundo entero; en su dibujo se ven montañas que en la fotografía no se ven, en las visitas que hicimos no se alcanzan a divisar, pero él las dibuja, dibuja el cerro sagrado, el cerro del "Pacandé", que aunque no está muy lejos de allí no se alcanza a ver, pero lo dibuja por la importancia y la relación que tiene la comunidad con el cerro, siempre presente en su mapa vivencial, siempre presente en esa relación persona-medio, en su historia, en su cultura.

Figura 9
Mapa dibujado por Miguel (seis años) del Resguardo Indígena Palma Alta

Fuente: acervo Grupo de Investigación Yumatambo y Semillero de Investigación Tejedores de Memorias.

Figura 10
Casa de Miguel (seis años) del Resguardo Indígena Palma Alta

Fuente: acervo Grupo de Investigación Yumatambo y Semillero de Investigación Tejedores de Memorias.

Asimismo, en las fotos 9 y 10 Miguel nos muestra su casa, llena de color ocre, que para uno de los adultos presentes en la actividad representa un desperdicio de pinturas que no consigue comprender. Pero Miguel nos explica su mapa: en el centro de color negro un árbol donde él juega, el cual se encuentra en frente de su casa; en el centro y al pie del árbol a la izquierda observamos un balón. Lo que nos muestra ese mapa vivencial lo podemos observar en la fotografía 10, su casa y los árboles tan importantes porque proveen de sombra y frescura en los días soleados y calurosos, pero también sirven de abrigo para sus juegos.

Figura 11

Mapa dibujado por Davi (siete años), comunidad Colonia do Paiol

Fuente: acervo Grupegi (Brasil).

Figura 12

Fotografía tomada por los niños y niñas de la comunidad Colonia do Paiol

Fuente acervo Grupegi (Brasil).

De la misma forma, en las fotos 11 y 12 se evidencia la relación persona-medio; en los mapas vivenciales que los niños elaboran se ve la transformación del paisaje e imprime esas emociones y afectaciones que tienen en dicha relación con el medio; en la comunidad Quilombola los niños y niñas nos muestran esos territorios como espacios-lugares de juego donde está presente la naturaleza, su cultura y su territorio.

En conclusión, como se evidencia en cada una de las creaciones de los niños y niñas y las fotografías tomadas por algunos de ellos, la estrecha relación que se tiene con el territorio, con el espacio geográfico, la estrecha relación existente con la naturaleza, dicha relación no solamente es de los adultos, como en el caso del médico tradicional, sino también por parte de los niños, niñas y sus infancias vividas.

Las relaciones persona-medio o sea las vivencias no las podemos encontrar fácilmente en los mapas oficiales o convencionales, éstos son creaciones únicas que demuestran que esos territorios vienen constituidos por otros, esos otros son los que mantienen la lucha y la resistencia en el tiempo y en el propio espacio. Los niños y niñas nos enseñan sus territorios, territorios que re-elaboran en una relación íntima con la tierra, con la naturaleza, transformándolos en espacios-lugares únicos.

En concordancia con Pantevis y Lopes (2018: 19):

> Yo me constituyo de otros, esos otros constituyendo otros tantos y los tantos vienen a ser millares de otros y llegamos con esos todos. Sólo llegamos a entender nuestra singularidad que me hace ser único y la responsabilidad que tengo al construir muchos otros.

Este nuevo *yo,* ese nuevo *nosotros* en estos territorios, en esas *entre voces (ês)* voces de nosotros, en esa entre-cultura con-vivida que nos entrega otro modo de ser en un mundo imposible y de

estar en un mundo posible. Como manifiestan Pantevis y Lopes (2018: 26):

> Los niños tienen lógicas propias de ser y estar en el mundo, son diferentes a los adultos y, por lo tanto, deben estar en constante diálogo con nuestras lógicas, lo anterior provoca que los niños tengan una relación autoral con el mundo [...]
>
> Realmente los niños desacostumbran esos espacios, los espacios por los adultos acostumbrados, los adultos estamos acostumbrados a ver los niños a partir de espacios previos [...]

Estamos acostumbrados a verlos fuera de los cronotopos infantiles, a no ver los cronotopos que ellos nos muestran, los cronotopos que nos hacen vivir y sentir; son los cronotopos infantiles en este encuentro los que nos permiten entender cuáles son los mundos posibles, los mundos posibles de resistencia y lucha, mundos de sensibilidad y afecto.

Referencias

Ariès, Philippe. (1978). *História social da criança e da família*. (Tradução de D. Flaksman). Río de Janeiro: LCT.

Azibeiro, Nadir. (2003). Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidade populares. En: Reinaldo Matias Fleuri (org.), *Educação intercultural: mediações necessárias* (pp. 85-107). Río de Janeiro: DP&A.

Bakhtin, Mijaíl. (2014). *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.

Couto, Mia. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras.

Gagnebin, Jeanne-Marie. (2005). Infância e pensamento. En: Jeanne-Marie Gagnebin (Ed.), *Sete aulas sobre linguagem, memória e história* (pp. 167-181). Río de Janeiro: Imago.

Galeano, Eduardo. (2010). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo xxi Editores.

García Márquez, Gabriel. (2003). *Cem Anos de Solidão*. (Trad. Eliane Zagury). Río de Janeiro: O Globo. São Paulo: Folha de São Paulo.

Lopes Moreira, Jader. (2008). Saberes locais e geografia escolar: algumas reflexões para a formação de professores em Geografia. En Fernandes, N. S., Dominick, R., y Camargo, S., Formação de professores: projetos, experiências e diálogos em construção. Niterói: Ed. uff, pp. 185-198.

——. (2013). *O menino que colecionava lugares*. Porto Alegre: Mediação.

Medina-Melgarejo, Patricia, y Pantevis Suárez, Mathusalam. (2018). Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores. *Ra Ximhai, 14*(2). [Fecha de consulta 21 de noviembre de 2019]. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46158063006

Neves, André. (2010). *Obax. Um conto africano*. São Paulo: Brinque-Book.

Pantevis Suárez, Mathusalam. (2018). *Coitado menino está doente: Relación de los niños com el ser extranjero*. Tesis de Doctorado en Educación. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pantevis Suárez, Mathusalam, Medina Melgarejo, Patrícia, y Lopes Moreira, Jader. (2019). Una aproximación a los estudios de las infancias. Entre las categorías sociales y el reconocimiento de las niñas y de los niños. En Cecilia Alba Villalobos, Patricia Medina Melgarejo, Kathia Núñez Patiño, y María Luisa Estudillo Becerra (coord.), *Infancias. Diversas voces y experiencias con la niñez* (pp. 11-27). Tuxtla Gutiérrez, México: Cuauhtémoc Peña.

Pantevis Suárez, Mathusalam, y Lopes Moreira, Jader. (2018). Espacios geográficos y niños: Muchas infancias / vivencias de un grupo de investigaciones con infancias en Brasil (Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – Grupegi). En: Mathusalam Pantevis Suárez, Jader Janer Lopes Moreira, y Patrícia Medina Melgarejo (comp.), *Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias*

investigativas en Latinoamérica, tomo I: "Prácticas, saberes y conocimientos" (pp. 15-31). Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.

Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. São Paulo, Brasil: Aurores Associados.

Said, Edward. (2002). *Orientalismo*. (Trad. María Luisa Fuentes). Barcelona: Liberduplex.

Taborda, C. (2020). *Lucha de Color – Luta de Cor*. [Pintura en acrílico sobre lienzo 1.53 mts. x 2.05 mts.] Neiva: Autor/a.

Tomasello, Michael. (2003). *As origens culturais do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Tuan, Y. F. (1980). *Topofilia*. São Paulo: Difel.

Vygotski, L. S. (1998). *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.

———. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.

———. (2010). Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. (Tradução Márcia Pileggi Vinha). *Psicologia da USP, 21*(4): 681-701.

———. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. (Trad. Francisco Martínez). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Woodward, Kathryn. (2000). Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. En: Tomaz Tadeu Silva, Stuart Hall, y Kathryn Woodward, *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72, 11ª edición). Petrópolis, RJ: Vozes.

Agradecimientos

Reconocemos la participación en este trabajo del Resguardo Indígena Palma Alta, Natagaima, Tolima, Colombia, Comunidad Colonia Quilombola do Paiol, en Bias Fortes, Minas Gerais Brasil, al Cabildo Indígena de la Universidad Surcolombiana y

a todos los miembros de las comunidades, los niños y las niñas presentes en este texto.

También agradecemos las discusiones teóricas, prácticas y metodológicas con los Grupos de Investigación Yumatambo y Grupos de Investigación en Prácticas Educativas y Sociales (IPES), además del Semillero de Investigación Tejedores de Memoria, Semillero Cartografías Infantiles Diversas (CAID) del Departamento de Psicopedagogía y la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana (USCO). Además, Grupo de Pesquisa em Estudos da Geografia da Infância (Grupegi) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais Brasil.

Asimismo, al Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), y de la misma forma al Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Por la participación en la discusión teórica y acompañamiento en campo agradecemos a la profesora Eliete do Carmo García Verbena e Faria, directora del Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, al profesor Wisberto Navarro Salcedo del Departamento de Psicopedagogía y coordinador del Grupo Yumatambo, a los profesores Robinzom Piñeros y Yolima Devia Acosta de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Surcolombiana.

8 Violencia, adultocentrismo y resistencias. De la migración centroamericana a la participación política de los NNA en la resistencia-rebelde zapatista[1]

Angélica Rico Montoya[2]

Resumen

La violencia política e intrafamiliar, la inseguridad y la militarización de las comunidades rurales de México y Centroamérica vulneran la existencia de niñas, niños y adolescentes (NNA), quienes no sólo experimentan el hambre, la desigualdad y la pobreza, sino que en algunos casos, frente al castigo, la agresión o el abuso por parte de sus tutores, optan por separarse de sus familias y migrar como una forma de resistencia frente a la violencia intrafamiliar y las amena-

1 Proyecto de investigación propuesto en el Grupo de Trabajo de CLACSO, Eje: "Infancias y juventudes: hegemonías, violencias y prácticas culturales y políticas de resistencia y re-existencia", en el que se colabora desde el año 2019.

2 Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, México. Profesora-investigadora en la Maestría en Cambio Climático y Biodiversidad, del Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos, Ciudad de México. Investigadora colaboradora de la REIR, del Programa Infancia (UAM) y GT-CLACSO. Correo electrónico: angelmayuk2001@yahoo.com.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4743-2615

zas de las bandas y grupos delincuenciales que buscan reclutar a los niños como sicarios y en el caso de las niñas, utilizarlas como esclavas sexuales. Estas violencias contemporáneas, están relacionadas con modelos de dominación e implementación de políticas económicas neoliberales reproduciendo la miseria, la exclusión y las desigualdades sociales, comunitarias e incluso familiares, procesos sociales complejos que muchas veces se encuentran inmersos en contradicciones internas, desarticulación, desmovilización política y ruptura del tejido social. Jóvenes, niñas y niños desde la primera infancia están expuestos a múltiples dimensiones de la violencia (estructural, simbólica, física o psicológica) manifiestas en la violencia política estatal o intrafamiliar, que naturaliza comportamientos sociales como el castigo, la agresión o el abuso, mientras construye sujetos de la invisibilidad y el anonimato, muchas veces sometidos a condiciones de interseccionalidad que los re-victimiza y los excluye. Sin embargo, nombrar la infancia en contexto de violencia y desigualdad social nos obliga a mirar a los niños, niñas y adolescentes no sólo como víctimas sino como sujetos sociales capaces de incidir en su realidad, que tienen sus propios modos de vivenciar y asignar significados a las experiencias de vida y sus relaciones intersubjetivas con sus padres, hermanos e incluso con y frente al Estado y sus políticas. En este sentido los movimientos indígenas de Latinoamérica, tal como el Movimiento Zapatista en México, no sólo han resistido a la inseguridad y la contrainsurgencia, sino fortalecido la autonomía personal de los NNA y la autonomía político-social, económica y cultura de sus familias y comunidades. A través de la educación y formación zapatista padres y abuelos entienden que la responsabilidad con las nuevas generaciones no sólo es alimentarlos y protegerlos, sino respetarlos, enseñarlos a sobrevivir y ser autónomos, abriendo un abanico de posibilidades, prácticas decolonizadoras y procesos de subjetivación en los que los NNA se reconocen

a sí mismos como sujetos sociales y actores políticos. A través de los relatos de los NNA migrantes de Honduras, el Salvador y Guatemala recabados por organismos de derechos humanos y las entrevistas dialogadas con las niñas, niños y adolescentes indígenas zapatistas de Chiapas, en este artículo se muestra un mosaico de realidades divergentes y a la vez similares, en las que se ven expresadas las prácticas resistencia de las niñas, niños y adolescentes solos, con sus pares, familias y comunidades. Los NNA sobreviven y construyen otras formas de existir, migrando, defendiendo su territorio y participando políticamente en la construcción de sus autonomías

Palabras clave: infancias y adolescencias, violencia y resistencias, movimiento zapatista

Resumo

A violência política e intrafamiliar, a insegurança e a militarização das comunidades rurais no México e na América Central prejudicam a existência de crianças e adolescentes, que não só passam fome, sofrem pela desigualdade e pobreza, mas, em alguns casos , diante de punições, agressões ou abusos por parte de seus responsáveis, optam por se separar de suas famílias e migrar como forma de resistência à violência intrafamiliar e às ameaças de gangues e grupos criminosos que buscam recrutar crianças como pistoleiros e, no caso das meninas, como escravas sexuais. Essas violências contemporâneas estão relacionadas a modelos de dominação e implementação de políticas econômicas neoliberais que reproduzem a pobreza, a exclusão e as desigualdades sociais, comunitárias e mesmo familiares, processos sociais complexos que muitas vezes estão imersos em contradições internas, desarticulação, desmobilização política e ruptura do tecido social. Jovens e crianças, desde a primeira infância, estão expos-

tos a múltiplas dimensões de violência (estrutural, simbólica, física ou psicológica), manifestadas na violência política estatal ou intrafamiliar, que naturalizam comportamentos sociais, como punição, agressão ou abuso, enquanto constrói sujeitos de invisibilidade e anonimato, muitas vezes submetidos a condições de interseccionalidade que os revitimizam e excluem. No entanto, nomear a infância no contexto da violência e da desigualdade social nos obriga a olhar as crianças e os adolescentes não apenas como vítimas, mas também como sujeitos sociais capazes de influenciar sua realidade, que possuem modos próprios de vivenciar e atribuir significados a experiências de vida e suas relações intersubjetivas com seus pais, irmãos e, ainda, com e perante o Estado e suas políticas. Nesse sentido, movimentos indígenas na América Latina, como o Movimento Zapatista no México, não só resistiram à insegurança e à contrainsurgência, mas também fortaleceram a autonomia pessoal das crianças e adolescentes e a autonomia político-social, econômica e cultural de suas famílias e comunidades. Por meio da educação e formação zapatista, pais e avós entendem que a responsabilidade com as novas gerações não é apenas alimentá-las e protegê-las, mas respeitá-las, ensiná-las a sobreviver e a ser autônomas, abrindo um leque de possibilidades, descolonizando práticas e processos de subjetivação em que crianças e adolescentes se reconheçam como sujeitos sociais e atores políticos. Por meio de histórias de crianças e adolescentes migrantes de Honduras, El Salvador e Guatemala, coletadas por organizações de direitos humanos, e de entrevistas dialogadas com crianças e adolescentes indígenas zapatistas de Chiapas, este artigo mostra um mosaico de realidades divergentes e tempos semelhantes, em que se expressam as práticas de resistência de crianças e adolescentes sozinhos, com seus pares, famílias e comunidades. As crianças e adolescentes sobrevivem e constroem outras formas de existir, migrar,

defender seu território e participar politicamente da construção de suas autonomias.

Palavras-chave: infância e adolescência, violencia e resistência, movimento zapatista

Introducción

En décadas recientes México y Centroamérica han estado marcados por la violencia: la militarización, paramilitarización, "guerra contra el narco", bandas, delincuencia e inseguridad, políticas neoliberales y "proyectos extractivistas" que provocan el desplazamiento de familias y cientos de niños, niñas y adolescentes solos, que abandonan sus casas y comunidades frente a la violencia estructural, simbólica, física o psicológica que naturaliza comportamientos sociales como el castigo, la agresión o el abuso, mientras construye sujetos en medio de la invisibilidad y la exclusión.

La militarización de las comunidades y regiones rurales en México y Centroamérica día a día es más recurrente y en muchas ocasiones aceptada socialmente, al ser legitimada por los Estados-nación como única vía para contener a la "delincuencia organizada". Sin embargo, más que dañar la estructura interna de esos grupos, dicha estrategia ha generado miles de muertos, desplazados internos, desapariciones forzadas y migración.

La militarización de la policía y la atribución de competencias en materia de seguridad ciudadana al ejército, contrario a reducir el clima de inseguridad, "en muchos países se ha experimentado un recrudecimiento de la violencia, además de reportarse abusos, arbitrariedades y violaciones a los derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad del Estado" (CIDH, 2016).

Según el *Estudio mundial sobre el homicidio* publicado por ONUDD (2019), la tasa media de homicidios anual en el continente americano es de 17, dos por cada 100,000 habitantes, casi el triple que el promedio mundial y casi seis veces más que Europa; la tasa de muertes violentas de niños, niñas y jóvenes es más del doble de la tasa regional. En ese contexto, la concepción de seguridad pública basada en el incremento del control policial y las "políticas de ocupación en las comunidades pobres" contribuye a encubrir la conflictividad social y las enormes desigualdades que caracterizan a nuestras sociedades.

La militarización justificada oficialmente en la región como forma de lucha contra el narcotráfico, lejos de garantizar la seguridad, involucra cada vez más a los niños y niñas en estos conflictos, afectando seriamente sus derechos y sus posibilidades de desarrollo; la violencia no sólo es una situación externa con la que el niño tiene que lidiar, sino que tiene un impacto global en el desarrollo emocional del individuo, en sus actividades, relaciones humanas, normas morales, incluso en su visión de vida.

La militarización de la seguridad pública ejercida por los Estados-nación, no sólo busca detener a la delincuencia organizada, sino que de manera adyacente desmoviliza a la sociedad, contiene la organización comunitaria que defiende sus recursos naturales y territorios, criminalizando la protesta social y de forma reduccionista asociando las causas de la criminalidad con la pobreza. La violencia oficializada opera así, como mecanismo de regulación social y económica, que "es ejercida por formaciones extralegales y agrupaciones criminales de tipo mafioso (sicariato, escuadrones de la muerte, paramilitarismo, grupos de tarea), en el marco de una acelerada privatización de la seguridad estatal" (Fazio, 2008: 7).

En el caso de México, la militarización no sólo responde a una supuesta "lucha contra el narcotráfico", sino a una estrategia de contrainsurgencia implementada por el Estado para acabar

con los movimientos indígenas por la defensa de su territorio, como es el caso del EZLN en Chiapas.

Violencia, maltrato y adultocentrismo

La violencia estructural en la que sobreviven los NNA de México y Centroamérica es exacerbada por la perspectiva adultocéntrica, es decir, la tendencia de los adultos de ver a los NNA y sus problemas desde un punto de vista parcial y sesgado de la perspectiva adulta.

El adultocentrismo, equiparado con el patriarcado, ha construido y legitimado socialmente una relación asimétrica e injusta entre los adultos y los/as NNA, ya que no sólo invisibiliza las voces, necesidades y aportaciones de estos últimos, sino que otorga a las personas adultas la calidad de sujetos con conocimiento, control, experiencia y capacidad de decisión sobre el cuerpo y existencia de los NNA a su cargo.

La violencia de los adultos hacia la infancia, llámense madres, padres, conocidos, maestros/as, soldados o miembros de las bandas delincuenciales, descansa claramente en visiones adultocéntricas que recogen las diversas representaciones sociales de la niñez, entre las que destacan: la visión de que los NNA son sujetos de protección, manipulables y psicológicamente débiles que requieren de la ayuda de los adultos para actuar como agentes sociales. O bien, negándoles su participación en la esfera político-social, bajo la premisa de que los hijos son propiedad de sus padres, por lo tanto, parte del espacio privado (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Dichas condicionantes dejan a los NNA en la completa indefensión ante el maltrato, violencia intrafamiliar y la inseguridad propia de su contexto.

Cada siete minutos en algún lugar del mundo, sin conflicto armado, un adolescente es asesinado en un acto violento. La

mitad de estos casos ocurren en América Latina y el Caribe. Entre las formas de violencia durante la niñez y adolescencia identificadas por la UNICEF (2019) en Latinoamérica destacan: la violencia física: castigos corporales y manoteo por parte de los adultos. Violencia emocional, descuido y trato negligente, incluyendo negación de cuidado médico.

En el caso mexicano cerca de 10 millones de niños, niñas y adolescentes viven en condiciones de pobreza alimentaria y el 34% sufre carencias en salud y educación (UNICEF, 2019). Según fuentes oficiales, en el sexenio de Peña Nieto (2012-2018) murieron 242,177 niños y se contabilizaron más de seis mil NNA desaparecidos, siendo Tamaulipas, Guerrero y el Estado de México las entidades con mayor incidencia. En las últimas estadísticas oficiales del Sistema de Protección Nacional de los NNA: tres menores son asesinados al día en el país, el 63% dicen sufrir algún tipo de violencia, 41% violencia corporal y 4% violencia extrema en sus hogares. Por si fuera poco, México ocupa el primer lugar de la OCDE en violencia sexual hacia los NNA (Pronapinna, 2018).

En el caso de los niños migrantes centroamericanos, en el año 2012 se deportaron 4,009 niñas y niños centroamericanos y en 2014, 6,400, un incremento mayor a 50%. La casa Nicolás en Monterrey, Nuevo León, publicó un informe en 2015 acerca de las desigualdades económicas que padece la región del Triángulo Norte Centroamericano (TNCA) y la pobreza que viven sus habitantes y el índice de desarrollo humano; en específico, El Salvador, Guatemala y Honduras son colocados en los lugares 115, 125 y 129 en cuanto a los índices mundiales de bienestar (de un total de 160 países), donde se identifica el grado de desarrollo, así como la calidad de vida de sus habitantes (Ríos Infante, 2015).

De acuerdo con datos obtenidos del Banco Mundial en 2014[3] y Casa Alianza de Honduras, cerca del 63% de la población de Honduras se encuentra bajo la línea de la pobreza y el 45.3% bajo la extrema pobreza, principalmente en las zonas rurales. El 21.5% de la población vive con un ingreso diario de 19 lempiras (un dólar estadounidense). Además es el país en Latinoamérica con los niveles más altos de desigualdad económica, crimen y violencia, pues cuenta con una de las más altas tasas de homicidios, siendo 67 asesinatos por cada 100,000 habitantes,[4]

Distintos estudios coinciden en que las NNA de Honduras huyen principalmente por dos tipos de violencia: la cometida por el crimen organizado y la violencia que experimentan en el hogar. Según información de la Fiscalía de la Niñez,[5] 35 niños, niñas y adolescentes son víctimas de abuso en el entorno familiar cada mes y los delitos que más se cometen en su contra son la violación, violación especial y actos de lujuria (CIDH, 2015).

Del mismo modo, los niños, niñas y adolescentes se ven especialmente vulnerables a ser captados o sufrir diversas formas de violencia física, sexual y de género por *las maras* (CIDH, 2015). Las pandillas y otras organizaciones criminales amenazan, acosan, golpean, violan, desmiembran y asesinan a niños y adolescentes hondureños con impunidad, y amenazan con hacer daño a sus familias.

---

3 Banco Mundial: *Honduras: Panorama general,* fecha de consulta: 17 de junio de 2016. http://www.bancomundial.org/es/country/honduras/overview

4 Instituto Nacional de Estadística (INE), "XVII Censo de Población y VI de Vivienda" 2013, Honduras. http://www.ine.gob.hn/images/Productos%20ine/censo/Censo%202013/Presentacion%20Censo%202 013.pdf, fecha de consulta: 17 de junio de 2016. Banco Mundial: *Honduras: Panorama general,* fecha de consulta: 17 de junio de 2016. http://www.bancomundial.org/es/country/honduras/overview

5 Robledo Granados, P., y Rivera, L. G. (2013). *Violencia sexual e infancia en Honduras*. Observatorio de Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes en Honduras. Honduras: Casa Alianza Honduras, marzo, p. 9.

En el informe *¿Hogar dulce hogar?* de Amnistía Internacional, de 5,148 homicidios que se registraron en 2015, 727 víctimas eran menores de 19 años, 6,000 niños y adolescentes hondureños viven en las calles sin acceso a servicios; y muchos de ellos *se han echado a la calle para escapar de la violencia en el hogar*... (Amnistía Internacional, 2016). La violencia desenfrenada dentro de las familias hace que muchos niños y adolescentes huyan para salvar la vida, situación que permite explicar el aumento del número de niñas, niños y adolescentes que migran solos.

En El Salvador, al igual que en Honduras, la violencia dentro de las familias empuja a la niñez a huir; siete de cada 10 sufren violencia física en el hogar (ACNUR, 2014). Además, se ha llegado a sostener que: "las niñas de El Salvador tienen la desgracia de sufrir abusos sexuales con frecuencia, en muchos de los casos dentro del hogar. El Salvador tiene la mayor tasa mundial de feminicidios [...] Más del 25% de estos asesinatos son de muchachas menores de 19 años" (Ceriani, 2016: 211 y 212).

En cuanto al aumento de la migración de la infancia en Guatemala por razones de violencia, entre 2003 y 2012 la violencia dentro de la familia aumentó más del 50%, siendo las niñas quienes sufren los más altos niveles de violencia, principalmente el incesto (Ceriani, 2012).

> El abuso sexual por miembros de la familia es habitual, pero suele mantenerse oculto debido a que los niños y los adolescentes tienen miedo y vergüenza de denunciarlo y porque no confían en que las autoridades puedan protegerlos. La violencia asociada con las pandillas y el crimen organizado también ha aumentado y afecta desproporcionadamente a los jóvenes. Los niños y los adolescentes huyen para escapar de la violencia en el hogar o la coacción para unirse a grupos violentos (Ceriani, 2012: 15).

La problemática que vive la región es resultado de situaciones históricas locales y globales que han afectado a su población de

manera integral, generando condiciones de vida y contextos de violencia que favorecen y motivan la movilidad humana (CNDH, 2016). Cientos se desplazan buscando mejores condiciones de vida frente a la desigualdad social, la exclusión y la pobreza; sin embargo, recientemente se ha investigado que las causas económicas están siendo desplazadas, por causas asociadas a la violencia. De modo particular, las niñas emigran por temor a ser víctimas de violencia sexual, ser víctimas de tráfico, explotación o abuso físico y sexual en sus hogares.

> Tan sólo en el primer trimestre de 2014 se deportaron 3,724 niñas y niños mexicanos no acompañados desde Estados Unidos. Si bien en México se han desarrollado diversos mecanismos de protección para las niñas y los niños migrantes no acompañados —lo cual es un avance frente a la invisibilidad del fenómeno—, tienden a ser ineficaces, desde una perspectiva de derechos (Pavez Soto, 2017: 99).

Al lado de la violencia estructural y la inseguridad, en Chiapas, estado del sureste mexicano, con frontera con Guatemala y Belice, se vive un conflicto armado desde 1994, cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) declaró la guerra al Estado mexicano por causas asociadas a la pobreza, desigualdad social y racismo hacia los pueblos indígenas.

A raíz del levantamiento armado de 1994 y después de los 12 días de conflicto bélico, la inteligencia militar determinó que la estrategia más adecuada para acabar con el EZLN era la guerra de baja intensidad (GBI), al considerar la fuerte base social zapatista en las comunidades de la selva y los Altos de Chiapas, el desconocimiento del terreno por parte de los soldados federales y por ver a la Selva Lacandona como un territorio geoestratégico, rico en biodiversidad, recursos naturales y energéticos (Hidalgo, 2006; Rico, 2013).

Este plan se manifestó públicamente el 9 de febrero de 1995, con el rompimiento unilateral de cese al fuego por parte del Gobierno y la entrada del Ejército federal en zona zapatista. Más que acabar con el Ejército Zapatista físicamente, la estrategia de contrainsurgencia ha buscado fragmentar el tejido social comunitario y formar grupos paramilitares que lastimen a la población civil y en especial a las bases de apoyo del EZLN.

Desde la masacre de Acteal perpetrada por el grupo paramilitar Máscara Roja en 1997, los militares han visto a los niños zapatistas como posibles adversarios. Los niños, como continuadores de la organización y lucha zapatista, se han convertido en un grupo objetivo de la GBI. Para comprender esta afirmación, vale la pena recordar la consigna de los grupos paramilitares (Paz y Justicia, MIRA y Chinchulines) de las zonas con presencia zapatista: ¡Vamos a acabar con la semilla! A decir de los sobrevivientes de esa masacre, el grupo paramilitar Máscara Roja gritó esta consigna en Acteal, mientras asesinaba a 45 indígenas (en su gran mayoría mujeres y niños, quienes, aunque no eran bases del EZLN, sino de la organización "Las Abejas", apoyaban las demandas zapatistas (Rico, 2007).

Las mujeres y los niños indígenas zapatistas, desde la inteligencia militar no sólo son vistos como parte del enemigo a vencer, sino que representan la continuidad de la vida comunitaria, la organización, además de ser un estorbo para la implementación de proyectos y políticas neoliberales que requieren de la biodiversidad de la Selva Lacandona donde se ubican estas comunidades.

Agencia y resistencias de los NNA frente a la violencia: migración y movilización social

El derecho a la participación, la libertad de expresión y decisión establecidos en "La Convención de los Derechos del Niño" (CDN) desde 1989, descansan en la consideración de que niños, niñas y adolescentes pueden y deben tomar parte de las decisiones relacionadas con su propia vida y con los diferentes ámbitos de la sociedad a la que pertenecen. Sin embargo, esta intención de concebir a niños y niñas como sujetos de derechos es muy limitada en la realidad, puesto que como señala Liebel (2006), la CDN no cuenta con ninguna instancia que obligue a los gobiernos a cumplir con sus deberes con los niños.

Cussiánovich (2010) señala que, desde la visión moderna, niños y niñas son prescindibles para la vida sociopolítica, sólo visibles como consumidores y considerados como pre-ciudadanos, pues no se les reconoce su derecho a participar en la vida política, social y cultural de su país, comunidad o familia. A diferencia de lo que ocurre en muchas culturas no occidentales, en las que los niños son percibidos como miembros integrales de la comunidad. La vida de los niños y niñas indígenas de Latinoamérica, por ejemplo, no transcurre al margen de la existencia de los adultos; de acuerdo con sus habilidades, edad y género, se espera que niñas y niños asuman ciertas tareas importantes para su comunidad: de índole social, cultural, económica o política, como el trabajo en la milpa, en el hogar y hasta cargos públicos en la comunidad (Liebel y Saadi, 2012).

En las comunidades indígenas y rurales de Chiapas y Centroamérica se puede observar un modelo de niñez diferente del pautado hegemónicamente para la clase media urbana occidental. Los niños y niñas se articulan con representaciones y prácticas que, aun siendo pequeños, les asignan ciertas capacidades habilidades y responsabilidades. Esta relativa autonomía se vin-

cula con el entorno cotidiano, el convivir y aprender a manejar su ecosistema.

Los pequeños se integran de forma natural en las actividades de los adultos, más aún cuando circunstancias políticas y sociales, como la guerra, la inseguridad, los desastres naturales y la violencia obligan a los adultos a actuar junto con ellos. Tal como lo analiza Rogoff (1993), los niños y niñas tienen un lugar en la acción, escuchan y miran acontecimientos relacionados con la vida y la muerte, el juego, el trabajo, la resistencia y todos aquellos eventos significativos para su grupo social.

Esta perspectiva permite ver al niño/a como sujeto activo en su proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, el cual no sólo se transforma en los procesos políticos sociales y culturales, sino que incide y es capaz de contribuir a la transformación de su propia realidad (Corona y Morfín, 2003). En el ámbito latinoamericano, la mirada de infancia coincide con paradigmas críticos provenientes de los movimientos sociales que argumentan a favor de la actoría social infantil (Liebel y Martínez 2009):

> Podemos entender estas expectativas y reglas como una condición para la participación, pero también como una forma de participación. En lo que se refiere a la posición y el poder de influencia de los niños en la sociedad, estas reglas pueden ir más allá de lo que Occidente entiende por participación, puesto que los niños son considerados miembros responsables de su comunidad (Liebel y Saadi, 2012: 32).

Ahora bien, en este accionar de las sociedades en movimiento, irrumpen y transgreden diversas relaciones en donde las familias se incorporan, incluyendo a sus hijos en esta perspectiva. En las luchas por los territorios y apropiación del espacio público se accionan múltiples identidades infantiles.

El fenómeno de la migración, la inseguridad y la violencia en contra de los NNA, pero también su participación política en los movimientos indígenas y de defensa del territorio de sus comunidades, e incluso la decisión de migrar visibiliza la agencia de la niñez y adolescencia, la capacidad de tomar decisiones y realizar acciones para transformar su sociedad y buscar mejores condiciones de vida.

La agencia de los NNA en contextos adultocéntricos, de inseguridad, violencia como muchos de los hogares de Centroamérica y México, puede y debe ser entendida también como prácticas de resistencia de los NNA para la sobrevivencia. Toda relación de poder conlleva en sí la rebeldía de los sujetos (Foucault) consciente, inconsciente, activa, enfrentando el poder, o pasiva para salir del juego, solitaria, organizada o espontánea. En este sentido, cabe incorporar la noción de resistencia y resiliencia desde una perspectiva latinoamericana, en la que se explicita que el verdadero resiliente no es quien se resigna y se adapta en medio de los factores de riesgo, sino quien se propone a cambiar su sociedad y sus condiciones existentes, transformándose a sí mismo e incidiendo en su contexto (Galende, 2004).

Si bien, como dice Liebel (2019), con la desigualdad y la migración global crece el sufrimiento, también crecen los desafíos para hacerle frente y contrarrestarlo de manera organizada:

> [...] los niños llegan a ser maduros más tempranamente y toman parte en el mundo. Surgen síntesis de los conocimientos tradicionales con las formas de vida apropiadas y las nuevas informaciones disponibles. La comprensión eurocéntrica de la infancia no corresponde a estos cambios y más bien los oscurece [...] Las infancias poscoloniales del sur global no son autónomas y separadas en el sentido del patrón de la infancia eurocéntrica idealizada, sino infancias que están estrechamente relacionadas con la sociedad y sus retos existenciales (Liebel, 2019: 40).

Aunque la violencia marca las subjetividades de los NNA, los seres humanos son capaces de construir "entornos de diseño", en los que la razón humana sobrepasa al cerebro biológico en tanto interactúa con un mundo complejo. Estas relaciones con el entorno pueden ser limitantes, pero también pueden potenciar las actividades de resolución de problemas, manejo del estrés, capacidades de afrontamiento de situaciones críticas como la violencia intrafamiliar, el abuso sexual, la muerte de algún ser querido y los desplazamientos forzados experimentados por los niños de Guatemala, El Salvador, el estado de Chiapas en México, y Honduras.

Durante el conflicto armado en El Salvador, Martín-Baró (1990) analizó que los niños y niñas son capaces de resistir la violencia a través del uso de fantasías, juegos, dibujos y sueños, pero también a través de formas de resistencia psíquica más positivas como "el desarrollo de un mayor control interno y el compromiso político con una causa" (Martín-Baró, 1990: 239), y agregaría yo: frente a la violencia e inseguridad que ponen en riesgo su existencia.

En los estudios de Punamäki (1990: 97) en Palestina se ha explorado la importancia que adquiere la claridad ideológica y el compromiso político del niño para que pueda enfrentar positivamente las circunstancias traumáticas en las que tienen que vivir y desarrollarse.

"Así podemos asumir que la determinación ideológica de luchar contra los problemas explica el aguante de los civiles, mejor que la personalidad, la salud mental u otros determinantes individuales" (Punamäki, 1990: 97).

La violencia encuentra su fundamento en la negación del otro, hace del sujeto un objeto de protección o de exterminio, le impone su fuerza para quebrar su capacidad de resistir (García, 2002: 118) anulando su libertad para decidir. En este sentido, es que vale la pena discernir entre la noción de identidad y subje-

tividad, mientras la identidad, siguiendo a Hall, es el punto de *sutura,* es decir "son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas" (Hall, 1992: 20). La subjetividad es "el espacio donde se manifiestan las transformaciones y procesos de reflexión de la acción política [...] así como los sentires, pensares y la proyección del futuro, a partir de lo vivido" (Amador, 2012: 215).

Para continuar en esta línea, cabe destacar la diferencia sustantiva entre individuo y sujeto: mientras el individuo refiere al ser humano como especie, desde una perspectiva meramente biológica, el sujeto se hace a través de la conciencia, entendida en el sentido fenomenológico "de darse cuenta", "aquella conciencia del *ser ahí* del *dasein* como lo llamaría Heidegger (1927), es la conciencia del sujeto que da cuenta de su existencia, de su vida en el afuera, sale de sí, es en cuanto es el mundo" (Luna, 2006: 19), "la conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre en sujeto" (Zemelman, 1992: 127).

El ser humano se hace sujeto en la medida "que ha tomado un camino de subjetivación, es decir que ha tomado la decisión de descentrarse y asumir un punto de vista crítico frente a aquello que lo rodea" (Echeverría y Luna, 2016: 18). Tal como lo explica Touraine (1993), el acto de subjetivarse implica: "transformarse en actor de la misma vida personal": ser sujeto, a diferencia de ser individuo: "implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético-político, despejado de marcajes y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instruido de forma heterónoma" (Touraine, 1993: 39).

Los niños y niñas en contextos de violencia, inseguridad o conflicto armado no sólo sobreviven en estos contextos, sino que desarrollan estrategias para re-existir. Tal es el caso de los niños que se unían a la guerrilla o a los grupos de apoyo en Nicaragua:

> A los niños no se les obliga a participar, sino que ellos son los que toman conciencia de la situación y piden colaborar. En palabras de unas psicólogas nicaragüenses: el niño, a pesar de su propia naturaleza supo interpretar su mundo, identificó y se integró a la lucha del pueblo[6] (Moreno, 1991: 47).

La resiliencia para estos niños parecía tener dos componentes básicos: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Y la resistencia, como capacidad para construir un conductismo vital positivo, pese a las circunstancias difíciles (García-Vesga y Domínguez de la Ossa, 2013).

En los estudios de Corona y Pérez (2003) sobre una comunidad indígena organizada en torno a la defensa de su territorio en Tepoztlán, México, los investigadores analizaron que a través de las actitudes de los niños se puede identificar su sensibilidad para captar la situación política que les rodea, así como su capacidad para involucrarse activamente en este proceso. Al proceso educativo en el que los niños se ven inmersos, en la construcción de un conocimiento social y político, acorde con los valores culturales de su localidad, Corona y Pérez (2003) lo denominan "pedagogía de la resistencia".

Los niños y niñas involucrados en conflictos armados o participando en campañas de insurgencia contra regímenes represivos, siempre están buscando que las cosas estén mejor para ellos y para las personas que les rodean, tal como puede verse en las Intifadas en Palestina y el Apartheid en Sudáfrica (Liebel, 2019). Aunque en apariencia esta situación no disminuye los peligros, sino que los exacerba, ayuda a reducir las consecuencias psicológicas de las experiencias traumáticas y hace a los niños más resistentes (Punämaki, 1990). Las personas más activas políticamente

6 Estudios sobre los efectos de la guerra y la agresión en contra de los niños nicaragüenses, revisados por Moreno (1991) y analizados en su libro *Infancia y guerra en Centroamérica.*

se ven protegidas por el ambiente general de lucha, tal como ocurre con los niños, hombres y mujeres zapatistas, quienes han ido construyendo estrategias colectivas de resistencia política, social, cultural y educativa para enfrentar la contrainsurgencia en sus territorios (Rico, 2018).

En los siguientes apartados se revisarán dos casos de resistencia de los NNA frente a la violencia: por un lado, la migración de la infancia y adolescencia centroamericana, y por el otro, la participación política de los NNA en el movimiento indígena zapatista.

La migración como práctica de resistencia de los NNA centroamericanos

Tal como se ha estado analizando en este artículo, las causas por las que las niñas, niños y adolescentes centroamericanos migran son al menos tres: 1) por el contexto de violencia, criminalidad e inseguridad ciudadana prevaleciente en la zona; 2) por razones económicas, derivadas de la desigualdad social y precariedad económica, y 3) por los movimientos encaminados a la reunificación familiar (ACNUR, 2016).

Cada vez son más niños, niñas y adolescentes que se encuentran obligados a cruzar fronteras ante la violencia que viven en sus lugares de origen, o la falta de oportunidades en materia de educación, salud, vivienda, alimentación, incluso el resquebrajamiento de la unidad familiar, niños que deben enfrentar el viaje sin sus padres o no acompañados de personas responsables de su cuidado (CNDH, 2016), tal como se puede analizar en los siguientes testimonios:

> Salí por necesidad para ayudar a mi mamá (Elvira, hondureña, 17 años).

> Salí para reunirme con mi mamá en Estados Unidos [...] mi tío me maltrata (Laura, hondureña, 16 años).

> A mí, mi familia no me trata bien, hay muchas agresiones, y como mis papás ya no están, prefería estar en la calle que en la casa. Mejor me vine con una amiga a México, donde dicen podía trabajar [...] (Mayra, 17 años, Honduras).

Las NNA indígenas sufren regularmente la discriminación y la exclusión social; además, los fenómenos profundamente arraigados de la discriminación contra la mujer y la desigualdad en las relaciones de género propician menos oportunidades de educación y empleo para las niñas y las mujeres centroamericanas. Estos factores, combinados de la pobreza, la desigualdad y la discriminación fuerzan a los NNA a salir de su país y emigrar temporalmente al sur de México para poder trabajar, motivo por el que cada vez son más detenidos por las autoridades migratorias mexicanas en los estados de Chiapas y Tabasco.

Otra situación particular en Honduras, como lo menciona el ACNUR en su informe *Arrancados de raíz,* es que la presencia de las "maras" se extiende por la región; sin embargo, es en Honduras en donde se encuentra el mayor número de personas involucradas en las actividades delictivas de estas pandillas.

> Salí de mi país para no caer en las maras ni en el narcotráfico (Josse, hondureño, 16 años).

> Tuve problemas con las pandillas. Me presenté en las oficinas de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados en Tapachula, Chiapas, y posteriormente fui canalizado al albergue del DIF en el estado de Chiapas [...] (Luis, hondureño, 17 años).[7]

7 Testimonios recabados por personal de la CNDH en las estaciones migratorias del INM en Acayucan, Veracruz, Villahermosa, Tabasco, y en el albergue "Temporal para Menores

La violencia de las pandillas y el crimen organizado ha proliferado y victimizado desproporcionadamente a niñas, niños y adolescentes en sus países de origen, tal como lo narraron unos niños a ACNUR:

> Tenía un grupo de amigos de la escuela y del barrio con quienes creció. Uno de ellos fue obligado a integrarse a la pandilla local. Ese amigo les dijo que pronto les reclutarían. Pocos días después, "N" recibió la orden de participar en un asalto a un local de la colonia, pero "N" salió huyendo de su país por no querer hacer ese trabajo y ahora teme por su vida. "N" estaba preocupado por el resto de sus amigos, quienes quedaron en El Salvador. También estaba ansioso por su seguridad, pues sabía que no podría regresar a su colonia. Decía: "no he hecho nada, nunca molesté a nadie, pero no puedo volver a mi casa por las pandillas" (ACNUR, 2014: 48).

> En El Salvador las cosas se han tranquilizado un poco, pero donde vivo yo todo sigue igual. Los mareros mandan y yo voy con miedo a la escuela y en mi casa. A una amiga de la clase reciente la violaron y yo tengo miedo que me pase a mí. Por eso le pedí a mi papá que me llevara con él. Espero donde está él (en Estados Unidos) las cosas estén más tranquilas (Yany, 16 años, El Salvador).

En El Salvador se ha vuelto común que cobren "rentas" semanales a los dueños de pequeños comercios para poder operar, que acosen a niños y adolescentes para sumarse a sus filas y que obliguen a las niñas a ser sus "jainas" (ACNUR, 2014: 49). Es en este sentido que el desplazamiento ha sido una de las opciones que los NNA han encontrado en la búsqueda de su seguridad y de otros horizontes de vida.

Las políticas públicas de carácter legislativo llevadas a cabo por los cuerpos policiales en Honduras y El Salvador a partir del

---

Migrantes Viva México" del DIF Chiapas en Tapachula, el 23 y 24 de mayo de 2016, respectivamente.

año 2002, incrementaron el éxodo migratorio de los "mareros" hacia el territorio de Guatemala, donde ya habían encontrado en la ciudad de Tecún Umán un puente hacia México, principalmente por Ciudad Hidalgo, Chiapas, "condiciones que les han permitido conseguir adeptos e incluso imitadores, por ello se observa actualmente una mayor concentración de pandilleros en esa parte de la frontera sur mexicana" (CNDH, 2008: 9). La población en tránsito está en una situación desesperada, porque cruzar hacia Estados Unidos se vuelve cada vez más complicado y regresar a su país no es una opción. Motivo por el que muchos NNA migrantes se encuentran varados en México.

En Estados Unidos algunos políticos rechazan tratar a las personas menores de edad como refugiadas que huyen de la violencia, por lo que pretenden cambiar la "Ley de Reautorización de Protección de las Víctimas de Tráfico de Personas, de 2008"[8] para que se aceleren sus deportaciones, quitando el debido proceso de los niños no-acompañados, quienes anteriormente tenían derecho a recibir el acompañamiento de un trabajador social, dejándolos en total desprotección, al ser los agentes de la patrulla fronteriza los únicos encargados de decidir su situación migratoria; privilegiando en este sentido las soluciones policiales y militares en lugar de las humanitarias.[9] El doloroso drama de las personas menores de edad migrantes y refugiadas centroamericanas fue advertido desde hace tiempo por diferentes organizaciones de sociedad civil y religiosas. Sin embargo, fue

8 Esta Ley establece un procedimiento especial para asegurar que los niños y niñas de países que no comparten frontera con Estados Unidos queden protegidos y tengan entrevistas con trabajadores sociales antes de ver a un juez para determinar si merecen un estatus humanitario.

9 Por lo que se habilitan bases militares en Estados Unidos para albergar a estos niños y niñas. Se apoya con financiamiento y logística la creación de fuerzas de tareas policiales y militares para el control de fronteras en Guatemala. Y en México se institucionaliza la presencia del Ejército, la Marina y la Policía Federal en los nuevos Centros de Atención Integral al Tránsito Fronterizo (CAITF), auténticos *súper-retenes* de la frontera sur de México.

hasta junio de 2019 cuando el incremento de la migración de los NNA hacia Estados Unidos se expresó como una "crisis humanitaria", gracias a los reportajes e imágenes que circularon sobre el hacinamiento de los niños y las niñas en los centros de detención en el país del norte. En 2019, el Instituto Nacional de Migración (INM) en México informó que los centroamericanos detenidos y deportados desde México superaban ya los 55 mil, siendo 11 mil de ellos, niños, niñas o jóvenes, mayoritariamente hondureños.

Aunque desde la perspectiva de las autoridades estadounidenses esta crisis migratoria es un problema administrativo para Centroamérica, es la revelación de una tragedia profunda y estructural, todos los niños y niñas migrantes van huyendo de la violencia, de la pobreza y del abandono.

> La fuerte campaña de política exterior desplegada por Estados Unidos ha promovido en Centroamérica y México la adopción de nuevas políticas nacionales bajo los enfoques de criminalización, seguridad y control migratorio. Un ejemplo ha sido la forma como se señala el incumplimiento de la responsabilidad parental de estos niños y niñas como una de las razones de la crisis, a la vez que se deja de lado la indiferencia de los gobiernos de la región y las flagrantes violaciones de derechos humanos en las que incurre el Gobierno estadounidense en perjuicio de todas estas personas menores de edad y sus familiares (RJMCNM, 2016: 7).

La resistencia rebelde y la construcción física y simbólica del territorio zapatista

El contexto sociocultural y económico de Chiapas no dista mucho del de Guatemala, El Salvador y Honduras. Las políticas neoliberales y proyectos extractivistas sin duda han acrecentado la pobreza, marginación y las brechas de desigualdad social. El estado de Chiapas, junto Oaxaca y Guerrero son los estados con

mayor pobreza extrema (Coneval, 2014), junto a la exclusión a causa de prácticas racistas y el analfabetismo, además de que concentran casi a la mitad de la población indígena del país.

Sin embargo, la organización social y política de las comunidades indígenas y directamente de los 38 Municipios Autónomos Zapatistas en Chiapas, sin duda ha permitido subsanar las condiciones en las que se desarrollan los niños, niñas y adolescentes indígenas de estas comunidades rebeldes, con su propuesta de autonomía y proyectos propios de educación, salud, proyectos productivos, medios alternativos y derechos humanos fuera de la supervisión del Estado.

A partir del trabajo etnográfico y de investigación participativa con las comunidades indígenas zapatistas por más de 20 años, se han revisado los efectos de la contrainsurgencia en las bases de apoyo zapatista, pero sobre todo ha permitido analizar las prácticas de socialización y educación decolonizadora y la forma en que éstas repercuten en las subjetividades y las resistencias de los niños, niñas y adolescentes.

Entre la guerra y la autonomía, los NNA experimentan procesos de subjetivación en los que pasan de ser víctimas de guerra, a reconocerse a sí mismos como sujetos sociales y actores políticos que participan en la organización y la liberación de sus pueblos (Rico, 2016). En la educación autónoma zapatista no sólo se busca enseñar a los niños la lectoescritura o a sumar y restar, sino a promover espacios educativos donde reflexionen sobre su historia, identidad y de cómo su resistencia fortalece la construcción de la autonomía comunitaria; esta situación ha permitido que los niños se identifiquen con los valores, símbolos y principios de la organización zapatista, provocando, en ellos, sentido de pertenencia a un grupo y a su territorio.

Los niños y niñas con este capital social y político no sólo obedecen sino opinan, preguntan y exigen sus propios espacios de reflexión, donde ellos dicen lo que sienten y piensan, además

de que construyen su propia forma de ser autónomos. En los siguientes relatos podemos entender que la autonomía para los NNA indígenas zapatistas es:

> Construir nosotros mismo soluciones a nuestras necesidades (Juanito, 14 años).
>
> Es tener un futuro mejor (María, 11 años).
>
> Ser respetado como indígena (Josefina, 11 años).
>
> Tener un municipio que resuelva nuestros problemas y que respete al pueblo (Beto, 14 años).
>
> Es que el pueblo mande y el Gobierno obedece (Francisco, 12 años). (Entrevistas realizadas en 2015 en Chiapas, México).

Los y las zapatistas han resistido activamente a las políticas de contrainsurgencia implementadas por el Gobierno de México, desarrollando una serie de estrategias políticas, sociales y sobre todo culturales, que en cierto sentido permiten fortalecer las subjetividades resilientes y rebeldes de los militantes. La resistencia de las familias zapatistas no evoca una oposición mecánica e inconsciente frente a la dominación política y económica del Estado, sino una acción alternativa consciente de niños/as, hombres y mujeres frente a la contrainsurgencia y la represión que les ha permitido sobrevivir incluso en situaciones límite, es decir, cuando está en peligro su propia existencia.

Para ejemplificar esta situación tenemos el caso de Manuela, mujer madre responsable comunitaria, quien, a más de 10 años del asesinato de Antonio, comisariado ejidal zapatista, todavía no logra comprender *¿por qué los paramilitares mataron a su esposo frente a su hijo?,* sin importarles que Petul *era apenas un niño de ocho años:*

> Llegó [su esposo] a la milpa de madrugada como todos los días, regresaba de trabajar, eran como las 12 del día, en el camino lo mataron, le dispararon [...] (silencio, mira por la ventana). Petul, mi hijo tenía como ocho años [...] [mueve la cabeza] iba con su papá y su abuelo [...] regresó llorando, todo lleno de sangre [lágrimas] gritando: "¡mataron a mi papá, lo mataron!" [recarga su cabeza en sus manos] Yo no sabía si era sangre de mi niño o de mi esposo [me mira y me enseña sus manos] ¡lo abracé, lo revisé, le pedí que se calmara! [lágrimas ruedan por sus mejillas] que me explicara qué pasaba, qué le habían hecho a mi Antonio (Manuela, entrevista 2014).

Los ataques paramilitares buscan infundir miedo a la población en dos sentidos: físico, con la eliminación pública de ciertas personas que son un referente moral dentro de la organización zapatista; y psicológico, ya que se pretende paralizar a todos los que de alguna manera se identifiquen con las víctimas (Martín-Baró, 1990); de ahí que dejaran vivo a Petul, como un testigo del horror y del dolor provocado por la contrainsurgencia y para que esta experiencia pudiese ser transmitida a su familia y comunidad.

Las autoridades autónomas municipales son elegidas por ser ejemplares, por ser reconocidas en sus comunidades como personas honestas y buenos padres, que no sólo pueden administrar los recursos y organizar proyectos autónomos, sino que son personas sabias capaces de contener la resistencia, el dolor y la rabia de las bases frente a la violencia, militarización y masacres; además de saber escuchar, dar consejo, cuidar a su gente y hacer justicia. Antonio era comisariado ejidal del municipio, reconocido por ser un hombre justo, tal como lo recordó Petul (su hijo) en una charla realizada en 2006, cuando el niño tenía nueve años. Mientras nos ayudaba a preparar los materiales para unas dinámicas de juego, el niño comenzó a hablar del asesinato de su padre, ocurrido unos meses antes (Rico, 2007):

> Los chinchulines son muy malos, cuando atacaron mi comunidad, hacían ruidos como de animales, decían que iban a acabar con la semilla zapatista [...]
>
> —¿Qué significa eso de la semilla zapatista?
>
> —Mi papá decía que la semillita zapatista somos nosotros, los niños en resistencia. Por eso tuvimos que huir, para que no nos mataran, como a mi papá [...] Él era *pijil winik* [hombre sabio y autoridad autónoma] de la comunidad, lo emboscaron y lo mataron. Yo no quiero ser autoridad como él, quiero ser insurgente [...]
>
> —¿Y no te da miedo?
>
> —Claro que me dan miedo, los tanques, bombas, pero más miedo da que maten a mi mamá o a mis hermanitos [...] (Petul, nueve años, entrevista, 2006).

Frente a experiencias traumáticas, el niño puede desarrollar resistencias, las cuales dependen de la edad y las reacciones de sus familiares más cercanos. Una de las resistencias más comunes como ya se explicó son las fantasías, pero otras evidentemente son el compromiso político del niño con una causa. En su narrativa Petul no sólo remite a la violencia, sino a un posible "proyecto de futuro"; el niño a través de su participación política en la organización no buscaba venganza sino proteger a sus seres queridos.

El testimonio de Petul también denota la otra dimensión que constituye el contexto de los niños y niñas zapatistas, el de la organización y la resistencia. Al autonombrarse semillita zapatista, Petul se siente parte de un movimiento en el que pueden hablar y donde los adultos interactúan con ellos, tal como lo demuestran las pláticas que el niño sostenía con su padre (Rico, 2018). De ahí que los testimonios de los niños tseltales zapatistas denoten un mayor temor por las pérdidas de sus familiares o de su territorio, que por su propia seguridad, al menos en su imaginario.

Lo que permite entender la resistencia y compromiso de los y las niñas zapatistas con la lucha es que para ellos su seguridad

está ligada a la unidad familiar, el cuidado del otro, el vínculo con la "Madre Tierra" y la organización, tal como lo expresa Alma, hija de Amalia, mujer-madre e insurgente zapatista (Rico, 2018):

> No me gusta pasar con mi mamá por el retén, ella piensa que me dan miedo los guachos, pero no, a mí me da miedo que descubran que ella es insurgente, que se la lleven, pues ella me calma, dice no, no pasa nada, perro que ladra no muerde y me hace cosquillas [...] por eso voy a la escuela autónoma para seguir la lucha, para que los guachos [soldados] se vayan de Yochib y nunca más regresen (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Madre e hija subliman su miedo a través del cuidado del otro; la niña piensa en que los soldados pueden llevarse a su madre si la reconocen en el retén, y por su parte su madre recurre a las cosquillas y a un refrán popular para calmar a su hija. En la segunda parte del relato Alma asume una posición política frente a la contrainsurgencia, al expresar que para eso estudia en la Escuela Autónoma, para expulsar a los soldados de su comunidad.

Sin embargo, también nos habla de la vulnerabilidad de los niños y niñas zapatistas. Igual que los adultos, los niños son perseguidos, detenidos, desplazados[10] y asesinados en estos contextos de contrainsurgencia, cuyo objetivo no sólo es minar el apoyo al movimiento, sino acabar con su posible reproducción.

Es así que la resistencia-rebelde zapatista no puede ser entendida como una resistencia pasiva, sino activa y constructiva, configurada históricamente a través de décadas de experimentar el racismo, la violencia, la colonialidad. Dicha resistencia, además de ser parte constitutiva de la identidad rebelde, representa

---

10 El Centro de Documentación sobre Desplazamiento Interno Forzado en México estimó en un estudio realizado por la Oficina de Naciones Unidas para la Droga y el Delito y el Instituto Mora en 2011, que en el estado de Chiapas la cifra de personas desplazadas supera las 30 mil, lo que equivale a unas 5,320 familias apartadas de sus lugares de origen por motivos de violencia, en su mayor parte vinculados por el conflicto armado. http://desplazamiento.mora.edu.mx/

para los militantes un posicionamiento político, social, cultural y decolonial frente a la contrainsurgencia y es transmitida, recreada y configurada por las nuevas generaciones a través de la oralidad, las prácticas rebeldes y la memoria colectiva. Tal como se puede analizar en el siguiente relato:

> Mi mamá me cuenta cosas tristes de los *jmetatik* que vivieron las fincas. A veces sueño que voy a verlos [...] y los rescato pues [...] para eso soy zapatista. Dicen que pagaban con trago, nada de dinero *pa'* comprar tu comidita, trago, golpes [...] veías buena comida en la casa de los patrones: carne, frutas, dulces [...] y tu panza vacía chillando, dormías con hambre (Freddy, 12 años).

A través de los relatos de los abuelos y padres a los NNA se empieza a constituir la memoria colectiva rebelde; en su relato Freddy habla de lo que vivieron sus antepasados en las fincas, la forma en que eran esclavizados y maltratados, también nos habla de su idea de lo que significa ser zapatista: luchar y rescatar a los necesitados.

Niños y adultos han ido reconstruyendo su historia y su proyecto político de futuro revisando y analizando los episodios de violencia y de resistencia experimentados por ellos y por sus antepasados, así como las políticas contrainsurgentes del Estado, los proyectos compensatorios del Gobierno y la militarización de sus comunidades en todos los espacios de *educación y formación zapatista* (Rico, 2016), de ahí que la resistencia para los niños sea:

> No recibir proyectos de gobierno (María, 11 años).
>
> Ser rebeldes y fuertes para aguantar la guerra (Rolando, 12 años).
>
> No vivir de rodillas (Josefina, 11 años).
>
> Ser libres para decidir lo que queremos (Beto, 12 años).

> No rendirnos (Francisco, 12 años).

> Resistencia es cuando no recibimos los dulces de los soldados, aunque se nos antojen (José Luis, 11 años).

La "resistencia-rebelde" zapatista implica un delicado e intrincado tejido de relaciones que va de lo individual a lo colectivo, del espacio público al privado; ambos procesos tienen su anclaje en la valoración positiva de la identidad personal y colectiva, así como en la agencia de los sujetos para la construcción territorial de su autonomía. Los procesos de enseñanza-aprendizaje zapatistas se convierten así en espacios pedagógicos que promueven la capacidad de los sujetos de incidir en los diversos procesos de construcción social y transformación de la realidad, en formas de reflexión y acción colectiva al interior del movimiento para cubrir sus necesidades básicas, pero también para compartir un proyecto político y formas de resistir activamente ante la contrainsurgencia. Motivo por el que los niños aun a corta edad decidan ser parte del movimiento, tal como lo expresa Freddy, hijo de Ana María, autoridad regional zapatista:

> Cuando era chiquito, me iba con mi mamá al Caracol, a trabajar en la Junta de Buen Gobierno (JBG), me gustaba estar allá, jugar en la cancha, ver a los compas de la montaña, saber que no estamos solos pues, que somos un chingo [muchos], se siente bonito [...] Pero ahora [...] ya estoy cansado. No sé cómo mi mamá no se cansa. Ahora me quedo con mis abuelitos, voy a la milpa [...] De por sí, cuando sea grande voy a tenerme que ir a la JBG, como voy a ser autoridad zapatista (Freddy, tseltal, 12 años, entrevista 2015).

Aunque apenas tiene 12 años, Freddy conoce bien la estructura del gobierno autónomo y sus instituciones locales, ha vivido largas temporadas en la cabecera municipal. Desde que era un bebé acompañó a su madre a la capacitación de promotores y formadores zapatistas, por lo que vivió en la cabecera munici-

pal y posteriormente en el "Caracol" de la Garrucha, cuando su madre fue nombrada autoridad en la Junta de Buen Gobierno.

La socialización temprana en un contexto de lucha política ha permitido a Freddy obtener un conjunto de saberes propios de la militancia. En su relato, Freddy se reconoce a sí mismo zapatista, sabe que él será el encargado de continuar con la lucha de su madre y abuelos, motivo por el que piensa que cuando llegue el momento, él tendrá que ocupar el lugar de su madre como autoridad autónoma.

Los/as adolescentes y jóvenes zapatistas son quienes asisten actualmente a las marchas, quienes se preparan para los eventos políticos, artísticos (2017) y científicos (2017) en territorios rebeldes y fuera de ellos, como la "Marcha del silencio" de 2011, el evento luctuoso de Galeano en la Realidad, o la formación de votantes para la escuelita zapatista (2013).

> Aquí todos tenemos que cooperar, si no hay fondo comunitario, cada familia pone la paga de sus hijos para que cumplan con su comisión, llevan su pozol, tostadas, frijolitos. A la Aure y al Domingo, desde los 13 los han elegido como representantes, ya fueron a la Realidad y a San Cristóbal. Su hermanita mayor Toña estuvo en la "Consulta Nacional" con su papá allá por San Luis Potosí en el 99 (Amalia, entrevista, 2015).

Una de las estrategias políticas que el EZLN ha promovido para que las muchachas y niñas zapatistas no sean el blanco de los chismes de las comunidades, es que en todas sus comisiones vayan "en par", una pareja formada por un hombre y una mujer de la misma familia. Pueden así acudir a eventos desde muy pequeños, es así que los niños pueden ir con su mamá y las niñas con su papá, permitiendo la socialización y transmisión de conocimientos intergeneracionales en espacios políticos públicos, generando cambios determinantes en las infancias y juventudes zapatistas, tal como lo analiza Amalia:

> Es diferente la vida de los niños de ahora a los de antes, crecen más rápido, hacen lo que les gusta, son más autónomos [dice sorprendida y a la vez orgullosa]. Cada vez son más jóvenes los que van a un evento político zapatista fuera de su comunidad. Primero se platica con ellos, se les explica a lo que van, no van a pasear, van a representar a su pueblo, llevan nuestra palabra, tienen que estudiar mucho antes de ir, prepararse. Después regresan a contar lo que pasó, cómo les fue, traen toda la información para los trabajos que siguen. Se nombra un responsable por cada grupo (Amalia, entrevista, 2015).

La estrategia de reproducción político-cultural de los pueblos zapatistas contrarresta la intromisión del Ejército federal, los grupos delincuenciales y los cárteles en su territorio, construyendo con sus propios valores: símbolos, relaciones políticas, un paisaje de resistencia y autonomía, con el fortalecimiento de sus espacios locales y sistemas normativos que se les enseñan a los niños desde muy temprana edad. Aunque algunos estudios afirman que en contexto de guerra o violencia los niños y niñas sólo tienen dos opciones: "ser víctimas o victimarios", la realidad es que niños y niñas como sujetos activos, al interior del movimiento indígena zapatista son capaces de tomar decisiones y actuar en consecuencia, sobre todo si tienen la fortuna de experimentar la guerra y la violencia al lado de su familia y comunidad.

Conclusiones

Las niñas, niños y adolescentes que se desenvuelven en comunidades históricamente marginadas de México y Centroamérica no sólo generan agencias, sino estrategias de resistencia y supervivencia frente a los contextos adversos. Dichas estrategias pocas veces son individuales, el aprendizaje y memoria colectiva de estos sectores implican un delicado e intrincado tejido de relaciones que va de lo individual a lo colectivo, del espacio público

al privado; ambos procesos tienen su anclaje en la valoración positiva de la identidad personal y colectiva. En el caso de los NNA zapatistas la presencia de la familia, comunidad y organización es una garantía de seguridad, debido a que el conocimiento de las bases zapatistas respecto a la guerra de baja intensidad y su compromiso político, ético y decolonizador para con las nuevas generaciones, les ha permitido crear en torno a los NNA espacios de reflexión, donde los pequeños pueden escuchar por qué están luchando sus padres y abuelos, preguntar sus dudas en un ambiente propicio, decir lo que sienten y por lo tanto interactuar con las estructuras militares y grupos delincuenciales desde una distancia relativamente segura.

Sin embargo, los niños, niñas y adolescentes centroamericanos no tienen la misma suerte, ellos tienen que sobrevivir a la violencia, muchas veces desde el abandono y la soledad. Los NNA, sin embargo, no sólo resisten pasivamente sino que inventan y configuran estrategias individuales y colectivas de forma cotidiana para re-existir solos, o en compañía de sus pares, en las calles, en las ciudades y cruzando fronteras.

Referencias

Amador, Z. (2012). *Ocupar, resistir, aprender a organizarse: Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, zona da mata, nordeste de Brasil*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Guadalajara: CIESAS.

Amnistía Internacional. (2016). *Informe "¿Hogar dulce hogar? El papel de Honduras, Guatemala y El Salvador en la creciente crisis de refugiados*. El Salvador: AI.

Banco Mundial. (2018). *Honduras: Panorama general*. Consulta: 17 de junio de 2018. http://www.bancomundial.org/es/country/honduras/overview

Ceriani C., Pablo (coord.) (2012). *Niñez detenida. Los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes migrantes en la frontera México-Guatemala*. Argentina: Universidad Nacional de Lanús. México: Centro de Derechos Humanos Fray Matías de Córdova.

———. (2016). *Niñez y migración en Centro y Norteamérica: Causas, políticas, prácticas y desafíos*. California: University of California-Hastings College of the Law. Argentina: Universidad de Lanús, p. 15. http://redtdt.org.mx/wpcontent/uploads/2015/11/ninez-migracionderechoshumanos_fullbook_espa%c3%b1ol_3.pdf

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Informe sobre la situación de derechos humanos en Honduras* (p. 52, párrafo 104).

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2008). *Informe especial sobre las pandillas delictivas trasnacionales conocidas como "Maras"*. México.

———. (2016). *Informe sobre la problemática de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contexto de migración internacional no acompañados en su tránsito por México, y con necesidades de protección internacional*. Ciudad de México.

Corona, Y., y Morfín, M. (2003). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Ciudad de México: UAM-Xochimilco.

Corona, Y., y Pérez, C. (2003). Resistencia e identidad como estrategias para la reproducción cultural. *Anuario 2002* (pp. 55-66). Ciudad de México: UAM-Xochimilco.

Cussiánovich, A. (2010). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANT.

Echeverría, M., y Luna, M. T. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad,* núm. 81, pp. 39-60.

Galende, E. (2004). Subjetividad y resiliencia del azar y la complejidad. En: A. Melillo, E. Suárez, y D. Rodríguez (comps.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (pp. 23-62). Buenas Aires: Paidós.

García, M. (2002). *Foucault y el poder*. Ciudad de México: UAM-Xochimilco.

García-Vesga, M. C., y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11*(1): 63-77.

Hall, S. (1992). ¿Quién necesita la identidad? En: R. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio* (pp. 13-39). Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.

Martín-Baró, I. (1990). De la guerra sucia a la guerra psicológica: El caso de El Salvador. En: I. Martín Baró, *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (pp. 159-163). San Salvador: UCA Editores.

Moreno, M. F. (1991). *Infancia y guerra en Centroamérica*. San José: FLACSO.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2014). *Arrancados de raíz*. Ciudad de México.

ONUDD. (2019). *Estudio mundial sobre el homicidio*. Viena: Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.

Pronapinna. (s/f). *Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes 2016-2018*. Ciudad de México.

Punamäki, R. L. (1990). Una infancia a la sombra de la guerra. Estudio psicológico de las actitudes y vida emocional de los israelíes y palestinos. En: I. Martín-Baró (coord.), *Psicología social de la guerra: Trauma y terapia* (pp. 253-267). San Salvador: UCA Editores.

Red Jesuita con Migrantes Centroamérica y Norteamérica. (2016). *Se pronuncia sobre: La migración de los niños y niñas centroamericanos a Estados Unidos. ¿Quiénes son los responsables? ¿Y cuáles son las acciones urgentes?*

Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (Relaf). (2011). *Niñez y adolescencia migrante: Situación y marco para el cumplimiento de sus derechos humanos*. Serie: Publicaciones sobre niñez sin cuidados parentales en América Latina: Contextos, causas y respuestas, octubre.

Rico, A. (2007). *Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. Tesis de Maestría Posgrado en Desarrollo Rural. Ciudad de México: UAM-Xochimilco.

———. (2013). Percepciones de niños y niñas zapatistas. Guerra, resistencia y autonomía. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad,* núm. 73, pp. 57-78.

———. (2016). Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, pp. 13-38.

———. (2018). *Infancias y maternidades: Subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de Doctorado en Investigación Educativa. Xalapa: Universidad Veracruzana-IEE.

Ríos Infante, Victoria, *et al*. (2015). *Migración centroamericana en la zona metropolitana de Monterrey*. Monterrey: Casa Nicolás/Centro de Política Comparada y Estudios Internacionales de la Universidad de Monterrey/Centro de Derechos Humanos y Facultad Libre de Derecho de Monterrey, Cuarto informe, p. 9.

Robledo Granados, P., y Rivera, L. G. (2013). Violencia sexual e infancia en Honduras. *Observatorio de Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes en Honduras,* marzo, p. 9. Honduras: Casa Alianza Honduras.

Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

UNICEF. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de la utopía*. Barcelona: Anthropos.

III. Experiencias en el territorio

9 La experiencia educativa con infancias en los recorridos por el territorio[1]

María Helena Ramírez Cabanzo[2]
Lorena Cardona Alarcón[3]
Mathusalam Pantevis Suárez[4]

---

1 Título del proyecto: "Transformación del quehacer pedagógico mediado por las geografías de la infancia: la experiencia de estudiantes y egresados Embera Katíos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil del Área Andina", 2019. Responsable técnico: María Helena Ramírez Cabanzo. Financiado por la Dirección Nacional de Investigación de la Fundación Universitaria del Área Andina.

2 Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Educación por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana, Cuba. Docente de planta en la Facultad de Educación, Fundación Universitaria del Área Andina (Colombia). Investigadora del grupo Kompetenz (Colombia). Correo electrónico: Mramirez75@areandina.edu.co, poporoquimbaya@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1183-9069.

3 Magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Docente en la Fundación Universitaria del Área Andina. Investigadora del grupo Kompetenz (Colombia). Correo electrónico: Lcardona46@areandina.edu.co, lorencardona@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7593-7285.

4 Posdoctorado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares por la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doctor en Educación por la Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente de Planta del Departamento de Psicopedagogía y de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana (USCO) (Colombia). Investigador Junior (IJ) en el Sistema Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) – Minciencias (Colombia). Correo

Resumen

Este artículo se deriva del proyecto institucional "Transformación del quehacer pedagógico mediado por las geografías de la infancia: la experiencia de estudiantes y egresados Embera Katíos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil del Areandina", en 2019. Tiene por objetivo indagar el concepto de infancia que construye la comunidad indígena, y conocer el quehacer pedagógico de los docentes de la comunidad que comparten con los niños y niñas de la misma. Se expone un concepto de infancia propio, construido a partir de las orientaciones de los mayores, el legado de los ancestros, la presencia de los padres de niños y niñas, que son estudiantes de Licenciatura y docentes en la comunidad, exploran el quehacer pedagógico en contexto indígena, a partir de las relaciones sociales de cuidado y crianza con el protagonismo de la niñez. Esta reflexión es una provocación al reconocimiento de múltiples saberes, que rondan la existencia de la comunidad Embera Katíos; para ello, se explica cómo el quehacer pedagógico del docente en formación en una comunidad originaria, busca la valoración del conocimiento ancestral y la convivencia con la madre naturaleza. Estos aprendizajes son compartidos con los niños y niñas en sus primeros años de vida desde la experiencia con el territorio, a partir de los recorridos que hacen con adultos y cuidadores en el diario vivir, largos trayectos como parte de la cotidianidad fortalece las relaciones con el espacio por parte de las infancias. En este sentido, el enfoque de las Geografías de la Infancia conduce a conocer el territorio, como espacio transitado y co-construido desde las relaciones y saberes que, suman las experiencias entre padres e hijos, como prácticas de los hermanos mayores, sabedores; Jaibanas, para

electrónico: mathusalam.pantevis@usco.edu.co, mathusalam@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2468-7957.

los Embera Katíos. El diseño metodológico de enfoque cualitativo expone las narrativas de los estudiantes de la Licenciatura, alrededor de la experiencia de las infancias con el territorio, y exponen prácticas educativas para mantener saberes ancestrales y resguardar la cosmovisión desde una perspectiva intercultural en la comunidad de los Embera Katíos. Para finalizar se menciona prácticas de las comunidades indígenas para conservar la cultura y reconocen problemáticas de los contextos, trabajan para valorar y preservar la identidad desde el territorio preocupados por mantener una educación propia y autónoma.

Palabra clave: experiencia vivida, infancia, geografías de la infancia

Resumo

Este artigo é resultado do projeto institucional "Transformação do trabalho pedagógico mediado pelas geografias da infância: a experiência de alunos da Embera Katíos e egressos do Curso de Bacharelado em Pedagogia Infantil da Areandina", realizado em 2019. Seu objetivo é investigar o conceito de infância que constrói a comunidade indígena e conhecer o trabalho pedagógico dos professores da comunidade desenvolvido com as crianças da localidade. Dessa forma, dá-se a conhecer uma concepção própria da infância, construída a partir da orientação dos idosos, do legado dos ancestrais, da presença dos pais das crianças, que são alunos/as de graduação e professores da comunidade. Dessa forma, investiga-se o trabalho pedagógico no contexto indígena, a partir das relações sociais de cuidado e educação para o protagonismo da infância. Essa reflexão é uma provocação ao reconhecimento dos múltiplos saberes que circundam a existência da comunidade Embera Katíos. Para isso, explica-se como o trabalho pedagógico do professor em formação em uma

comunidade de origem busca a valorização dos saberes ancestrais e a convivência com a mãe natureza. Essas aprendizagens são compartilhadas com as crianças nos primeiros anos de vida a partir da vivência com o território, das viagens que fazem com adultos e cuidadores no seu dia a dia, visto que as longas viagens do cotidiano fortalecem as relações com o espaço por parte das infâncias. Nesse sentido, a abordagem das Geografias da Infância leva ao conhecimento do território como um espaço percorrido e co-construído a partir das relações e saberes que, juntamente com as vivências entre pais e filhos, como práticas de irmãos mais velhos e conhecedores; Jaibanas, pela Embera Katíos. O desenho metodológico, com abordagem qualitativa, expõe as narrativas dos alunos do bacharelado, em torno da vivência da infância com o território, e as práticas educativas para manter conhecimentos ancestrais e resguardar a visão de mundo em uma perspectiva intercultural na comunidade dos Embera Katíos. Por fim, são mencionadas as práticas das comunidades indígenas de conservação da cultura que reconhecem os problemas dos contextos, que trabalham para valorizar e preservar a identidade do território preocupado em manter sua educação própria e autônoma.

Palavras-chave: experiência vivida, infância, geografias da infância

La comunidad Embera Katíos

La comunidad Embera Katíos se encuentra al noroccidente del departamento de Antioquia, alrededores de Frontino y los corregimientos de Uramita, Cañasgordas, Ubriaquí y Dabeiba, en veredas alejadas como Aguas Claras, Abrianqui, Julio Chiquito, Amparradó, Genaturado, Elano, Cañaverales, Murrí y La Blanquita, entre otros, rodeado por ríos que surcan el territorio

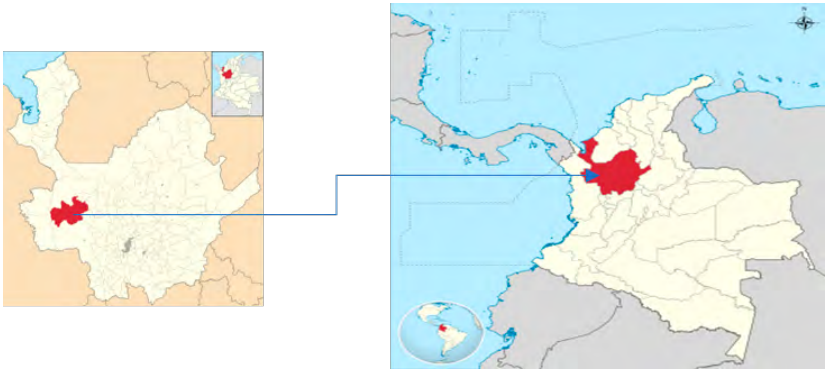
alrededor de las proximidades del Parque Natural las Orquídeas, contexto de la comunidad Embera Katíos, población objeto de la investigación.

Frontino tiene una de las mayores cifras de densidad de población indígena Embera Katío, que en lengua nativa eyabida significa *gente,* y es autodenominación étnica genérica de este grupo. Teniendo en cuenta que el pueblo Embera se localiza en varias regiones del país, es necesario identificarlos según su ubicación (se usarán las denominaciones que hace la población mestiza): "cholos" (en la costa del Pacífico y el Atrato), "memes" (en Risaralda), o "Katíos" (Antioquia). Desde la mirada etnográfica se les ha caracterizado del siguiente modo: "Embera Chocó" (zonas bajas del Pacífico chocoano), "Embera Katío" (occidente y noroccidente de Antioquia y Córdoba), "Embera Chamí" (Risaralda y el sureste antioqueño) y "Epera" o "Epera Sapidara" (los de la costa del Pacífico de Cauca y Nariño) (Klinger, 2011, citado por Cardona, Ramírez, Vergara y Gutiérrez, 2017).

Desde este contexto, rodeado por una inmensa selva, montañas gigantes, bosques nativos, con mucha agua *(palabras de Pascual Bailarín, integrante de la comunidad),* esta región es productora de agua, razón por la cual se comprende la conexión de la comunidad con el territorio, desde el lugar de vivienda hasta sitio sagrado como el cerro Chakeradó, importante ecosistema por la riqueza florística (Klinger, 2011).

Imagen 1

Ubicación de Frontino en Antioquia y en Colombia



Tomado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Frontino_(Antioquia).

Imagen 2

Tomado el 15 de octubre de 2016

http://www.sanjeronimo-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Galeria-de-Mapas.aspx

Hablando de infancias

Los niños y niñas integrantes de la sociedad, dan lugar al reconocimiento de ser, estar y vivir; implica significados y procesos que se van construyendo y transformando a lo largo de la historia. La infancia se constituye dentro de un conjunto de miradas teóricas que se entretejen desde la sociología, la psicología, la filosofía, la política y la pedagogía, entre otras, atravesadas por discursos y tensiones teóricas; sin embargo, la infancia es una categoría teórica como construcción histórica que indaga particularidades de los niños y niñas que merecen ser visibilizados. Diversos estudios culturales reflejan la necesidad de explicar qué acontece con la infancia indígena, y para ello se propone una mirada desde la comunidad y el territorio por las particularidades culturales y de crianza que las han diferenciado en relación con otros contextos.

Otros estudios develan cómo la categoría de infancia depende del momento histórico; desde un comienzo negaron sus características y su capacidad de desarrollarse dentro de la perspectiva de autonomía y comportamientos propios de los niños y niñas. DeMause (1991) afirma que la infancia ha sido una pesadilla para la historia, por las tensiones provocadas, al hablar de ella, recobra su papel trascendental en la construcción de otras formas de comprensión de la crianza, dice DeMause; es un concepto que habla y hace ruido. La sociología ha propuesto reflexiones sobre el niño como un sujeto de educación y la pedagogía, conduce discusiones para la construcción colectiva de la infancia, que le atribuyen nociones con criterios de preservación y protección desde la vida social.

Alzate expone los momentos que atraviesa la infancia desde la infancia colectiva, la representa según el momento histórico, cultural, que la define y le otorga características propias dependiendo de la edad y el contexto. Sin embargo, propone una idea de la infancia en la escuela, afirma que "el niño en la escuela es

observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido por métodos 'naturales' de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias" (Alzate, 2002). Así, la pedagogía esboza un sujeto de educación en contextos de aula, retoma el desarrollo psicológico y fisiológico; pero reconoce que la educación de la infancia está directamente relacionada con una infancia en la vida real, alegre, espontánea, que exige hablar del papel de la crianza.

En este sentido, es importante revisar los contextos dónde están ubicados los Embera Katíos, atribuyen el calificativo de protagonistas a los niños y niñas *(palabras de Gloria Dominicó, integrante de la comunidad, docente y líder)*; describen un concepto de infancia desde la relación con la comunidad, el contexto y los saberes; a partir de las prácticas de cuidado y crianza se transmiten valores y conocimientos que van a convertirse en procesos de aprendizaje; la familia y la comunidad son la primera escuela con una función afectiva y fuerte en relación con la vida cotidiana en la comunidad. Alzate (2002) reafirma esta idea a partir de las concepciones, imágenes o figuras de la infancia, que tienen una estrecha vinculación con los cambios históricos y con los modos de organización socioeconómica y cultural de las sociedades, con las formas o pautas de crianza que han consolidado tras generaciones.

Imagen 3
Mapa del territorio, Víctor Bailarín, Claudia Bailarín, Olga Bailarín

A partir de las narrativas de los padres de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se logra mapear los lugares donde los niños tienen relaciones particulares con sus padres, cuidadores y mayores, para reconocer los roles de protección con los niños y niñas e ir construyendo procesos de crianza. Pues las abuelas, las parteras, los sabedores, los médicos tradicionales, líderes y quienes tienen experiencia en la comunidad Embera Katío, mantienen diversas interacciones con los niños y niñas en sus primeros años, con prácticas de cuidado y crianza que perduran en el tiempo y conducen a vivir la cultura de forma placentera y plenamente en el territorio *(palabras de Gloria Dominicó)*.

Es en el territorio, según Carballeda (2012, citado por Barragán, 2015: 255), donde se construye subjetividad y es construido desde ella. Lo territorial es memoria, recuerdos y "previsiones extrañas", poseyendo también diversas posibilidades de acceso a la multiplicidad de imágenes, representaciones, imaginarios y sentidos que trascienden a la realidad objetiva desde fisonomías que cambian a partir de innumerables expresiones [...] El

territorio, de esta manera puede ser entendido como una construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos. Así como sujetos somos seres con historia, el territorio también la tiene y esa historicidad es construida en forma colectiva.

Así, la crianza se acomoda a los ciclos de vida de la comunidad en el territorio; responde a etapas dentro de la comunidad según el cultivo, la lluvia, asambleas, rituales; que aportan a la construcción social de cada niño y niña; cada momento aporta a la experiencia de vida para el desarrollo de habilidades, intereses, capacidades y hasta la preparación para ser designado como líder, con los niños y niñas Embera Katíos; de esta manera se designa no sólo su rol según el sexo, sino que toda la comunidad apoya la formación del sujeto en comunidad. Todos los miembros tienen el propósito de promover el buen vivir, el desarrollo y el aprendizaje en términos de equilibrio y armonía que complementa la identidad y la pertinencia a la comunidad.

Durante el embarazo, las experiencias son acompañadas por mujeres experimentadas como las abuelas, las mamás de las futuras madres, parteras; se encontraron costumbres que se asocian a valores y prácticas tradicionales, culturales y espirituales que incluyen la preparación de la niña para ser madre con buena alimentación, utilizan el plátano, conejo, pescado, para que el bebé nazca fuerte, ágil y pueda nadar en cualquier río *(palabras de Gloria Dominicó)*; también hay cuidados y tratamientos con baños en luna llena, bebidas de animales de monte, conjuros *(nepoa)*, emplastos de hierbas, plantas medicinales extraídas de la naturaleza; que en conjunto fortalecen el desarrollo del niño o niña al nacer.

Éstas son algunas prácticas de cuidado mencionadas por Gloria Dominicó:

- Una de las prácticas es el baño con agua fría de la madre en la madrugada, así se pronostica una mamá juiciosa en oficios, el niño o niña se acostumbra al movimiento y cuando grande a madrugar, a trabajar, pescar, cazar y la siembra.
- A los cinco meses de embarazo la madre es atendida por una partera para acomodar al niño o niña y no tenga dificultades durante el nacimiento.
- Debe practicar la siembra para mejorar la cosecha y alimentarse con animales.
- Las abuelas hacen preparativos para mejorar el momento de la madre y la cría.
- Se aplica el pensamiento Kapuría; los padres asumen con responsabilidad y compromiso, afecto para el niño o niña, así podrá asumir el pensamiento Embera cuando esté grande.
- Tejer el canasto para cargar el niño o niña es una tarea de la futura madre.
- Preparar cantos y arrullos para el niño o niña.
- Tener presente el árbol fuerte para enterrar el ombligo como presagio de un niño o niña con mucha fuerza y enérgico.
- Acordar la importancia de colocar la placenta en el fogón para evitar fríos y enfermedades.

El cuidado de los niños se enseña por medio de los rituales; los padres de familia les hacen baños desde muy pequeños o aun estando en embarazo, para que ellos más adelante o cuando nazcan no tengan tantas enfermedades y sean muy fuertes; los cuidados al cuerpo incluyen las imágenes de la naturaleza, el despertar de los sentidos, los susurros, los colores, los olores, los lugares, contribuyen a las prácticas de cuidado y crianza que los han acompañado hasta el presente.

Todas las madres y abuelas están atentas a los cuidados de la futura madre, apoyan la construcción de la vivienda y de la familia que se prepara para traer al mundo un niño o niña,

por ello acompañan y comunican actitudes positivas en torno al pensamiento ancestral, familiar y comunitario dentro de la cosmovisión de la comunidad indígena. La infancia está inscrita en la vida social e histórica de la comunidad en relación con los adultos, desde la consideración de sentimientos, emociones y aprendizajes que tiene el niño y la niña dentro de su proceso de crecimiento natural en reciprocidad con su contexto familiar y las prácticas de aprendizaje que despliegan en la comunidad.

La infancia se concibe como una oposición constante entre las características que expresan la vida, la espontaneidad, la libertad, la verdad, la comunicación directa con el otro y el universo; la familia entonces cumple su papel de apoyo y de transmisión de la cultura para las infancias. Se establece una imagen del niño como un ser humano poco desarrollado, carente de habilidades propias del adulto y que por ende resulta necesario entrenarlo, enseñarle a adecuarse mejor a su medio (Alzate, 2002).

La experiencia educativa

La experiencia desde el territorio

Referirse a la experiencia, retoma las ideas de Claudia Bailarín (integrante de la Comunidad):

> Durante el recorrido me encuentro con árboles, animales, personas, el maravilloso sonido de la naturaleza, el canto de los pájaros, el sonido del agua que baja por los ríos, el aullido de los perros; también las personas de mi comunidad que normalmente se encuentran haciendo sus trabajos cotidianos, por el bien de todos nosotros.

Así se movilizan la voz y los tránsitos cotidianos de cada sujeto, atravesados por las rutinas, las historias y los afectos que enri-

quecen su paso por el mundo; este contacto con la naturaleza es una aproximación a la experiencia.

Desde esta perspectiva, la experiencia se concibe como proyección de una vida interior a partir de los acontecimientos vividos en comunidad, y los recorridos por el territorio con los niños y las niñas, los cuales han sido mediados e iluminados por otros: acompañantes, los líderes de los resguardos, las madres, los padres, los jaibanas, las abuelas, entre otros; todos cargan los saberes, palabras e ideas, sentimientos y necesidades develadas en los mapas del territorio. Se concibe a los Embera Katíos como comunidades originarias en América Latina, que asumen formas de pensar y actuar alrededor de los niños y las niñas en los primeros años, que "van desde el contacto, el lenguaje, los afectos y los encuentros que tienen en cercanía con padres, abuelos, curanderos, parteras, chamanes, jaibanas para curarlos, rezarles y enseñarles lo que han de aprender" (Cardona, Ramírez, Vergara y Gutiérrez, 2017).

Por otro lado, las interacciones entre los integrantes de la comunidad establecen experiencias de vida en cada uno, aportan a consolidar conocimientos de cada comunidad. La forma de apropiación responde a la cosmovisión como pueblos originarios a partir de conocimientos propios, desde la lengua en la cotidianidad, se posibilita la comunicación para pasar de un estado de individuo a un estado de colectivo, es decir establecer la relación del yo y del nosotros, comentada por Ricoeur (1996).

El contexto es elemento esencial en la constitución de la experiencia educativa, su exploración accede a la apropiación del espacio para transformar comportamientos, emociones y acciones en relación con la individualidad y la comunalidad; es poner en horizontalidad pensamiento y acción para que los niños y las niñas desarrollen las dimensiones en relación con el contexto geográfico, familiar y comunitario desde las relaciones que se tejen entre sí (Cardona, Ramírez, Vergara y Gutiérrez, 2017).

Como resultado de esas múltiples interacciones de coexistencia en la comunidad, se posibilita el mirar y construir conocimientos propios desde distintos lugares de experiencia, ello permite el tejido de saberes y diálogos en torno a la cultura propia; es la relación entre lo cotidiano de la cultura y la voluntad de los sujetos para hablar de experiencia educativa, en la interacción de sujetos desde las creencias y formas cotidianas de comprender a los otros en el diálogo de reconocimiento de niños y niñas con los adultos.

Además, el reconocimiento de cada integrante de la comunidad permite validar su existencia desde el respeto a la palabra y poder participar en las discusiones de su contexto, es "aportar desde lo que se vive en cada comunidad en la reunión de los pueblos, es una posibilidad de reconocer lo que hacemos". "Allí llegan todos los integrantes de las familias, llevan a niños y niñas; llegan con sus símbolos, historias, narrativas, vestuarios, danzas, comida y bebidas" *(palabras de Gloria Dominicó)*. El lenguaje es el puente comunicativo para que circulen conocimientos, donde se fusionan las familias con la comunidad y reafirman la cultura propia, donde se apoya la existencia de la comunidad para ser, estar, hacer y vivir en el espacio que es propio por la constitución de arraigo y de interdependencia con los ancestros de los mismos pueblos (Cardona, Ramírez, Vergara y Gutiérrez, 2017).

Los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil del Areandina están ubicados en este contexto, allí nacen, crecen, se constituyen como sujetos en contexto, la experiencia depositada en su proceso de formación, en especial cuando desarrollan práctica educativa con los niños y niñas Embera Katíos y sus familias, incluso con integrantes mayores de la comunidad; es la combinación, sujetos y contexto que se fusionan para recorrer el territorio; ellos en conjunto van atravesando la cordillera, los ríos se convierten en medios para desplazarse y comunicarse entre comunidades y resguardo, son fuente de vida y sobrevivencia

para todos; allí encuentran los alimentos; a través de ellos, ríos, montaña, contexto y comunidad, viven la experiencia para fortalecer relaciones entre la comunidad, la naturaleza y los sujetos, que evidencian lo vivido, sentido, transitado, lo comunicado (Arfuch, 2007).

La zona antes enunciada corresponde a una extensión amplia, donde la comunidad, montañas y ríos son los espacios habitados para formar una relación indisociable, que dura muchos días; durante los recorridos, con el tiempo anuda lazos al territorio de forma estrecha. Esta relación se teje con el tiempo de tránsito para llegar a Frontino, lugar de encuentro académico, con ellos avanzan hijos y familias; esto posibilita participar de todo lo que acontece, es la relación humana con el medio, afirma Arfuch (2007); es la disposición de los elementos encontrados en el camino, naturales y sociales, que posibilitan construir una vida centrada en la conversación permanente, en lengua propia, en relación constante con la montaña, el clima, el río, la vegetación, los animales; sin desconocer los aprendizajes que se suscitan para cada uno y que se retoman en la práctica de enseñanza en los tambos de cada familia en la comunidad (lugar de encuentro y conversación).

Es proponer una relación directa entre espacio y tiempo, donde se entremezclan diversas relaciones intergeneracionales que transforman el espacio y se redescubren en cada trayecto de forma nueva y diferente:

"No tengo con quién dejar a mis hijos, ellos siempre van conmigo, durante el camino les canto las historias de mis ancestros, de los abuelos, en lengua eyabida" (palabras de Orlinda Bailarín, integrante de la comunidad).

Al respecto, cada niño en los trayectos recorridos produce redescubrimiento de nuevas formas de comprender el espacio, el territorio, la naturaleza y el paisaje; es revalorizar las formas que encuentran y las realidades que viven; es dar al lugar, su

lugar de encanto y queda en la memoria con una nueva forma para pensar en el espacio transitado y la experiencia vivida. Es la comunicación entre lo que existe, lo aprendido y lo vivido desde los recorridos y la conversación con los otros, que permite otra forma de ser desde la construcción social, cultural y geográfica (Ramírez y Cardona, 2018).

Al preguntar a un niño qué veía en el recorrido, la respuesta se centró en mencionar:

> Siempre veo montañas, tan grandes que parecen bajar del cielo, ellas caminan con nosotros, nos acompañan y nos cuidan [palabras de un niño, integrante de la comunidad. Traducción del padre al español].

> Veo mucha agua, son los ríos que caminamos y nadamos y jugamos, sin ellos no sé qué haríamos [palabras de un niño, integrante de la comunidad. Traducción del padre al español].

De regreso al resguardo, ya en la comunidad, retoman actividades cotidianas, la vida gira alrededor de la chagra, la tierra para cultivar y la vivienda, el tambo; éste es circular, construido sobre pilotes a nivel del suelo, alrededor hay esteras que ellos tejen con fibras vegetales y hojas de palma (explicación de Orlinda Bailarín). Todos los tambos tienen una escalera que generalmente construyen para poder acceder al interior, no hay divisiones, son espacios abiertos y sobre la base construyen un fogón en el centro; alrededor del fuego se sientan a conversar y realizar todas las actividades como cocinar, rituales, la cestería y el tejer con chaquiras adornos, collares y la ropa, ellos mismos construyen sus objetos con los materiales que ofrece el contexto:

> Los tambos se encuentran dos o tres, no muy cerca, próximos al río, sirven para recorrerlos y jugar; está muy cerca de todo, de la naturaleza, de los tambos; hay pocas cosas dentro del tambo, hay repisas, cortezas de

> árbol, productos para la cosecha, palmas para descansar [palabras de integrante de la comunidad].
>
> Algunos utilizan ollas de aluminio que compran en Frontino; cuando vamos a estudiar, también compran recipientes plásticos, compran la tela paruma para hacer la falda; compran las chaquiras para hacer collares que luego venden en Frontino, Dabeiba y en Cañasgordas; allí algunos comerciantes se los compran [palabras de integrante de la comunidad].

A continuación se presentan prácticas habituales que acompañan a las familias, y siempre van con los niños y niñas; su cotidianidad circula alrededor de asegurar la protección e integridad étnica, cultural, social y económica de todos los integrantes de las comunidades que están en el territorio; como forma de mantenerse dentro del asentamiento territorial, tienen tres lugares denominados: los territorios perdidos, como aquellos que se ubican en zonas de grandes montañas (palabras de Orlinda); están los cementerios, allí reposan los restos de los abuelos, de los ancestros, como lugar sagrado, así como los lagos, los ríos y las lagunas; siempre mantenemos la conexión con la tierra que los abastece; "No solamente la comida sino abastece la vida" (palabras de Orlinda Bailarín, integrante de la comunidad).

Otros son los sitios prohibidos, corresponden a aquellos lugares donde no se debe realizar la caza, tampoco hacer desmonte ni derribar árboles grandes, porque son los primeros lugares habitados por los ancestros; a estos lugares únicamente van los adultos mayores y los abuelos en compañía de las mujeres; hay conversaciones que incluyen a los hijos, centrados en éstos como lugares sagrados.

Otros lugares corresponden a los bosques encantados; el río es uno de ellos, son lugares que reconoce la cultura indígena; expresan que viven seres espirituales y esos lugares permiten la purificación y la limpieza; cultivan plantas medicinales para

mantener prácticas médicas y de cuidado ancestrales; para fortalecer la salud propia, la educación propia y la relación con el medio ambiente; especialmente son utilizados por los mayores o por los abuelos, quienes preparan a los integrantes de la comunidad, los encargados de seleccionar a líderes que continúan los procesos de cuidado de la tierra y apoyar el orden en el resguardo y en la comunidad; siempre seleccionan a quienes tienen relaciones armónicas con el espacio, con el territorio que lo conocen muy bien y a los niños y niñas que allí viven.

El conjunto del territorio corresponde al territorio comunal, allí se desarrollan las actividades agrícolas y las festividades:

"Los territorios cercanos como los ríos donde pescamos y también se recolectan las frutas; otros son los lugres de sanación, a ellos sólo van los mayores y los jaibanas, ellos saben lo que hacen" (palabras de Francy Bailarín, integrante de la comunidad).

El territorio para ellos es amplio, repositorio de relaciones sociales que han generado un cordón umbilical con el espacio, y Arfuch comenta que son una trama de interacciones a partir de la relación con el agua, el campo, los cultivos; son formas de ser, sentir y estar; esto posibilita estar cohesionados para compartir identidad desde la tradición oral.

En el resguardo, la autoridad está ejercida por el jefe mayor, para ello se forma desde pequeño y aunque no nace siendo jaibana, se asume un rol de liderazgo y para conectar la comunidad con los libres (hombres occidentales). En la familia la autoridad se ejerce por línea materna, se conforman generaciones entre abuelos, padres, nietos, primos; igualmente se organizan en el trabajo, el hombre asume la caza y la mujer las actividades de la huerta, el tambo y la crianza de los hijos; la mujer tiene la responsabilidad de la transmisión de la cultura, desde ancestros en cada hogar.

La experiencia y la metodología de investigación

Aparte de un enfoque hermenéutico, como la posibilidad de interpretar narraciones orales y escritas que permitan comprender las relaciones en la comunidad Embera Katios con los niños y niñas desde las prácticas de crianza y cuidado y la experiencia educativa. Como es sabido, ante una comunidad originaria el valor de la palabra como fuente de tradición oral para perpetuar la cultura, como expresión de la identidad de los pueblos latinoamericanos.

Desde esta perspectiva, la ruta investigativa consistió en:

1. Conversar con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina, que llegaban a Frontino a tomar sus clases.
2. Llama la atención que los niños los acompañan en la travesía de viaje.
3. Se desplazan durante días enteros para llegar a Frontino, atraviesan la selva, los caminos y cruzan el río hasta 13 veces.
4. Durante las narraciones se puede comprender la vida de la comunidad, las características de los contextos donde vive la comunidad. Mencionan historias de vida para reconocer prácticas y saberes alrededor de la crianza, se cartografía el recuerdo de infancia, se hacen mapas sobre la apropiación del contexto donde reconocen lugares transitados, sagrados, cotidianos.
5. Sobresalen las experiencias de la madre y las relaciones que tienen los niños en sus primeros años, permiten encontrar prácticas culturales para desarrollar habilidades y destrezas y posicionarse en el contexto que habitan.
6. Se da lugar a la oralidad, pues atraviesa la cotidianidad, a través de ella describe comportamientos, creencias, valores en relación con los niños y las niñas.

De esta manera se describen las prácticas culturales del pueblo originario Embera Katíos de Frontino, e interpreta el significado del mundo que los circunda, cada historia narra la vida de los sujetos, sus historias de vida confieren una mirada experiencial, interpretativa, dialógica y polifónica, dice Gadamer (1993).

Los relatos de vida en escenarios de aprendizaje ayudan a reconocer relaciones y condiciones entre los sujetos; la experiencia personal es la experiencia del otro, y facilita aprendizajes para comprender el mundo que circulan, en las comunidades originarias de América Latina.

Para finalizar, es importante replantear lo provocador de las interacciones sociales de los niños y niñas a partir de la presencia de la familia que los acompaña y ayuda a la integralidad, a construir un tejido de conocimiento respecto a la comunidad a la que pertenece, a reconocer los niños desde la experiencia y advertir los diálogos que construye a partir de saberes alrededor, como forma de configurar identidad cultural de pueblos que habitan contextos particulares, como un acto para aprender de sus múltiples manifestaciones de comprensión del mundo desde la cultura propia.

Por otro lado, la diversidad cultural es herencia en la diferencia de culturas donde se encontrarán formas propias; una oportunidad para la comunidad académica, profundizar y ampliar el diálogo epistemológico para validar saberes y provocar la concreción del pensamiento latinoamericano sobre la primera infancia; que admita reflexionar sobre las diversas formas donde está la presencia de los niños y las niñas en sus primeros años, desde las diferentes culturas. En palabras de Sousa (2000), hará volver inteligible los sentidos y prácticas entre las culturas que aspiran a un conocimiento y que proporcione soporte epistemológico a prácticas emancipadoras sustentables para trabajar un conocimiento contextualizado en las condiciones que lo hacen

posible para ser validado; los pueblos originarios son poseedores de saberes legítimos y constituyen cosmogonías propias del sur.

Conclusiones

El acercamiento a los Embera Katíos conduce a conocer y comprender cómo la experiencia educativa permite estudiar la cultura como signo de permanente vivencia de la solidaridad que acompaña el encuentro de aprendizaje para el reconocimiento de otros mundos posibles, y en ese encuentro Freire propone que se aprende desde los contextos y se abre a otros conocimientos donde se constituye diálogo de saberes, entendido como relación intercultural.

El intercambio de saberes permite la interpelación, la confrontación, la apropiación para hablar y escuchar desde y diferencias, formas de conocer, reconocer y transformar lo que acontece desde las experiencias de cada uno para alcanzar posibilidades transformadoras ante situaciones que afectan la cotidianidad de los sujetos.

Cada uno construye diálogos abiertos y reflexivos desde la propia experiencia y da a reconocer otras formas de comunicación y de aprendizajes desde las interacciones y las prácticas de ser, hacer, estar en el mundo; visibles en la forma de representar su mundo y el camino inicial de la formación de los sujetos y de comunidad.

El conocimiento de la comunidad Embera Katíos no es individual sino un conocimiento colectivo, generacional, social, histórico y geográfico; que ante la presencia del otro y de los otros, es re-contextualizado, da posibilidad de comunicar desde la experiencia, de comunicar otros saberes, y escuchar conocimientos de diversos temas, de prácticas de cuidado y formación para narrar su vida, es proyectar saberes de los contextos pasando por

lugares transitados; es reconocerse como sujetos que trascienden en la comunidad, situada en condiciones particulares; con propios ritmos, modos de vida, es enunciar cómo desde la travesía de lugares habitados y transitados hay saberes propios de una comunidad que son esenciales en la formación de los sujetos y la transformación del quehacer del docente indígena.

Este ejercicio representa una oportunidad para pensar(nos) como investigadores que se aproximan a una comunidad originaria, permite reconocer otras sociedades complejas, multidimensionales y diversas; esenciales para explicar sobre la vida cotidiana donde los niños realizan sus actividades, juegan, forman y construyen sus identidades en los espacios; una posibilidad para debatir la relación de los adultos con los niños Embera Katíos como sujetos que caminan para la supervivencia, desde la naturalidad y cotidianidad de los rituales y adaptación al entorno con múltiples formas de vivir en comunidad.

Este asunto permitirá llegar a procesos sociales vinculados con la interculturalidad, la cual tiene matices que posibilitan comprender las relaciones étnicas y culturales que desde miradas reflexivas y críticas conllevan a una dialéctica entre las acciones de los seres humanos y los sentidos que se le otorgan al encuentro con los otros. Este camino, que se ha construido desde la geografía de la infancia, la formación y la experiencia educativa, así como desde la interculturalidad y la comunalidad, otorga posibilidades para recuperar saberes con los hermanos mayores, los Embera Katíos, pueblo originario que poco a poco se ha ido materializando desde el encuentro y la palabra, entre hombres y mujeres de dos mundos que confluyen en un lugar común, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil que actualmente cursan en Frontino, Antioquia, que transitan con los niños y las niñas desde sus resguardos.

Finalmente, la mirada al territorio desde los resguardos se hace a partir de la cartografía social individual y colectiva, que

articula modos de vida de los pueblos originarios como repositorio de prácticas ancestrales para proveer sentido de pertenencia con la comunidad y mantener lazos de cooperación y cuidado desde una mirada intercultural, para reconocer la preocupación y cuestionamiento de la diversidad desde la existencia de lo propio y el respeto por saberes propios a partir de los ancianos como libros abiertos.

Se puede traducir que el docente a partir de su práctica educativa tiene dos funciones: la de reconocer que su vida y misión tiene la finalidad de cuidar de sí, pero también abre la comunicación con el otro y supera barreras individuales como el egoísmo, el interés personal, el control de la palabra por encima del otro, colocando en escena relaciones horizontales. En ese ejercicio de conversar con el otro y otros, la escucha se reconoce con profundo valor por el otro desde un fuerte respeto, motivando a diálogos más abiertos y proactivos, elemento esencial para la formación de sujetos más sensibles.

El aprendizaje en el tambo, como espacio vivo, para hacer vida, donde la experiencia de cada sujeto es motivo de aprendizaje, para conversar entre pares que establece relaciones; desde su interior se despliegan al contexto para producir grandes transformaciones; en este sentido, las reflexiones que se suscitan dentro de ella se orientan para preguntar muchos aspectos, por la práctica educativa de los maestros, por la formación de los sujetos en el sentido individual y colectivo. Freire llama la cuna del hacedor humano como toda creación y representación de las experiencias forjadas en los contextos. Desde esta perspectiva, la práctica educativa permite nuevos elementos y en la cultura convergen experiencias, símbolos, realizaciones, del contexto, también sentimientos, emociones, tradiciones, de los sujetos.

Urge crear un diálogo entre la cultura-saber-pedagogía que exija que la práctica educativa medie la relación del sujeto con-

sigo mismo, modificando y propiciando una experiencia en la que el sujeto se produce a sí mismo.

Referencias

Alzate, M. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas,* núm. 28. Colombia: UTP.

Arfuch, L. (2007). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. (1ª edición). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: Entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación,* núm. 70. Bogotá, Colombia.

Cardona, L., Ramírez, M., Vergara, M., y Gutiérrez, A. (2017). *Geografías del cuidado y la crianza desde la experiencia educativa en comunidades originarias de América Latina*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.

DeMause, L. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 15-92.

Gadamer, H. (1993). *Poema y diálogo.* Barcelona: Paidós/Gedisa.

Klinger, W. (2011). *Caracterización integral del Cerro de Chageradó: Territorio sagrado de las comunidades indígenas Embera-Katíos del Resguardo Murrí, Pantano. Frontino Antioquia*. Grupo de investigación: Conocimiento, Manejo y Conservación de los Ecosistemas del Chocó Biogeográfico, IIAP. Recuperado el 18 de agosto de 2016. https://siatpc.iiap.org.co/docs/avances/informe_final_chagerado.pdf

Ramírez, M., y Cardona, L. (2018). Los niños: Sujetos de derecho en la comunidad Embera Katíos, de Frontino Antioquia, Colombia. *Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina, Col. Prácticas, Saberes y Conocimiento, tomo I.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Sousa, B. (2000). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. Nueva Delhi: Centro de Estudios de Desarrollo de la Sociedad.

10 Mecanismos de estigmatización en la narrativa Gauchesca: infancia rural Argentina del siglo XIX

Nicolás Marino Elder[1]

Resumen

Este capítulo describe un género literario representativo en la literatura argentina durante el transcurrir del Siglo XIX. Expone una serie de procedimientos, mecanismos y artefactos que permiten conocer el modo en que se han producido borraduras semánticas que favorecen la consolidación de modelos de abordaje de las infancias. La novela "Hormiga Negra" de Eduardo Gutiérrez forma parte de un género específico que, junto a muchas otras expresiones literías de la época, deja expuestos mecanismos con los que fue alojada o expulsada la infancia según la tradición de la que provendría.

---

1 Psicólogo. Docente de la asignatura "Problemas Epistemológicos de la Psicología". Especialista en Psicología clínica, institucional y comunitaria. Secretario de Extensión y vinculación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. nicolas.elder@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7535-6579

La razón por la cual fue elegida esta obra se asienta en un rasgo determinante: Gutiérrez describe un número notable de signos, gestos y expresiones en el personaje principal, sin detenerse suficientemente en la condición principal que lo caracteriza: se trata de un niño. La implantación de la perspectiva eurocéntrica, leídas críticamente desde las "epistemologías del sur", pone a las claras una modalidad de intervenir sobre poblaciones a las que había que educar, insertando un diseño de gestión representativo de un modelo de intervención liberal encarnado durante la segunda mitad del siglo XIX en la Argentina. La Gauchesca se hace potente por su afán narrativo, tomando por objeto el paisaje rural y los personajes que lo habitan, su idiosincrasia, sus costumbres, sus tradiciones. Es posible entonces analizarlo en clave de dispositivo, de artefacto literario. Artefacto cargado de intereses, constituido como herramienta que acompaña los procesos de institucionalización de un proyecto liberal en curso. Poder recorrer las tramas contextuales en las que se habilitan o desdeñan las nominaciones y representaciones de la infancia, es internarse en la trastienda de los principios de autoridad desde donde se diseñan los poderes normalizadores y pedagogizantes de un proyecto político que resulta valioso continuar iluminando, en tanto ha sido narrado sin exponer suficientemente el orden represivo que lo constituye. A diferencia del contexto urbano donde el abandono infantil se convierte en un problema de preocupación pública, exigiendo la implementación de políticas donde se combinan tradiciones religiosas, filantrópicas, higienistas, con la intención de controlar, disciplinar y ordenar la población menor en el ámbito rural, la connotación otorgada a la niñez de otras regiones es otra. Como veremos en la novela de Gutiérrez no es siquiera considerada una singularidad constitutiva, quedando en evidencia la estigmatización y exclusión que el proyecto exige.

Palabras clave: gauchesca, infancia rural, análisis literario

Resumo

Este capítulo descreve um gênero literário representativo na literatura argentina durante o século XIX. Expõe uma série de procedimentos, mecanismos e artefatos que permitem conhecer a forma como ocorreram apagamentos semânticos que favorecem a consolidação de modelos de abordagem da infância. O romance "Formiga Negra", de Eduardo Gutiérrez, faz parte de um gênero específico que, ao lado de tantas outras expressões literárias da época, expõe mecanismos com os quais a infância foi alojada ou expulsa de acordo com a tradição da qual viria. O motivo da escolha dessa obra assenta-se numa característica determinante: Gutiérrez descreve um notável número de sinais, gestos e expressões na personagem principal, sem se deter suficientemente na principal condição que a caracteriza: é uma criança. A implementação da perspectiva eurocêntrica, lida criticamente a partir das "epistemologias do sul", evidencia uma modalidade de intervenção nas populações que deveriam ser educadas, inserindo um desenho de gestão representativo de um modelo de intervenção liberal consubstanciado durante o segundo meado do século XIX na Argentina. La Gauchesca torna-se poderosa pela sua avidez narrativa, tendo como objeto a paisagem rural e os personagens que a habitam, a sua idiossincrasia, os seus costumes, as suas tradições. É, então, possível analisá-lo como um dispositivo, como um artefato literário. Artefato carregado de interesses, constituído como ferramenta que acompanha os processos de institucionalização de um projeto liberal em curso. Poder percorrer as tramas contextuais em que as nomeações e as representações da infância são habilitadas ou desprezadas é ir para os bastidores dos princípios de autoridade de onde se desenham os poderes normativos e pedagógicos de um projeto político valioso para continuar iluminando muito do que foi narrado, sem, entretanto, expor suficientemente a ordem

repressiva que o constitui. Ao contrário do contexto urbano onde o abandono infantil passa a ser um problema de interesse público, exigindo a implementação de políticas que combinem as tradições religiosas, filantrópicas e higiênicas, com o intuito de controlar, disciplinar e ordenar a população menor no meio rural, a conotação dada às crianças em outras regiões é diferente. Como veremos no romance de Gutiérrez, ele nem mesmo é considerado uma singularidade constitutiva, evidenciando a estigmatização e a exclusão que o projeto exige.

Palavras-chave: gaúcho, nfância rural, análise literária

"...la niñez, su ilusión y su contento"
Estrofa del Himno a Sarmiento.
Consejo de Educación (1943)

Introducción

Es sabido que recorrer los territorios de la infancia y la niñez no es un asunto sencillo, se presentan de inmediato dificultades y escollos, tanto los que surgen a partir de discusiones etarias, como las referidas a la búsqueda de signos identitarios que facilitaran el reconocimiento de esas categorías. Así mismo vale la pena detenerse en la diversidad de representaciones en torno a estos objetos de estudio, el carácter prismático y polisémico que emanan son testimonio de discusiones que aún no se han agotado, muy por el contrario.

Hacer historia en clave de revisión bibliográfica implica explorar arqueológicamente conceptos, conocer la trama social en la que se juega la lucha de fuerzas que habilita, legitima o desplaza y desaloja la validez de los postulados. La infancia forma parte del modo en cómo ha sido alojada en prácticas y en discursividades, algunas de estas en narrativas históricas.

Dada esta condición, es que la pregunta por la infancia impone situar las coordenadas sociológicas que la validan y le

otorgan pertinencia. Aunque dicha validez contiene una vigencia temporal, en varias ocasiones resultante de una imposición hegemónica o adultocéntrica. Tomar alguna versión dada invita a indagar, no solo en la arquitectura de su formalización, la etapa o momento etario a la que corresponde, sino también conocer como estas referencias son tributarias de un modelo de orden y regulación sujeto a políticas más o menos normalizadoras, que revelan los valores y aspiraciones de la comunidad dirigente. Esta es una de las razones por las que consideramos que la novela Hormiga Negra es paradigmática de estos discursos sobre la infancia rural argentina.

Como es de suponer, la Argentina no escapa a estas lógicas de validación, a modos de clasificar las poblaciones ni a modos de representar las desiguales condiciones de existencia. El presente trabajo hace foco en la coyuntura histórica de finales del Siglo XIX, eligiendo una expresión cultural: la novela "Hormiga Negra". Esta obra de Eduardo Gutiérrez ofrece indicios que permiten conocer los rasgos de una época y el modo particular en el que se distingue el prototipo de la infancia rural (Gutiérrez, 1999).

Distinguir el contexto urbano del rural, desde el análisis literario, permite poner en perspectiva la incidencia de necesidades diferentes en lo que respecta a los programas emanados por la administración nacional. En 1892 se crea en Capital Federal el Patronato de la Infancia, institución insignia de una coyuntura marcada por la imperiosa necesidad estatal de diseñar herramientas que permitan "normalizar". El objeto de la normalización fue el caos producido por la asombrosa cantidad de niños y niñas en situación de abandono, configurándose una política de sentido "colaborativo" entre la administración estatal, las entidades religiosas y las de beneficencia. En el contexto rural no son descriptos los mismos apremios. El abandono en e ámbito rural parece que no representaba la misma pretensión política.

La elección de la obra Hormiga Negra, en tanto emblema representativo de su tiempo, es, al decir de Hayden White (2003) un verdadero *artefacto literario* que permite advertir la ejecución de proyectos distintos. La historia ficciona en la obra de Gutiérrez los modelos formativos que dan lugar a una infancia rural, gaucha y diferente, en el sentido más peyorativo de cada uno de los términos.

Esta obra literaria, que junto a muchas otras avanza en la consolidación de una perspectiva cargada de intereses, modelando el sentido de los acontecimientos, forma parte de un género que fue nominado como "La Gauchesca"[2]. Vale consignar la complementariedad que encuentra este estilo con los discursos de extracción cientificista, en su intención de modelar y semantizar una subjetividad infantil acorde a los nuevos tiempos.

La revisión bibliográfica emprendida para articular la comprensión de la infancia presente en el texto de La Hormiga Negra se nutre de los aportes hallados en las llamadas "Epistemologías del Sur", ya que éstas denuncian una sistemática desaparición de capital cultural, el cuál diezma el alcance que pudieran tener producciones sociales elaboradas al calor del reconocimiento de la diversidad. Tal como nos advierte Boaventura de Souza Santos (2014), referente de este movimiento crítico, la colonialidad no solo procura homogeneizar la trama de diferencias nativas y autóctonas, constituyendo un principio de autoridad homogéneo, recurrentemente respaldado por los aportes que brinda la racionalidad técnica, sino también, impulsa un modelo de disolución ontológica. Las operaciones a las que asistimos necesitan ser conocidas no solo interrogando su intencionalidad, sino también los procedimientos, mecanismos y las operatorias que

2 "La Gauchesca arroja un claro signo de clase que me interesa resaltar, es un género llevado adelante por letrados que describen de modo ideal y prototípico un universo construido artificialmente" (Schvartzman, 2013: 263).

permiten alcanzar los fines propuestos. Como veremos algunos ejercicios de desalojo, en este caso de una forma de habitar la infancia, requieren la colaboración de intelectuales o literatos que contribuyan con sus plumas a edulcorar el plexo real de los acontecimientos:

> El pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo sub humano, de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumanas. Las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece hoy en día en el pensamiento y la práctica occidentales modernos como lo hicieron durante el ciclo colonial. Hoy como entonces, la creación y la negación del otro lado de la línea son constitutivas de los principios y prácticas hegemónicas.
>
> (De Souza Santos, 2009: 28).

Extractos de una época: identificación normativa de la infancia

En el año 1895 la legislación argentina consignaba como límite de edad de la niñez los 14 años, estos datos surgen del segundo censo nacional llevado adelante durante el gobierno del presidente Uriburu. Es de especial interés este registro, ya que durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento se ordena la realización del primer censo nacional en 1869. En este censo está consignado el tope de la minoría de edad atendiendo a la necesidad de conocer qué parte de la población se encuentra alfabetizada y escolarizada. Es necesaria esta acción política ya que brinda parámetros y referencias cargadas de valor que permiten situar el marco jurídico que regula y recorta el estatus de los menores. La clasificación utilizada distinguía menores de púberes e impúberes. Con respecto a los niños, no es menor su distingo

entre hijos legítimos e ilegítimos; los primeros como producto de casamientos validados por la iglesia católica, y los segundos, los hijos naturales en tanto no pudieran certificar ser el fruto del casamiento legal. Entre los naturales existía un variado conjunto, "Espurios" (hijos de concubina), "Incestuosos" (nacidos de parientes), "Mánceres" (nacidos de mujeres públicas), "Fornecianos" (nacidos del adulterio) y "Sacrílegos" (nacido de religiosas).

Como es posible advertir, la impronta colonial organiza los derechos de los nacidos vivos, según esta clasificación. La legitimidad solo podría ser acreditada en tanto pudiera documentarse el bautismo. Es decir, la infancia nacía precategorizada y jerarquizada según parámetros normativos aprioris.

En la segunda mitad del siglo XIX no solo se suceden en la Argentina el primer y segundo censo como expresiones que distinguen las aspiraciones marcadas por el orden y progreso necesarios para la planificación del estado nación incipiente. También acontecen una serie de obras literarias que bien podrían resultar paradigmáticas para la época, en tanto reúnen una intención común, describir al Gaucho[3] y el contexto rural en el que habita, exponiendo así preguntas que claramente subrayan los antagonismos surgidos en torno al proyecto de país impulsado por las clases más acomodadas. Lo que queda expuesto así es la prosecución de un proyecto de identidad nacional de características blancas, europeas, porteñas y letradas. La construcción literaria brinda un fiel reflejo de los cánones establecidos en los

3 El sistema de organización colonial impuso el ordenamiento por castas, clasificando así personas por "razas" y cruces étnicos, de este modo quedaba garantizado un modo estratificado de organización social. De la convivencia entre europeos, pueblos originarios y negros surgen categorías sociales como mestizos, mulatos y zambos. El llamado criollo es incluido en la categoría de mestizo y es así nombrado por el español como Gaucho. La expresión deriva del latín "gudere", significa gozar, surge del modo peyorativo en que se describe una condición libre de quién desconoce los cánones coloniales de autoridad. De la palabra "gauderios" deriva la nominación "Gaucho", hombre a caballo dedicado a las tareas rurales.

censos. La infancia, de tal modo, es objeto para la normalización en ambas estrategias de control social.

Cabe señalar que la tensión configurada entre el universo rural y el de la ciudad marcaría uno de los vectores más sensibles que por aquellos tiempos recortan la pregunta por la identidad nacional. Obras como *Fausto (1866), Una excursión a los indios Ranqueles (1870), Martín Fierro (1872), Juvenilla (1884), Juan Moreyra (1879),* son herederas de obras emblemáticas como *La Cautiva (1837), El Matadero (1840), Facundo (1845),* rebosantes de guiños políticos dirigidos a la aristocracia nacional.

La expresión de Domingo Faustino Sarmiento[4] que recoge el periódico El Nacional de 1876 permite situar el contexto:

> Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa calaña no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen...
>
> Su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado" (El Nacional, 1876, s/n).

Como veremos, una de las vías que permitirá aproximarnos y conocer de qué infancias se trata en este período de la historia argentina es la que se abre siguiendo el rastro que dejan algunas obras literarias de consumo masivo. Esta propuesta permite advertir el grado de alianza y solidaridad que un número destacado de "intelectuales" tejieron con las estructuras más represivas y reaccionarias del estado de aquellos tiempos.

Para comprender la obra protagonista de este capítulo es necesaria la contextualización que estamos trabajando. La

4 Segundo Presidente Argentino (1868 – 1874)

novela "Hormiga Negra"[5] fue escrita por Eduardo Gutiérrez en el año 1881, su publicación con formato de folletín la realizaba por capítulos el periódico Patria Argentina entre el 16 de octubre y el 26 de diciembre del referido año. El público aceptó de modo notable la historia de Gutiérrez y la crítica la describe como un drama policial. Vale advertir que las andanzas del personaje que el autor convierte en novela, era un gaucho conocido por sus problemas con la justicia. Quizás ésta sea la razón por la cual se haya decidido emplazar los envíos literarios junto a noticias relacionadas con el delito y la delincuencia cuyos protagonistas son recurrentemente indios, gauchos, mestizos y morenos.

En un reportaje realizado a Guillermo Hoyos (el protagonista de la novela Hormiga Negra) aparecido en la revista Caras y Caretas del año 1912, este gaucho se encarga de hacer explícitas sus discrepancias con la versión que de él hace Gutiérrez:

"...Ya sabemos lo que son las novelas...y lo que son los cuentos. Ustedes, los hombres de pluma le meten nomás, inventando cosas que interesen y que resultan lindas. Y el gaucho se presta pa' todo"[6] (Laera, 1999: 356).

La elección del personaje conocido como Hormiga Negra, reúne al menos dos características principales. Primeramente, puede advertirse en la pluma del autor un sesgo cargado de intencionalidad civilizadora, su empresa narrativa necesita dotar de rasgos repudiables la imagen pública del gaucho, contribuyendo de este modo a la conformación de un mito modelado a contracorriente de la moral ilustrada de la época. En segundo lugar, y de modo substancial, no es posible soslayar el doble

5 Guillermo Hoyos el personaje central de la novela de Eduardo Gutiérrez, apodado Hormiga Negra. Gutiérrez describe la proveniencia del apodo del apellido y su referencia a los hoyos que realizan las hormigas cuando construyen sus hormigueros.

6 Laera Alejandra. Hormiga Negra. Notas a la presente edición. "Entre gauchos, la discusión acerca de la veracidad de la novela de Gutiérrez no se dirime en el terreno de la moral urbana sino en el terreno del honor personal."

estándar que atraviesa la obra, en tanto demoniza a un niño de 12 años, exaltando su ferocidad y salvajismo, despojándolo de todo rasgo infantil, operación que impide tomar una perspectiva que permita valorar modelos de crianza disímiles a los del estereotipo europeo. Dicho en otras palabras, esta omisión intencionada facilita modelos de representación solidarios con los intereses hegemónicos de la época, en tanto robustecen los programas políticos culturales de dominación. Podríamos decir que una nación moderna no tendría que estar habitada por indios ni tampoco por todo lo gestado en torno a la tradición criolla, la infancia inclusive.

Tres serán los andariveles donde posar la atención:

1. El de un niño, no significado como tal por la idiosincrasia letrada Argentina de finales del siglo XIX.
2. El indisimulable espíritu Romántico elegido por varios autores comprometidos con el proyecto de conformación del Estado Nación Argentino, donde la impronta de sus obras costumbristas y moralizantes construyen representación y estigma.
3. Un orden hegemónico que opera semantizando los relatos de los que se sirve performáticamente produciendo efectos sobre la construcción de estereotipos para la infancia.

La novela Hormiga Negra

A diferencia de otro famoso personaje como Juan Moreira, del mismo autor, Guillermo Hoyos (el Hormiga Negra) no es el prototipo del gaucho malo devenido héroe, todo lo contrario, podríamos decir que el personaje de la historia está construido con los atributos de la completa barbarie, un sujeto de origen

salvaje sin domesticación de orden cultural/civilizado, cultura entendida desde esa vertiente hegemónica.

Si la coyuntura de la que se trata se encuentra circunscripta delimitando los márgenes constituidos por la lógica binaria de civilización o barbarie, las representaciones de infancia concomitantes podrían ser conocidas en el contexto que recrea la novela. El interés por el personaje de Gutiérrez no redunda en las diversas crónicas policiales, tampoco en la cantidad de situaciones en las que puede verse a "Hormiga" cometer ilícitos menores: peleas cargadas de violencia y sadismo, amenazas mayormente concretadas, diversos asesinatos; tampoco sus huidas y las múltiples afrentas a la justicia que desconoce por completo. El interés se revela en el inicio mismo del relato por tratarse de un niño.

La novela comienza narrando la feroz golpiza que nuestro personaje de 12 años le propina a una anciana, mujer madre de una niña de la misma edad a quien rapta luego de acabada la tortura (Gutiérrez, 1999: 23). Esta escena, como otras se suceden en el paisaje conocido como la Pampa, referencia geográfica con una legalidad distinta a las de las ciudades. Podemos pensar que, para el autor, este sitio brinda el marco donde asentar un sin número de apreciaciones ligadas al vacío de legalidad, idea solidaria con la creación de un estereotipo salvaje. El éxito de este proyecto de pareja, emprendido por Hormiga Negra con la niña que secuestra, dependió de un acuerdo realizado previamente con un gaucho que conoce en la pulpería[7] del lugar, quién le ofrece un rancho donde vivir con "su mujer". Se puede advertir aquí el modo en cómo se utilizan categorías del universo de la adultez para dar cuenta de las vicisitudes de un niño. Esta manipulación moral es uno de los signos que distinguen a la pluma del autor.

7 Pulpería, lugar donde se podía tomar bebidas alcohólicas, además se realizaban peleas de gallos, se jugaba a los dados, a los naipes, etc.

Cabe preguntarse si el modo en cómo es narrado el personaje deja lugar al interrogante por la infancia. ¿Guillermo Hoyos es un niño? No, no solo porque no tiene ese lugar hacia el interior de su propia familia, sino también por pertenecer a un conjunto cultural fuertemente estigmatizado: el conformado por los habitantes de una región sin ley. Y no lo es narrativamente. La marca distintiva que diferencia a los sujetos pertenecientes a los códigos urbanos y por tanto civilizados, contrastan de modo profundo con los modelos descriptos por aquellos que habitan los territorios constituidos por la anomia, la infancia rural, pobre y analfabeta. Nuestro personaje forma parte del conjunto de los estigmatizados como salvajes, bárbaros y por ende los que hay que disciplinar y civilizar o bien, excluir y encerrar. ¿Cuánto de esta misma matriz de análisis serviría para describir modalidades actuales sobre las que se estructuran y admiten los marcos desde donde leer y narrar las infancias?

Vemos en la novela un niño no admitido como tal, sus características de origen, el paisaje en el que habita es propuesto con el fin de sobredeterminar su porvenir. No sólo es una infancia anulada, sino transcrita en un código distinto, para que se le entienda así, en su estado de salvajismo, ruralidad y barbarie. Así también la nula estima por el capital cultural que lo constituye, su raigambre autóctona, es aprovechada por el autor para fomentar un modelo de construcción de identidad nacional con claros signos de apartheid. “Habituado ya a la vida de desorden y no teniendo nada mejor que hacer, se entregó a la vida bárbara en las pulperías, vida que no es más que una serie de trancas que no se interrumpen nunca, amenizada con un par de homicidios al mes” (Gutiérrez, 1999: 219)

La criminalización implicada en el protagonista tiene éxito en tanto cristaliza una operación donde quedan reunidas características morales, regionales, culturales que influyen en la construcción de representaciones colectivas, estos son esfuerzos

direccionados hacia la modelización performática de un segmento de la sociedad. El instrumental de análisis epistemológico descripto anteriormente permite leer el lugar otorgado a cierta comunidad. Como vemos este dispositivo literario hace visible un accionar que intenta regular las anomias que hacen obstáculo al proyecto de identidad nacional. Tal como fue señalado con anterioridad, iluminar los mecanismos (literarios en este caso) utilizados por la gesta civilizadora que marcó de modo profundo una manera de deslegitimar la existencia de infancias autóctonas y nativas, es una contribución a la necesaria formalización de una epistemología descolonial. Dicho de otro modo, exponer, narrar, describir dispositivos brinda las herramientas que permiten registrar las atronadoras ausencias, el epistemicidio organizado en torno a las identidades infantiles que faltan.

La construcción del estereotipo

Sabemos que hacer historiografía no representa una meta demasiado sencilla, no tanto por aquello que se juega en relación a las tramas adoptadas para narrar cierta versión de los hechos, sino que el punto de mira elegido revela tradiciones que irremediablemente se encuentran en pugna para validar sus postulados. La historia que podemos contar de las infancias y los dispositivos discursivos que la organizan no queda exenta de estos desafíos.

Dirán muchos historiadores que la historia no es más que una disciplina imposible, que tributa a la literatura, y que por consiguiente esa labor tendrá los límites que impone la ficción. Podemos rescatar el valor de la ficción ya que en ella encontramos indicios donde apoyar[8]las particularidades de una época y una cultura. El Criollo, el Gaucho, la Pampa, serían fenómenos

8 Propongo los trabajos sobre historia y Epistemología de la historia de Hayden White.

culturales inaccesibles si no pudieran ser indagados desde la significancia que han tenido para las élites. La elección de esta novela, y en particular su autor y el personaje principal representan una expresión sumamente pulimentada del trastocamiento ejercido por la comunidad conservadora, intentando (con todo éxito), narrar la vida y las vicisitudes de las clases populares, más aún, la de las poblaciones nativas. De este modo asumimos la revisión bibliográfica, tomando un emblema literario que permite la lectura crítica de una época y por añadidura su escala de valores.

Proponemos explicitar la perspectiva elegida, situando el carácter discutible de las narraciones historiográficas, yendo a contracorriente del carácter cientificista, y por ende metodológico que trae consigo. Entendemos como necesario exaltar las tramas conflictivas que se producen cuando la impronta particular de quien escribe deja traslucir el sesgo político e ideológico en el que se sostiene. Marc Angenot (2010) en su libro "El Discurso Social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible", sitúa coordenadas que resultan de gran provecho para la tarea crítica literaria asumida:

> La hegemonía discursiva no es algo que exista "en el aire". Su base es el Estado-nación que ha llegado ya a la madurez, el espacio social unificado por la expansión de una "esfera pública" extendida. ...
>
> La hegemonía es aquello que produce lo social como discurso, es decir, establece entre las clases la dominación de un orden de lo decible que mantiene un estrecho contacto con la clase dominante (Angenot, 2010: 36).

El personaje Guillermo Hoyos, resulta de gran atractivo por constituirse como analizador de una época donde la infancia solo parece ser significada y valorada en tanto pueda ser incluida dentro de los programas educativos y pedagógicos construidos sobre

arquetipos europeos. Podemos advertir la diferencia en el modo de tratamiento y de alojamiento para los "analfabetos a caballo".

> Hormiga creyó que la herida conferida a su padre era de mayor consideración y el arrepentimiento más desesperante ganó su espíritu. Arrojó lejos de sí la daga y quedó aterrado. El padre, prescindiendo de todo esto, había avanzado sobre el hijo, y sin preocuparse de lo que este había principiado se afirmaba con una terrible vuelta de azotes. Enceguecido por el dolor, la vergüenza y tal vez por el terror de un acto infame Hormiga volvió a coger la daga y agredió nuevamente a su padre" (Gutiérrez, 1999: 84)

Volvamos a Angenot con la intensión de valernos de una perspectiva imposible de sortear, esto es, un análisis de las representaciones de infancia, que no se despegan de los modelos de impugnación o legitimación que les confiere el discurso social. Este destacado exponente del enfoque sociocrítico de la literatura, postula la posibilidad de identificar más allá de la diversidad de manifestaciones que componen el vasto rumor social en un estado de discurso, un conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran a la vez división del trabajo discursivo y un grado de homogeneización de las retóricas, las tópicas y las doxas transdiscursivas al cual llama, siguiendo a Gramsci, "hegemonía discursiva" (Angenot, 2010). De las múltiples consecuencias que se derivan del análisis hegemónico es posible descifrar cuáles son los límites de lo decible y lo pensable en las coordenadas sociohistóricas.

Con el propósito de ampliar la mirada de análisis literario e histórico, resulta provechoso lo propuesto por Thomas Kuhn en su conocida obra "Las estructuras de las revoluciones científicas" (1962). Su Epistemología histórica, rupturista, antropológica, sociológica y descriptiva, ofrece herramientas valiosas para describir el modo en el que diversas comunidades se constituyen y brindan andamiaje para el sostenimiento de instancias

de orden paradigmático. Podemos considerar, de la mano del filósofo inglés, que las propuestas que surjan como modelos, en nuestro caso, un modelo de configuración de narrativas sobre lo infantil, estarán más condicionadas a los consensos logrados que a las discusiones en torno al valor crítico de la verdad.

Es así que resulta importante advertir la incesante dinámica sobre las que se consolidan las comunidades, legitimando pragmáticamente aquellos discursos que garanticen y habiliten una salida a los conflictos que las atraviesan en el camino de confección de un esquema de pertenencia ciudadana.

Poder tomar vista del modo en el que estaría resignificándose de manera permanente el orden de representaciones sobre lo infantil, no solo permite estimar suficientemente el análisis sobre la construcción de hegemonías discursivas, sino también comprender la ineludible injerencia de los sectores dominantes en el modo de condicionamiento político que cohesiona a las comunidades.

Avanzar en la dirección es intentar un "desclausuramiento" de las voces puestas al margen por la cultura hegemónica del momento. "El discurso social es un dispositivo para ocultar, para derivar la mirada, ya que sirve para legitimar y para producir consenso" (Angenot,2010: 47).

Hasta aquí, la intención fue presentar algunas referencias problemáticas con las cuales tener especial cuidado. Pensar lo admitido, el orden hegemónico, los modos en los que se estructuran la legalidad y legitimación de ciertas representaciones de época en torno a las comunidades, así lo amerita.

Romanticismo ambivalente

A todas luces asistimos a un periodo de secularización en tanto el proyecto de conformación de la identidad nacional trajo consigo

un proceso donde se impuso un principio de autoridad, que sin disimulo elaboró tecnologías pensadas para hacer desaparecer signos y características de la cultura nativa. No será la primera vez que, en nombre de la racionalidad moderna, tan enceguecida por el ideal de progreso, se impulsan propuestas que gestan acciones de una irracionalidad signadas por la barbarie.

Como es posible apreciar fue puesto en marcha todo un optimismo humanista que extrae del iluminismo un sistema de reformas de orden político y social. La pedagogía será una de las disciplinas más activas en este momento, ya que sin dudas el horizonte elegido es el marcado por las luces de la razón decimonónica. Si de las representaciones vinculadas se trata, y de cómo éstas pudieran conocerse realizando un análisis de su traducción al discurso social y su materialización en obras literarias, continuaremos conociendo el personaje narrado por Gutiérrez.

Hacia fines del siglo XVIII la Ilustración o Iluminismo resultan ser los motores sobre los que se sostienen pujantes pretensiones de mayoría de edad y progreso. La inexpugnable cultura científica y sus efectos surgidos a la luz del empleo de la Racionalidad técnica e instrumental abren nuevas dimensiones de posibilidad, donde la proclama "Atrévete a Saber" resulta un emblema de carácter auspicioso.

Aquella arenga moderna plasmada por Kant en "¿Que es la Ilustración"? (2000) configura una marca íntimamente relacionada con un inédito proyecto de progreso recortado en torno a un optimismo humanista cargado de reformas sociales, políticas y especialmente pedagógicas. La infancia es expuesta a un criterio homogeneizante que expulsa formas de vida. Estas son modeladas dentro de cánones románticos.

La máxima ilustrada *"El saber te hará libre"*, trae consigo un postulado sensible para nuestro análisis, no solo porque permite revisar los fines perseguidos que esta arenga favorece, sino también por habilitar una mirada sobre la implementación de

modelos de enseñanza y su traducción al contexto latinoamericano. Poder situar las diferencias regionales entre Europa y América brinda coordenadas que permiten ubicar un fenómeno de importación con características complejas y problemas diferenciales, ya que nuestro orden regional estuvo atravesado de modo central por un modelo colonial, llevado adelante por las coronas española, británica y portuguesa.

En su trabajo "Sentido del positivismo latinoamericano" Ángel Cappelletti (1986) advierte sobre el carácter ambivalente de los cambios sociales y políticos del positivismo latinoamericano, dirá:

> Los positivistas latinoamericanos son liberales, pero fuertemente antijacobinos; son republicanos, pero no demócratas. Su ideal político sigue siendo la sociocracia, donde el poder, como en la República de Platón, corresponde a los sabios y de ninguna manera, al pueblo en su conjunto. El positivista latinoamericano se considera continuador de la acción que para poner fin al coloniaje ha realizado el liberalismo (1986: 79).

Es imprescindible seguir contextualizando la obra analizada, la perspectiva hermenéutica que construye sentidos, en este caso, sobre el niño Hormiga Negra, precisa de coordenadas históricas, filosóficas y políticas que enmarcan y configuran un significado de época. Finalizadas las guerras por la independencia, sobrevienen las guerras civiles, la preocupación que de modo creciente se irradia en la clase dirigente redunda en la necesidad de pensar los obstáculos que impidan afianzar un orden político y social de corte liberal. Se transparenta así, como fue formulado, una aspiración reconocible por el trabajoso empeño en crear las bases institucionales donde asentar un modelo de identidad nacional.

Es esta identidad nacional, como enigma para algunos y como certidumbre para otros la que describe irreductibles posiciones, fuertemente cargadas de violencia, con las consecuen-

cias de arrasamiento social y cultural que trajo consigo. Como podemos advertir la construcción del estado nación argentino se sucede con la asistencia de operaciones de avasallamiento y exterminio de culturas autóctonas que no acompañan al proceso de secularización. Estas operaciones tienen la pretensión de organizar desde los comienzos de la vida el modo en como las personas adquieren rasgos civilizatorios.

Ningún análisis literario puede adjudicarse la totalidad de interpretaciones posibles, en este capítulo el enfoque se sitúa en las representaciones de infancia y en particular sobre la construcción histórica de la infancia Gaucha que en clave Romántica diseña un estereotipo de personaje que no es héroe, pero tampoco niño.

De marcado tenor crítico con la Ilustración, el Romanticismo también incide dentro del paisaje de referencias europeas importadas. La exaltación de personajes con carácter nacionalista que tanta centralidad tienen en el conjunto de las obras mencionadas donde proliferan el sentido biográfico, idiosincrático y regional son la clara muestra de un movimiento literario que intenta incidir en la construcción de una mirada interpretativa de los fenómenos histórico-sociales de su tiempo.

El liberalismo frente al despotismo ilustrado y la originalidad frente a la tradición clasicista, constituyen los cánones de una época donde la arenga se proclama del siguiente modo: "cada hombre debe mostrar lo que lo hace único". El rasgo de originalidad autóctona que encarna la figura del Gaucho resulta ser el pilar fundamental donde reconocer los atributos característicos de la argentinidad. Como veremos no será tarea sencilla deconstruir el arquetipo ligado a la barbarie.

Situar la ambivalencia que la corriente de ideas románticas genera, es describir dilemas y conflictos necesarios de abordar. El sentido controversial que produce la figura del gaucho se constituye en tanto resulta ser quien lleva consigo los ras-

gos autóctonos y culturales donde asentar la narrativa del "ser nacional", como así también una ferocidad peligrosa, irracional e indómita.

Vemos de este modo como se tensan dos tradiciones, la Ilustración y una proclama que alienta la emancipación, ponderando las luces de una razón que construye un porvenir cargado de progreso, y el anti-intelectualismo Romántico, proponiendo subsumir la racionalidad a las emociones, los sentidos sobre el intelecto. Esto promueve una modificación sustancial, ya que será la propia subjetividad donde residen los signos más originales donde buscar los antecedentes de una marca idiosincrática. Esta contradicción constituye el andamio de este género literario.

En la intersección de estas tradiciones vale la pena ubicar el modo en cómo estas tensiones han sido resueltas:

> Interesarse por la figura del gaucho parecía una opción casi inevitable, pero a decir verdad no dieron con ella del todo solos, sino que les fue sugerida por observadores europeos. Fueron viajeros ingleses que recorrieron la pampa entre 1820 y 1835 quienes repararon primero en su potencial estético. El gaucho era para ellos un personaje admirable y altamente romántico. Era de origen europeo, pero a su vez habitaba en contacto con la naturaleza. Su falta de civilización podía perdonársele a cuenta de otros rasgos valorables (Adamovsky., 2019: 54)

La salida del aprieto ambivalente, hasta contradictorio, podremos encontrarla recorriendo una tipificación:

> "...este medio geográfico, económico y social produce un tipo humano que es el Gaucho, dentro del cual se diferencian cuatro especies: el gaucho cantor, el rastreador, el baqueano y el gaucho malo. De todos ellos solo el último es un espécimen negativo" (Terán, 2015: 78).

Con el fin de situar al personaje Hormiga Negra dentro de esta organización, a todas luces encuadraría como un Gaucho moral-

mente malo, exiliado de la infancia civilizada, proveniente de un paisaje inhóspito, anómico y perseguido por la autoridad por su condición plebeya. El proyecto de país moderno no incluye a la ruralidad, serán las ciudades las que brindan el asiento natural de la futura República.

A manera de conclusión: ¿cuántas infancias contiene una época?

Lo que hemos descripto es un proceso de erradicación de un modo cultural de habitar al desarrollo. Asistimos a un modo de significar la infancia rural, analfabeta, criolla, impregnada de peligrosidad, describiendo un sin número de rasgos negativos que contribuyen a su desaparición. La novela escrita por Gutiérrez es un claro ejemplo de estas maniobras semánticas alentadas desde el ámbito político. La exaltación de las virtudes infantiles es construida tomando como punto de apoyo la capacidad de inclusión dentro del marco pedagógico signado por la alfabetización como claro gesto del proceso civilizatorio.

> Angenot nos ayuda a situar, una vez más, una mirada crítica que favorece lo que es el centro mismo de este trabajo, iluminar dispositivos que producen ausencias, epistemicidios:"El discurso social es un dispositivo de cancelación, sirve para ocultar, subsume a la categoría de rumor aquello que no cuenta con respaldo hegemónico" (Angenot, 2010: 47)

La estigmatización de las clases populares, tal como se advierte en la pluma de Gutiérrez hace que no sea reconocido en su singularidad. La omisión que el autor hace de la realidad por la que transita el protagonista de la novela es todo un testimonio, un analizador de la época en tanto se hacen evidentes diagnósticos estigmatizantes sobre hábitos y costumbres populares en las que

creció parte de la infancia rural. ¿Cuánto sabemos sobre modelos de crianza nativos? ¿De qué modo se habitaba el territorio de la infancia no oficial? ¿Quedan vestigios?

El análisis de los usos sociales de la literatura en esta etapa particular de la vida argentina permite formular una mirada especialmente atenta para modelar la construcción de un lector, y como, cuando esta empresa logra alcanzar su cometido, queda domesticada la perspectiva y la representación. No es exagerado afirmar que la estrategia moderna consiste en la "invención de un lector", en tanto consumidor de historias y relatos solidarios con los intereses del poder público. El atropello civilizatorio queda claramente descripto por Prieto (1988) del siguiente modo:

> La literatura, desde luego, era el sujeto menos aparente del juego de racionalizaciones desde el que se invocaba la debilidad del cuerpo social, pero el recurso de apelación a la misma indica el poder modelador, la capacidad de persuasión que le reconocieron los sostenedores de una política cultural destinada, junto con otras instrumentaciones políticas, a disciplinar ese mismo cuerpo social. El criollismo popular, particularmente en su variante moreirista, debía necesariamente concitar la condena de ese programa disciplinario, y la concitó con creces, si se considera el número y la calidad de los que participaron en el mismo, la variedad y la intensidad del esfuerzo intelectual puesto en su beneficio. (p. 50)

Fueron narrados los métodos utilizados para crear sentido, más aún, el sentido común de una época, poniendo especial énfasis en los instrumentos utilizados para estigmatizar la infancia rural durante la segunda mitad del siglo XIX. Esto nos ha permitido ser testigos de la implementación de planes pedagógicos sociales excluyentes.

Por último, creemos necesario resaltar el valor de un trabajo que permita continuar con la interrogación acerca de la infancia rural, incluyendo la perspectiva de género. Así como el conocimiento de los destinos que los niños campesinos y niñas

campesinas han tenido al momento de abandonar sus lugares de origen, incluyéndose en las tramas tan variopintas de ciudades en plena transformación. Ese pasaje de la población nativa a los conglomerados urbanos merece ser indagado en tanto quedan expuestas a un paisaje donde las competencias entran en tensión, es decir, ¿cuál ha sido el destino de niños y niñas provenientes de regiones rurales cuando tuvieron que integrarse a estructuras urbanas, tan atomizadas por la inmigración, y por añadidura, la diversidad cultural?

Referencias

Adamovsky, E. (2019). *El gaucho indómito*. (1° ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los limites históricos de lo pensable y lo decible*. (1° ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Cappelletti, A. (1997). *Sentido del Positivismo Latinoamericano*. (1° ed.) Rosario: Materiales UNR Editora.

Censo 1869. http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/censos/C1869-TU.pdf

—— 1895. http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/censos/C1895-T2.pdf

De Souza Santos, B. (2014). *Epistemologías del sur*. (1° ed.) España: Akal Cuestiones de Antagonismo.

—— (2009). *Una Epistemologías del sur*. (3° ed.) México: Clacso.

Gutiérrez, E. (1999). *Hormiga Negra*. (1° ed.). Buenos Aires: Perfil Editora.

Kant, E. (2000). *Filosofía de la Historia*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 2000, 25-37.

Kuhn, T. (1990).*Estructuras de las revoluciones científicas*. (2° ed.) Mexico:Fondo de Cultura Económica.

Laera, A. (1999). *En Hormiga Negra. Notas a la presente edición*. (1° ed.) Buenos Aires: Perfil Editora.

Prieto, A. (2003). *Los viajeros ingleses y la emergencia de la literatura argentina, 1820-1850*. (1° ed.) Buenos Aires:Edición Sudamericana.

—— (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. (2° ed.) Buenos Aires: Edición Sudamericana.

Schvartzman, J. (2013). *Letras Gauchas*. (1° ed.) Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.

Terán, O. (2015). *Historia de las Ideas en la Argentina*. (1° ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. (2° ed.) Barcelona: Paidós.

IV. Legalidad e infacia

11 El interés superior de la infancia y la adolescencia refugiada frente al modelo de atención institucionalizado: el caso de Chiapas y Tabasco, México[1]

Ivonne Álvarez Gutiérrez[2]

Resumen

La condición de México como país de origen, tránsito, retorno y, actualmente destino, de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes -acompañados y no acompañados- con necesidades de protección internacional hace necesaria su atención bajo una perspectiva de infancia y un enfoque interseccional, máxime cuando el objeto del refugio es su integración socio-cultural. Actualmente, este grupo se encuentra regulado por dos legislaciones antagónicas, una en

---

1 El presente capítulo de libro contiene resultados preliminares del trabajo de campo realizado en los estados de Tabasco y Chiapas, México, específicamente en los municipios de Tenosique, Villahermosa y Tapachula durante los meses de febrero a julio de 2019, en el marco del Proyecto de Investigación Cátedras 232 titulado "La protección jurídica de niñas y mujeres migrantes en la Frontera Sur".

2 Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de Jalisco. Catedrática Conacyt adscrita al Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo electrónico: ivonne.alvarez@conacyt.mx, ivonne.ag@gmail.com

clave de control migratorio con visión de seguridad nacional y, otra, en clave de protección con perspectiva de infancia y derechos humanos y reforzadas -ambas- por disposiciones internacionales. En este tenor, si bien, los Estados son soberanos para regular el ingreso y salida a su jurisdicción territorial de personas extranjeras -incluso de nacionales- también lo es que, ante la firma de instrumentos internacionales de derechos humanos, esta soberanía queda sujeta al cumplimiento de aquellos, esto implica, que en lo que respecta a nuestro grupo de interés -NNA refugiados no acompañados-, la soberanía del Estado se encuentra sujeta a la Convención de Derechos del Niño y a la Convención de Ginebra y su Protocolo de 1967. Nuestro objetivo es analizar el modelo institucionalizado para la atención de NNA con necesidades de protección internacional en México, teniendo como marco referencial los alcances jurídicos de su reconocimiento como sujeto de derechos, su autonomía progresiva, y, la transversalización de su interés superior en toda decisión que afecte su entorno. La metodología utilizada es de corte cualitativa, llevamos a cabo un análisis exegético y sistemático de los instrumentos jurídicos -nacionales e internacionales- contrastados con observación in situ y entrevistas semi-estructuradas a directivos de albergues estatales y municipales especializados en la atención de NNA migrantes y refugiados en los Estados de Chiapas y Tabasco, -en esta primera fase de trabajo de campo - en los municipios de Villahermosa, Tenosique y Tapachula. Del análisis anterior, podemos concluir que, el entrecruzamiento de la normatividad -una en clave de control migratorio, y otra con visión de derechos humanos- genera mayores ambigüedades para la atención de los NNA, en virtud de que una tiene la visión de resguardo y protección de la frontera por razones de seguridad nacional y, la otra, de protección y defensa de derechos humanos de NNA. Por tal, la Ley de Migración (LM) debe adoptar una perspectiva de infancia e interseccionalidad, anteponiendo

la condición de niñez -minoría de edad- a su situación migratoria. Es así como el modelo institucionalizado a puertas cerradas para la atención de NNA refugiados no acompañados -que es de larga estancia- resulta inadecuado y vulnera su integridad y salud física y psíquica, e impide su integración a la sociedad de acogida, que es el fin primordial del reconocimiento de refugio. Existe la experiencia de un albergue a puertas abiertas, en el municipio de Villahermosa, Tabasco -dependiente del Sistema Estatal para el Desarrollo integral de la Familia (DIF)-, que garantiza la integración de NNA refugiados, ya que lo habilita para llevar a cabo actividades educacionales, de recreo y esparcimiento extramuros, lo que garantiza su preparación para una vida independiente. A pesar de lo anterior, resulta necesario repensar formas de cuidados alternativos, como las familias de acogida, que podrían ser una opción viable para evitar la institucionalización de los NNA.

Palabras clave: infancia refugiada, interés superior de la infancia, modelo de atención institucionalizado

Resumo

A condição do México como país de origem, trânsito, retorno e, atualmente, destino de crianças e adolescentes (NNA por suas siglas em espanhol) migrantes – acompanhados e não acompanhados - com necessidades de proteção internacional, torna necessária sua atenção para uma perspectiva de infância e um enfoque interseccional, especialmente quando o objeto do refúgio é sua integração sociocultural. Atualmente, esse grupo é regulado por duas legislações antagônicas, uma de controle migratório, com visão de securidade nacional e outra de proteção com perspectiva de infância e direitos humanos. As duas são reforçadas por disposições internacionais. Nesse contexto,

embora os Estados sejam soberanos para regular o ingresso e a saída à sua jurisdição territorial de pessoas estrangeiras – mesmo de nacionais – também, ante a assinatura de instrumentos internacionais de direitos humanos, essa soberania fica sujeita ao cumprimento daquelas. Isso implica, no que diz respeito ao nosso grupo de interesse – NNA refugiados não acompanhados-, que a soberania dos Estados fique sujeita à Convenção dos Direitos da Criança e à Convenção de Genebra e seu Protocolo de 1967. Nosso objetivo é analisar o modelo institucionalizado para a atenção de NNA com necessidades de proteção internacional no México, tendo como marco referencial os alcances jurídicos de seu reconhecimento como sujeito de direitos, sua autonomia progressiva e a integralidade de seu interesse superior em toda decisão que afete seu contexto. Utilizando a metodologia qualitativa, levamos a cabo uma análise exegética e sistemática dos instrumentos jurídicos – nacionais e internacionais - contrastados com observação in situ e entrevistas semiestruturadas com dirigentes de albergues estatais e municipais especializados na atenção de NNA migrantes e refugiados nos Estados de Chiapas e Tabasco, - nesta primeira fase de trabalho de campo - nos municípios de Villahermosa, Tenosique e Tapachula. Da análise anterior pode-se concluir que o entrecruzamento da normatividade – uma corrente ligada ao controle migratório e outra à visão de direitos humanos – gera maiores ambiguidades pela atenção dos NNA, em virtude de que uma tem visão de resguardo e proteção da fronteira, por razões de securidade nacional, e a outra de proteção e defesa de direitos humanos de NNA. Assim, a Lei de Migração (LM) deve adotar uma perspectiva de infância e interseccionalidade antepondo a condição de criança – menor de idade - à sua situação migratória. É assim que o modelo institucionalizado a portas fechadas para a atenção de NNA refugiados não acompanhados – que é de longo prazo - é inadequado e vulnera sua integridade e saúde física e mental, impedindo sua

integração à sociedade de acolhida, que é o fim fundamental do reconhecimento de refúgio. Há a experiência de um albergue de portas abertas, no município de Villahermosa, Tabasco - dependente do Sistema Estadual de Desenvolvimento Integral da Família (DIF) -, que garante a integração de NNA refugiados, uma vez que possibilita suas atividades educacionais, recreativas e de lazer fora dos muros, que garantem a preparação para uma vida independente. Apesar do exposto, é necessário repensar formas alternativas de cuidado, como as famílias substitutas, que podem ser uma opção viável para evitar a institucionalização de NNA.

Palavras-chave: infância refugiada, interesse superior da infância, modelo de atenção institucionalizado

Introducción

México es país de origen, retorno, tránsito y destino de personas migrantes —en situación regular e irregular—, esta última —centro de interés en razón del mayor grado de vulnerabilidad que enfrentan en el proceso migratorio— tuvo un cambio sustancial en cuanto al perfil de las personas en migración, pasó de ser mayoritariamente masculina a estar constituida por mujeres en primera persona —no ya como acompañantes—, niñas, niños, adolescentes (NNA) acompañados y no acompañados, adultos mayores, así como familias completas (CIDH, 2013: 20).

Este cambio de rostro implica —necesariamente— el cambio de las causas generadoras del proceso migratorio, por lo que si bien aún podemos encontrar un buen número de migrantes económicos, existe un creciente número de refugiados, solicitantes de asilo, personas con necesidades de protección complementaria, víctimas de trata de personas, migrantes objeto de

tráfico, migrantes por motivos ambientales, entre otros (CIDH, 2013: 28).

En el presente capítulo nuestro sujeto de interés lo constituyen los NNA con necesidades de protección internacional, es decir, los reconocidos como refugiados, de manera concreta los no acompañados, en virtud de que su condición —minoría de edad— les agrega un grado extra de vulnerabilidad que cuando se interseccIona con otros factores como la raza, color, origen nacional o social, idioma, nacimiento, edad, sexo, orientación sexual, identidad de género, discapacidad, posición económica, religión o cualquier otra condición, genera —lo que la CIDH denominó como— discriminación intersectorial (2013: 42).

Por ende, atendiendo a que en nuestro país el cuidado de los NNA refugiados no acompañados se encuentra a cargo del Estado a través del sistema nacional y estatales del DIF, planteamos que el modelo actual —puertas cerradas— es vulnerador de derechos humanos, máxime cuando el propósito es la integración a la comunidad de acogida, es decir, su integración a México.

Adicionalmente, el *corpus iuris* internacional de la niñez reconocen a los NNA como sujeto de cuidados especiales (CDN, 1989, art. 23.1) o de medidas especiales (CADH, 1969, art. 19), es decir, sujetos de protección reforzada, por lo que todas las acciones estatales deben llevarse a cabo con perspectiva de infancia teniendo como eje rector su interés superior y autonomía progresiva, máxime a partir de su reconocimiento como sujetos de derechos.

Nuestro análisis tiene como marco empírico los estados de Chiapas y Tabasco, especialmente si consideramos que ambos estados constituyen, hoy por hoy, la mayor puerta de ingreso de personas migrantes, y por ende, se presenta un mayor número de solicitudes de refugio ante la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR); adicionalmente, como veremos, Tabasco cuenta con una práctica exitosa en la implementación del único

albergue a puertas abiertas —especializado en adolescencia refugiada— perteneciente al sistema estatal DIF (UNICEF-DIF, 2019: 13).

Chiapas y Tabasco: contextualización y delimitación espacial

Nuestro país es reconocido como el corredor migratorio —sur-norte— más dinámico del mundo, resultado —principalmente— de su ubicación geográfica de vecindad con Estados Unidos de América con 3,152 kilómetros de línea fronteriza, país vecino que ocupa el primer lugar de inmigración a nivel mundial (*World Migration Report,* 2018: 20).

Esto implica que nuestro país es origen y retorno de migrantes mexicanos,[3] pero también tránsito y en últimos años "destino forzado" de personas migrantes. Esto último en razón del endurecimiento de las políticas migratorias en Estados Unidos, que se ha acentuado con los discursos de odio y xenófobos de su actual presidente Donald Trump, lo que ha obligado a las personas migrantes y refugiadas a considerar —por lo menos— estancias más largas en nuestro país (CEAR, 2018: 5 y 14). Por lo que, a pesar de la crisis de inseguridad por la que atraviesa México, desde hace ya varias décadas resulta en un destino que presenta mejores condiciones estructurales para las personas migrantes, más para los refugiados, cuya salida tiene como propósito la salvaguarda de la integridad física, incluso de la vida misma.

Por su parte, la frontera sur de nuestro país, catalogada como frontera porosa (WOLA, 2014: 18), está delimitada por cuatro esta-

3 México ocupa el segundo lugar de origen de migrantes en el mundo —solamente después de la India— y el primero en América Latina y el Caribe. Durante 2015, más de 12.5 millones de personas nacidas en México vivieron en el extranjero (World Migration Report, 2018: 76).

dos: Chiapas, Tabasco, Campeche y Quintana Roo que limitan con Guatemala y Belice en una longitud de 1,149 kilómetros.

Los estados a través de los cuales ingresa mayor número de personas migrantes —en situación irregular— y refugiadas son Chiapas y Tabasco, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Migración (INM) para el año 2019 se presentaron —eufemismo a la detención— un total de 182,940 personas migrantes, de éstas 79,838 fueron presentadas en Chiapas y 16,817 en Tabasco, lo que equivale a 45 y 9.19%, respectivamente, primer y tercer lugar en presentaciones, ya que el segundo puesto es de Veracruz desde 2014 (UPI-INM, 2019: 129).[4]

Si bien es cierto que en la actualidad se han diversificado las nacionalidades de procedencia de las personas migrantes que atraviesan el corredor migratorio México-Estados Unidos, es irrefutable que Honduras, Guatemala y El Salvador continúan ocupando el histórico primer lugar en la migración sur-norte; durante 2019 fueron presentados 78,232 hondureños, 52,412 guatemaltecos y 21,494 salvadoreños, lo que representa el 83% de las nacionalidades reportadas por el INM (UPI-INM, 2019: 133).

El caso de NNA resulta de especial atención, ya que de este gran total, en 2019 fueron presentados 53,507 menores, es decir, el 29.2% del total de presentados, de quienes de entre 12 a 17 años de edad fueron 21,822 y entre 0 a 11 años se presentaron 31,685; de estos últimos, fueron acompañados 27,880 y no acompañados 3,805 (UPI-INM, 2019: 135). En el caso de los menores, la situación de Chiapas y Tabasco se reitera, ya que del gran total de NNA, 19,488 fueron presentados en Chiapas, 5,989 en Tabasco ocupando el tercer lugar —seguido de Veracruz en donde fueron presentados 7,863 NNA— ante el INM (UPI-INM, 2019: 138).

4 En Campeche fueron presentadas 537 y en Quintana Roo 884 personas migrantes.

Un dato especialmente preocupante, es que 2019 es el primer año en el que el grupo de los niños y niñas (NN) menores de 11 años superó numéricamente a los adolescentes, es decir, 31,685 contra 21,882 adolescentes. Además, de 2018 a 2019 existe un aumento considerable de NN de entre 0 a 11 años que realizaron el viaje no acompañados, pasando de 1,114 a 3,805, es decir, un aumento de más del 200% en una de las etapas más sensible, que presenta mayores riesgos y en donde los infantes requieren de mayor atención y protección (UPI-INM, 2008-2019). Esto pone en evidencia la urgente necesidad de políticas públicas con perspectiva de infancia en países de origen, tránsito y destino.

Sirva la numeraria anterior para contextualizar la situación de las personas migrantes en los estados fronterizos, específicamente en Chiapas y Tabasco, en donde se deben concentrar mayores esfuerzos para la atención de las personas migrantes con visión de derechos humanos; esto nos lleva a poner especial atención al caso de la presentación —detención— de los NNA no acompañados, quienes —mayoritariamente— inician el viaje en la etapa de mayor vulnerabilidad, pero ¿qué motiva a que un NNA no acompañado tenga que realizar este viaje con todos los riesgos que implica abandonar, no sólo el hogar sino el país, a pesar de constituir su única referencia social y cultural?

NNA: causas que generan su emigración

No es nuestro objetivo central describir en profundidad las condiciones que presentan los países de origen de personas migrantes en situación irregular; sin embargo, consideramos necesario contextualizarlos para comprender —de manera concreta— las razones por las cuales NNA inician una travesía que los pone en situación de riesgo, mismo que —en muchas ocasiones— se intersecciona con otras condiciones como minoría de edad,

género, pueblo indígena, pobreza extrema, preferencia sexual, etc., lo que eleva el grado de vulnerabilidad.

De acuerdo con Ceriani, existen en Honduras, Guatemala y El Salvador causas estructurales que obligan a los NNA a huir de sus países. En el caso de los NNA hondureños son tres los factores que los impulsan a viajar al norte: la violencia y la amenaza de violencia, la privación de derechos fundamentales y la reunificación familiar (2015: 9).

De manera específica en relación con la violencia, para Ceriani ésta proviene del crimen organizado y del mismo hogar, señala que "las pandillas y otras organizaciones criminales amenazan, acosan, golpean, violan, desmiembran y asesinan a niños y adolescentes hondureños con impunidad, y amenazan con hacer daño a sus familias" (2015: 9). De acuerdo con este autor "en 2013 Honduras tenía la tasa de asesinatos más alta de las zonas sin guerras del mundo, con 79 asesinatos por cada 100,000 habitantes" (2015: 10).

Por su parte, la violencia dentro de las familias, que debería ser el sitio seguro, "incluye el abuso infantil y el incesto, así como la violencia de género generalizada" (2015: 9), esto tiene como efecto que "muchos niños y adolescentes huyan para salvar la vida, y contribuye a explicar el aumento del número de niñas que migran solas" (p. 9).

Lo anterior se agrava ante la privación de derechos elementales básicos como educación, salud, alimentación, y, de manera adicional, la existencia de "miles de niños y adolescentes hondureños [que] han sido dejados atrás por padres que han partido a México o Estados Unidos [de los cuales] nadie es legalmente responsable" (2015: 11).

Este complejo escenario se replica —con sus particularidades— para el caso de El Salvador y Guatemala, añadiendo a este último la discriminación étnica y a ambos la discriminación basada en el género. De manera particular, en Honduras y El

Salvador donde el espacio escolar antaño representaba un sitio de protección, ha sido fuertemente intervenido por las maras y ahora se percibe como un espacio de riesgo (2015: 40).

Además de las vulneraciones estructurales en los países de origen, existe, hoy por hoy, un agravamiento de las condiciones de vulnerabilidad para las personas migrantes en situación irregular en nuestro país —y de manera particular para la niñez—, se encuentran documentadas las múltiples formas de abuso de particulares y violación a sus derechos humanos por agentes estatales (Migrantes: voces, CNDH, 2016; Colectivo Monitoreo Derechos Humanos en el Sureste Mexicano, 2019).

A decir de la CIDH:

> [...] enfrentan una condición de vulnerabilidad estructural, en la cual es común que [...] sean víctimas de arrestos arbitrarios y ausencia de debido proceso, de expulsiones colectivas, de discriminación en el acceso a servicios públicos y sociales a los que extranjeros tienen derecho por ley, condiciones de detención infrahumanas, de apremios ilegítimos por parte de autoridades de migración y policías, de obstáculos en el acceso y procuración de justicia de los delitos de los que son víctimas y completa indefensión cuando son expuestos a condiciones de explotación por parte de empleadores inescrupulosos (2013: 42).

En este sentido, los peligros por los que atraviesan en nuestro país son múltiples, y van desde robos hasta extorsiones, secuestros, violencia física, psicológica y sexual, trata de personas, asesinatos e incluso desapariciones, los cuales ocurren —con mayor intensidad— a lo largo de las rutas migratorias y en las zonas fronterizas (CIDH, 2013; CNDH, 2019). Esto, ante un sistema de justicia en donde impera el binomio corrupción-impunidad (Ceriani, 2015: 37; CIDH, 2013; CNDH, 2019).

En este apartado presentamos de manera muy general una caracterización de las condiciones estructurales de los países de origen, que interactúan para que éstos inicien el proceso migra-

torio, así como el escenario convulso que representa México como país de tránsito, o incluso destino. En el siguiente apartado nos centraremos en NNA no acompañados a quienes se les ha reconocido la condición de refugiados, esto teniendo como referencia el modelo institucionalizado de atención de México.

NNA refugiados en México: institucionalización *versus* integración

Los NNA refugiados representan una categoría de protección internacional que la legislación mexicana reconoce en cumplimiento de la Convención de Ginebra de 1951 y su protocolo de 1967, así como la Declaración de Cartagena de 1984. El refugio se caracteriza por la salida del país de origen de manera forzada, es decir, obligado en razón de tener fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, género, y que no pueda acogerse a la protección del país de origen, además de haber huido porque su vida, seguridad o libertad fueron amenazados o que encontrándose en otro país no pueda regresar por violencia generalizada, conflictos internos, etc., que hayan perturbado el orden público (Ley sobre Refugio, Protección Complementaria y Asilo Político, art. 13).[5]

Resulta relevante, previo al análisis del modelo de atención, señalar que los NNA —como categoría jurídica etaria en razón de la minoría de edad— a raíz de la Convención de los Derechos de los Niños (CDN) y sus diversas interpretaciones[6] —instrumento

5 Sin pretensiones de profundizar, se distingue de la niñez migrante ya que ésta sale de su país buscando mejores condiciones de vida, a trabajar, a estudiar o a reunirse con su familia, etcétera.

6 La Convención-DN cuenta con un Comité que vigila su observancia, mismo que está facultado para emitir observaciones generales, mismas que tienen por objetivo definir las responsabilidades de los Estados ratificantes cuyo cumplimiento, si bien constituye *soft*

del sistema universal y configurador del *corpus iuris* de la niñez— se les reconoció un papel central en las decisiones que afecten a su persona, su entorno y su proyecto de vida.

En este instrumento se le reconocieron derechos civiles, económicos, sociales, culturales, y, por primera vez, se le contempló en el orden jurídico como sujeto de derechos. Por ende, el NNA tiene el derecho a ser escuchado, participar en los procedimientos jurisdiccionales y tomar decisiones del ejercicio de sus derechos, en función de su desarrollo progresivo (Violencia, niñez y crimen organizado, CoIDH, 2016, párrafo 273; CDN-OG-12, 2009).

Resulta necesario aclarar que la infancia y adolescencia —como categorías analíticas— se encuentran lejos de resultar homogéneas, aunque durante muchos años se han construido desde esta visión, considerados —ambos grupos— como objeto de tutela y sin capacidad de agencia, es decir, de construir su propia realidad, ejercer sus derechos, poder elegir y negociar en su entorno social (Pavez-Soto, 2017: 102). Son categorías que se han concebido desde visiones adultocéntricas, presuponiendo a NNA como una extensión del adulto y sujeto a las decisiones de quienes —en apariencia— cuentan con plena conciencia de lo que le "conviene", ya que en "nuestra cultura la edad funciona como categoría de poder" (Pavez-Soto, 2017: 102), justamente en esto resultan coincidentes —desde una visión jurídica— ambas categorías.

México, en adecuación de su normatividad con el orden internacional, reconoció en el año 2000, en el artículo 4º constitucional (CPEUM) los derechos de los NNA determinando como concepto paraguas el interés superior base para el diseño, ejecu-

---

law —término debatible—, han sido retomadas con fuerza cuasi-vinculante por nuestro más alto tribunal constitucional, esto lo podemos observar en una diversidad de tesis y jurisprudencias; a manera de ejemplo tenemos las tesis 2019855, 2019319, 2016128 emitidas por los Tribunales Colegiados de Circuito.

ción, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez, responsabilizando para su atención a los padres y al Estado. Interpretando sistemáticamente los artículos 1º y 4º constitucionales, tenemos que todos los NNA deben gozar de los derechos humanos reconocidos en la Constitución (CPEUM, art. 1) y tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral (CPEUM, art. 4), por lo que no se distingue entre niños nacionales o extranjeros.

La Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) —norma articuladora de la política de la infancia en México— así como sus homólogas de los estados de Chiapas y Tabasco, en concordancia con la CPEUM omitieron hacer distinción en cuanto al reconocimiento de derechos entre NNA nacionales o extranjeros, es así que todos son titulares de derechos, señalando al interés superior de la niñez como principio rector de la política de infancia. La acotación que hace la LGDNNA se da en cuanto al reconocimiento de una serie de medidas de protección especial, en razón de reconocer que su condición migratoria multiplica el grado de vulnerabilidad, lo que podríamos denominar como enfoque de interseccionalidad.

Algunas de estas medidas son la consideración primordial de su condición de niñez sobre su condición migratoria con base en el principio de interés superior de la niñez, la protección a través del sistema DIF y el otorgamiento de todos los servicios necesarios, las garantías de debido proceso (ser notificado, informado, escuchado, asistido gratuitamente por traductor, asistido por abogado, que la decisión que se adopte evalúe el interés superior y recurrir), recibir alojamiento con base en el principio de separación y unidad familiar, la no devolución en caso de riesgo a perder la vida, seguridad o libertad, la obligación de identificar, mediante evaluación, si son susceptibles del reconocimiento de la condición de refugiado y su aviso inmediato a la autoridad

competente, además de que la condición de irregularidad no deberá prejuzgar la comisión de ilícitos ni configurará delito.

Dos instancias centrales fueron creadas en esta ley: el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de NNA (SIPINNA) como instancia de coordinación entre los ámbitos federal, estatal y municipal para delinear la política para la infancia (LGDNNA, art. 125), y la Procuraduría de Protección a los NNA, como instancia de protección y restitución de derechos de NNA. En el caso de los NNA refugiados, la Procuraduría debe brindar asesoría y representación —en suplencia— en procedimientos jurisdiccionales o administrativos, y debe intervenir oficiosamente en todos los procedimientos en los que participe un NNA (Art. 122, fracc. II).

Podemos aseverar que la LGDNNA y sus homólogas promueven de manera amplia la protección y respeto de los derechos de los NNA sin distinguir su situación migratoria, el problema es su entrecruzamiento con la Ley de Migración (LM), cuya visión de securitismo tiene como ejes la detección, detención y devolución de cualquier persona que no acredite su condición de estancia, independientemente de su rango de edad, género, condición personal, es decir, su visión es de contención de la migración irregular (Coria y Zamudio, 2018: 8).

Si bien la LGDNNA no hace distinción en cuanto al reconocimiento de derechos, sino en cuanto a la activación de las medidas de protección especial que se deben asumir para atender a la infancia migrante y refugiada, tenemos que en la legislación especializada en materia de política migratoria existe una diversidad de categorías, que traen aparejadas obligaciones diferenciadas por parte del Estado y una posición singular del NNA delimitada por su posición en cada categoría, aun cuando todos son reconocidos como grupo vulnerable (LM, 2011, art. 2). Esto se complejiza, en el caso de los NNA refugiados, ya que su

atención conlleva una tercera normatividad especializada en los mecanismos de protección internacional.

Tabla 1
Categorías migratorias para la infancia

lgdnna	**LM / LSR-APYPC**
Edad: Niñas-niños 0-12 años. Adolescentes 12-18 años.	1. Inmigrante Situación migratoria: regular-irregular. NNA no acompañado. NNA acompañado. Separado. Apátrida.
Género: medidas igualdad sustantiva Niñas y adolescentes. Niños y adolescentes.	2. Protección internacional Refugiado. Asilo político. Protección complementaria.

Fuente: elaboración propia con base en LGDNNA, Ley de Migración y Ley sobre el Refugio, Asilo Político y Protección Complementaria.

Sobrepasan los objetivos del presente capítulo llevar a cabo un análisis de todas las categorías y sus posibles vulneraciones, nos avocaremos únicamente a la niñez refugiada no acompañada, poniendo énfasis en el modelo institucionalizado de atención implementado por el sistema DIF, en virtud de que toda decisión que se toma en relación con ellos debe considerar la necesidad de integrarlos cultural, económica y socialmente a la comunidad de acogida en la que desarrollarán su vida adulta.

Mecanismos de protección internacional: COMAR

El procedimiento administrativo para el reconocimiento de la condición de refugiado se lleva a cabo ante la COMAR —instancia dependiente de la Secretaría de Gobernación—, el trámite en el caso de los NNA, como bien lo describe Ortega, carece de una perspectiva de infancia (2020: 163), ya que sujeta a los NNA a los plazos y términos genéricos de la Ley sobre Refugio, Pro-

tección Complementaria y Asilo Político (LRPCAP), aun cuando su reglamento señala un procedimiento especial para menores no acompañados que implica su atención prioritaria. Resulta relevante mencionar que la ley contempla un mecanismo alternativo denominado protección complementaria, ésta se otorga a los extranjeros —que en caso de devolución— se encuentre en riesgo su vida o en peligro de ser sometidos a tortura o tratos crueles, inhumanos o degradantes (Art. 2, fracc. VII), pero que no colmen los supuestos para el reconocimiento de refugiado.

Si bien se han aumentado significativamente las solicitudes de refugio ante la COMAR, la proporción con las resoluciones favorables que hasta la fecha se han emitido es muy baja: de 2003 al cierre de junio de 2020 fueron resueltos favorablemente 31,122 solicitudes de refugio y 6,043 de protección complementaria (UPM-COMAR, 2020). Si consideramos el gran total (véase tabla 2), tan sólo el 24.6% de los solicitantes han recibido favorablemente algún mecanismo de protección internacional.

Tabla 2
Tasa de solicitantes 2013- junio 2020: COMAR

2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1,296	2,137	3,424	8,796	14,619	29,630	70,609	20,496
Tarjetas de residente permanente emitidas por reconocimiento de refugio							
NA	NA	524	1,702	2,406	4,018	5,266	NA

Fuente: Unidad de Política Migratoria, junio 2020. En línea: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/561456/cierre_de_junio_2020___1-julio-2020_-1.pdf.

El número de NNA no acompañados solicitantes de la condición de refugiado es muy bajo en comparación con los presentados y devueltos —retornados— a sus países de origen, y más aún los resueltos de manera favorable, esto se debe, entre otras cosas a la carencia de personal por parte de COMAR para el traslado y entrevista directa, la débil formación del personal de las Ofici-

nas de Protección a la Infancia (OPI) para la atención y detección de NNA con necesidades de protección internacional, la falta de coordinación entre COMAR y Organizaciones de la Sociedad Civil (CEAR, 2018: 32); en el caso de los OPI incluso se ha señalado que es inexistente su presencia en las Estaciones Migratorias o es personal al que se le asignan funciones administrativas (Consejo Ciudadano INM, 2017: 81); adicionalmente, en campo constatamos que los largos tiempos de respuesta de COMAR desincentivan a los NNA para solicitar refugio, así como el hecho de que una vez que adquieran la condición de refugiados quedarán sujetos a una institución —pública o, con suerte, privada— hasta que cumplan la mayoría de edad (Gutiérrez, 2019).

Si bien existe un aumento en el número de solicitudes, si comparamos con los NNA no acompañados presentados y devueltos las cifras son irrisorias. Solamente para ejemplificar, en el año 2018 se presentaron —detuvieron— ante INM un total de 9,450 NNA no acompañados, de quienes fueron devueltos —retornados de manera asistida— 9,116 y solicitaron refugio 268, es decir, el 96% fueron devueltos y tan sólo el 2.8% presentó solicitud de refugio; sin embargo, solamente el 0.57% obtuvo una resolución favorable (UPM, INM-COMAR, 2018). Esto revela la primacía de la política de identificación, detención y repatriación como mecanismo central frente a la niñez migrante, sea acompañada o no acompañada (Ceriani, 2015: 45), y la carencia de una perspectiva integral de infancia con enfoque interseccional.

Aun con lo anterior, el aumento en las solicitudes de la condición de refugiado de 2013 a 2018 —temporalidad en la que existen datos segregados por edad— es considerable; al 2018 se presentaron 268 solicitudes de NNA no acompañados, aumentando en 446% en cinco años. Del total de solicitantes (1,411), 32% obtuvo una resolución favorable de reconocimiento de refugio y el 13% no favorable, además se otorgó protección complementaria al 6% y abandonaron el procedimiento el 25% (véase tabla 3).

Esto quiere decir que en 2018 existían un total de 543 NNA no acompañados reconocidos con algún mecanismo de protección internacional, y un número indeterminado de procedimientos vigentes, en razón del rezago de COMAR. El país de origen de los NNA no acompañados es de Honduras, El Salvador y Guatemala; el caso de los acompañados es diferente, incluso con los adultos, ya que si bien continúa liderando Honduras, el segundo lugar lo ocupa Venezuela, seguido de El Salvador y Guatemala (UPM, COMAR, 2020).

Tabla 3

NNA no acompañados que solicitaron reconocimiento de protección internacional

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Solicitantes de Refugio	60	72	132	231	648	268	1,411
Protección complementaria	15	3	12	26	30	2	88
Favorable	17	18	43	98	225	54	455
No favorable	4	20	29	40	90	14	197
Abandonados	24	13	22	49	212	38	358

Fuente: elaboración propia con información del *Boletín Estadístico de Solicitudes de Refugio en México,* de COMAR, 2013-2018 de la Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación.

Como podemos observar, el total de NNA solicitantes no se corresponde con las cifras descritas en la tabla 3, esto es atribuible a que la propia COMAR reporta datos de resoluciones pendientes y desistimientos al procedimiento de refugio. Justamente aquí me gustaría centrar la siguiente pregunta ¿un NNA no acompañado que manifestó temores fundados de perder la vida o encontrarse en riesgo su integridad física, puede desistir de manera voluntaria de un procedimiento administrativo de protección internacional? ¿Bajo qué supuestos operaría lo anterior; en todo caso, quién lo representa para tomar esta decisión

y quién se hará responsable de las posibles consecuencias de ello? Dejaremos estas interrogantes abiertas, ya que constituyen objetos de investigación pertinentes.

Modelo de atención a NNA no acompañados refugiados

Durante la sustanciación del procedimiento para el reconocimiento de refugiados, y una vez reconocidos hasta la obtención de la mayoría de edad, los NNA quedan a cargo del Sistema Nacional DIF. De acuerdo con la Ley de Migración, corresponde al DIF proporcionar asistencia social y protección a los NNA migrantes no acompañados en tanto el Instituto resuelve su situación migratoria (LM, 2011, art. 29), por lo que una vez identificado un NNA, éste debe ser trasladado a los sistemas DIF, quienes, salvo casos excepcionales,[7] no deben permanecer en la Estación Migratoria, aunque se ha documentado que la permanencia de NNA se ha convertido en la regla y no la excepción (Sin Fronteras, 2013: 50).

De acuerdo con la LM, el DIF tiene la obligación de habilitar espacios para el alojamiento o albergues adecuados a los estándares internacionales (LM, art. 94) y prohíbe tajantemente la devolución o expulsión de un NNA cuando su vida o integridad física esté en riesgo, por lo que ésta sólo puede basarse en su interés superior (LM, art. 97).

En relación con el modelo de atención, resulta relevante mencionar que existen dos tipos: el alojamiento temporal y el permanente. El albergue temporal otorga servicios asistenciales a NNA en situación de riesgo y vulnerabilidad por tiempo limi-

7 Esto resulta en una grave ambigüedad, ya que la ley es omisa al señalar cuáles son esos casos excepcionales y deja al arbitrio de la autoridad migratoria esa justificación, lo que se replica en el reglamento de la Ley de Migración.

tado, en tanto se resuelve su situación jurídica, social o familiar (NOM-032-SSA3-2010, p. 9). Por su parte, el albergue permanente otorga servicios asistenciales a NNA en situación de riesgo de manera continuada e ininterrumpida. De lo anterior podemos advertir que la visión de los centros de alojamiento de NNA en condiciones de vulnerabilidad continúa con una visión asistencialista; la misma LM replica esa visión, cuando en la actualidad ésta debe regirse por una perspectiva de derechos, y en el caso de NNA, con perspectiva de infancia.

El sistema DIF —junto con los sistemas estatales— se encuentra adaptando sus modelos de atención, esto se puede apreciar en la estrategia para la prevención y atención de NNA migrantes y repatriados implementada en 2012, la cual se planteó con una visión de protección integral de sus derechos, atención de necesidades y promoción de su desarrollo; sin embargo, en la frontera sur —al año 2011— se contaba con cuatro módulos de atención en las estaciones migratorias de Tenosique, Tabasco, Tapachula, Chiapas, Acayucan, Veracruz y un albergue en Tapachula, Chiapas, todos de carácter temporal, a puertas cerradas y para estancia por tiempo definido, es decir, son considerados de tránsito (Estrategia DIF, 2012: 3). En la actualidad, a esta red de albergues se suman cinco municipales y uno estatal con diferentes modelos de atención.

Adicionalmente, en el año 2015 se publicó el Protocolo de Atención a Niñas, Niños y Adolescentes migrantes no acompañados o separados que se encuentren albergados. Este instrumento, si bien matizó la visión asistencialista aunque no la eliminó, conservó el modelo de atención temporal a puertas cerradas con miras a —en el largo plazo— implementar una estrategia de puertas abiertas, es decir, extramuros (SNDIF-OIM, s/f: 23). Lo relevante de este protocolo es que —por lo menos— homogenizó la actuación de los albergues o módulos de atención a nivel nacional.

La reciente emisión de la ruta de protección integral de derechos de NNA en situación de migración por el sistema DIF (2019), resulta en un ejercicio que pone en el centro a la infancia y adolescencia migrante en el goce y ejercicio de sus derechos, contemplando la implementación de cuidados alternativos; sin embargo, dentro de sus retos reconoce la ausencia de una política de cuidados alternativos para NNA en situación de migración, señalando, por un lado, la insuficiencia de centros de asistencia social, y además, la falta de opciones de familias de acogimiento.

Si bien el modelo temporal a puertas cerradas resulta funcional para estancias cortas, ya que se les brindan atenciones básicas de alojamiento, alimentación, actividades recreativas, cuando se trata de estancias de largo tiempo este modelo genera ansiedad, estrés, depresión, "ya que no deja de ser un encierro" (Gutiérrez, 2019; Alamina, 2019).

La limitante de estos instrumentos para nuestro grupo de interés —NNA refugiados no acompañados— es que no contempla atención permanente o de largo plazo, por lo que la participación del DIF para la atención de los NNA migrantes es temporal en tanto se determina "cuál será la medida de protección más duradera en función del interés superior de cada uno de ellos" (Protocolo de Atención, 2015: 100), por lo que esta omisión genera la inexistencia de una estrategia de integración a la comunidad de acogida.

Refugio: en clave de integración

El reconocimiento de refugiado implica necesariamente su integración a la comunidad de acogida, esto no sólo incluye el ejercicio de derechos (salud, educación, esparcimiento) sino la integración en la "forma de ser niña y niño, aquí y ahora" (Pavez-Soto, 2017: 105), por lo que resulta necesario que de manera gradual el NNA conozca las pautas culturales de la niñez local (p. 105), esto

no implica que los NNA se despojen de sus andamiaje cultural, por el contrario, la interacción con la comunidad de acogida enriquecerá al local y viceversa. El actual paradigma que analiza los procesos de integración plantea la conjugación de la sociedad destino y origen en donde se crea un nuevo lugar denominado espacio social transnacional (Faist, citado por González-Rábago, 2014: 213) o campo social transnacional (Levitt y Glick, 2004: 72).

Para Bijit, quien retoma a Solé (2012: 162), la integración de las personas refugiadas se da en cuatro ámbitos: ocupacional, urbana, política y sociocultural. Por su parte Montes Alonso plantea que su integración debe darse en tres aspectos centrales: económico, legal y social (2018: 32 y 33). Desde una visión jurídica, existe unanimidad al reconocer que la integración de las personas migrantes —regulares, irregulares, refugiadas— a la sociedad receptora implica necesariamente el reconocimiento y acceso eficaz a sus derechos, en el caso de los NNA refugiados —de manera primordial— sus derechos económicos, sociales y culturales.

En el caso de infancia y adolescencia refugiada, existen pocos estudios que den cuenta de sus procesos de integración; sin embargo, la convivencia en espacios apropiados con otros NNA resulta esencial en este proceso de integración y adaptación; lo es igualmente la escolarización, no únicamente como espacio de socialización e incorporación de normas sociales y culturales sino como elemento clave para la movilidad social, por lo que su acceso a derechos sociales resulta fundamental, "tanto para su propia seguridad y bienestar como para la sociedad en su conjunto" (Ortega, 2018: 80).

El Comité-DN ha sostenido que una vez que se decida que el NNA permanecerá en la comunidad de acogida, las autoridades deberán determinar las medidas a largo plazo que se tomarán para su integración a la nueva comunidad (CDN, OG-6, párr. 90). Por lo que el alojamiento del NNA en un "establecimiento" debe

responder a su interés superior, y la institucionalización deberá ser la última medida (CoIDH, OC-21, 2014, párrafo 173).[8]

La CoIDH ha sido enfática en señalar que "cualquier medida de alojamiento debe permitir la salida del establecimiento donde se encuentre la niña o el niño, esto es, debe desarrollarse en un ambiente no privativo de libertad" (OC 21-2014, párrafo 180). Es así que "de ninguna manera puede entenderse que la privación de libertad es en beneficio del interés superior del niño" (Ortega, 2018: 94).

La detención o alojamiento de un niño, niña o adolescente en espacios cerrados tiene un efecto perjudicial para "su desarrollo emocional y su bienestar físico, ya que pueden padecer, entre otras, consecuencias psicofísicas como depresiones, cambios de comportamiento, desórdenes de diverso carácter, pérdida de peso, negativa a alimentarse, falta de sueño, así como problemas dermatológicos y respiratorios" (Ortega, 2018: 93 y 94).

Albergues Chiapas y Tabasco: entre la protección y la vulneración

En el caso de Chiapas, en el sistema DIF existe solamente un albergue estatal[9] de carácter temporal para la atención de adolescentes masculinos en la ciudad de Tapachula y cinco municipales, la mayoría son temporales, es decir, su modelo de atención se encuentra diseñado para estancias cortas.

Los albergues municipales se encuentran en los municipios de Tapachula, Comitán de Domínguez, Palenque, Frontera

8 De acuerdo con la CoIDH, se debería preferir antes de la institucionalización del niño, la designación de familias de acogida o centros especializados de atención a niños (Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional, párrafo 173).

9 De acuerdo con la LGDNNA actualmente se denominan Centros de Asistencia Social.

Comalapa y Arriaga, municipios fronterizos con excepción de este último.[10] De acuerdo con el modelo de atención y sus reglamentos internos, tenemos que tres albergues municipales son para niños y niñas de entre 0 a 12 años de edad, uno es para niñas y adolescentes de 0 a 17 años y uno más para familias refugiadas. Si bien el albergue de Palenque está diseñado para niños y niñas de 0 a 12 años, en el año 2017 cambió su modelo de atención para adolescentes por medio de un convenio de colaboración con el INM.

Todos los albergues municipales son formalmente temporales, incluso el de Arriaga, que está diseñado para familias refugiadas; sin embargo, en razón del incremento de NNA no acompañados solicitantes de refugio, el modelo de atención se ha modificado en la *praxis* pero no su marco normativo, es decir, actualmente recibe menores de larga estancia, a pesar de que su organización, infraestructura y normatividad resulta inadecuada.[11] Además son albergues a puertas cerradas, que a decir de las encargadas de los mismos, esto se debe "al cuidado de los menores y su seguridad" (Gutiérrez, 2019; Alamina, 2019).[12]

---

10 Si bien Arriaga no se encuentra en la frontera, presenta como característica especial su relevancia en el contexto del Huracán Mitch que devastó las vías ferroviarias en Tapachula, por lo que el tren —de carga— iniciaba su recorrido en este municipio convirtiéndose en punto inicial del trayecto para las personas que realizaban su viaje en "La Bestia de Hierro".

11 En la entrevista realizada a Glaydi Gutiérrez Ríos, directora del albergue Viva México, señaló que el modelo de atención de este albergue es para alojamiento temporal de adolescentes migrantes, su normatividad así lo señala; sin embargo, ante la creciente solicitud de refugio de los adolescentes masculinos, han tenido que modificar su modelo a estancias largas (Gutiérrez, 26 de marzo de 2019). Observación de campo: el albergue Viva México es un espacio amplio, cuenta con salón para actividades educativas, comedor con aire acondicionado —necesario por el clima caluroso—, cocina, recámaras, área con aparatos para ejercicio, cancha de basquetbol, área administrativa, médica, psicológica, y de trabajo social, además de una capilla. Las medidas de seguridad para su ingreso son estrictas y se cuenta con vigilancia las 24 horas. Los muros del albergue son de aproximadamente seis a ocho metros de alto.

12 Es necesario aclarar que del trabajo de campo que llevamos a cabo en los albergues públicos pudimos observar que los encargados y encargadas buscan en todo momento dar una atención adecuada a los NNA con recursos limitados; su compromiso va más allá de la visión laboral, es decir, el personal tiene un fuerte compromiso con la infancia migrante y refugiada,

De acuerdo con Glaydi Gutiérrez y Elsa Saraí Alamina, la primera encargada del albergue Viva México en Tapachula, y la segunda del Módulo para la atención de NNA en la Estación de Tenosique, ambos con esquemas de puertas cerradas, el encierro prolongado produce en los NNA estados de depresión grave, enojo, agresividad, falta de sueño, falta de apetito; y el tiempo prolongado para sustanciar los procedimientos que resuelvan su situación migratoria resulta en un impedimento para que los NNA acepten iniciar trámites para su regularización —incluido el refugio—, esto se agudiza, de acuerdo con Gutiérrez, cuando se les explica que permanecerán en un albergue hasta que cumplan 18 años, ya que su tutela quedaría a cargo del Estado mexicano (Gutiérrez, 2019; Alamina, 2019).

Tabla 4
Albergues para atención a NNA migrantes no acompañados en Chiapas y Tabasco

	Administración	Municipio	Objetivo	Capacidad y atención
Albergue temporal para menores migrantes Viva México	Estatal	Tapachula	Adolescentes 12-17 años	Puertas cerradas. Temporal.
Albergue municipal para niñas y adolescentes migrantes no acompañados y separadas	Municipal	Tapachula	Niñas y adolescentes 0-17 años	Puertas cerradas. Temporal.

que si bien reconocen que el modelo de atención es inadecuado para estancias largas, esto no depende de ellos, sino del modelo sistemáticamente implementado en nuestro país.

	Administración	Municipio	Objetivo	Capacidad y atención
Albergue municipal Casa del Migrante	Municipal	Palenque	NN 0-12 años	Puertas cerradas
Albergue temporal para niños, niñas y mujeres migrantes	Municipal	Comitán de Domínguez	NN 0-12 años	Puertas cerradas. Temporal.
Albergue temporal para la atención de familias solicitantes de la condición de refugiado y adolescentes en proceso de reconocimiento de refugio	Municipal	Arriaga	NN 1-12 años	Puertas cerradas. Temporal.
Albergue para migrantes hombres no acompañados	Municipal	Frontera Comalapa	Adolescentes 12-17 años	na
Módulo de Atención a Menores Migrantes no Acompañados en el municipio de Tenosique	Estatal con apoyo municipal.	Tenosique		Puertas cerradas. Temporal.
Albergue para Niñas, Niños y Adolescentes Solicitantes de Asilo, No Acompañados o Separados "Colibrí"	Estatal	Villahermosa	Adolescentes 12-17 años	Puertas abiertas (tres fases). Larga estancia.

Fuente: elaboración propia con información de respuesta a solicitud de información oficio CEDIC/PPNNAF/DRCAS/0301/2019 de fecha 12 de marzo de 2019 y visitas de campo de 2019.

En el caso de Tabasco, únicamente existen dos espacios para la atención a la niñez migrante del sistema DIF. El primero es el Módulo de Atención a Menores Migrantes no Acompañados en el municipio de Tenosique, éste se encuentra dentro de la Estación Migratoria en espacios separados, es de carácter temporal y

cerrado, aunque han alojado hasta por más de 40 días a menores solicitantes de refugio (Alamina, 2019).[13]

El segundo es un modelo excepcional de atención a la infancia migrante no acompañada que lleva por nombre Albergue para Niñas, Niños y Adolescentes Solicitantes de Asilo, No Acompañados o Separados "Colibrí", considerado como buena práctica a nivel nacional (ACNUR, 2018). Cuenta con un esquema a puertas abiertas para la atención de adolescentes —hombres y mujeres— de entre 11 y 17 años 11 meses, implementa procesos de adaptación de los adolescentes —su modelo contempla tres fases—, ya que busca que se desarrollen libremente en espacios educativos públicos, así como mediante actividades deportivas extramuros; de igual manera busca integrarlos a través de la enseñanza de oficio y otras herramientas que les habiliten para su vida independiente una vez que obtengan la mayoría de edad; cuenta con experiencias de integración de NNA que actualmente viven y trabajan en Tabasco (Cárdenas, 2019).

La atención a los NNA a partir del modelo abierto permite un desarrollo holístico y evita el sufrimiento de trastornos consecuencia del encierro prolongado; además, promueve que socialicen en diferentes espacios con adolescentes de su edad, lo que garantiza la adopción de patrones culturales necesarios para su integración a la sociedad de acogida (Cárdenas, 2019).

De lo anterior podemos advertir que en términos de infraestructura y garantía de derechos, el estado no se encuentra preparado para recibir en condiciones apropiadas a los NNA refugiados, la capacidad de los albergues es insuficiente —si con-

13 Observación de campo: el módulo es un espacio pequeño integrado por dos habitaciones grandes, un patio pequeño de juegos y un área de comedor en donde se encuentra el televisor y funciona como espacio para actividades recreativas. En visita reciente a la EM de Tenosique pudimos observar que fue ampliado el espacio con la incorporación de un área de juegos al aire libre (en entrevista en 2019 con su encargada, Elda Saraí, comentó que estaba realizando gestiones para la ampliación ya que la estancia de los NNA era hasta de 40 días).

sideramos que el de mayor capacidad instalada es el albergue Viva México del municipio de Tapachula para 40 menores, pero normalmente reciben entre 15 y 30 debido a la insuficiencia de personal—; si bien existen albergues de organizaciones de la sociedad civil que apoyan en esta labor, la obligación principal recae en las autoridades estatales.

Recientemente, en 2018, el sistema DIF emitió el modelo de atención para adolescentes migrantes no acompañados con esquemas de atención a corto, mediano y largo plazos, en donde la última fase proyecta alojamiento a puertas abiertas con un enfoque de restitución de derechos; en este modelo se encuentran incluidos de manera primordial NNA refugiados; sin embargo, aún no ha sido implementado. Además, en abril de 2019 se integró la Comisión para la Protección Integral de NNA Migrantes y Solicitantes de la condición de Refugiados, la cual ha identificado como línea estratégica acciones centradas en albergues y cuidados alternativos, por lo que se espera que en próximos meses existan resultados de ambas instancias.

Conclusiones

El actual modelo de atención a puertas cerradas para NNA refugiados no acompañados —en proceso o ya reconocidos— vulnera derechos humanos básicos como la libertad personal, salud, libre desarrollo de la personalidad, esparcimiento, educación, etc. Si bien lo que se busca es proteger a los NNA no acompañados que se encuentran bajo cuidado y tutela del Estado, también lo es que el encierro prolongado provoca efectos indeseados como depresión, ansiedad, angustia, etc.; de manera adicional, en el caso de los solicitantes de refugio —afecta— su proceso de integración a la comunidad de acogida, es decir, México.

En razón del interés superior de la niñez y su reconocimiento como sujeto de derechos, el modelo le debe permitir ejercer libre y plenamente sus derechos; más aún, la CIDH ha pugnado por la desinstitucionalización de la atención de la niñez a través de medidas de cuidados alternativos que se encuentran contemplados en la LGDNNA y sus homólogas estatales.

Ante el reto del aumento de los NNA con necesidad de protección internacional, la perspectiva de infancia resulta crucial, y además indispensable para lograr su integración a la comunidad de acogida, esto solamente se alcanza con su socialización en el espacio público, escolar, de recreación, entre otros, lo que además garantiza su movilidad social, y que en un futuro adquiera herramientas para desenvolverse en la vida independiente. Razón por la cual cuando la institucionalización resulte necesaria, se deben alojar en estancias con modelos a puertas abiertas, permitiendo la comunicación de los NNA con el mundo exterior, y a la par, diseñar e implementar esquemas de cuidados alternativos —como las familias de acogida— que cada día adquieren mayor fuerza en el ámbito nacional. Además, resulta apremiante la armonización legislativa de la Ley de Migración con los estándares de la LGDNNA y una participación activa de las Procuradurías de Defensa de los NNA, a efecto de evitar la preeminencia de los objetivos de control migratorio por sobre la protección de los derechos de los NNA.

Referencias

ACNUR. (2018). *Tras concluir su visita al país, la alta comisionada adjunta del ACNUR reconoció la valiosa labor de México en favor de las personas refugiadas*.

Alamina. E. S. (2019, 2 de abril). *Módulo de atención para menores migrantes no acompañados*. Tenosique.

Arias Karina, C., y Elba Villarreal, M. (2016). *Prácticas relevantes de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes sin compañía en el Triángulo Norte y México*. IIDH.

Bijit Abde, K. (2012). El proceso de integración social de los refugiados palestinos reasentados en la región de Valparaíso, Chile. *Sí somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, pp. 155-180.

Cámara de Diputados. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

———. (2010). *NOM-032-SSA3-2010. Asistencia social. Prestación de servicios de asistencia social para niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad*. México.

———. (2011). *Ley de Migración*. México. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lmigra.htm

———. (2011). *Ley sobre Refugio, Protección Complementaria y Asilo Político*.. México. http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/lrpcap_301014.pdf

———. (2014). *Ley General de los Derechos de NNA*. México. http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/lgdnna_171019.pdf

Cárdenas Vadillo, A. (2019, 5 de abril). *Albergue El Colibrí, Villahermosa Tabasco*.

Ceriani Cernadas, P. (2015). *Niñez y migración en Centro y Norte América: Causas, políticas, prácticas y desafíos*. Universidad de Lanus.

CNDH. (2016). *Migrantes: Voces, rostros y sueños compartidos*. México: CNDH.

———. (2019). *Informe especial. Situación de las estaciones migratorias en México, hacia un nuevo modelo alternativo a la detención*. México: CNDH.

Colectivo de Monitoreo de Derechos Humanos en el Sureste Mexicano. (2019). *Impactos de la política migratoria de México en la frontera sur de México*.

Colectivo de Observación y Monitoreo. (s/f). *Informe del monitoreo de derechos humanos del éxodo centroamericano en el sureste mexicano: 2018-2019*.

Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). (2018). *México: Destino forzado para personas refugiadas*.

Comité de Derechos del Niño. (2005). *Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen*. OG-6.

———. (2009). *El derecho del niño a ser escuchado*. OG-12.

———. (2013). *Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. OG-14.

Consejo Ciudadano del Instituto Nacional de Migración. (2007). *Informe final. Personas en detención migratoria en México. Misión de monitoreo de estaciones migratorias y estancias provisionales del instituto nacional de migración*.

Convención de los Derechos del Niño. (1989). Asamblea de Naciones Unidas.

Coria, E., y Zamudio, P. (2018). *Inmigrantes y refugiados. ¿Mi casa es tu casa?* México: CIDE/Colmex/PUED/UNAM.

Declaración de Cartagena sobre los Refugiados. (1984). *Coloquio sobre protección internacional de los Refugiados en América Central, México y Panamá*.

DIF. (2018). *Modelo de atención de adolescentes migrantes no acompañados*. México: DIF.

Gobierno de Chiapas. (2015). *Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chiapas*. México. http://transparencia.comitan.gob.mx/art74/i/equidad_de_genero/ley_de_los_derechos_de_ninas_ninos_y_adolescentes_del_estado_de_chiapas.pdf

Gobierno de la República. (2019, 30 de abril). *Acuerdo SIPINNA 03/2019, creación de la Comisión para la Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Solicitantes de la Condición de Refugio*. México.

Gobierno de Tabasco. (2017). *Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tabasco*. México. https://tsj-tabasco.gob.mx/

uigdh/resources/docs/leyes/2019/Ley-de-los-Derechos-de-Ninas-Ninos-y-Adolescentes-del-Estado-de-Tabasco.pdf

González-Rábago, Y. (2014). Los procesos de integración de personas inmigrantes: Límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral. *Athenea Digital*, núm. 1, pp. 195-220. http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1067

Gutiérrez Ríos, G. (2019, 26 de marzo). *Albergue Viva México*. Tapachula.

Inm-comar. (s/f). *Unidad de Política Migratoria 2013-2020*. México: inm-comar. https://www.gob.mx/comar/documentos/estadisticas-comar-2013-2017

Isaacson, A. (2014). *La otra frontera de México: Seguridad, migración y la crisis humanitaria en la línea con Centroamérica*. Wola.

Levitt, P., y Glick Schiller, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: Conceptuar la simultaneidad. *Migración y Desarrollo, 3*(2): 60-91. https://www.redalyc.org/pdf/660/66000305.pdf

Montes Alonso, F. A. (2018). *Refugiados centroamericanos en Tapachula, Chiapas. Aproximación al análisis de su integración económica a partir de sus trayectorias laborales*. Tesis de maestría. Colef.

OC 21. (2014). *Derechos y garantías de las niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional*. OC 21/2014.

Oea. (1969). *Convención Americana de Derechos Humanos*. Oea.

Oea-cidh. (2013). *Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México*. Oea/cidh.

——. (2015). *Violencia, niñez y crimen organizado en América*. Oea-cidh.

Oim. (2018). *World Migration Report 2018*. Oim. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2018

Organización de las Naciones Unidas (onu). (1958). *Convención de Ginebra*. Onu.

——. (s/f). *Protocolo sobre el estatuto de los refugiados*. Onu.

Ortega Velázquez, E. (2018). *Estándares para niñas, niños y adolescentes migrantes y obligaciones del Estado frente a ellos en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos*. México: unam-iij/cndh.

——. (2020). Niños, niñas y adolescentes solicitantes de asilo en México: Una crítica a los defectos del procedimiento para el reconocimiento de la condición de refugiado. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado.* https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/12923

Pavez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: Perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melava*, año 10, núm. 41, pp. 96-113.

Sin Fronteras IAP. (2013). *La ruta del encierro: Situación de las personas en detención en estaciones migratorias y estancias provisionales*.

SNDIF. (2012). *Estrategia de prevención y atención a niños, niñas y adolescentes migrantes y repatriados no acompañados*. México: SNDIF.

——. (2015). *Protocolo de atención a niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados o separados que se encuentren albergados*. México: SNDIF.

——. (2019). *Ruta de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de migración*. México: SNDIF.

UNICEF-SN-DIF. (2019). *Modelo de cuidados alternativos para niñas, niños y adolescentes migrantes, solicitantes de asilo y refugiados en México: Guía para su implementación*. UNICEF-SN-DIF.

12 Políticas de salud mental infanto-juvenil: modalidades de cuidados en el primer nivel de atención (Rosario, Argentina)[1]

Ana Cecilia Augsburger[2]
Sandra Silvana Gerlero[3]

Resumen

Una mirada atenta sobre las políticas sanitarias y las instituciones que intervienen en la salud

---

1 El artículo expuesto se basa en los siguientes proyectos de investigación: "La indicación y prescripción de psicofármacos en población infanto-juvenil: una aproximación a la situación en la ciudad de Rosario", coordinación Augsburger, A. C. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la provincia de Santa Fe (Argentina); y "Evaluación de los servicios en salud mental en la niñez y sus modalidades de cuidado en las provincias de Buenos Aires, Chubut y Jujuy: su adecuación a la Ley Nacional de Salud Mental", coordinación Barcala A. Comisión Nacional Salud Investiga. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación (Argentina).

2 Magíster en Salud Pública, Instituto de la Salud Juan Lazarte / Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario. Profesora-investigadora en la Facultad de Psicología y en la carrera de Investigación Científica (CIC – UNR) de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Correo electrónico: augsburgerc@yahoo.com.ar. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1461-4391.

3 Maestría en Salud Mental por la Universidad Nacional de Entre Ríos; Maestría en Salud Pública por el Instituto de la Salud Juan Lazarte, Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario. Profesora-investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Correo electrónico: sandragerlero@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0593-6070.

mental infanto juvenil revela que están siendo objeto de profundas e importantes transformaciones en las últimas décadas. En Argentina, con la sanción de la Ley Nacional Nº 26.657 de salud mental se reafirma la necesidad del acceso a la atención de las personas con problemas mentales en servicios de base comunitaria y con abordajes de carácter interdisciplinario e intersectorial. A la par, la consolidación de un paradigma de protección integral basado en los derechos para niños, niñas y jóvenes permitió avanzar en el establecimiento de políticas sanitarias específicas para ese grupo poblacional. El trabajo objetiva una línea de investigación que analiza las modalidades de cuidado ofrecida por la red sanitaria de atención primaria en la ciudad de Rosario (Argentina) con énfasis en los tratamientos que asumen la prescripción y el consumo de psicofármacos en niños/as y jóvenes. Metodológicamente se realizó un mapeo de servicios específicos e intervenciones de cuidados para los problemas de salud mental infantil; se analizó la estructura y la organización del primer nivel de atención conforme a las directivas y principios establecidos en la ley nacional de salud mental. Se elaboró el padrón epidemiológico de la población infantil que se hallaba en tratamiento psicofarmacológico, las características demográficas, el carácter multidisciplinar de los profesionales intervinientes, y los recursos organizativos de las farmacias en el primer nivel de atención. La descripción de las modalidades de cuidado brindadas a los problemas de padecimiento infanto juvenil en el primer nivel de atención, contribuye a valorar la situación de salud mental de los grupos que demandan asistencia. La mayor proporción de indicaciones terapéuticas con medicamentos refieren a dos grupos principales: ansiolíticos, y antipsicóticos. Las especialidades médicas que realizan las indicaciones son médicos/as generales, pediatras y psiquiatras siendo indicativo del perfil de profesionales que constituyen la base del trabajo en Atención Primaria. La información muestra

que a mayor edad de niños, niñas y jóvenes más se incrementan el número al que se le prescriben medicamentos. Sin embargo, la magnitud de niños y niñas menores de 10 años con medicación destaca por el temprano inicio en el consumo de psicofármacos. Los hallazgos obtenidos revelan logros efectivos de acceso a la medicación, a través de la expansión de servicios de salud mental y su integración en la estrategia de atención primaria. Se describen procedimientos efectivos que garantizan accesibilidad a los psicofármacos, aunque también hacen necesario problematizar en qué medida las respuestas de los servicios de salud contribuyen al proceso social creciente de intervenir medicalizando la vida cotidiana la población infanto juvenil.

Palabras clave: infancia y juventud; salud mental; drogas psicotrópicas

Resumo

Um olhar atento às políticas e instituições de saúde envolvidas com a saúde mental da criança e do adolescente revela que elas estão passando por profundas e importantes transformações nas últimas décadas. Na Argentina, com a sanção da Lei Nacional nº 26.657 sobre saúde mental, reafirma-se a necessidade de atenção às pessoas com problemas mentais em serviços de base comunitária e com enfoque interdisciplinar e intersetorial. Ao mesmo tempo, a consolidação de um paradigma de proteção integral com base nos direitos de crianças e jovens permitiu avançar no estabelecimento de políticas de saúde específicas para esse grupo populacional. O trabalho objetiva criar uma linha de pesquisa que analisa as modalidades assistenciais oferecidas pela rede básica de saúde da cidade de Rosário (Argentina) com ênfase nos tratamentos que pressupõem a prescrição e o consumo de psicofármacos em crianças e jovens. Metodologicamente, foi rea-

lizado um mapeamento de serviços específicos e intervenções de atenção aos problemas de saúde mental infantil. A estrutura e a organização do primeiro nível de atenção foram analisadas de acordo com as diretrizes e os princípios estabelecidos na legislação nacional de saúde mental. Foram elaborados o cadastro epidemiológico da população infantil em tratamento psicofarmacológico, as características demográficas, a multidisciplinaridade dos profissionais intervenientes e os recursos organizacionais das farmácias do primeiro nível de atenção. A descrição das modalidades de atendimento aos problemas de sofrimento da criança e do adolescente, no primeiro nível de atenção, contribui para avaliar a situação de saúde mental dos grupos que demandam atendimento. A maior proporção de indicações terapêuticas com medicamentos refere-se a dois grupos principais: ansiolíticos e antipsicóticos. As especialidades médicas que realizam as indicações são o clínico geral, o pediatra e o psiquiatra, o que é indicativo do perfil dos profissionais que constituem a base do trabalho na Atenção Básica. A informação mostra que, quanto mais velhos as crianças e os jovens, mais aumenta o número de medicamentos prescritos. Porém, destaca-se a magnitude de crianças menores de dez anos medicalizadas, devido ao início precoce do uso de psicofármacos. Os resultados obtidos revelam conquistas efetivas no acesso aos medicamentos, por meio da ampliação dos serviços de saúde mental e sua integração à estratégia da atenção básica. Descrevem-se procedimentos eficazes que garantem o acesso aos psicotrópicos, embora também se torne necessário problematizar em que medida as respostas dos serviços de saúde contribuem para o crescente processo social de intervenção medicalizando o cotidiano da população infantil e adolescente.

Palavras-chave: infância e juventude, saúde mental, psicofármacos

Introducción

El enfoque de derechos que define el nuevo paradigma en el campo de la salud mental ha impulsado la necesidad de transformar las respuestas sanitarias y sociales destinadas a los problemas de padecimiento psíquico en los distintos grupos poblacionales.

Los procesos de reforma que atravesaron el último medio siglo se destacan en América Latina, tanto por la convocatoria internacional de jerarquizar la salud mental como problema prioritario en el campo de la salud pública, como por establecer nuevas directrices para abordar e intervenir sobre estos eventos subjetivos. Estos lineamientos orientan, a nivel regional y nacional, la transformación de los modelos de cuidado con centro en el primer nivel de atención, destacando principios de accesibilidad, territorialidad, equidad y continuidad para el cuidado de la salud mental (Gerlero y Augsburger, 2012; Augsburger y Gerlero, 2017).

Avanzado el siglo XXI, desde una multiplicidad de ámbitos académicos y de planificación de políticas sanitarias sigue vigente la concepción de la atención primaria como principio y eje rector del modelo de atención, y frente a ello es menester la constatación de que sostiene el potencial y la capacidad de intervenir y resolver los principales problemas epidemiológicos de la población, entre los cuales se hallan aquéllos vinculados a la salud mental (Yanco, Gerlero, Augsburger, Duarte y Gómez, 2012).

Argentina, que ya venía desarrollando políticas basadas en la atención primaria de la salud, desde el año 2010 con la sanción de la Ley Nacional número 26.657 de Salud Mental, reafirma la necesidad del acceso a la atención de las personas con problemas mentales en servicios de base comunitaria y con abordajes de carácter interdisciplinario e intersectorial.

En correspondencia, la consolidación de un paradigma de protección integral basado en los derechos para niños, niñas y jóvenes permitió avanzar en el establecimiento de políticas sociales y sanitarias específicas para ese grupo poblacional.

Se configura así un escenario privilegiado para el desarrollo y el análisis de políticas de salud mental en las infancias y su correspondencia con servicios sanitarios y prácticas de cuidado que consideran efectivamente a niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos.

De manera que resulta oportuno interrogar las respuestas brindadas por los servicios y los profesionales de la salud que operan como productores e intermediarios institucionales en el cumplimiento efectivo de esos derechos, observando además las características distintivas de cada contexto sanitario (Luciani Conde, 2010; Gerlero y Augsburger, 2019).

Este trabajo se detiene particularmente en la prescripción y el consumo de psicofármacos en la infancia como una de las respuestas institucionales en las modalidades de cuidado ofrecida por la red sanitaria de atención primaria de la ciudad de Rosario (Argentina). Y asume la relevancia de ese análisis en el debate contemporáneo más amplio sobre el incremento de diagnósticos de salud mental y la patologización en la infancia (Brzozowski y Caponi, 2013; Pande, Amarante y Baptista, 2020).

Para la elaboración del problema se establecieron diferentes dimensiones de análisis, situando en primer lugar la construcción de un mapeo de servicios específicos e intervenciones de cuidados para los problemas de salud mental infantil; se analizó la estructura y la organización del primer nivel de atención conforme a las directivas y principios establecidos en la Ley Nacional número 26.657 de Salud Mental.

Luego, en segundo término se elaboró el padrón epidemiológico de la población infantil que se hallaba en tratamiento psicofarmacológico, las características demográficas y el carácter

multidisciplinar de los profesionales intervinientes, así como los recursos organizativos de las farmacias en el primer nivel de atención.

Políticas y servicios de salud mental en la infancia

Una mirada atenta sobre las políticas sanitarias y las instituciones que intervienen sobre la salud y la salud mental infanto-juvenil, revela que están siendo objeto de profundas e importantes transformaciones en las últimas décadas. Contribuyen a ello dos movimientos simultáneos. La reformulación del concepto de salud/salud mental, que vira de una definición negativa, relativa a la ausencia de enfermedad, a una concepción positiva y compleja que reconoce tanto sus múltiples dimensiones como la integralidad imprescindible en su abordaje. Y el pasaje de un enfoque de la salud centrado en necesidades, o carencias, a uno centrado en la promoción y protección de los derechos. En consecuencia, el campo de la salud mental infantil se ve atravesado por las transformaciones paradigmáticas que, de manera simultánea, comprometen las concepciones y las prácticas sociales sobre la salud mental y la dimensión de la autonomía y los derechos en torno a la población de niñas, niños y jóvenes.

Sin duda que en ese marco de innovación y cambio la posibilidad de desarrollar estudios que monitoreen y evalúen el desenvolvimiento de ese proceso de transformación histórica resulta muy oportuna. Aun cuando pueden situarse trabajos e investigaciones que observan con detenimiento la sucesión de cambios y ponderan las modificaciones, esta tarea requiere y necesita mayor estímulo y esfuerzo. En ese marco, distintos/as autores/as constatan un déficit en las políticas oficiales de salud mental infantil y juvenil a nivel internacional, y un desfase entre las necesidades de atención y cuidado y la oferta de una red de servicios capaz de brindar respuestas adecuadas (Belfer y Rohde, 2005).

A nivel regional y nacional se insiste con datos de prevalencia de salud mental para niñas y niños, que oscilan entre el 12 y el 20%, y se enfatiza la existencia de una importante brecha entre problemas de salud mental y capacidad de respuesta en los servicios de salud (AUAPSI-DNSMYA, 2008; Paula, Miranda, Bordin, *et al*., 2017; Caraveo-Anduaga y Martínez-Vélez, 2019; Pande, Amarante y Baptista, 2020). Al mismo tiempo distintos/as autores/as son coincidentes en señalar que los procesos de implementación de políticas y de adecuación de los servicios a los principios que nortean las premisas propuestas son lentos y dilatorios (Couto y Delgado, 2015; WHO, 2005; Gerlero y Augsburger, 2012). En Argentina, diversas investigaciones que contemplaron jurisdicciones del territorio nacional pusieron en evidencia la fragilidad de políticas de salud mental y de la organización de los servicios y los procesos de atención que respondieran adecuadamente a los problemas emergentes en el campo infanto-juvenil (Gerlero y Augsburger, 2012; Parra, 2018). En particular el estudio multicéntrico *Diagnóstico evaluativo para el fortalecimiento de estrategias de intervención en salud mental en Argentina,* realizado por Gerlero y colaboradores en el año 2008, hizo visible la amplia heterogeneidad territorial que guiaba las respuestas sanitarias en cada provincia del país. Otra investigación pocos años después, llevada a cabo por el mismo equipo y con antelación a la sanción de la Ley Nacional 26.657, documentó en diversas provincias del país las dificultades de acceso y obtención de prestaciones continuadas debido a la escasez de servicios de atención primaria, a modelos descentralizados de atención comunitarios, o a la insuficiencia de recursos humanos y estrategias alternativas a la atención hospitalaria (Gerlero, Augsburger, Duarte, Yanco y Gómez, 2011).

Con el propósito de caracterizar y evaluar las modalidades de cuidado en salud mental en materia de niñez de los distintos niveles de atención en jurisdicciones seleccionadas del país (Santa Fe, La Rioja, Jujuy, Buenos Aires, Chubut y CABA) durante

los años 2017-2019, se evaluó la red de servicios y se describieron y clasificaron las modalidades de cuidado, asumiendo el texto legislativo nacional como objetivo. Los hallazgos revelaron que pese a los procesos de reforma implementados, permanecían importantes obstáculos en términos de los recursos humanos, del desarrollo de abordajes interdisciplinarios y del funcionamiento intersectorial articulado. Los/las autores/as destacaron que la accesibilidad y calidad de los cuidados brindados se vieron facilitadas en aquellas jurisdicciones donde existía una planificación central de las acciones. Además, identificaron dificultades en la articulación con organismos de protección de los derechos de la niñez que permitieran intervenciones inmediatas frente a situaciones de excepción (Barcala, Botto, Poverene, Augsburger, Gerlero, Saadi, Núñez y Lorenzini, 2020).

En la ciudad de Rosario en particular, estudios previos han destacado el alto grado de extensión territorial y de cobertura que presenta el sistema de salud a través de sus diferentes niveles de atención. Producto de la organización sanitaria con una red amplia de servicios comunitarios, los cuidados de salud mental para niñas, niños y jóvenes son brindados en servicios de base territorial, y con disposición de profesionales especializados. Sin embargo, estos trabajos alertan sobre la escasez de estudios epidemiológicos que brinden información continua y sistemática sobre los problemas de salud mental de la población infantil y que permitan problematizar aspectos vinculados a la calidad de los procesos de cuidado y a las decisiones terapéuticas, en particular a los tratamientos con medicamentos psicofarmacológicos, su duración y la reevaluación de los diagnósticos. Señalan la necesidad de monitorear con especial esmero el consumo de psicofármacos en edades tempranas, y la adopción de perspectivas interdisciplinarias en la toma de decisiones terapéuticas (Augsburger, Gerlero, Labartete, *et al*., 2015; Augsburger, Gerlero, Mehring y Moyano, 2019).

Intervenciones terapéuticas con psicofármacos en la infancia

El creciente desplazamiento de las diversas estrategias biomédicas hacia situaciones y condiciones inherentes al diario vivir, representa una problemática instalada en el campo de la salud mental desde hace varias décadas.

En la articulación entre las ciencias sociales y el campo de la salud mental, indagaciones pioneras identifican el concepto de medicalización (Illich, 1975; Foucault, 1977, 1980) como un proceso continuo de expansión de las categorías conceptuales e intervenciones prácticas de la biomedicina hacia nuevos ámbitos de la vida, de los comportamientos y de las relaciones sociales. Su desarrollo conceptual supone una corriente crítica de estudios sociales comprometidos con el análisis de los fenómenos cotidianos que se "convierten en médicos", y que son definidos e interpretados en dicho campo de saber (Faraone y Bianchi, 2018). Bajo las distintas nominaciones que dicho concepto asume como "medicalización social" (Conrad, 1982), "medicalización indefinida o ampliada" (Caponi, 2015) y/o "medicalización de la vida" (Amarante, Pitta y Oliveira, 2018), los/as autores/as señalan cómo el conocimiento técnico-científico y las acciones sanitarias atraviesan e intervienen en la regulación de los modos de ser y de actuar singulares y sociales, bajo procesos que tienden a la normalización de la vida de los sujetos y los grupos poblacionales.

Diversos estudios señalan que el incremento de la indicación de psicofármacos en los niños, niñas y jóvenes ocupa un tópico privilegiado para el análisis de los procesos de medicalización en las infancias (Faraone, Barcala, Bianchi y Torricelli, 2009; Iriart e Iglesias Ríos, 2012; Moysés y Collares, 2018).

Mientras que abrevan a esta perspectiva, otros/as autores/as distinguen el tratamiento farmacológico en la infancia con el concepto de medica-mentalización. Advierten que cuando

se trata de la respuesta exclusiva y frecuente a los problemas de salud mental en la población infanto-juvenil, es imperativo replantearse los riesgos posibles respecto de la habitualidad del uso como la banalización de la prescripción y dispensación de fármacos en los procesos de cuidado (Iriart, 2018).

De manera que la magnitud, intensidad y extensión de los procesos de medicalización de psicofármacos en los eventos ligados a los procesos del desarrollo infantil, a las situaciones educativas, a las relaciones familiares y entre pares, expresa una señal de alarma a la hora de valorar las intervenciones y los servicios de salud mental.

En la línea de indagación que vincula las estrategias de medicalización con el consumo de psicofármacos, un conjunto de investigaciones interroga el proceso de prescripción de esos medicamentos al interior de la red de servicios de salud, ponderando las estrategias de gestión y actuación de los servicios y los profesionales de salud mental conforme las prácticas que desarrollan en el primer nivel de atención. Focalizando en la variedad de potenciales respuestas terapéuticas para abordar los problemas de salud mental, se hallan estudios que analizan la trayectoria de atención y el recorrido que transita la población previo y posterior a la indicación de los medicamentos, así como la continuidad y persistencia de la prescripción de psicofármacos en los servicios de salud (Ferrazza, Luzio, da Rocha y Rodrigues Sanches, 2010).

Un segundo grupo de investigaciones examina los criterios y las modalidades de la prescripción y utilización de medicamentos que contienen psicotrópicos, buscando indagar el uso racional de los mismos, la adecuación de su indicación conforme diagnósticos, los costos sanitarios y sociales de su utilización, así como el cumplimiento de las pautas legales que rigen su indicación y dispensación (Falcão, Monsanto y Baltazar Nunes, 2007; Andrade, García de Andrade y Dos Santos, 2004).

Por último, investigaciones en el contexto de reforma de los modelos de cuidado de salud mental responden a la preocupación por padronizar las principales características sociodemográficas de la población usuaria de estos fármacos, por interrogar la equidad de la población en el acceso a los tratamientos, o por evaluar el efectivo desplazamiento de los procesos de atención de los hospitales monovalentes a los servicios comunitarios (Speranza *et al*., 2008; Gerlero, Augsburger, Duarte, Yanco y Gómez, 2011).

Los trabajos que examinan el consumo de psicofármacos en la población de niños, niñas y jóvenes son elocuentes en señalar que se trata de un fenómeno complejo, y una temática que ha adquirido mayor relevancia en las últimas décadas en forma de debates académicos, políticos y de investigación.

Aspectos metodológicos

Las modalidades de cuidado en el primer nivel de atención de los problemas de salud mental infantil, en particular aquellos que requirieron una indicación de psicofármacos, sistematiza una línea de investigación que comprendió diversos estudios con abordajes metodológicos variados entre los años 2015 a 2018, en Rosario (Argentina).

El sistema de salud del municipio de Rosario, con una amplia capacidad de cobertura poblacional y de carácter universal, brinda atención sin costo directo para la población de la ciudad. Como lineamientos políticos, destaca la implantación de la estrategia de la atención primaria de la salud como directriz sanitaria consolidada. Al momento del estudio disponía de 54 centros de atención primaria distribuidos en el territorio urbano, a cargo de responsabilidades delimitadas sobre áreas de actua-

ción sociosanitarias y características epidemiológicas de los y las ciudadanos/as.

El abordaje metodológico con un estudio descriptivo y transversal (2015-2016) buscó caracterizar la disponibilidad, organización de recursos, red de atención y capacidad de respuestas institucionales dedicadas a la salud mental en el campo de la niñez y la juventud. El análisis de las modalidades de intervención del primer nivel de atención conforme a las directivas y principios establecidos en la Ley Nacional 26.657 de Salud Mental se indagó a través de entrevistas a profesionales especializados en la salud mental infantil. Además, se aplicó una encuesta institucional *ad hoc* en un total de 42 centros de salud del municipio. Representaban casi el 80% de la totalidad de instituciones del primer nivel de salud (42/54), fueron seleccionados según disponibilidad de profesionales especializados para los procesos de cuidado de salud mental infantil, y recursos organizativos para la provisión y dispensación de los psicofármacos.

Asumiendo un enfoque de carácter poblacional, metodológicamente se examinaron los datos de los registros sobre drogas psicofarmacológicas provistos por el nivel central de gestión de la política municipal de salud. La información permitió elaborar el padrón epidemiológico de la población infanto-juvenil que se hallaba en tratamiento psicofarmacológico en el primer nivel de atención (2016-2018). La clasificación por grupos de psicofármacos se elaboró con base en la taxonomía que señala la Organización Mundial de la Salud, que establece grupos de fármacos conforme a los trastornos mentales según la CIE-10a.

Los hallazgos que se presentan reúnen, de manera articulada e integrada, los resultados que fueron sistematizados en el recorrido de desarrollo de la línea de investigación sobre las modalidades de intervención en la salud mental infantil en el primer nivel de atención.

Resultados

Organización y gestión de los procesos de cuidado en salud mental en niños, niñas y jóvenes

El municipio de Rosario (Argentina), desde hace más de tres décadas implementa una política sanitaria centrada en atención primaria, que incorpora las acciones de cuidado frente a problemas de salud mental. En consonancia con la sanción de la Ley 26.657, se instaura un marco normativo para un modelo de atención en salud mental bajo la directriz de descentralizar la atención de los problemas de salud mental y brindar tratamiento próximo a los lugares de vida de las poblaciones. Ello coloca la problemática de la accesibilidad y la prescripción de psicofármacos como componente nuclear de la capacidad resolutiva y el acceso equitativo a los cuidados de salud mental.

Las organizaciones sanitarias pertenecientes al primer nivel de atención que ofrecen atención en salud mental a la población infanto-juvenil suman un total de 42 centros de salud y se distribuyen estratégica y territorialmente en todo el ejido urbano. La encuesta institucional permitió describir aspectos de la estructura y la dinámica organizacional.

Los conjuntos de profesionales multidisciplinarios —médicos/as clínicos/as y/o generales, pediatras, enfermeros/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, farmacéuticos, entre otros—, junto a profesionales de otras especialidades médicas que actúan bajo una modalidad organizativa y funcional de equipos matriciales de referencia territorial, entre los que se halla un grupo de profesionales psiquiatras, conforman los equipos de atención primaria.

La gestión de la provisión y circulación de los medicamentos, así como la dispensación a los/as usuarios/as de atención primaria estaban bajo responsabilidad de profesionales farmacéuticos,

es decir, con alto nivel de calificación profesional para esa tarea en todos los centros de salud.

El 80% de las instituciones poseen espacios físicos exclusivos para el almacenamiento y la entrega de medicamentos. Sin embargo, sobre la existencia de condiciones de privacidad para la dispensación de los medicamentos, sólo el 60% contaban con esas características de estructura confortables y adecuadas para el carácter personal de la atención sobre problemas de salud mental.

El análisis de la organización y las modalidades de intervención de los servicios de salud del primer nivel de atención permitió identificar que los centros de salud sostienen una alta implicación con los grupos familiares y la población infantil de su área de referencia, tanto en lo referido a la accesibilidad como al sostenimiento del vínculo. En casi todos se realizan actividades de promoción, prevención y asistencia, aunque la asiduidad y amplitud de la oferta depende de cada efector, de los recursos técnico-profesionales con los que cuente y de la posibilidad de trabajar articuladamente con otros actores sociales. Mientras que las acciones de promoción y prevención son para la mayoría de las instituciones puntuales y sólo en unas pocas constantes las acciones asistenciales están presentes de manera permanente en todas ellas. Es habitual que, si se producen interrupciones de los tratamientos, el/la profesional o el equipo responsable asume la comunicación, sea por vía telefónica o por contacto directo con las familias. Si se evalúan situaciones de riesgo o severas se establece contacto de manera inmediata con los servicios locales de protección de derechos.

El análisis del primer contacto con los servicios de salud mental, atendiendo a las normativas vigentes reveló que las evaluaciones iniciales están a cargo de psicólogos/as, o médicos/as pediatras o generalistas. La alta demanda de atención y las características organizativas de los procesos de trabajo profesional conduce a que las valoraciones preliminares se realicen

de manera unipersonal, y no en forma interdisciplinaria, definiendo luego si se requieren intervenciones de otras disciplinas o la derivación a otros efectores.

Es frecuente que los centros de salud atiendan las demandas provenientes de otras instituciones, en particular las escuelas. También que, como parte nodal de la evaluación del problema, se incluya el entorno familiar y social, y se destaquen problemáticas barriales y sus efectos, como la violencia, el hacinamiento, la falta de espacios públicos verdes o las condiciones de extrema precariedad en las que viven algunas familias.

Al analizar la existencia de coordinación en las acciones de cuidado se halló que la mayor proporción de efectores cuentan con redes establecidas y contactos de trabajo intersectorial, lo que facilita la tarea para derivaciones asistidas o intervenciones destinadas a la rehabilitación de la salud mental infantil. En esos casos la experiencia muestra que se trabaja de manera articulada, siendo corriente la programación de espacios de reunión para definir estrategias conjuntas. En la circulación de niñas, niños y jóvenes por otras instituciones, a partir de necesidades o problemas identificados en los centros de atención primaria, es importante destacar la centralidad que cobran las redes informales que utilizan los/as profesionales para las comunicaciones y/o para llevar a cabo derivaciones asistidas.

Como aspecto destacado de la integralidad en los problemas de salud y salud mental de niñas, niños y jóvenes, los centros de salud en el municipio presentan una importante capacidad resolutiva. La constitución multidisciplinar de sus equipos, la organización de la red de servicios, y los procesos de gestión implementados, como la historia clínica familiar, garantizan un soporte adecuado para resolver las necesidades de salud general de este grupo etario, brindando atención continuada para problemas agudos y para problemas somáticos severos.

Relativo a las características de las intervenciones asistenciales, los centros de salud de la ciudad realizan procesos diagnósticos, brindan psicoterapia individual y también orientación a padres y madres. La recepción de consultas de salud mental no excluye ningún tipo de perfil de pacientes ni tipo de problemáticas, asumiendo una mirada amplia y compleja del problema y su contexto situacional.

Los centros del primer nivel de atención garantizan asimismo los tratamientos que requieren medicación, a través de la organización de un sistema matricial que permita la consulta psiquiátrica, o de un proceso de interconsulta con neurología o psiquiatría en los hospitales de referencia territorial. Las internaciones infanto-juveniles, por razones de salud mental se llevan adelante en un hospital especializado del municipio.

Los procesos de cuidado de la salud mental en la atención primaria en la ciudad dan cuenta de un conjunto variado de intervenciones asistenciales junto a acciones que trascienden el ámbito de los servicios de salud y que involucran redes socio-comunitarias y territoriales.

Padrón epidemiológico de la población infanto-juvenil que utiliza psicofármacos

Durante el periodo relevado (2016) se realizaron 7,671 prescripciones de psicofármacos, de las cuales 403 (5%) refirieron a la población infanto-juvenil comprendida hasta los 19 años de edad. El conjunto de indicaciones estuvo destinado a 4,956 pacientes usuarios/as de los 42 centros de atención primaria que se incluyeron en el estudio. Los niños, niñas y jóvenes atendidos fueron 299, y representaron el 6% de la población total.

Al distinguir los grupos etarios en el conjunto de la población estudiada, se destaca que el mayor número de prescripciones es para el grupo de 10 años o más. De los usuarios y usuarias

que recibieron medicación, el 70% tenían al momento de la indicación entre 10 y 19 años de edad, mientras que el restante 30% era menor a una década de vida. Una mayor desagregación de los grupos etarios mostró que la proporción de prescripciones realizadas se incrementa a medida que aumenta la edad de la población; el 31.5% de las indicaciones se realizó a menores de 10 años, el 33.0% en el grupo de 10 a 16 años y la mayor proporción, el 35.5%, entre los y las jóvenes que tenían entre 17 y 19 años. Inicios de prescripción de psicofármacos en edades tan precoces insta a revisar críticamente tanto la masividad con que la farmacología se constituye en respuesta ante situaciones vitales y de desarrollo propias de la infancia, como su efecto en años. Inicios en que niños y niñas quedan supeditados a la medicación como única acción de cuidado frente al padecimiento.

La distribución de la población de niños, niñas y jóvenes según género, expresó una proporción (59%) mayor de varones que recibieron medicación de psicofármacos, y dicha situación se acrecienta entre los jóvenes de entre 10 y 19 años de edad. Mientras que presentaron paridad genérica entre quienes tenían menos de 10 años de edad. A la luz de la información recababa es posible afirmar que la medicación pasa a ser incorporada como aquello que resuelve lo que acontece en niños y niñas en su trayectorias y ritmos de escolarización, en su desenvolvimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje formal, así como en las dificultades y vicisitudes en la generación de lazos y vínculos con los otros/as pares. Niños y niñas tristes, en procesos de duelo, niños y niñas en movimiento constante e inquietos, jóvenes violentados, infantes que necesitan espacios de juego y palabra continente, otros y otras que se retraen e inhiben, púberes que no respetan las normas, todos/as son ubicados/as como si sus problemáticas fueran idénticas, señala Stolkiner (2012). Los mecanismos de homogenización de los grupos sociales ha sido uno de los sentidos singulares y sociales atribuidos a los efec-

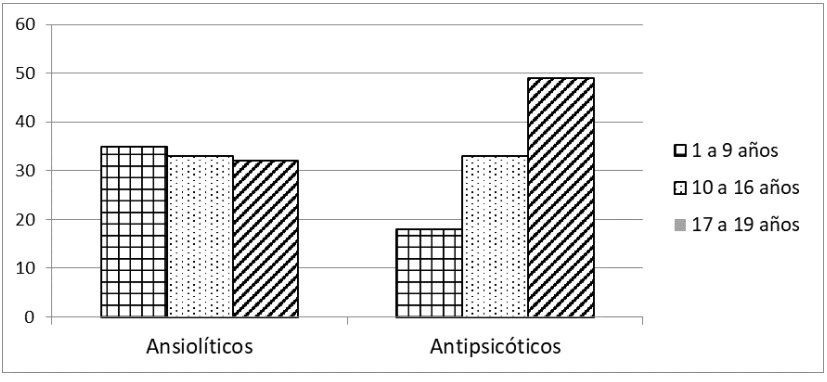
tos de la medicalización y patologización en estas poblaciones (Brzozowski y Cucurullo, 2013).

Los resultados que analizan las prescripciones realizadas a la población de niños, niñas y jóvenes según el tipo de fármaco, señalan que los ansiolíticos conformaron el principal grupo de psicofármacos, acumulando el 41% de las prescripciones. En segundo lugar se observó la medicación indicada para trastornos psicóticos (28%); y en tercer orden, aquellas provistas para trastornos bipolares (24%).

Resultó relevante examinar la distribución de grupos de psicofármacos prescritos según la edad de la población. La medicación para los trastornos de ansiedad presenta proporciones semejantes entre los grupos de edades. A diferencia de los fármacos antipsicóticos, que aumentan a medida que se incrementa la edad, acumulando el 18% de esta indicación la población menor de 10 años, el 33% en aquellos y aquellas que tenían entre 10 y los 16 años, y concentra el 49% de las prescripciones para problemas de salud mental graves el grupo de 17 a 19 años de edad (figura 1).

Figura 1

Distribución de ansiolíticos y antipsicóticos por grupos etarios

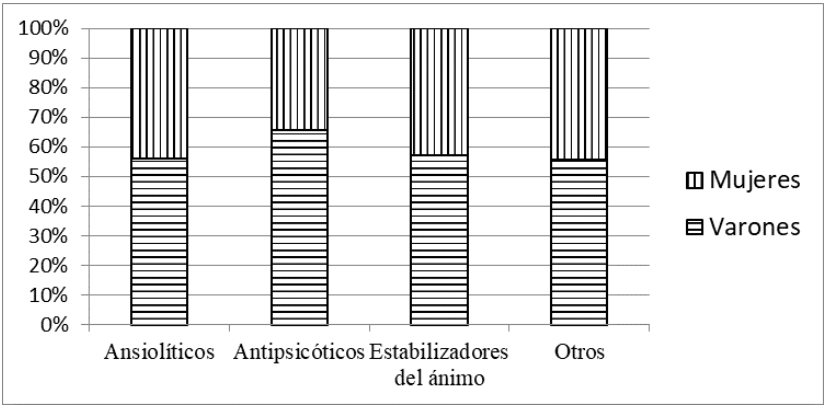


Fuente: elaboración del estudio conforme información de Secretaría de Salud Pública del municipio de Rosario.

Conforme la condición genérica, los hallazgos pusieron en evidencia que los ansiolíticos representaron, tanto para varones como para mujeres, el tipo de medicamento más prescrito. Entre las niñas y las jóvenes acumuló el 44% de la totalidad de prescripciones y la mayor cantidad se indicó en las edades más precoces, entre un año y los nueve años. En el grupo de varones representó el 39% de todas las prescripciones de psicofármacos y más frecuentemente indicado entre los mayores, de 17 a 19 años. Los medicamentos clasificados como antipsicóticos se indicaron con mayor magnitud en los varones (31%), comparado con las mujeres niñas y jóvenes (24%). Por último, los medicamentos estabilizadores del ánimo o para trastornos bipolares mostraron una distribución pareja entre varones y mujeres (figura 2).

Figura 2

Prescripciones realizadas a varones y mujeres según tipo de psicofármaco



Fuente: elaboración del estudio conforme información de Secretaría de Salud Pública del municipio de Rosario.

La polifarmacia representa la administración simultánea de varios medicamentos a cada usuario/a. Se halló que el promedio para el conjunto de población fue de 1.5, pero fue disímil por grupos etarios, aumentando conforme aumenta la edad.

Una mirada atenta sobre las consecuencias de la polifarmacia como registro indicativo de procesos de medicalización, revela ausencia de reconocimiento de la complejidad de vida psíquica infanto-juvenil. En lugar de afianzar procesos de subjetivación, crecimiento continuo en el que el conflicto es fundante, se propone exclusivamente la indicación de fármacos que "silencian" la infancia y la juventud (Janin, s/f).

Los y las profesionales que realizaron la prescripción de psicofármacos pertenecían a distintas especialidades médicas. El grupo se integró con médicos/as generalistas, clínicos/as, psiquiatras, pediatras y neurólogos/as. Para todas las especialidades médicas fueron los ansiolíticos el grupo de psicofármacos más indicados, concentrando el 50% de las prescripciones.

Las condiciones de realización de los tratamientos en salud mental en la población estudiada es un tópico relevante. Se destaca que, según el registro analizado, el 36% de los/as jóvenes y niños y niñas tuvieron la medicación como única y exclusiva respuesta a los problemas de padecimiento subjetivo.

Las acciones que se despliegan desde el sistema médico-social no responden sólo a necesidades terapéuticas, en muchos casos contribuyen a invisibilizar y perpetuar las situaciones de desamparo en que viven y crecen grupos de niños, niñas y jóvenes y pueden vulnerar los derechos a estar protegidos. Por ello es necesario que la sociedad toda genere conciencia de los efectos que la patologización y la medicalización producen en la salud y en la vida de los niños, niñas y jóvenes. Ya que, tratándose de un fenómeno social complejo, la medicalización no puede ser reducida a la racionalidad médica, sino que atraviesa y se reproduce en lógicas, contextos y discursos heterogéneos que asumen diversos actores sociales: empresas farmacéuticas, educadores, psicólogos/as que, en tanto sujetos individuales y/o colectivos, se apropian del fenómeno (Faraone *et al*., 2009, 2018).

Conclusiones

En el contexto local son escasos los estudios que permiten ponderar la participación del sistema de salud y de los servicios y profesionales de atención primaria, en facilitar la disponibilidad y utilización de los psicofármacos en la población usuaria. Puede afirmarse que es un logro de los años de expansión y de consolidación de la atención primaria a nivel local la amplia cobertura de medicamentos esenciales en salud mental en la población de Rosario.

No hay duda que la complementariedad de estudios sosteniendo una línea de investigación que focaliza en la organización y los procesos de gestión en el primer nivel de atención, así como el enfoque epidemiológico utilizado para la elaboración del padrón de la población infanto-juvenil que en los centros de salud recibe tratamientos con psicofármacos, contribuyen a valorar y comprender la situación de salud mental de los grupos que demandan asistencia.

La información elaborada muestra un incremento de los y las niños, niñas y jóvenes que reciben las prescripciones conforme la edad. La magnitud de niños y niñas menores de 10 años con medicación alarma por el temprano inicio en el consumo de psicofármacos.

Un estudio local previo indicó que la mayor magnitud de prescripciones en la población adulta estuvo dada en el grupo de mujeres y que éstas sostienen la mayor demanda de consultas a los centros de salud (Augsburger y Gerlero, 2017). La situación se invierte al distinguir la población infanto-juvenil, en la cual los varones representan el grupo con mayor número de prescripciones.

Los tipos de medicamentos con más número de indicaciones se concentran en dos grupos principales: ansiolíticos y antipsicóticos. Las especialidades médicas que realizan las indicaciones

son preferentemente médicos/as generales, pediatras y psiquiatras, que constituyen la base del trabajo territorial y matricial en atención primaria. También participan neurólogos cuando la prescripción inicial es resultado de una interconsulta hospitalaria. El involucramiento en el acto técnico de medicar podría continuar indagándose en función de las características de los diagnósticos y de los procesos de formación y actualización de salud mental que desarrollan esos profesionales. En particular y con base en potenciar la calidad de los procesos de cuidado, podría ser valioso revisar los criterios diagnósticos que generan decisiones terapéuticas referidas a la indicación de psicofármacos. Sobre todo, atendiendo al compromiso que supone su indicación en edades tempranas y la necesidad de reevaluar de manera continua el diagnóstico evitando la cronificación.

Vale destacar los dilemas y tensiones que en el marco de la estrategia de atención primaria se generan por el compromiso de un uso racional de la medicación psicofarmacológica en el marco de una preocupación creciente por la farmacologización o uso abusivo de medicamentos.

La información obtenida y el análisis de procedimientos efectivos que garantizan accesibilidad a los psicofármacos, muestran la necesidad de mantener activa la evaluación de las condiciones de mayor equidad en el abordaje de problemas de salud mental, pero también hacen necesario problematizar en qué medida las respuestas de los servicios de salud contribuyen al proceso social creciente de intervenir medicalizando la vida cotidiana de las personas (Lima, Menezes, Carandina, Chester, Barros y Goldbaum, 2008; Freitas y Amarante, 2015). Aun reconociendo que hay niños/as para quienes la prescripción de fármacos puede ser necesaria en el marco de una "clínica ampliada" (De Souza Campos, 2001), los hallazgos expresan que la respuesta medicamentosa se constituye en la principal y a veces única acción en los procesos de cuidado de las problemá-

ticas de salud, impidiendo que el problema sea abordado en su complejidad. En esa dirección el debate acerca de la accesibilidad a la atención y a la medicación, no debe hacer olvidar que el derecho a la salud incluye también el derecho a la no medicalización (Stolkiner, 2012).

Los procesos de cuidado de la salud mental en atención primaria no pueden limitarse a intervenciones asistenciales farmacológicas. Es imprescindible que integren acciones más allá del ámbito de los servicios de salud, y que comprometan asimismo intervenciones sociocomunitarias que contribuyan a disminuir las situaciones y condiciones productoras de sufrimiento psíquico.

Referencias

Amarante, Pitta, y Oliveira. (2018). Prefácio: Despatologizando a Vida a Libertade é Terapéutica a Democracia Também! En Amarante, Pitta, y Oliveira (org.), Patologizaçao e Medicalizaçao da vida: epistemología e política. Sáo Paulo: Zagodoni Editora.

Andrade, M. F., Garcia de Andrade, R. C., y dos Santos, V. (2004). Prescrição de Psicotrópicos: avaliação das informações contidas em Receitas e notificações. *Rev. Bras. Cienc. Farm*., 40(4): 471-479. http://www.scielo.br/pdf/rbcf/v40n4/v40n4a04.pdf

Auapsi-msal. (2010). *Problemáticas de salud mental en la infancia*. Proyecto de Investigación. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación-Ministerio de Salud.

Augsburger, A. C., Gerlero, S. S., Moyano, C. B., y Merhing, S. (2020). Utilización de psicofármacos en niños, niñas y jóvenes. Características de las prescripciones en atención primaria en la ciudad de Rosario. En S. d., *unr, ciencia y tecnología. Divulgación de la producción científica de la unr*. Rosario: unr Editora.

Augsburger, A. C., Gerlero, S. S., y Labartete, A. (2012). *La salud mental de niños/as y jóvenes. Descripción y análisis de la población consultante al hospital de Niños V. J. Vilela*. Rosario: Instituto de la Salud "Juan Lazarte".

Augsburger, A. C., y Gerlero, S. S. (2017). La accesibilidad al tratamiento psicofarmacológico en la estrategia de atención primaria de la salud. Una mirada crítica sobre las paradojas del derecho a la salud. *Cadernos Brasilenos de Saúde Mental, Florianópolis,* 9(24): 96-122. Recuperado de: https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/issue/view/iiifdhsm

Barcala, A., Botto, I., Poverene, L., Torricelli, F., Augsburger A., Gerlero S., y otros. (2020). La reforma de los servicios de salud mental para niños, niñas y adolescentes en Argentina. Mapeo de respuestas institucionales e interdisciplinarias. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es),* 9(9). Ed. INFEIES.

Belfer, M. L., y Rohde, L. A. (2005). Child and adolescent mental health in Latin American and the Caribbean: Problems, progress, and policy research. *Revista Panamericana de Salud Pública, 18*(4/5): 359-365.

Brzozowski, F., y Caponi, S. (2013). Medicalização dos Desvios de Comportamento na Infância: Aspectos Positivos e Negativos. *Psicología: Ciência e Profissao, 33*(1): 208-221.

Caponi, S. (2015). *Locos y degenerados. Una genealogía de la psiquiatría ampliada*. Argentina: Lugar Editorial.

Caraveo-Anduaga, J. J., y Martínez-Vélez, N. A. (2019). Salud mental infantil: Una prioridad a considerar. *Salud Pública de México, 61*(4): 514-523. https://doi.org/10.21149/9727

Conrad, P. (1982). Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social. En David Ingleby (ed.), *Psiquiatría crítica. La política de la salud mental* (pp. 129-154). Barcelona: Crítica/Grijalbo.

Couto, M. C., y Delgado, P. G. (2015). Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: incluso tardía, desafíos atuais. *Psicología clínica,* núm. 27, pp. 17-40.

De Souza Campos, G. (2001). La clínica del sujeto: Por una clínica reformulada y ampliada. *Gestión en salud: En defensa de la vida*. Lugar Editorial.

Falcão, I. M., Monsanto, A., Baltazar Nunes, J., y Falcão, J. M. (2007). Prescrição de Psicofármacos em Medicina geral e Familiar: um estudo na Rede médicos-sentinela. *Rev Port Clin Geral,* vol. 23, pp. 17-30.

Faraone, S., Barcala, A., Bianchi, E., y Torricelli, F. (2009). La industria farmacéutica en los procesos de medicalización/medicamentalización en la infancia. *Margen,* núm. 54, p. 1. https://www.margen.org/suscri/margen54/faraone.pdf

Faraone, S., *et al*. (2018). Actores sociales en torno al TDAH en las infancias. Una década de investigaciones en Argentina. En Faraone, S., y Bianchi, M. E. (Comps.), *Medicalización, salud mental e infancias. Perspectivas y debates desde las ciencias sociales en Argentina y el sur de América Latina*. Buenos Aires: Teseo.

Ferrazza, D. A., Luzio, C. A., Rocha, L. C., y Sanches, R. R. (2010). A banalização da prescrição de psicofármacos em um ambulatório de saúde mental. *Paidéia (Ribeirão Preto), 20*(47): 381-390.

Foucault, M. (1977). Historia de la medicalización. *Educación Médica y Salud, 11*(1).

———. (1980). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI Editores.

Freitas, F., y Amarante, P. (2015). *Medicalização em Psiquiatria*. Río de Janeiro: Fiocruz.

Gerlero, S. S., Augsburger, A. C., Duarte, M. P., Gómez, R., y Yanco, D. I. (2011). Salud mental en atención primaria. Accesibilidad, integralidad y continuidad de los cuidados en Centros de Salud. *Revista Argentina de Salud Pública,* pp. 24-29. http://www.rasp.msal.gov.ar/rasp/edicion-completa/raspvolumen-ix.pdf

Gerlero, S. S., y Augsburger, A. C. (2012). *La salud mental en Argentina: Avances, tensiones y desafíos*. Rosario, Argentina: Laborde Ediciones.

———. (2019). Debates sobre el derecho a la salud mental: La indicación y prescripción de psicofármacos en población infanto-juvenil en la estrategia de atención primaria de la salud (Rosario, Santa Fe). En Barcala, A., y Poverene, L. (Comp.), *Salud mental y derechos humanos en la infancia y adolescencias*. (1ª edición). Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús.

Iriart, C. (2018). Medicalización, biomedicalización y proceso de salud--padecimiento-atención. En Faraone, S., y Bianchi, M. E. (Comps.), *Medicalización, salud mental e infancias. Perspectivas y debates desde las ciencias sociales en Argentina y el sur de América Latina*. Buenos Aires: Teseo.

Iriart, C., e Iglesias Ríos, L. (2012). Biomedicalização e infância: transtorno de déficit de atenção de hiperatividade. *Interface-Comunicaçao, Saúde, Educaçao, 16*(43): 1011-1023. http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n43/aop5112.pdf

Janin, B. (s/f). *La medicalización de los niños o cómo silenciar la infancia. Topia*. Recuperado de: https://www.topia.com.ar/articulos/la-medicalizaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-o-c%C3%B3mo-silenciar-la-infancia

Lima, M. C. P., Menezes, P. R., Carandina, L. C., Chester, L. G., Barros, M. B. A., y Goldbaum, M. (2008). Transtornos mentais comuns e uso de psicofármacos: impacto das condições socio-econômicas. *Revista de Saúde Pública, 42*(4): 717-723. https://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102008005000034

Llich, I. (1975). *Némesis médica: La expropiación de la salud*. México: Barral Editores.

Luciani Conde, L. (2010). La protección social de la niñez: Subjetividad y pos derechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8*(2): 885-899. Manizales: Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Universidad de Manizales/CINDE. http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

Moysés, Collares. (2018). Patologizaçao da Vida de Crianças e Adolescentes em Tiempos Sombrios. En Amarante, Pitta, y Oliveira (orgs.), *Patologizaçao e Medicalizaçao da vida: epistemología e política*. Sáo Paulo. Zagodoni Editora.

Organización Mundial de la Salud. (2005). *Mental Health Policy Service Guidance Package: Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Pande, M. N., Amarante, P. D., y Baptista, T. W. (2020). Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância. *Ciência & Saúde Coletiva, 25*(6): 2305-2314.

Parra, M. A. (2018). *Cuidar las infancias: Buenas prácticas en salud mental infantil en los sistemas públicos de salud de Río Negro y Neuquén (2014-2016)*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.

Paula, C., Miranda, C. T., y Bordin, I. A. (2017). Saúde mental na infância e adolescência: revisâo dos estudos epidemiológicos brasileiros. En E. Lauridsen-Ribeiro, y O. Y. Tanaka, *Atençao em Saúde Mental para crianças e adolescentes no SUS* (pp. 75-92). Río de Janeiro: Hucitec editora.

Speranza, N., *et al*. (2008). Uso de metilfenidato en niños y adolescentes usuarios de servicios de asistencia pública de Montevideo. *Archivos de Pediatría del Uruguay, 79*(4): 277-283. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-12492008000400002&lng=es&tlng=pt

Stolkiner, A. (2012). Infancia y medicalización en la era de "la salud perfecta". *Propuesta Educativa,* año 21, núm. 37, pp. 28-38.

Yanco, D. I., Gerlero, S. S., Augsburger, A. C., Duarte, M. P., y Gómez, R. (2012). Investigación sobre los cuidados en salud mental en centros de atención primaria en Argentina. *Salud Mental y Comunidad, 2*(2): 30-38. Departamento Salud Comunitaria/Ediciones UNLa.

13 ‘Me lo dicen desde lejos... que soy hija de traficante’. El impacto de las políticas de drogas sobre niñas, niños y adolescentes con padres y madres privados de la libertad

Corina Giacomello[1]

Resumen

Las hijas e hijos de las personas privadas de la libertad son denominados las víctimas secundarias, invisibles u olvidados del sistema de justicia penal. Los efectos de la privación de la libertad de un referente adulto o adolescente significativo (madre, padre, hermanos, tíos, etc.) no suelen ser tomados en cuenta en el diseño legislativo y en la implementación del poder punitivo del Estado ni en su ejecución en las cárceles. Es así, que millones de niñas, niños y adolescentes con padres y madres encarcelados a nivel mundial sufren los múltiples impactos de la prisión de una manera invisibilizada y, generalmente, poco o bien para nada atendida por

1 Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo electrónico: corina.giacomello@unach.mx

políticas públicas específicas. Las niñas, niños y adolescentes con madres y padres encarcelados pueden ser divididos en tres grandes grupos: i) los que viven en prisión con sus madres en la prisión; ii) los que pasan de vivir con sus madres a vivir en el exterior; y iii) los que viven en el exterior. Cada grupo enfrenta situaciones distintas, aunque el contexto de procedencia puede ser compartido. Los efectos de la privación de la libertad sobre los niñas, niños y adolescentes con madres y padres encarcelados (NNAPES) dependen de factores exógenos y endógenos. Uno de los factores endógenos que afectan la experiencia de la privación de la libertad de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe, es la aplicación de políticas de drogas punitivas que recurren a la privación de la libertad como primera respuesta, incluso cuando se trata de delitos menores no violentos. Este artículo tiene como objetivo aportar reflexiones basadas en la evidencia empírica en torno a cómo NNAPES experimentan y narran el encarcelamiento. Los impactos de la privación de la libertad de un referente adulto son mirados a partir de un cruce poco explorado, a saber, el de los derechos de la niñez y las políticas de drogas. El análisis se basa en un proyecto llevado a cabo en ocho países de América Latina y el Caribe, en los cuales se realizó el mismo proceso de investigación-acción, en aras de producir estimaciones cuantitativas y hallazgos cualitativos comparables a escala regional. La autora del artículo estuvo a cargo de la coordinación del proyecto y de la elaboración del estudio regional, que recopila las experiencias en los distintos países, entretejiendo las aportaciones únicas de cada NNAPE con el marco legislativo internacional y nacional en materia de sistema penitenciario, derechos de la niñez y políticas de drogas. El resultado es un estudio sin precedentes, que pone a los NNAPES en el centro y que, a través de sus testimonios, compartidos de manera generosa, voluntaria e informada, abren ventas de

conocimiento y de incidencia en políticas públicas que poco volteamos a ver.

Palabras clave: encarcelamiento, derechos de la niñez, políticas de drogas

Resumo

As filhas e os filhos de pessoas privadas de liberdade são chamados vítimas secundárias, invisíveis ou esquecidas do sistema de justiça criminal. Os efeitos da privação de liberdade de um adulto ou adolescente significativo (mãe, pai, irmãos, tios etc.), geralmente, não são levados em consideração no desenho legislativo e na implementação do poder punitivo do Estado ou em sua execução nas prisões. Assim, milhões de meninas, meninos e adolescentes com pais e mães encarcerados, em todo o mundo, sofrem os múltiplos impactos da prisão de forma invisível e, geralmente, pouca ou nenhuma atenção é dada a políticas públicas específicas. Crianças e adolescentes com mães e pais encarcerados podem ser divididos em três grandes grupos: i) aqueles que vivem na prisão com suas mães na prisão; ii) aqueles que deixam de viver com suas mães para viver no exterior; e iii) residentes no exterior. Cada grupo enfrenta diferentes situações, embora o contexto de origem possa ser compartilhado. Os efeitos da privação de liberdade nas crianças e adolescentes com mães e pais encarcerados (NNAPES por suas siglas em espanhol) dependem de fatores exógenos e endógenos. Um dos fatores endógenos que afetam a experiência de privação de liberdade de crianças e adolescentes na América Latina e no Caribe é a aplicação de políticas punitivas de drogas que recorrem à privação de liberdade como primeira resposta, mesmo quando estes são delitos menores não violentos. Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões com base em evidências empíricas

sobre como NNAPES vivenciam e narram o encarceramento. Os impactos da privação de liberdade de um referente adulto são vistos a partir de uma intersecção pouco explorada, a saber, a dos direitos da criança e das políticas de drogas. A análise baseia-se em um projeto desenvolvido em oito países da América Latina e do Caribe, no qual foi realizado o mesmo processo de pesquisa-ação, a fim de produzir estimativas quantitativas e resultados qualitativos comparáveis em escala regional. A autora do artigo se encarregou de coordenar o projeto e de preparar o estudo regional, que reúne as experiências nos diferentes países, entrelaçando as contribuições singulares de cada NNAPE com o marco legislativo internacional e nacional sobre o sistema penitenciário, direitos da infância e das políticas de drogas. O resultado é um estudo inédito que coloca o NNAPES em destaque e que, por meio de seus depoimentos, compartilhados de forma generosa, voluntária e informada, abre a venda de conhecimentos e a defesa de políticas públicas que raramente vemos.

Palavras-chave: reclusão, direitos da criança, políticas de drogas

Introducción

Luz es una niña[2] de 14 años. Vive en Chile y su familia se dedica a la venta de drogas al detalle. A la hora de recopilar su entrevista (2018) para la elaboración del informe-país de Chile del proyecto regional *Niñez que Cuenta. El impacto de las políticas de drogas sobre niñas, niños y adolescentes con padres y madres privados de la libertad en América Latina y el Caribe* (Giacomello, 2019), su madre estaba privada de la libertad. Como Luz lo señala: "Ella lo único que ha

2 En este artículo el término niña y niño se utiliza para hacer referencia a personas entre cero y 18 años, en conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño. En ocasiones se utiliza el término adolescente para hacer referencia a personas entre los 12 y los 18 años.

hecho en su vida es traficar, o sea antes jugaba a la pelota, pero igual traficaba".

La voz de Luz se suma a la de otros 69 niñas, niños y adolescentes con padres y madres encarcelados (de ahora en adelante NNAPES) que, junto con decenas de personas privadas y ex privadas de la libertad y mujeres familiares de personas privadas de la libertad, ilustran, de manera generosa e informada, los efectos de una triada poco explorada: el cruce entre políticas de drogas, la privación de la libertad y los derechos de la niñez, con un enfoque en América Latina.

Metodología, objetivos y contenidos

El proyecto *Niñez que Cuenta,*[3] liderado por Church World Service-Oficina Regional de Buenos Aires y por Gurises Unidos (Uruguay) con el apoyo de Open Society Foundations, fue coordinado por la autora de este capítulo. Consiste de ocho informes-país —Panamá, Uruguay, México, Costa Rica, Brasil, Colombia, Chile y República Dominicana—, un estudio regional, un documento estadístico y dos videos. La duración del proyecto fue de dos años y culminó en 2019 con presentaciones en distintos países de Europa y las Américas.

En cada país se integró un grupo de consultores compuesto o bien por integrantes de la sociedad civil o de la academia, o por un binomio de ambos sectores. Cada informe nacional describe el marco legislativo en materia de: i) políticas de drogas; ii) política penitenciaria —con enfoque en los derechos de niñas, niños y adolescentes con referentes adultos encarcelados—, y iii) políticas sobre la niñez. Asimismo, se reproducen los datos disponibles sobre personas privadas de la libertad en general

3 http://www.cwslac.org/nnapes-pdd/es

y por delitos relacionados con las drogas. La parte cualitativa está compuesta por entrevistas a NNAPES, personas cuidadoras de NNAPES y, donde fue posible, personas privadas y ex privadas de la libertad. Los cuestionarios fueron elaborados por la coordinadora del proyecto y revisados por Church World Service, Guruses Unidos y los consultores de cada país.

El estudio regional recoge y analiza los elementos aportados por los informes nacionales, dentro de un marco analítico regional e internacional, enfocado en los derechos de la niñez y cómo éstos se ven afectados por el encarcelamiento y el cruce con las políticas de drogas.

El objetivo de este capítulo es presentar los principales hallazgos de *Niñez que Cuenta* bajo el enfoque de las políticas de drogas y los derechos de la niñez.

En el primer apartado se dibujan los contornos conceptuales del texto; sucesivamente, se explica qué entendemos por políticas de drogas y cómo el encarcelamiento desproporcionado de personas por delitos de drogas menores no violentos en América Latina y el Caribe es uno de sus efectos. En la segunda sección se exponen los ejes de análisis desarrollado a partir de los testimonios de los NNAPES entrevistados para *Niñez que Cuenta*. El texto concluye con unas reflexiones finales.

Los efectos del encarcelamiento sobre niñas, niños y adolescentes

Las hijas e hijos de las personas privadas de la libertad son denominados las víctimas secundarias, invisibles u olvidadas del sistema de justicia penal (Murray *et al.*, 2014). Los efectos de la privación de la libertad de un referente adulto o adolescente significativo (madre, padre, hermanos, tíos, etc.) no suelen ser tomados en cuenta en el diseño legislativo y en la implemen-

tación del poder punitivo del Estado ni en su ejecución en las cárceles. Es así que millones de niñas, niños y adolescentes con padres y madres encarcelados a nivel mundial sufren los múltiples impactos de la prisión de una manera invisibilizada y, generalmente, poco o bien para nada atendida por políticas públicas específicas (Scharff Smith, 2014).

Los NNAPES pueden ser divididos en tres grandes grupos: i) los que viven en prisión con sus madres en la prisión; ii) los que pasan de vivir con sus madres a vivir en el exterior, y iii) los que viven en el exterior (Giacomello, 2018). Mientras que los dos primeros grupos son hijas e hijos de mujeres privadas de la libertad, el último está compuesto principalmente por NNA con padres privados de la libertad. Este grupo constituye la gran mayoría, ya que a nivel mundial, de las más de 11 millones de personas privadas de la libertad, 93% son hombres (Walmsley, 2017).

Asimismo, el término NNAPES incluye subgrupos con retos y vulnerabilidades específicas, que deben ser sujeto de escucha y ámbito de intervenciones *ad hoc* (Giacomello, 2019). Entre los distintos NNAPES, cabe señalar aquellos que:

1. Viven en prisión, generalmente con sus madres, hasta una edad determinada; en promedio se permite un máximo legal de tres años, aunque varía en las legislaciones de cada país (Giacomello, 2018).
2. Pasan de vivir en prisión a salir, o bien a una institución pública o privada o a su núcleo familiar directo o extendido.
3. Viven afuera de la cárcel y acuden a la visita penitenciaria.
4. Viven afuera de la prisión y no acuden a la visita penitenciaria.
5. Tienen a otro referente adulto significativo privado de la libertad, distinto al padre o la madre biológicos.
6. Tienen a un referente adolescente privado de la libertad.
7. Tienen a un referente adulto o adolescente con medida cautelar o sentencia alternativa al encarcelamiento.

8. Se encuentran institucionalizados.
9. NNAPES transnacionales, es decir, aquellos que viven en el país de detención del referente significativo (generalmente la madre), o bien en el país de origen, distinto al de detención del referente significativo.
10. Su referente se enfrenta a pena de muerte (en los países donde se aplica en casos de delitos de drogas).

Cada grupo enfrenta situaciones distintas, aunque el contexto de procedencia puede ser compartido. Los efectos de la privación de la libertad sobre los NNAPES dependen de factores que aquí se plantean como endógenos y exógenos (Giacomello, 2018, 2019). Entre los primeros se incluyen:

a. El vínculo de parentesco y la dependencia de los cuidados del referente.
b. La calidad y características de la relación con el referente privado de la libertad.
c. La edad de la niña, niño o adolescente.
d. El género de la niña, niño o adolescente, así como otros factores que inciden en su exposición a mayores riesgos de vulnerabilidad (por ejemplo, si tiene alguna discapacidad, si pertenece a una minoría étnica, etcétera).
e. Las relaciones afectivas y de cuidado con otras personas, entre otras hermanas y hermanos, familia extendida, la escuela y el entorno comunitario.
f. Su nivel de salud física y mental, incluyendo el uso de sustancias y la autoestima.

Estos factores forman parte de los elementos que conforman las herramientas que la niña, niño o adolescente tiene para enfrentar el cambio en su vida y las consecuencias del mismo. Desde luego, éstos no actúan en aislamiento, sino que interactúan con

el entorno ecológico de la niña o niño. Entre los que aquí se denominan factores endógenos, cabe resaltar:

a. El nivel socioeconómico del núcleo familiar y de la familia extendida, ya que esto influirá directamente en los impactos económicos de la privación de la libertad, sobre todo si se trata de un referente proveedor.
b. Las dinámicas familiares y cómo éstas reaccionan al evento; por ejemplo, si logran mantener juntos a hermanas o hermanos o bien si niñas, niños y adolescentes son alojados en hogares distintos o incluso institucionalizados.
c. El tipo de delito del que es acusada la persona privada de la libertad, puesto que éste influye en el estigma o estatus a nivel comunitario, así como en la respuesta del sistema penal (por ejemplo, si aplica prisión preventiva, la duración del proceso y de la pena y el tipo y ubicación del centro de privación de la libertad).
d. El sistema de justicia penal y el régimen penitenciario.
e. El acceso (o no) a justicia expedita, de calidad y amigable para niñas, niños y adolescentes.
f. El entorno comunitario y escolar y su solidaridad, o bien estigma hacia la niña, niño o adolescente.
g. El contexto socioecológico y familiar, particularmente la normalización de la experiencia de la privación de la libertad de referentes.
h. La actuación de las autoridades (policías, defensores, jueces y autoridades penitenciarias).
i. La frecuencia, modalidad y calidad del contacto con la persona privada de la libertad.

Este conjunto de factores interactúan, marcando así la experiencia única de cada niña, niño y adolescente frente a la privación de la libertad de un referente adulto. Los NNAPES están en riesgo de sufrir mayores afectaciones a su salud mental que niñas, niños y

adolescentes que no experimentan la privación de la libertad de un referente. Sin embargo también, dependiendo de los factores endógenos y exógenos, desarrollan resiliencia, particularmente cuando cuentan con relaciones afectivas sólidas con las y los abuelos y sus hermanos y hermanas (Jones y Wainaina-Woźna, 2012). Asimismo, las familias y los NNAPES pueden sufrir complicaciones adicionales cuando el referente regresa de la prisión a la comunidad; por un lado, la familia puede haber adoptado nuevas dinámicas y roles, en los cuales resulta difícil incluir al referente ex privado de la libertad; por el otro, la persona ex privada de la libertad puede enfrentar dificultades en el proceso de reinserción, particularmente en el ámbito laboral, añadiendo nuevas situaciones de estrés emocional y económico, así como de potencial conflicto a las relaciones familiares (Murray *et al.*, 2014).

Uno de los factores endógenos que afectan la experiencia de la privación de la libertad de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe, es la aplicación de políticas de drogas punitivas que recurren a la privación de la libertad como primera respuesta, incluso cuando se trata de delitos menores no violentos. Como se explica en las siguientes páginas, esto ha tenido un impacto directo en la dimensión cuantitativa de niñas, niños y adolescentes afectados por la privación de la libertad de un referente, pero también ha incidido en las dinámicas de los barrios donde viven los NNAPES, en las actuaciones, generalmente violentas, de las autoridades y en el estigma experimentado por los NNAPES en su entorno.

Las políticas de drogas y sus impactos en las cárceles

El término políticas de drogas es utilizado en este documento en conformidad con la siguiente definición proporcionada por la

Organización Mundial de la Salud (de ahora en adelante OMS) (WHO, 1994: 49):

> (1) En el contexto de las sustancias psicoactivas el conjunto de políticas diseñadas para influir en la oferta y la demanda de drogas ilegales, a escala local o nacional, que comprenden programas de educación, tratamiento, control y otros programas y políticas. En este sentido, la política en materia de drogas no incluye la política farmacéutica (excepto en lo que se refiere al desvío al uso no médico) ni tampoco la política sobre alcohol y tabaco.

Básicamente, el término políticas de drogas se emplea para hacer referencia a los programas, políticas, acciones y estrategias llevadas a cabo por los Estados en dos sentidos: por un lado, eliminar la disponibilidad de sustancias psicoactivas; por otro, reducir los niveles de consumo. Bajo el primer objetivo se enmarcan las acciones de "control de la oferta", entre otras, erradicación de cultivos, incautación de sustancias, privación de la libertad de personas involucradas en el tráfico y desmantelamiento de laboratorios. Lo relativo al consumo abarca la prevención, el tratamiento del uso dependiente o problemático de sustancias y las acciones de reducción de riesgos y daños —por ejemplo, intercambio y distribución de jeringuillas para personas que usan drogas inyectables, aprovisionamiento de naloxona para evitar las sobredosis, medición de niveles de alcohol entre personas que manejan, etc.— y se conoce como "reducción de la demanda". Un tercer pilar de las políticas de drogas lo constituye el desarrollo alternativo, dirigido a las comunidades rurales y urbanas que se dedican a la producción y manufactura de drogas.

Dichas políticas se encuentran enmarcadas en tres instrumentos internacionales de las Naciones Unidas, a saber: i) la Convención Única sobre Estupefacientes de 1961, enmendada por el Protocolo de 1972; ii) el Convenio sobre Sustancias Psico-

trópicas (1971), y iii) la Convención de las Naciones Unidas contra el Tráfico Ilícito de Estupefacientes y Sustancias Psicotrópicas (1988). Entre los objetivos del marco de control de drogas elucidados en la Convención Única de 1961 cabe incluir "garantizar el acceso suficiente a los medicamentos que contengan sustancias sujetas a fiscalización para fines médicos legítimos a quienes los necesiten" (JIFE, 2017: 13).

Los objetivos del marco internacional del control de drogas no han sido alcanzados: no sólo la producción, el consumo y la diversificación de drogas[4] están en aumento (UNODC, 2019), sino que hay carencias en el acceso a los "medicamentos esenciales",[5] particularmente a los opioides sometidos al control internacional de drogas y que son esenciales para los cuidados paliativos, como la morfina.[6] En cambio, el enfoque prohibicionista y punitivo que ha prevalecido en la implementación de las convenciones de las Naciones Unidas sobre la materia, ha conllevado para América Latina un conjunto de secuelas negativas;[7] entre ellas

4 El uso de este término es en consonancia con la definición provista por la OMS: "Término de uso variado. En medicina se refiere a toda sustancia con potencial para prevenir o curar una enfermedad o aumentar la salud física o mental, y en farmacología como toda sustancia química que modifica los procesos fisiológicos y bioquímicos de los tejidos o los organismos. De ahí que una droga sea una sustancia que está o pueda estar incluida en la farmacopea. En el lenguaje coloquial, el término suele referirse concretamente a las sustancias psicoactivas y, a menudo, de forma aún más concreta a las drogas ilegales. Las teorías profesionales (p. ej., "alcohol y otras drogas") intentan normalmente demostrar que la cafeína, el tabaco, el alcohol y otras sustancias utilizadas a menudo con fines no médicos son también drogas en el sentido de que se toman, al menos en parte, por sus efectos psicoactivos" (WHO, 1994: 33).

5 Para mayor información, véase https://www.who.int/topics/essential_medicines/es/

6 Para mayor información, véase https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/palliative-care

7 En 2008, la Oficina de las Naciones contra la Droga y el Delito dedicó una sección de su informe mundial anual sobre drogas a la evolución histórica del marco internacional de fiscalización de drogas. En ese contexto, identificó cinco 'consecuencias imprevistas': "La primera es la creación de un mercado negro delictivo. No faltan delincuentes interesados en competir en un mercado en el que no es poco habitual que los precios se multipliquen por cien desde la fase de producción a la de la venta al por menor. La segunda es lo que se podría denominar 'desplazamiento de las políticas'. La expansión del mercado negro

cabe mencionar el aumento de personas privadas de la libertad y el deterioro de las condiciones penitenciarias y la agudización de la violencia y la inseguridad. Ambos fenómenos tienen repercusión para la niñez.

Como lo señala el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (de ahora en adelante CIDH) *Violencia, niñez y crimen organizado* (CIDH, 2015: 196 y 197):

> En la región la "guerra contra las drogas" ha supuesto un protagonismo destacado de las fuerzas y cuerpos de seguridad, en algunos casos incluso de las fuerzas armadas. Se ha producido una progresiva militarización de los cuerpos de seguridad y de su actuar, desencadenando una espiral de violencia y de denuncias de graves violaciones a los derechos humanos cometidas por agentes del Estado. En este escenario, el número de niños, niñas y adolescentes víctimas mortales y afectados en su integridad física y psicológica por la violencia se ha incrementado marcadamente. En los últimos tiempos se ha dado un crecimiento en el número de los adolescentes que son integrados a las filas del narcotráfico para defender el territorio bajo influencia de los grupos criminales, participar en enfrentamientos contra las fuerzas de seguridad del Estado y grupos rivales, y realizar otras actividades como el traslado y la venta de drogas. En algunos casos se ha identificado la vinculación forzada de niños y adolescentes migrantes,

---

delictivo exige medidas de represión conmensuradas, y para ello es necesario destinar mayores recursos. Pero los recursos son finitos y la salud pública, motivo principal subyacente a la fiscalización, que también los requiere, se haya visto obligada a quedar relegada. La tercera consecuencia imprevista es el desplazamiento geográfico, denominado frecuentemente 'efecto globo' porque si se oprime un lado (con controles más estrictos) se hincha (es decir, aumenta) por otro, aunque el efecto neto pueda ser una reducción en general. [...] La cuarta consecuencia imprevista es lo que podría denominarse 'reemplazo de sustancias'. La fiscalización del consumo de una droga, sea por reducción de la oferta o por de la demanda, induce a los proveedores y consumidores a sustituirla por otra droga con efectos psicoactivos similares que esté sujeta a una fiscalización menos estricta. [...] La quinta consecuencia imprevista es el modo en que las autoridades perciben a la población de consumidores de drogas ilícitas y se ocupan de ella. Parece haberse creado un sistema por el cual quienes caen en la red de la toxicomanía se encuentran excluidos y marginados de la sociedad, marcados con un estigma moral y, con frecuencia, sin posibilidad alguna de recibir tratamiento, aun cuando se sientan motivados a buscarlo" (UNODC, 2008: 219 y 220).

> quienes son víctimas de las redes de tráfico de personas operadas por los mismos grupos de narcotraficantes, por ejemplo en México.

Niñas, niños y adolescentes, por un lado, están expuestos a la violencia y la inseguridad generada por el crimen organizado; asimismo, enfrentan el riesgo de ser cooptados desde la niñez y enlistados en la fila de vendedores y vendedoras de drogas, "halcones" y sicarios, con el riesgo asociado de ser víctima de criminalización y encarcelamiento o bien de homicidio, reduciendo sus posibilidades de desarrollo, salud y supervivencia. Por otro lado, las acciones represivas del Estado aumentan los riesgos de exposición de niñas, niños y adolescentes a la violencia. Esto se muestra más adelante en los testimonios de los NNAPES entrevistados para *Niñez que Cuenta* respecto a los operativos de detención de sus referentes significativos.

Para el caso de México cabe destacar el informe de la Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim)[8] *Balance anual 2019. Infancia y adolescencia en México: Entre la invisibilidad y la violencia. Desafíos del nuevo gobierno para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes en México* (Redim, 2019). También este documento señala cómo la llamada guerra contra las drogas vulnera el derecho a la supervivencia y el desarrollo de niñas, niños y adolescentes (Redim, 2019: 2):

> La estrategia de guerra contra el crimen ha fracasado, impactando negativamente el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo. Esta administración continúa con la misma fórmula, que ofrece los mismos resultados en la última década. 2019 es el año con el mayor número de homicidios dolosos en la historia del país. Desde el año 2000 al cierre del 2019 alcanza cerca de 21 mil niñas, niños y jóvenes víctimas de homicidio

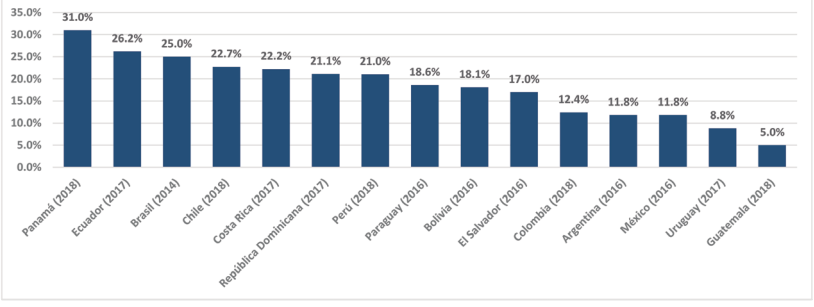
8 http://derechosinfancia.org.mx/index.php

> doloso; más de siete mil casos de niñez desaparecida. Diariamente desaparecen cuatro y asesinan a 3.6 niñas niños y adolescentes [...]

Para el tema de este capítulo cabe señalar cómo las repercusiones de las políticas de drogas de corte punitivo se reflejan también en la situación penitenciaria. Como parte de *Niñez que Cuenta* se llevó a cabo una extensa búsqueda de datos cuantitativos, logrando generar un anexo estadístico considerable (Echaury Olmos, 2019), pese a la escasez de datos públicos actualizados disponibles en la mayoría de los países de la región. En términos absolutos la población penitenciaria está compuesta prevalentemente por hombres; sin embargo, como se muestra en las siguientes gráficas, los delitos de drogas tienen una mayor representatividad entre las mujeres.

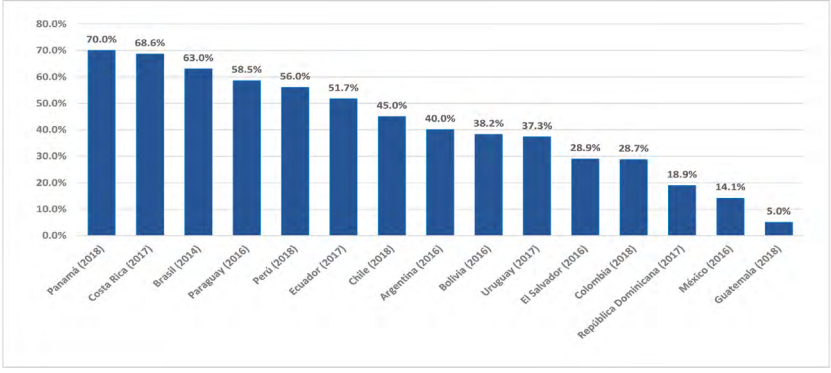
Figura 1

Hombres privados de la libertad por delitos de drogas



Fuente: elaboración propia a partir de Echaury Olmos, 2019, *Anexo estadístico*, disponible en http://www.cwslac.org/nnapes-pdd/docs/nqc-anexo-estadistico.pdf

Figura 2
Mujeres privadas de la libertad por delitos de drogas



Fuente: elaboración propia a partir de Echaury Olmos, 2019, *Anexo estadístico*, disponible en http://www.cwslac.org/nnapes-pdd/docs/nqc-anexo-estadistico.pdf

En la siguiente tabla se muestra la estimación de NNAPES en 17 países de América Latina y el Caribe.

Tabla 1

NNAPES en 17 países de América Latina[9]

NNAPES en 17 países de América Latina	**Cálculo conservador (Con información de Uruguay)**			**Cálculo menos conservador (Con información de México y Guatemala)**		
	Total de NNA	Total de NNA con un *padre* privado de la libertad	Total de NNA con una *madre* privada de la libertad	Total de NNA	Total de NNA con un *padre* privado de la libertad	Total de NNA con una *madre* privada de la libertad
NNA con una madre o padre privado de la libertad	100% 1'583,062	91.7% 1'451,367	8.3% 131,696	100% 1'970,699	93.4% 1'840,125	6.6% 130,574
NNA con una madre o padre privado de la libertad por delitos de drogas	100% 346,571	82.8% 286,855	17.2% 59,716	100% 423,409	85.9% 363,693	14.1% 59,716

Fuente: Echaury Olmos, 2019, *Anexo estadístico*, disponible en http://www.cwslac.org/nnapes-pdd/docs/nqc-anexo-estadistico.pdf, p. 3.

Como se observa en la tabla 1, el encarcelamiento por delitos de drogas tiene un impacto sesgado en materia de género, ya que el porcentaje de NNA que tienen a su madre en reclusión por delitos de drogas es más del doble del porcentaje general de hijos e hijas de mujeres privadas de la libertad. En la siguiente sección se analiza de qué manera el encarcelamiento de una persona impacta en los derechos de niñas, niños y adolescentes. El aná-

9 La metodología empleada para calcular las estimaciones puede ser consultada en Echaury Olmos (2019).

lisis se elabora a partir de los testimonios de los NNAPES en un diálogo con la Convención de los Derechos del Niño.

Los NNAPES frente al encarcelamiento de un referente significativo

Antes de adentrarnos en las múltiples afectaciones que refieren los NNAPES, cabe aclarar que dentro de esta sigla se reúnen millones de historias únicas, cada una revestida de una dignidad propia e irrenunciable, y que el uso de una sigla es únicamente para fines analíticos y no para reducir la experiencia de cada niña, niño o adolescente a un universo general y anónimo.

Por lo general, como se muestra en *Invisibles ¿hasta cuándo?* —el estudio que marca el antecedente directo de *Niñez que Cuenta*— proceden de un contexto de vulnerabilidad (Gurises Unidos y Church World Service, 2013: 72):

> En la mayoría de los NNA entrevistados, la vulneración de derechos preexistía al encarcelamiento del adulto referente. [...] Sin embargo, podemos dar cuenta del agravamiento de la vulneración de derechos ante el encarcelamiento de los adultos referentes, a la vez que desentrañar algunas dinámicas institucionalizadas que operan en la reproducción de esos lugares de exclusión social.

Esta situación no es exclusiva de la región. También en un estudio basado en cuatro países europeos —Suecia, Alemania, Reino Unido y Rumania— con la participación de más de 1,500 niñas y niños, se señala, con base en un amplio cuerpo de literatura sobre el tema, que las niñas y los niños con personas privadas de la libertad tienen más probabilidades que sus pares de experimentar desventajas significativas y de pertenecer a familias con necesidades múltiples y complejas, incluyendo la exclu-

sión social, dificultades económicas, estigma, aislamiento, conflicto familiar, victimización y bajo rendimiento escolar (Jones y Wainaina-Woźna, 2012: 149).

Violencias y actuaciones del Estado

Las niñas, niños y adolescentes con referentes adultos privados de la libertad están expuestos a múltiples formas de violencia, aunque no necesariamente experimentan todas ni las experimentan simultáneamente: i) la violencia en la familia, en ocasiones asociada al uso de drogas, incluyendo el alcohol; ii) la violencia en los barrios, vinculada a rivalidades entre grupos criminales dedicados a la venta de drogas y otros mercados ilícitos; iii) la violencia del Estado en contra de los grupos criminales y, particularmente, de sujetos menores del tráfico de drogas, a menudo personas que usan drogas o que venden al detalle, y finalmente, de manera más directa iv) la violencia del Estado en los operativos de cateos o detenciones. A continuación se reproducen algunos testimonios que dan cuenta de las distintas situaciones de violencia, con énfasis en la violencia en los operativos.[10]

—*¿Hay mucha violencia?*

—Entre bocas [puntos de venta de drogas], más que nada.

—*¿Los gurises [niñas y niños] están presentes en esos conflictos?*

—Sí, aparte si se desvía una bala o algo...

—*¿Y te ha tocado estar en situaciones así?*

—Me ha tocado, pero no las balas, me han pasado cerca (Agustín, adolescente, Uruguay).

—*¿Estaba con su hija [Marcela] cuando la policía la arrestó por primera vez?*

—Ella estaba adentro de la casa. Estaba en frente, en su casa [una habitación en el mismo terreno de la casa de la abuela].

10 Las frases en cursivas reproducen las preguntas de las personas entrevistadoras.

Ellos entraron, comenzaron a intimidarla, la golpearon, le decían que ella era traficante. "¿Dónde están las drogas?" Un policía muy caballo, yo digo caballo, le aventó las drogas encima [las falsificó]. Un montón de drogas. Lo que ella tenía con los traficantes era cosa de marihuana, no eran otras cosas. Pero dijeron que eran un montón de drogas. Y le quitaron del pecho al bebé que tenía 11 días de nacido. Se la llevaron a golpes, jalándole el cabello.

—*¿Y los niños no estaban presentes?*

—Ella [mi nieta Mónica de 14 años, hija de Marcela] estaba. Yo había ido a cerrar la puerta porque llevaba 11 días de dieta [postparto]. En eso vi cuatro vehículos cerrando [la casa]. Yo les dije: "ella está de resguardo, tiene 11 días" [doña Clara comienza a llorar]. Ella no merece lo que hoy está viviendo, ni sus hijos. Pero así es. Es difícil. Lo que hago es cuidar a los niños (doña Clara, 72 años, cuidadora, Brasil).

"Cuando llegaron nosotros estábamos arreglándonos para el colegio y después empezaron a revisar la casa, y después trajeron perros, y a nosotros no nos dejaban vestir para ir al colegio porque empezaban a registrar todas las cosas que teníamos en las piezas" (entrevista grupal, sin edad especificada, Chile).

"Tenía 13 ó 14 [años...], yo me estaba alistando para ir al cole cuando escuché un operativo o algo así y salí y habían unos muchachos apuntándome a la cabeza y a mi mamá y a todos, entonces el muchacho me dijo que me sentara y le dije que no, que me quería quedar de pie, y me quedé tranquilo, y uno —me acuerdo del arma aquí en la frente— me dijo que me sentara y me sentó, y en eso me paré y, no sé, como que soltó una ira y entonces él me agarró y empezamos así: él me tiró contra el sillón, entonces yo le dije que me estaba ahogando y me estaba ahogando y no me quiso soltar hasta que ya me vio como [hace sonidos de ahogo] y me soltó" (Felipe, 16 años, Costa Rica).

—*¿Te apuntaron con un arma?*

—Sí, varias veces.

—¿Y te acordás cuántos años tenías las primeras veces?

—La primera vez que pasó un allanamiento en mi casa tenía 10 años y de ahí ya fueron pasando todos en adelante [...] veía cómo golpeaban a mis hermanos porque les preguntaban cosas y mis hermanos no les decían y veía cómo a mi madre la encerraban en el baño y la tocaban las mujeres para ver si tenía droga adentro, y todas esas cosas, y no me gustaba (Sofía, 16 años, Uruguay).

"Ya habían entrado otras veces, pero en la segunda yo me puse a llorar porque a mi hermanito lo tiraron en el piso y se reventó la boca y de ahí yo iba a tomar agua, porque estaba llorando, y un policía me pegó [...] La tercera vez sí se lo llevaron" (María, nueve años, Panamá).

Las acciones del Estado en los barrios donde viven los NNAPES ponen en riesgo su derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, consagrado en el artículo 6 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2015) y uno de los pilares de la Convención. Cabe subrayar que en los barrios donde se llevan a cabo los operativos antidrogas, la presencia represiva del Estado no suele estar compensada por programas sociales o de inclusión; más bien los NNAPES se desenvuelven en entornos de abandono o precariedad estatal en términos sociales, y de una sobre-representatividad del Estado en cuanto agente violento y, en ocasiones, corrupto.

En sus testimonios acerca de los delitos relacionados con drogas y las actuaciones de las autoridades, los NNAPES manifiestan posiciones ambivalentes y complementarias: por un lado asumen que si una persona delinque vendiendo drogas, esto trae consecuencias penales; sin embargo, están inconformes con la corrupción policial, particularmente cuando ésta se traduce en la detención de personas usuarias y en la "siembra de drogas" y fabricación de delitos *vs.* la impunidad de la que gozan las personas que trafican a niveles más altos.

—Hay policías que no trabajan bien, falsifican y golpean (Rian, 16 años, Brasil).

—A esos ni los tocan. ¿Porque qué pasa? Por lo menos en su momento, cuando yo vivía en el asentamiento, pasaba la patrulla de mañana, que era la que pasaba en todo el día, se llevaba sus pesos y no vieron a nadie. Y eso era de todos los días. Y dos días antes de que hagan operativo o que hagan allanamiento, la persona esa que vendía se iba. Entonces nunca la iban a encontrar.

—*¿Y a los que agarran?*

—Son a los que vendían para esa persona.

—*Y vos decís también que agarran a los usuarios, ¿y para qué lo hacen?*

—Para que no quede mal el operativo (Bruno, 18 años, Uruguay).

Estigma

Niñas, niños y adolescentes sufren el estigma por el encarcelamiento de un referente. Éste se manifiesta en la comunidad y en la escuela, puntos de referencia para los NNAPES, dada su edad y entorno de desenvolvimiento. El estigma puede llevar a la deserción escolar y a problemas de salud mental y física; puede conducir a un comportamiento de aislamiento e internalización, llegando a la depresión, o a comportamientos antisociales (Bocknek *et al.,* en Jones y Wainaina-Woźna, 2012: 55). El tipo de delito por el cual se priva de la libertad al referente también influye: ser acusado de dedicarse a la venta de drogas puede acarrear *estatus* en el barrio, pero también un estigma acumulado en razón de los imaginarios y la retórica de la guerra contra las drogas; desde el preámbulo de la Convención Única, la dependencia de drogas es retratada como "un mal grave para el individuo y entraña un peligro social y económico para la humanidad". La sensación de peligro social se suma a la retórica de protección de la niñez;

sin embargo, el espectro de protección de la niñez no alcanza a todas las niñas y los niños, y los NNAPES quedan atrapados entre el incumplimiento de sus derechos y el estigma reforzado por las actividades relacionadas con drogas.

"A mi papá se lo habían llevado preso y todos mis compañeros se burlaban" (Elenis, nueve años, Panamá).

—Dicen que es un delincuente, que estaba haciendo algo malo. Al personal de [la institución] donde yo vivo, mi tía que es creyente les dijo: "fue arrestado porque andaba haciendo cosas malas". Sólo me quedé mirando y no dije nada.

—¿Conoces a otros adolescentes con madres o padres presos por drogas?

—Conozco.

—¿Cuántos? Intenta contarlos con una mano.

— ¿Con una sola mano? ¡Cielos! No se pueden contar con una mano nada más. Conozco un montón.

—Y si usas también la otra mano ¿te alcanza para contar?

—Déjame ver, sí, son nueve (Rian, 16 años, Brasil).

—Pues algunos [compañeros de escuela] ya saben lo de mi mamá y todavía me lo siguen mencionando para que me sienta mal [...]. Me mencionan mis compañeros que ellos saben que mi mamá no está aquí y [me preguntan] que en dónde está mi mamá, siempre para todo mencionan a mi mamá [... y yo les digo] que ella está conmigo, que una cosa es que no la vean y otra que sí está conmigo.

—¿Cómo sientes que han sido estos años sin tu mamá?

—Es que ha sido feo porque también hay niños que me molestan de que mi mamá no está, que está muerta, que mi mamá no existe.

—¿Niños de la escuela o alguna otra persona?

—También mis primas y mis primos" (Les, nueve años, México).

"Algunas veces me lo gritan a mí —pero desde lejos— que soy hija de traficante, porque igual no sólo mi mamá ha sido traficante, toda mi familia, me siento como con rabia porque nada que ver que me digan así ¡si yo no soy la que trafica!" (Luz, 14 años, Chile).

"Antes uno podía ir [la visita] con suéter con diseño, después cambió a que tenían que ser todos lisos y ahí ya estábamos todos iguales. Al lado hay una calle y pasan los carros y se te quedan mirando como diciendo "ahí van pa' visita" (Gabriela, 19 años, cuidadora y NNAPE, Panamá).

Cambios en la vida cotidiana

El encarcelamiento tiene repercusiones en todas las facetas de la vida de los NNAPES, desde la parte emocional y psicológica, los arreglos de cuidado, la situación económica y, desde luego, la relación con el referente. Distintos factores impactan en cómo las distintas áreas de la vida de los NNAPES se ven afectadas: no es lo mismo, por ejemplo, sufrir el encarcelamiento del padre pero seguir viviendo con la madre y los hermanos y tener continuidad en las demás áreas vitales (domicilio, escuela, economía, etc.), que vivir la separación de hermanos y ser repartidos en distintas casas, cambiar de escuela, perder la cercanía con otros referentes, o bien ser institucionalizados o abandonados. En ocasiones el encarcelamiento de un referente se traduce en un respiro para la familia; en otras, en una herida incurable.

Asimismo, factores estructurales como el régimen penitenciario y las leyes en la materia influyen: es distinto viajar cinco horas para llegar a la cárcel y pasar por revisiones humillantes, o tener acceso a la visita una vez al mes que, en cambio, llegar a un lugar donde el personal está capacitado para tratar con respeto a las visitas, se permite el contacto físico, la logística para ir de visita es sencilla y el acceso es frecuente. Existen factores

individuales —entre otros, la edad y el género—, familiares, comunitarios, sociales —relacionados con el estigma— y estructurales que se intersectan y moldean las distintas experiencias del encarcelamiento. A continuación se muestran algunos testimonios que dan cuenta de las distintas facetas.

"Es muy feo ir a verla allí y le hace falta a uno. El amor de una tía o abuela no es igual al de una mamá" (Nelson, 14 años, Costa Rica).

—Era malo. Cuando iba con mi mamá o mi abuela, esperábamos una eternidad. A veces íbamos bien de mañana, a las 4:00 de la mañana. Tenía que quedarme en la puerta. Era muy malo. Me quedaba en la fila, luego me sellaban y pasaba a revisión, veían la comida que llevaba mi mamá. Tenía que desnudarme y ponerme en cuclillas tres veces.

[...]

"Adentro es muy feo. Un montón de rejas y celdas separadas. Una cancha con un montón de celdas alrededor. La primera vez lloré, después me acostumbré porque iba directo con mi mamá. A veces lloraba cuando me iba, tocaban la señal y todo el mundo tenía que marcharse. A veces volteaba hacia atrás y miraba a la gente cuando cerraban la puerta. Era muy malo. Y mi padre era en ese tiempo [muy genial]. ¡En la cancha estaba una hora conmigo!

—*Cuéntame de tu papá*.

—Él caminaba conmigo, era una hora sólo conmigo. Fue él quien me enseñó a volar la cometa. Yo era pequeñito. Él me llevaba a la cancha. Después de que pasaron la lista [entendí] que estaba preso (Rian, 16 años, Brasil).

"Para mí ir a ver a mi papá era un sacrificio, sólo iba porque era verlo a él y tenía muchas ganas de ir, pero era lejos, cinco horas para llegar allá, al pueblo donde está preso, y luego esa revisión es asquerosa, quieren que nos bajemos los pantalones o nos levantemos la falda. A mis hermanitos chiquitos no los

revisan así, los tratan mejor, pero a las que somos adolescentes ya quieren tocar, aunque la agente es una mujer, pero es vergonzoso y asqueroso, me siento sucia y vista, para mí eso era lo peor, además que en la cárcel hay muchos hombres pervertidos que, mientras uno va caminando hacia el área de habitación del papá, van diciéndole cosas como piropos sucios, aunque las muchachas sean muy jovencitas" (Chanel, 17 años, República Dominicana).

"Él era el que se encargaba de todo, mi madre era ama de casa, nosotros estudiábamos y vivíamos de la recolección y él era el que salía de mañana en el carro y venía de tarde. Y él era el que se encargaba de tarde de apartar, vender, traer la comida" (Mariana, 21 años, cuidadora y NNAPE, Uruguay).

"Yo era una niña, una adolescente, y me hice una mujer temprano. Mi hermana mayor trabajaba y yo tenía tiempo de cuidar a la bebé, entonces, ella tenía que dormir conmigo; yo me paraba en la madrugada a cambiarle pampers [pañales], a darle leche, a la cita, y a mis hermanos a bañarlos, a llevarlos a la escuela [...] Yo tenía que hacerme cargo de mis hermanos y ponerlos a estudiar y eso fue bien fuerte, hasta el día de hoy lo hago" (Gabriela, 19 años, cuidadora y NNAPE, Panamá).

Como emerge de estos extractos, los NNAPES deben adecuar su vida a fenómenos externos sobre los cuales no tienen poder de decisión o influencia. Su vida se ve trastocada en el ámbito educativo, afectivo, económico, de esparcimiento y de relaciones familiares. En ninguno de los países estudiados para *Niñez que Cuenta* se vislumbran políticas públicas o mecanismos que hagan valer los principios de la Convención sobre los Derechos de Niño y que evalúen, en consonancia con los artículos 3 (Interés superior del niño) y 12 (Derecho del niño a ser escuchado y que a su opinión sea tomada en cuenta), los impactos de las políticas criminales y penitenciarias sobre la niñez.

Reflexiones finales

En 2016 se llevó a cabo una Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGASS, por sus siglas en inglés) sobre drogas. Desde su aprobación en 2012 hasta su realización se generaron innumerables documentos desde sociedad civil, gobiernos y organismos internacionales, para generar y compartir evidencia sobre las afectaciones del actual marco prohibicionista a los derechos humanos y fundamentar propuestas y recomendaciones para rumbos alternativos. Entre los documentos cabe mencionar una carta abierta firmada por el Comité de los Derechos del Niño en conjunto con el Grupo de Trabajo sobre Detención Arbitraria y los relatores especiales sobre ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias; tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes y sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental (Heyns *et al.*, 2016). Esta carta, dirigida al presidente de la Asamblea Especial de las Naciones Unidas, retoma varios temas de preocupación sobre las consecuencias de la implementación del marco internacional de control de drogas, entre otros la pena de muerte por delitos de drogas, las ejecuciones arbitrarias y el uso de la fuerza letal, la criminalización de las personas que usan drogas, la privación de la libertad por delitos de drogas y los derechos de niñas y niños. En la carta se apunta que el documento final de UNGASS (Asamblea General, 2016) no reconoce las necesidades de niñas y niños encarcelados por delitos de drogas, niñas y niños involucrados en el tráfico de drogas, aquéllos con familias con uso de drogas dependientes y niñas y niños que usan drogas pero que no tienen acceso a servicios de tratamiento adecuados.

El documento mencionado es muy relevante pues trae a la discusión sobre drogas una mirada poco común: usualmente las niñas y los niños son utilizados como herramienta retórica

para sustentar políticas de drogas punitivas, pero no se voltea a ver a las niñas y los niños afectados por las dinámicas del tráfico y por las dinámicas de las propias políticas; particularmente, como ya se señaló y se mostró a lo largo de este documento, la violencia estatal, el estigma sobre ciertos grupos y, en consecuencia, la generación de "infancias de segunda" que no tienen garantizada la protección estatal; al contrario, en ocasiones el Estado es únicamente un sujeto punitivo. Sin embargo, la carta muestra la necesidad de trabajos como el que se analiza en este capítulo, puesto que las niñas, niños y adolescentes con padres y madres encarcelados no son vistos. Permanecen invisibles entre los invisibles.

Muchas de las afectaciones experimentadas por los NNAPES entrevistados para *Niñez que Cuenta* son compartidas por el conjunto NNAPES, cada uno, como ya se señaló, con su especificidad dependiendo de condiciones subjetivas, familiares, comunitarias, legislativas, estructurales y de régimen. Sin embargo, las políticas de drogas tienen efectos específicos. Uno evidente es el elemento cuantitativo: uno de cada cinco NNAPES sufre el encarcelamiento de un referente por la persecución de delitos de drogas menores no violentos que podrían o bien estar descriminalizados o sujetos a sanciones o medidas cautelares alternas al encarcelamiento. Otro aspecto es la dimensión de género: si bien la gran mayoría de los NNAPES son dependientes de hombres, el encarcelamiento proporcionalmente mayor de mujeres por delitos de drogas afecta especialmente a sus hijas e hijos. Pese a que el encarcelamiento del padre también conlleva dificultades para las hijas y los hijos, el encarcelamiento de la madre puede implicar una mayor exposición a condiciones de vulnerabilidad, dados los arreglos de género dominantes que depositan en las mujeres los arreglos de cuidado.

También cabe destacar la violencia estatal en los domicilios de los NNAPES: los operativos de búsqueda de drogas y detención

acontecen en las casas de los NNAPES y se caracterizan por la violencia física, verbal y psicológica en contra de las personas detenidas, y a menudo de los propios NNAPES. Finalmente, el uso de la prisión preventiva por delitos de drogas y la falta de acceso a medidas alternativas agudizan la experiencia del encarcelamiento.

Un elemento de particular preocupación, si bien cuantitativamente reducido, son los "NNAPES transnacionales", es decir, aquellos que son encarcelados o bien en el país de detención del progenitor (generalmente, la madre), que no coincide con el país de origen, o bien que permanecen en el país de origen, que es distinto al país de detención. Dada la dimensión internacional del tráfico de drogas y el uso de personas como correos humanos, los NNAPES tradicionales son un producto directo de las actividades ilícitas, por un lado, y de su persecución, por otro.

Las políticas de drogas constituyen uno de los múltiples factores endógenos que impactan en la experiencia individual y comunitaria de la privación de la libertad. Es así que una mirada a las afectaciones de los derechos de la niñez a través de la mirada de las políticas de drogas se torna imprescindible para poder desarrollar propuestas orientadas a visibilizar y atender las afectaciones de la privación de la libertad sobre niñas, niños y adolescentes con referentes encarcelados. En *Niñez que Cuenta* se elaboran 38 recomendaciones, divididas en tres rubros principales: i) políticas integrales dirigidas a la niñez. Éstas abarcan cuestiones macro, como "involucrar a NNA, incluidos los NNAPES, en todas las instancias de discusión en torno a las políticas públicas, leyes y decisiones que los atañen directa o indirectamente; asimismo, asegurar la participación de NNA en el diseño, implementación y evaluación de las mismas" y "asegurar que todo acto y proceso legal, administrativo, judicial y de política pública incorporen en todo momento el interés superior del niño como: a) derecho; b) norma de procedimiento, y c) principio" como

propuestas muy operativas, por ejemplo incluir en todos los sistemas de protección la variable "encarcelamiento en el hogar" en sus registros y como una causa de intervención y asegurar que capaciten a su personal sobre las especificidades de la temática". Se dirigen a los hacedores de políticas públicas, pero también al entorno escolar, comunitario, a los organismos internacionales y a la sociedad civil, dada la relevancia de todos estos actores para la generación de una agenda de derechos de la niñez que tome en cuenta a los NNAPES, por un lado, y, por otro, para la puesta en marcha de políticas concretas que apoyen a los NNAPES en su vida cotidiana. Otro ámbito de las recomendaciones es la generación de información, puesto que la información cuantitativa y cualitativa de calidad, incluyente y actualizada tiene que estar en la base de las políticas públicas. Esta necesidad se refleja en el nombre mismo de la investigación, ya que *Niñez que Cuenta* utiliza el verbo "contar" en tres acepciones: niñez que importa, niñez que narra y niñez que hay que contar, visibilizar, saber quiénes y cuántos son para poder así desarrollar políticas públicas centradas en niñas, niños y adolescentes. El informe incluye también recomendaciones en torno al ámbito judicial, muchas de las cuales retoman insumos del Día de Debate General del Comité de los Derechos del Niño sobre niñas y niños con padres y madres privados de la libertad —llevado a cabo en 2011—, así como del ya citado estudio *Invisibles ¿hasta cuándo?* Particularmente se reitera la necesidad de contar con protocolos de detención que eviten la violencia contra los NNAPES y para "proveer a las personas detenidas el tiempo y los medios para tomar disposiciones acerca de las personas que dependen de ellas, particularmente, NNA; estas disposiciones podrán reevaluarse posteriormente y ser sustituidas por otras; asimismo, tendrán que ser comunicadas a los órganos de protección de la niñez o los que cumplen con esta función". También se recomienda que "en los procesos penales que involucran a sus referentes, se

recaben elementos para corroborar el impacto de la medida cautelar o de la pena impuesta sobre los NNA afectados y que estos elementos sean tomados en cuenta por los órganos judiciales y formen parte de la argumentación jurídica", así como "asegurar que se aplique la sanción o la medida cautelar menos lesiva para las hijas e hijos menores de edad de la persona inculpada, adoptando una metodología de caso por caso y favoreciendo la aplicación de medidas alternativas al encarcelamiento".

Éstas no son más que algunas de las recomendaciones, mismas que forman parte de un proceso de investigación e incidencia aún incipiente en América Latina: la visibilización de niñas, niños y adolescentes que, como consecuencia de las mentalidades y la instrumentación del derecho penal, han quedado sumergidos en la invisibilización, la discriminación y el olvido.

Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2016). *Resolución "Nuestro compromiso conjunto de abordar y contrarrestar eficazmente el problema mundial de las drogas"*. Disponible en: https://www.unodc.org/documents/postungass2016/outcome/V1603304-S.pdf

CIDH. (2015). *Violencia, niñez y crimen organizado*. Disponible en: http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaNinez2016.pdf

Echaury Olmos, B. E. (2019). *Anexo estadístico*. Disponible en: http://www.cwslac.org/nnapes-pdd/docs/nqc-anexo-estadistico.pdf

Giacomello, C. (2018). *Niñas y niños que viven en prisión con sus madres. Una perspectiva jurídica comparada*. Disponible en: https://www.iij-unach.mx/images/docs/2019/Nias_y_nios_que_viven_en_prisin_con_sus_madres.pdf

——. (2019). *Niñez que cuenta. El impacto de las políticas de drogas sobre niñas, niños y adolescentes con madres y padres encarcelados en América*

Latina y el Caribe. Disponible en: http://www.cwslac.org/nnapes-pdd/docs/Estudio-Regional-Ninez-que-cuenta-web.pdf

Gurises Unidos, y Church World Service. (2013). *Invisibles: ¿Hasta cuándo? Una primera aproximación a la vida y derechos de niñas, niños y adolescentes con referentes adultos encarcelados en América Latina y el Caribe. Estudio de caso: Brasil, República Dominicana, Nicaragua y Uruguay*. Disponible en: http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/12/Invisibles_hasta_cuando.pdf

Heyns, C., Méndez, J. E., Puras, D., y Mezmur, B. D. (2016). *Joint Open Letter by the UN Working Group on Arbitrary Detention; the Special Rapporteurs on extrajudicial, summary or arbitrary executions; torture and other cruel, inhuman or degrading treatment or punishment; the right of everyone to the highest attainable standard of mental and physical health; and the Committee on the Rights of the Child, on the occasion of the United Nation General Assembly Special Session on Drugs, New York, 19-21 April 2016*. Disponible en: https://www.ohchr.org/en/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=19828&LangID=E

Jife. (2017). *Informe 2016*. Disponible en: https://www.incb.org/documents/Publications/Annualreports/ar2016/spanish/ar2016_S_ebook.pdf

Jones, A. D., y Wainania Woźna, A. (Eds.). (2012). *Children of Prisoners. Interventions and Mitigations to Strengthen Mental Health*. Disponible en: http://childrenofprisoners.eu/wp-content/uploads/2013/12/copingfinal.pdf

Murray, J., Bijleveld, C., Farrington, D., y Loeber, R. (2014). *Obra no especificada*. Washington, DC: American Psychological Association.

Organización Mundial de la Salud (OMS [WHO]). (1994). *Glosario de términos de alcohol y drogas*. Disponible en: https://www.who.int/substance_abuse/terminology/lexicon_alcohol_drugs_spanish.pdf

Redim. (2019). *Balance anual 2019. Infancia y adolescencia en México: Entre la invisibilidad y la violencia. Desafíos del nuevo gobierno para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes en México*. Disponible

en: http://derechosinfancia.org.mx/documentos/redim_balance_anual_2019.pdf

Scharff Smith, P. (2014). *When the innocent are punished. Children of imprisoned parents*. Londres: Palgrave Macmillan UK.

UNICEF. (2015). *Convención sobre los derechos del Niño*. Disponible en: https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf

UNODC. (2008). *Informe mundial sobre las drogas 2008*. Disponible en: https://www.unodc.org/documents/wdr/wdr_2008/wdr_2008_spanish_web.pdf

——. (2019). *World Drug Report 2019. Booklet 2. Global Overview of Demand and Supply*. Disponible en: https://wdr.unodc.org/wdr2019/prelaunch/wdr19_booklet_2_drug_demand.pdf

14 Representaciones de la niñez y extranjería en la legislación y en la infraestructura: acceso a la protección internacional (los albergues de los sistemas DIF en Chiapas, México)[1]

Larisa Kosygina[2]

Resumen

Este artículo de investigación tiene por objetivo mostrar la complejidad de la interdependencia entre las estructuras sociales y su interconexión con las prácticas de los actores sociales a través de la exploración de cómo la "traducción imperfecta" de la ley es causada por la incoherencia entre las representaciones reflejadas en el marco normativo y en la infraestructura. Con este fin, el artículo presenta resultados del análisis de cómo las representaciones de la niñez y extranjería que se encuentran en la legislación de la

---

1 Este texto forma parte del proyecto de las Cátedras Conacyt N 232 "La protección jurídica de las niñas y mujeres migrantes en la frontera sur", periodo de ejecución 2018-2028.

2 Doctora en Estudios de Rusia y de Europa del Este por la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Catedrática Conacyt adscrita al Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Chiapas (México). Correo electrónico: larisa.kosygina@iij-unach.mx, larisa.kosygina@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2853-7195.

atención a la niñez extranjera migrante no acompañada/separada en México y la infraestructura de los albergues temporales de los Sistemas para el Desarrollo Integral de la Familia (los Sistemas DIF) afectan el acceso de esta población a la protección internacional.

El término "traducción" expresa la idea de que algo fue transferido, "hecho para ir a donde no estaba" (Sontag, 2002, p, 340). También se refiere a la idea de que mientras algo es transferido, asimismo está abierto a la interpretación, relectura y cambio (Freeman, 2009). Estas características son emanentes para la transferencia de las normas escritas en la legislación hacia las experiencias de los actores sociales (White, 1990). Como resultado, pueden surgir situaciones donde las intenciones que contienen las normas de la ley no son alcanzadas en las experiencias de las personas, en otras palabras, ocurre una "traducción imperfecta" de la ley.

El proyecto de investigación que generó el material empírico presentado en este texto está fundamentado en la teoría de la estructuración (Giddens 1984; Stones 2005). El texto está basado en el análisis de las entrevistas con el personal de los albergues temporales de los Sistemas DIF ubicados en Chiapas y de mis observaciones de las instalaciones de estos albergues durante el trabajo de campo entre 2019 y 2020, así como en el análisis del marco normativo que regula los asuntos vinculados con migración y la atención de las personas extranjeras migrantes que están clasificadas como niños, niñas y adolescentes.

El análisis de la legislación revela una representación de los niños, niñas y adolescentes como sujetos autónomos y como objetos de cuidado, y una representación del extranjero sin estatus legal como "otro incontrolable" que debe ser inmovilizado. La infraestructura de los albergues temporales de los Sistemas DIF donde los niños, niñas y adolescentes no acompañados/separados esperan la resolución de su situación migratoria refleja

en su mayor parte una representación de la niñez como objeto de cuidado. Mientras la representación de los niños, niñas y adolescentes como sujetos autónomos no se toma en consideración para la asignación de la niñez migrante a los albergues, esta representación se presenta en la discusión sobre sus posibilidades de obtener el estatus de refugiado. Al enfrentarse a la perspectiva de vivir durante un periodo de tiempo prolongado en el albergue, cuya infraestructura los inmoviliza y los cosifica, los niños, niños y adolescentes optan por negarse a aplicar para este estatus. En este caso, su autonomía es respetada, pero al mismo tiempo, la ley no cumple con el objetivo de cuidado porque los niños, niñas y adolescentes son retornados a sus países de origen, donde antes sufrieron peligros.

Palabras clave: niños extranjeros, legislación, infraestructura

Resumo

Este artigo tem como objetivo mostrar a complexidade da interdependência entre as estruturas sociais e sua interconexão com as práticas dos atores sociais por meio da exploração de como a "tradução imperfeita" do Direito é causada pela incoerência entre representações, refletidas no marco regulatório e na infraestrutura. Para tanto, o artigo apresenta resultados da análise de como as representações de crianças e estrangeiros presentes na legislação sobre o atendimento a crianças estrangeiras migrantes desacompanhadas/separadas no México e a infraestrutura dos abrigos temporários dos Sistemas para o Desenvolvimento Familiar Integral (Sistemas DIF) prejudicam o acesso dessa população à proteção internacional. O termo "tradução" expressa a ideia de que algo foi transferido, "feito para ir onde não estava" (Sontag, 2002: 340). Também se refere à ideia de que, enquanto algo é transferido, também está aberto à interpretação, releitura e mudança

(Freeman, 2009). Essas características são emanadas da transferência das normas escritas na legislação para as experiências dos atores sociais (White, 1990). Com isso, podem surgir situações em que as intenções contidas nas normas da lei não sejam concretizadas na experiência das pessoas, ou seja, ocorre uma "tradução imperfeita" da lei. O projeto de pesquisa que gerou o material empírico apresentado neste texto é baseado na teoria da estruturação (Giddens, 1984; Stones, 2005). O texto baseia-se na análise das entrevistas com o pessoal dos abrigos temporários dos Sistemas DIF, localizados em Chiapas, e de observações das instalações desses abrigos durante o trabalho de campo entre 2019 e 2020, bem como na análise dos marcos normativos que regulam as questões relativas à migração e ao atendimento de migrantes estrangeiros classificados como meninos, meninas e adolescentes. A análise da legislação revela uma representação de crianças e adolescentes, como sujeitos autônomos e como objetos de cuidado, e uma representação do estrangeiro sem personalidade jurídica como "outro incontrolável" que deve ser imobilizado. A infraestrutura dos abrigos temporários dos Sistemas DIF, onde crianças e adolescentes desacompanhados/separados aguardam a resolução de sua situação migratória, reflete, em grande parte, uma representação da infância como objeto de cuidado. Enquanto a representação de crianças e adolescentes como sujeitos autônomos não é levada em consideração para a designação de crianças migrantes para abrigos, essa representação é apresentada na discussão sobre suas possibilidades de obtenção da condição de refugiado. Diante da perspectiva de viver por muito tempo no abrigo, cuja infraestrutura os imobiliza e objetifica, crianças e adolescentes optam por se recusar a solicitar essa condição. Nesse caso, sua autonomia é respeitada, mas, ao mesmo tempo, a lei não cumpre o objetivo do cuidado, pois as crianças e adolescentes são devolvidos aos seus países de origem, onde antes estavam em perigo.

Palavras-chave: crianças estrangeiras, legislação, infraestrutura

Introducción

Este artículo de investigación tiene por objetivo mostrar la complejidad de la interdependencia entre las estructuras sociales y su interconexión con las prácticas de los actores sociales a través de la exploración de cómo la "traducción imperfecta" de la ley es causada por la incoherencia entre las representaciones reflejadas en el marco normativo y en la infraestructura. Con este fin, el artículo presenta resultados del análisis de cómo las representaciones de la niñez y extranjería que se encuentran en la legislación de la atención a la niñez extranjera migrante no acompañada/separada en México y la infraestructura de los albergues temporales de los Sistemas DIF afectan el acceso de la antes mencionada población a la protección internacional.

Comienzo mi artículo con una introducción al marco teorético dentro del cual fue desarrollada mi investigación, así como debates relacionados con el tema de este texto. En la segunda parte presento la metodología implementada para generar datos empíricos que constituyeron el material para el artículo. En la tercera parte analizo el marco normativo vinculado con la protección de los derechos de la niñez y el marco normativo migratorio para revelar las representaciones de la niñez y extranjería que ahí se presentan. En la cuarta parte exploro cómo estas representaciones se reflejan en la infraestructura de los albergues temporales de los Sistemas para el Desarrollo Integral de la Familia (los Sistemas DIF) —los espacios donde los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados y separados detenidos por autoridades mexicanas esperan la resolución de su condición migratoria—. Finalizo el texto con la presentación de datos empíricos, basado en el trabajo de campo de la visita de los albergues ubicados en Chiapas, que proporcionan evidencia del efecto negativo de la intersección de las representaciones de la niñez y extranjería, las cuales se presentan en la legislación y se reflejan

en la infraestructura de los albergues, en el acceso a la protección internacional para los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados y separados.

Marco teórico

Tomando en consideración que las ciencias sociales, y particularmente, la sociología, tienen varios paradigmas contrapuestos que difieren unos de otros en las ideas acerca de la realidad social y las maneras de aproximarse a su comprensión, la clara indicación del marco teorético del proyecto, dentro del cual los datos empíricos presentados en este artículo han sido generados, sirve para informar al lector acerca del posicionamiento del autor en este campo diverso de posturas ontológicas y epistemológicas.

La investigación que proporciona el material empírico para este texto se basa en la teoría de la estructuración, la cual es una de las teorías generales de la sociología; en otras palabras, una teoría que busca explicar cómo está constituida la sociedad en general (Giddens, 1984; Stones, 2005). Esta teoría entiende la realidad social como constantemente producida, reproducida y transformada a través de las prácticas de los actores sociales, informados en su interacción por las estructuras sociales —las estructuras de significación, legitimación y dominación— que a su vez también están reproducidas y transformadas a través de estas prácticas. Las estructuras de significación se representan por esquemas interpretativos y están relacionadas con la producción y reproducción de significados. Las estructuras de legitimación se componen de normas y tienen que ver con la sanción de la conducta. Las estructuras de dominación están formadas por recursos que pueden ser subdivididos en recursos materiales "derivados de la dominación del ser humano sobre la naturaleza" y recursos no-materiales que "resultan de la domi-

nación de algunos actores sociales sobre otros" (Giddens, 1984: 373). Las estructuras de significación, legitimación y dominación están profundamente interconectadas y sólo pueden ser separadas analíticamente. El sistema social está diferenciado tanto al nivel de las estructuras como al nivel de las prácticas sociales en varias dimensiones (Kosygina, 2010). Una de ellas es la edad.

La edad es una característica de las personas vinculada con sus cuerpos *(age as embodied)*, por lo que afecta cada interacción social (Laz, 2003; Twigg, 2004). La diferenciación por esta dimensión resulta en la construcción de varios grupos de edad. Como construcciones sociales, estos grupos presentan diferentes características en diferentes sociedades y en diferentes momentos de la historia (Mortimer y Moen, 2016). Uno de estos grupos consiste en las personas que son consideradas niños/niñas.

Mediante la aplicación de la teoría de la estructuración podemos conceptualizar el grupo social de los niños y niñas como un grupo que es producido y reproducido a través de las prácticas sociales, que están fundamentadas por una constelación de ideas acerca de lo que significa ser un niño/una niña (estructuras de significación), normas aplicadas para la identificación de quién es o no es niño/niña, así como la regulación de las experiencias de un niño/una niña (estructuras de legitimación) y la disposición de los recursos disponibles para las personas clasificadas como niños/niñas, así como otros arreglos materiales para sus experiencias, por ejemplo la infraestructura (estructuras de dominación).

La literatura académica presta atención a las interconexiones entre las prácticas sociales de las personas definidas como niños/niñas y los sistemas normativos de la sociedad donde viven (James y James, 2004; Lancy, 2018). Además, discute la interconexión entre sus experiencias y los significados circulantes en esta sociedad (Drotner y Livingstone, 2008; Fitzgerald *et al*., 2019). La interconexión de sus experiencias con los arreglos materiales también está en el centro de atención (Christensen y

Cortés-Morales, 2016; McKendrick, 2000). La mutua influencia de las estructuras sociales en las prácticas sociales recibe menor atención. Tomando el caso de los niños y niñas extranjeros migrantes no-acompañados/separados que están alojados en albergues temporales de los Sistemas DIF en Chiapas (México), este artículo, fundamentado en la teoría de la estructuración, muestra cómo la interacción entre la legislación como parte de las estructuras de legitimación y la infraestructura como parte de las estructuras de dominación pueden afectar las prácticas de los actores y causar una "traducción imperfecta" de la ley.

Aunque la actual connotación común del término "traducción" es lingüística, es usada en varios campos de la actividad humana para expresar la idea de que algo fue transferido, "hecho para ir a donde no estaba" (Sontag, 2001: 340). La palabra "traducción" también se refiere a la idea de que mientras algo es transferido, asimismo está abierto a la interpretación, relectura y cambio (Freeman, 2009). De acuerdo con James Boyd White (1990), considero que estas características son emanentes para la transferencia de las normas escritas en la legislación hacia las experiencias de los actores sociales. Esto puede provocar situaciones donde las intenciones que contienen no son alcanzadas en las experiencias de las personas. Por estas situaciones propongo el término "traducción imperfecta".

La literatura académica indica que una de las razones de la "traducción imperfecta" de la ley hacia las experiencias de las personas puede ser la incoherencia entre las normas que están contenidas en los documentos normativos relacionados directa o indirectamente con la regulación del asunto en cuestión (Kosygina, 2020; ONU Mujeres y Colmex, 2015). Asimismo, señala que las normas contenidas en la legislación pueden estar en contradicción, o al menos en cierto desacuerdo, con las normas no escritas que regulan las experiencias de las personas en tal o cual sociedad (Galemba, 2012). Además, existen evidencias de

que los posicionamientos de los actores sociales definidos por las dimensiones entrecruzadas de las diferenciaciones sociales como son género, edad, etnicidad, etc., afectan la implementación de la legislación y, por lo tanto, producen resultados imprevistos (Bonizzoni, 2015; Hagan, 1998; Kosygina, 2018).

Diversos estudios también indican que la "traducción imperfecta" de la ley puede ser causada por los efectos de las estructuras de significación; por ejemplo, por los significados que circulan en la sociedad acerca de las personas asignadas a tal o cual género, nacionalidad, etnicidad, etc. (Calavita, 2006; Creswell, 2006; Kosygina *et al*., 2019). Mientras que la literatura académica reconoce la interdependencia entre legislación y significados[3] en relación con las interconexiones entre la legislación y la infraestructura, existe la tendencia a discutir solamente cómo la primera modela a la segunda. Sin embargo, como lo muestra este artículo, la infraestructura no sólo refleja las estructuras de legitimación, sino que también la interacción con estas estructuras puede influir en las prácticas sociales de los actores sociales de tal modo que ocurre la "traducción imperfecta" de la ley.

Metodología

La teoría de la estructuración indica la importancia de la doble hermenéutica, lo cual implica que la investigación debe estar conformada de tal manera que permita un diálogo entre conceptos teóricos y datos empíricos (Giddens, 1984: 374). Para no impedir este diálogo, mi enfoque de investigación se expresa por

3 Por ejemplo, en el caso de estudios sobre la niñez y sus derechos, hay un reconocimiento de que la legislación que regula los asuntos vinculados con la experiencia de los niños y niñas refleja las significaciones asociadas a la niñez en tal o cual sociedad (Kosher, 2016; Veerman, 1992). Al mismo tiempo, la literatura señala que esta legislación participa en la producción, reproducción y transformación de esas significaciones (James y James, 2004).

una pregunta muy amplia: "¿Qué factores causan la 'traducción imperfecta' de la ley escrita en las experiencias de niñas, adolescentes y mujeres extranjeras que ingresan a México a través de su frontera sur?"

Mi investigación es parte de un proyecto colectivo, el cual tiene su propio plan riguroso de implementación. Según este plan, uno de los enfoques para el trabajo de campo realizado entre 2019 y 2020 fue la investigación empírica en los albergues de los Sistemas DIF para niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados/separados que existen en Tabasco y Chiapas. La tarea que me fue asignada consistió en el análisis de la infraestructura de estos albergues en relación con su concordancia con las normas expresadas en la legislación que protege los intereses de los niños. Con esta tarea en mano y la pregunta de mi propia investigación en mente, incorporé varias preguntas en el guión para entrevistar al personal de los albergues, así como diseñé dos guías de observación para la evaluación de las instalaciones de los albergues.

La entrevista con el personal de los albergues de los Sistemas DIF fue de carácter semiestructurada, en otras palabras, tuvimos una lista de preguntas, pero el orden de estas preguntas en el proceso de comunicación con los entrevistados no fue fijo. En el guión, las preguntas fueron agrupadas en cuatros bloques temáticos —historia, organización y funcionamiento del albergue; derechos de las personas migrantes atendidas en los albergues; contextos, riesgos y causas de migración internacional que enfrenta la frontera sur mexicana; política migratoria y su implementación—. El amplio alcance de los temas fue determinado por los objetivos del proyecto colectivo y por los intereses de los investigadores involucrados en él. Aunque todos los bloques temáticos proporcionaron datos empíricos para este texto, la mayoría de la información relevante al tema de su enfoque fue recibida a través de las preguntas del primer bloque. Entre-

vistamos a las personas que ocuparon diferentes puestos en los albergues para tener una triangulación de las fuentes de la información. Entre nuestros entrevistados tuvimos directores de los albergues, personal médico, psicólogos y trabajadores sociales. En total entrevistamos a 13 personas, incluyendo a 10 del personal de los albergues ubicados en Chiapas.

Diseñé una guía para las observaciones de las instalaciones de los albergues con referencia a los derechos de la niñez presentados por los documentos normativos internacionales y nacionales (por ejemplo, derecho a una vivienda adecuada; derecho a la alimentación; derecho a la educación; derecho a la salud; derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas, entre otros). Con base en el contenido de éstos y otros derechos elaboré los criterios de observación. Otra guía fue estructurada según las diferentes áreas de los albergues y tuvo por objetivo generar las descripciones de estas áreas en estilo libre. En todos los albergues visitados nos permitieron hacer recorridos acompañados para observar las instalaciones. Sin embargo, se nos impidió tomar fotos por cuestiones de la seguridad.

Este texto está basado en el material empírico recabado en los albergues temporales de los Sistemas DIF visitados por nuestro equipo del proyecto. Todos están ubicados en Chiapas, que en 2018 fue la entidad federativa con mayor número de eventos de niñas, niños y adolescentes migrantes extranjeros presentados ante la autoridad migratoria (UPM, 2018).[4] El tema presen-

4 El Sistema Estatal DIF de Tabasco tiene el Albergue para niñas, niños y adolescentes solicitantes de asilo, no acompañados o separados "Colibrí" (Villahermosa), que es un albergue de larga estancia con modo de atención a "puertas abiertas". Además, opera el Módulo de atención a menores migrantes no acompañados en la estación migratoria en Tenosique. El Sistema Estatal DIF de Chiapas y los sistemas municipales en esta entidad federativa tienen seis albergues que reciben niñas, niños y adolescentes extranjeros migrantes no acompañados y separados. Éstos incluyen: Albergue temporal para menores migrantes "Viva México" del Sistema DIF Estatal de Chiapas (Tapachula); Albergue municipal para niñas y adolescentes migrantes no acompañadas y separadas del Sistema DIF Municipal

tado en el texto surgió a través del diálogo entre este material, el análisis de la legislación relevante y la lectura de la literatura académica dedicada a los estudios de la legislación relacionada con la protección de los niños y migrantes.

Los niños, niñas y adolescentes extranjeros migrantes no acompañados/separados: representaciones en el marco normativo

En México, el conjunto de normas que regulan la movilidad internacional y la atención de las personas extranjeras que están clasificadas como "menores de edad" consiste en las medidas que provienen del marco normativo migratorio y del marco normativo vinculado con la protección de los derechos de la niñez. Aunque el segundo incluye documentos a nivel internacional, nacional y estatal (entidades federativas), la regulación de la migración humana queda solamente en el ámbito de la legislación internacional y nacional, y de esta manera los asuntos de movilidad y atención de la niñez migrante están regulados desde estos dos niveles.

La categoría "niños, niñas y adolescentes migrantes extranjeros no acompañados y separados" es una de varias categorías de la niñez migrante que surgen desde la intersección del marco normativo migratorio y el marco normativo de la protección de

---

de Tapachula; Albergue temporal para niños, niñas y mujeres migrantes del Sistema DIF Municipal de Comitán de Domínguez; Albergue municipal "Casa del Migrante" del Sistema DIF Municipal de Palenque; Albergue temporal del Sistema DIF Municipal de Arriaga; Albergue temporal del Sistema DIF Municipal de Frontera Comalapa. Todos estos espacios de atención de la población migrante son albergues temporales diseñados para alojar a las personas extranjeras solamente por el tiempo necesario para determinar su situación migratoria. Todos funcionan en la modalidad de atención a "puertas cerradas". Durante el trabajo de campo visitamos todos los albergues antes mencionados, salvo el albergue en Frontera Comalapa, que omitimos por razones de emergencia sanitaria por el Covid-19.

los derechos de la niñez. Entonces, para revelar las representaciones reflejadas en el conjunto de normas escritas que regulan las experiencias de las personas clasificadas como "niñez extranjera migrante no acompañada y separada" debemos explorar ambos marcos normativos antes mencionados.

¿Qué personas son consideradas como niños, niñas y adolescentes extranjeros migrantes no acompañados y separados? Según el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) —acuerdo internacional que ha sido firmado y ratificado por México—, la persona que tiene menos de 18 años es un niño. En México, la legislación nacional produce una clasificación más detallada. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGNNA), vigente en México desde 2014, señala que las personas que tienen menos de 12 años son niños, mientras que las personas que tienen entre 12 años cumplidos y menos de 18 años son adolescentes (artículo 5). La legislación nacional mexicana también subdivide a las personas migrantes que están clasificadas como "menores de edad" en niñas, niños y adolescentes migrantes acompañados, no acompañados y separados (LGDNNA 2014, artículo 89). Podemos encontrar la definición de las últimas dos categorías en el marco normativo internacional. Mientras los "niños, las niñas y los adolescentes no acompañados" son aquellos que están separados de ambos padres y otros parientes y que no están al cuidado de un tutor legal; en tanto que "los niños, niñas y adolescentes separados" son quienes se encuentran sin sus padres o sus tutores legales, pero que están al cuidado de otros parientes (Comité de los Derechos de Niño, 2005, pts. 7 y 8).

La Convención sobre los Derechos del Niño contiene una representación ambivalente de la niñez (Reynaert, Bouverne-de-Bie y Vandevelde, 2009; Verhellen, 2015). Por un lado, un niño (o una niña) es presentado como un sujeto autónomo, que es capaz de tomar sus propias decisiones y expresar su propia

voluntad. Esta percepción se expresa, por ejemplo, en los derechos de manifestar su opinión, ser escuchado, tener libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, entre otros (CDN 1989, artículos 12, 13 y 14). Por otro lado, la Convención simultáneamente trata a un niño (o una niña) como una persona, que "por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especial, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento" (CDN 1989, preámbulo). La Convención reconoce a la familia como el papel principal en el cuidado, desarrollo y bienestar del niño o niña. Los cuidadores responsables de su "desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social" son sus padres u otras personas encargadas, a quienes el Estado debe ayudar en esta tarea (CDN 1989, artículo 27). El Estado también puede intervenir y separar a los niños y niñas de sus cuidadores si considera que estos últimos provocan daño a los primeros (CDN 1989, artículo 9). En este caso, el Estado toma el papel de cuidador (CDN 1989, artículo 20). En el caso de la legislación nacional, podemos hacer las mismas observaciones sobre la representación de la niñez y los papeles de los diferentes actores sociales en el cuidado de las personas definidas como "menores", que se encuentra en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

La ambivalente representación de los niños, niñas y adolescentes también está presente en la Observación General número 6 del Comité de los Derechos del Niño: "Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen". Por un lado, el documento señala que las opiniones y deseos de las niñas, niños y adolescentes deben ser respetados por las autoridades en sus acciones de acogida y procedimientos migratorios dirigidos a esta población migrante. Por otro, el documento presenta a las niñas, niños y adolescentes extranjeros migrantes no acompañados y separados como objeto de cuidado por parte del Estado. Ellos están considerados como muy vul-

nerables por el hecho de estar "privados de su medio familiar" y estar fuera de su país de origen. El documento indica que el Estado debe hacer todo lo posible para identificar a estas niñas, niños y adolescentes en la frontera y el territorio nacional y reunirlos con sus familias, tomando en cuenta el interés superior del niño (Comité de los Derechos del Niño, 2005, pt. 13). Si el regreso al entorno familiar no es posible, las niñas, niños y adolescentes quedan bajo custodia del Estado hasta que cumplan con la edad en la que se convierten en adultos.

Como lo hemos mencionado, en México las normas que regulan las experiencias de las niñas, niños y adolescentes extranjeros migrantes no acompañados y separados no sólo se encuentran en el marco normativo sobre derechos de la niñez, sino también en el marco normativo migratorio. La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes indica que las autoridades competentes deberán observar los procedimientos de atención y protección especial de derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, previstos en el marco normativo migratorio (artículo 90).

En México, el marco normativo migratorio regula la movilidad de todas las personas a través de las fronteras mexicanas y también los asuntos vinculados con la estancia y residencia de las personas extranjeras en el territorio nacional. Este marco normativo participa en la construcción y reproducción de la figura del extranjero. La literatura indica que esta figura es heterogénea (Tonkis y Bloom, 2015). Pues las personas extranjeras están clasificadas por el mismo marco normativo según varios criterios y, como tal, son tratadas de diferentes maneras. Sin embargo, parece que en el mundo contemporáneo todas las personas extranjeras comparten la "condicionalidad de la presencia en el territorio nacional" (Landolt y Goldring, 2015). Esto refleja la percepción de un extranjero, sean cuales sean sus características, como "otro".

Analicemos cómo la "condicionalidad de la presencia en el territorio nacional" se expresa en la legislación mexicana. En primer lugar, los extranjeros deben pedir permiso a las autoridades mexicanas para entrar al territorio mexicano y, para recibir este permiso, deben cumplir con varios requerimientos que les impone el marco normativo migratorio vigente. Según la Ley de Migración (LM), México cuenta con diversas formas de permisos/estatus legales, los cuales se pueden otorgar a los extranjeros dependiendo de sus características (artículos 40 y 52). Estos estatus difieren unos de otros en los periodos de tiempo otorgados a los extranjeros para estar en el territorio mexicano y en el alcance de derechos a los cuales pueden acceder. En segundo lugar, si un extranjero, por alguna razón, ingresa sin permiso al territorio nacional o pierde su estatus legal, él/ella, de acuerdo con la legislación mexicana, tiene opciones para la regularización (LM 2011, artículos 132, 133 y 134). Sin embargo, el número de estas opciones es limitado y no son para todos. Además, no hay garantía de que una solicitud de regularización del estatus legal reciba una respuesta positiva de las autoridades mexicanas. Por consiguiente, las personas extranjeras sin estatus legal son propensas a ser removidas del territorio nacional (LM 2011, artículo 115). Con lo que se observa cómo la otredad de las personas extranjeras puede diferenciarse según la ley de acuerdo con varios criterios (Calavita, 2005; Kosygina, 2010). La legislación mexicana sujeta a la más extrema otredad a las personas extranjeras sin estatus legal. La legislación requiere que, una vez detectadas por las autoridades, ellas deben estar encerradas en instalaciones especiales —estaciones migratorias del Instituto Nacional de Migración (INM)— durante la duración del procedimiento administrativo que tiene por objetivo la determinación de la condición migratoria de los detenidos (LM 2011, artículo 99).

Mientras una persona extranjera espera la decisión de las autoridades, él/ella queda inmovilizada para garantizar el

máximo control sobre él/ella. La demostración de la capacidad de controlar la movilidad de las personas y la estancia/residencia de personas extranjeras en el territorio nacional adquiere para los Estados-nación una creciente importancia en el mundo contemporáneo, caracterizado por la decreciente capacidad de estas entidades geopolíticas para controlar la movilidad de mercancías y capital en sus fronteras y las actividades de los actores económicos trasnacionales en su territorio (Humphrey, 2013). De acuerdo con la legislación mexicana, una persona extranjera sin un estatus legal reconocido y detenida por las autoridades debe ser: (i) removida del territorio mexicano como un "incontrolable otro", o (ii) reconstruida como un "controlable otro" a través de la obtención de un estatus legal.

La otredad de un extranjero en la legislación mexicana afecta a los niños, niñas y adolescentes migrantes, quienes carecen de ciudadanía mexicana y se encuentran sin estatus legal en México. Mientras que los niños, niñas y adolescentes migrantes acompañados que son detenidos por las autoridades mexicanas, están alojados junto con sus familiares en las estaciones migratorias de Instituto Nacional de Migración (INM), los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados y separados son canalizados a albergues temporales de los Sistemas DIF o, en casos excepcionales, se quedan en las instalaciones de las estaciones migratorias del INM en módulos operados por personal de los Sistemas DIF. En estos espacios, la niñez extranjera migrante espera la determinación de su condición migratoria por parte de las autoridades mexicanas.

En la siguiente parte del artículo se exploran las consecuencias de las representaciones de la niñez y extranjería ya discutidos para la infraestructura de los albergues temporales de los Sistemas DIF y para el acceso a la protección internacional de la niñez alojada en ellos.

No sólo muros: las representaciones de niñez y extranjería en el marco normativo y la infraestructura de los albergues temporales de los sistemas DIF (el caso de Chiapas)

La infraestructura puede ser entendida como la base material que permite realizar las funciones de los actores sociales. En el caso de los albergues de los Sistemas DIF esta base incluye: 1) espacios físicos de los albergues —edificios y otras construcciones, territorio afuera de los edificios y construcciones, organización de estos espacios—; 2) disponibilidad de servicios básicos de vivienda (drenaje, agua potable, electricidad, gas); 3) disponibilidad de servicios de telecomunicación (línea telefónica, Internet), y 4) disponibilidad de insumos y equipamiento para llevar a cabo las funciones de los albergues.

Los albergues de los Sistemas DIF asignados para acomodar los niños, niñas y adolescentes extranjeros migrantes no acompañados y separados deben seguir normas internacionales y nacionales que regulan los asuntos vinculados con la protección de los derechos de la niñez. Por otro lado, estos albergues también deben cumplir con normas que regulan la movilidad y estancia/residencia de las personas extranjeras en territorio mexicano.

Como mencionamos antes, en México el marco normativo migratorio produce una representación del extranjero como "otro" que necesita permiso en forma de estatus legal para estar y moverse en el territorio nacional. En el caso de las personas extranjeras a quienes les falta tal permiso, la legislación mexicana requiere su inmovilización para que las autoridades realicen el procedimiento administrativo que tiene por objetivo determinar sus condiciones migratorias. Como resultado, los albergues temporales de los Sistemas DIF que acomodan a las

personas por el tiempo que dura este procedimiento son espacios en la modalidad de atención a "puertas cerradas", que significa que los alojados no pueden salir sin supervisión durante su estancia. En la infraestructura, esta representación del extranjero sin papeles como "otro incontrolado" que necesita estar inmovilizado, está presente en forma de muros de dos o más metros de altura, alambre de púas, puntos de control de salida/entrada, puertas externas cerradas.

El modo de atención a "puertas cerradas" y la infraestructura correspondiente están justificados por parte de algunos funcionarios como medidas de cuidado y protección de la niñez alojada. Pues, según varios testimonios, en el área fronteriza del sur de México aparecen integrantes de grupos criminales que en su momento provocaron la migración de las personas que ahora están alojadas en los albergues. Los altos muros no permiten ver lo que ocurre dentro del territorio del albergue y no permiten la entrada sin control y verificación.

La representación de los niños, niñas y adolescentes como objetos de cuidado está muy pronunciada en la infraestructura de los albergues temporales de los Sistemas DIF. Los principales elementos de cuidado, como los espacios para descansar/dormir y comer están presentes en todos los albergues de los Sistemas DIF en Chiapas. También en todos estos albergues hay espacios para la revisión médica y psicológica. Sin embargo, no todos los albergues cuentan con espacios fuera de los edificios para que los alojados puedan realizar actividades lúdicas. Asimismo, no todos los albergues cuentan con espacios de educación adecuadamente equipados. Algunos albergues tienen problemas con el acceso a Internet y línea telefónica. De cualquier modo, el acceso de los alojados a estos medios de comunicación está limitado y controlado.

El modo de atención a "puertas cerradas" y la infraestructura correspondiente entran en contradicción con la representación de los niños, niñas y adolescentes como sujetos autónomos. En

varios informes preparados por organizaciones que protegen los derechos de la niñez existe la opinión de que no permitir a los alojados salir del territorio del albergue sin supervisión por parte del personal puede considerarse como una violación del principio de no privación de la libertad de la niñez expresado por el artículo 37 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Human Rights Watch, 2016; Lorenzen Martiny, 2016). Esta interpretación es congruente con la opinión de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), que define la "privación de la libertad" como la situación en la que "la niña y/o el niño, no pueden o no tienen la posibilidad de salir o abandonar por su propia voluntad el recinto o establecimiento en el cual se encuentra o ha sido alojado" (Corte IDH, 2014, pt. 145).

El artículo 37 de la Convención sobre Derechos del Niño afirma que la privación de la libertad "de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el periodo más breve que proceda". Según la interpretación de este artículo por parte del Comité de los Derechos del Niño (2005), "la privación de libertad no podrá justificarse solamente porque el niño esté solo o separado de su familia, ni por su condición de inmigrante o residente" (pt. 61). La Corte Interamericana de Derechos Humanos indica que la privación de libertad de la niñez migrante "a los fines de asegurar su comparecencia al proceso migratorio o para garantizar la aplicación de una orden de deportación" tampoco puede ser justificada, pues esto va en contra del principio del interés superior del niño, que es un principio rector para tomar decisiones y medidas al respecto de las personas identificadas como "menores de edad" (Corte IDN, 2014, pts. 154 y 157).

Implicaciones de las representaciones de la niñez y extranjería en la legislación e infraestructura: acceso a la protección internacional

La infraestructura de los albergues de los Sistemas DIF en la modalidad de atención a "puertas cerradas" refleja representaciones de la niñez como objeto de cuidado, y al extranjero que carece de estatus migratorio como "otro incontrolado" y, por lo tanto, muy sospechoso, que debe ser inmovilizado. Bajo las condiciones de falta de personal y presupuesto que enfrentan dichas instituciones en Chiapas, las salidas supervisadas de los alojados de estos albergues son posibles sólo en casos de urgencia o en las ocasiones en que los niños, niñas y adolescentes necesitan acudir a otras instituciones para tramitar su estatus migratorio. Como consecuencia, en general los niños, niñas y adolescentes pasan la mayor parte de su estancia en los albergues sin oportunidad de salir. El personal de los albergues reporta que los niños, niñas y adolescentes perciben su vida como un encierro y el albergue como una cárcel (el hecho de que ellos estén encerrados significa estar en la cárcel). La infraestructura —muros, rejas, alambre de púas, puntos de control de salida/entrada, puertas externas cerradas— contribuyen a dicha percepción. Además, algunos albergues son muy pequeños y sus espacios abiertos (fuera del edificio) son reducidos y poco accesibles para las personas alojadas. En estas condiciones, la persona alojada puede sentirse encarcelada a pesar de que su estancia es corta. La siguiente cita de la entrevista con la psicóloga de uno de los albergues proporciona información acerca de cómo la niñez percibe su estancia en ese lugar:[5]

5 Este texto usa códigos en lugar de los nombres de las personas entrevistadas.

> El detalle del encierro es que les llega a afectar y a golpear muy fuerte. Porque sienten coartada su libertad. Porque sienten que están encapsuladas en un lugar. Y llegan momentos en los cuales es tanto el tiempo del encierro, que por más que yo trate de ver la imagen del albergue como "es un lugar seguro", como "aquí es un lugar donde no te va a pasar nada", como el hecho de ver el lado positivo porque no te tienes que estar preocupando por alimentación, ropa, techo y demás. Es el "sí, pero no estoy en donde yo quiero estar. Estoy encerrada y no he cometido ningún delito. Estoy en una cárcel". Y aunque ellas consideran el albergue como un lugar donde, pues, se les da la atención, el solo hecho de que está ese muro o está como todo sellado, es difícil. Incluso la salida al parque deja de ser lo máximo porque entonces se dan cuenta de que hay otra barda. Entonces, ya incluso la salida a ese parquecito que al principio era como lo mejor de la semana, ya no lo es. Entonces, a veces optan por "no, no quiero ir al parque. Yo me quedo" (M).

Según las entrevistas con personal de los albergues, la percepción de estos espacios por parte de los niños, niñas y adolescentes como espacios de encierro afecta la realización del derecho de niños, niñas y adolescentes extranjeros migrantes a solicitar protección internacional (CDN 1989, artículo 22; Comité de los Derechos de Niño, 2005, pts. 59, 64 y 66; Corte IDH, 2014, pts. 73 y 80).

En México, los Sistemas DIF junto con el Instituto Nacional de Migración son los responsables de identificar quiénes entre los niños, niñas y adolescentes extranjeros migrantes no acompañados y separados pueden solicitar protección internacional (LM 2011, artículo 112; LGDNNA 2014, artículo 98). El Reglamento de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes indica que los Sistemas DIF:

> [C]uando estime que existen elementos que presuman que una niña, niño o adolescente extranjero migrante es susceptible de reconocimiento de la condición de refugiado o de asilo político, o de protección complementaria, lo comunicará, en un plazo de cuarenta y ocho horas, tanto

> al Instituto Nacional de Migración para que se adopten las medidas de protección especial necesarias, como a la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados para que ésta proceda en términos de lo dispuesto en la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político y su Reglamento (artículo 109).

El procedimiento a través del cual el personal de los albergues de los Sistemas DIF identifica si los niños, niñas y adolescentes extranjeros migrantes requieren protección internacional tiene por objetivo "proporcionarles el tratamiento adecuado e individualizado" (LGDNNA 2014, artículo 98). Este procedimiento debe basarse en el principio del interés superior del niño (CDN 1989, artículo 3; LGDNNA 2014, artículo 2). La determinación del interés superior del niño es un proceso que incluye la evaluación de todas sus circunstancias. También presupone su derecho a ser escuchado (CDN 1989, artículo 12). Este derecho puede interpretarse no solo como el derecho de un niño a ser informado sobre sus circunstancias de vida y dar su opinión al respecto, sino también como el derecho de un niño a expresar su opinión sobre si desea solicitar protección internacional o no. El personal de los albergues mencionó que había casos de niños y adolescentes quienes no quisieron hacer solicitudes a pesar de sufrir las experiencias que les permitirían solicitar esta protección. La razón fue que ellos no quisieron estar encerrados en los albergues esperando la resolución de sus solicitudes —proceso que puede durar meses.

> [N]os han tocado casos en los que las chicas necesitan el refugio porque el entorno no es el adecuado. Y dicen: "no, yo no quiero refugio, yo no quiero refugio". Porque no quieren el encierro. No quieren el encierro. Es así como que "yo no vine a aguantar estar encerrada, encerrada tanto tiempo". Porque lo habitual es que [los niños, niñas y adolescentes] llegan aquí [al albergue], solicitan el refugio aquí, entonces, pues ya se quedan. Ya se quedan aquí y aquí viven todo su proceso (M).

La práctica adoptada por el personal de los albergues temporales que visitamos es que si los niños, niñas o adolescentes no quieren solicitar protección internacional, el personal no les canaliza a la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados para iniciar con dichos trámites.

> [L]es digo y les informo, el tiempo y lo que va a ocurrir, a dónde va a ir, etc. Y si están dispuestos a soportar el trámite, entonces, sí los canalizo a COMAR. Y cuando me dicen que no es su intención, que quieren ir a Estados Unidos, entonces no los canalizo (X).

Es interesante que esta práctica está influenciada por la representación de un niño como un sujeto autónomo que es capaz de tomar decisiones y que a la vez está siendo negada por la práctica de inmovilización y encierro de los mismos niños.

Conclusión

Una representación dual de la niñez (los niños, niñas y adolescentes como sujetos autónomos y como objetos de cuidado) que encontramos en la legislación sobre los derechos de la niñez es un producto de transformación histórica de los significados sobre la niñez en la sociedad. En sus revisiones de esta legislación, los académicos indican que la percepción de la niñez como objeto de cuidado, que fue predominante desde la mitad del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, poco a poco da paso a la nueva perspectiva sobre los niños y niñas como sujetos autónomos (Kosher, 2016; Veerman, 1992). Sin embargo, esta transición está todavía en proceso y no está claro si la sociedad dejará la percepción sobre la niñez como objeto de cuidado. La pregunta es cómo la coexistencia de estas dos perspectivas sobre la niñez puede afectar las experiencias de los niños, niñas y adolescentes.

En este artículo se presenta el caso donde la representación dual de la niñez en la legislación, acompañada con la existencia de una infraestructura que refleja predominantemente la representación de este grupo social como objeto de cuidado (reforzada con la representación del extranjero sin estatus legal como un "otro incontrolable" que debe ser inmovilizado), resulta en una situación en la que los niños, niñas y adolescentes, quienes por su experiencia pasada tienen razones para solicitar protección internacional, no lo hacen. Ellos están cosificados por la configuración de la infraestructura de los albergues y por las normas que los canalizan a estos espacios y les prohíben salir de allá. Y cuando las autoridades usan la representación de los niños, niñas y adolescentes como sujetos autónomos en la toma de decisión que está vinculada con el hecho de quedarse en ese espacio por más tiempo o no, los niños, niñas y adolescentes pueden negar su derecho al refugio. En este caso, su autonomía es respetada. Al mismo tiempo, la ley no cumple con el objetivo de cuidado. Los niños, niñas y adolescentes son retornados a sus países de origen, donde antes sufrieron peligros.

El proceso de investigación que generó el material empírico para este texto fue afectado por la falta de recursos disponibles para el proyecto colectivo, lo cual causó, por ejemplo, limitaciones en los periodos de tiempo de las visitas a los albergues de los Sistemas DIF ubicados en varias ciudades de Chiapas y Tabasco. Como resultado de estas limitaciones no había oportunidad de explorar la interdependencia entre legislación, infraestructura y las prácticas de los actores sociales a través de las observaciones y percepciones propias de los niños, niñas y adolescentes sobre los albergues y sus espacios e infraestructura. Esta tarea, indispensable para la profundización en la exploración del tema discutido en este texto, quedará para los futuros trabajos de campo dentro del proyecto.

Referencias

Bonizzoni, P. (2015). Uneven paths: Latin American women facing Italian family reunification policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *41*(12): 2001-2020. doi: 10.1080/1369183X.2015.1037257.

Calavita, K. (2005). Law, citizenship, and the construction of (some) immigrant "others". *Law & Social Inquiry*, *30*(2): 401-420. doi: 10.1111/j.1747-4469.2005.tb01017.x.

———. (2006). Gender, migration, and law: Crossing borders and bridging disciplines. *International Migration Review*, *40*(1): 104-132. doi: 10.1111/j.1747-7379.2006.00005.x.

Cámara de Diputados. (2011). *Ley de Migración*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lmigra.htm

———. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/pdf/lgdnna_171019.pdf

———. (2015). Reglamento de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. http://www.diputados.gob.mx/leyesbiblio/regley/reg_lgdnna.pdf

Christensen, P., y Cortés-Morales, S. (2016). Children's mobilities: Methodologies, theories, and scales. En C. Ni Laoire, A. White, y T. Skelton (eds.), *Movement, mobilities, and journeys* (pp. 1-32). Singapur: Springer. doi: 10.1007/978-981-4585-93-4_17-2.

Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación general núm. 6: Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen.* CRC/GC/2005/6.

Convención sobre los Derechos del Niño, abierta a la firma el 20 de noviembre de 1989, 1577 UNTS 3 (entró en vigor el 2 de septiembre de 1990).

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2014). *Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional. Opinión consultiva OC-21/14.* Serie A N 21,19/08/2014.

Cresswell, T. (2006). The right to mobility: The production of mobility in the courtroom. *Antipode*, *38*(4): 735-754. doi: 10.1111/j.1467-8330.2006.00474.x.

Drotner, K., y Livingstone, S. (Eds.). (2008). *International handbook of children, media and culture*. Londres: Sage Publications Ltd.

Fitzgerald, H. E., Johnson, D. J., Qin, D. B., Villarruel, F. A., y Norder, J. (Eds.). (2019). *Handbook of children and prejudice: Integrating research, practice, and policy*. Cham, Suiza: Springer Nature Switzerland A. G. doi: 10.1007/978-3-030-12228-7.

Freeman, R. (2009). What is 'translation'? *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, *5*(4): 429-447. doi: 10.1332/174426409X478770.

Galemba, R. (2012). Taking contraband seriously: Practicing "legitimate work" at the Mexico-Guatemala border. *Anthropology of Work Review*, *33*(1): 3-14. doi: 10.1111/j.1548-1417.2012.01072.x.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.

Hagan, J. M. (1998). Social networks, gender, and immigrant incorporation: Resources and constraints. *American Sociological Review*, *63*(1): 55-67. doi: 10.2307/2657477.

Human Rights Watch. (2016). *Closed doors: Mexico's failure to protect Central American refugee and migrant children*. Nueva York: Human Rights Watch.

Humphrey, M. (2013). Migration, security and insecurity. *Journal of Intercultural Studies*, *34*(2): 178-195. doi: 10.1080/07256868.2013.781982.

James, A., y James, A. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Londres: Palgrave. doi: 10.1007/978-0-230-21427-9.

Kosher, H., Ben-Arieh, A., y Hendelsman, Y. (2016). *Children's rights and social work*. Nueva York: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-43920-4.

Kosygina, L. (2010). *The Russian migration regime and migrants' experiences: The case of non-Russian nationals from former Soviet republics.*

Tesis doctoral. Birmingham, Reino Unido: Universidad de Birmingham.

———. (2018). 'Forced re-settlers' in post-Soviet Russia: Gender and age dimensions of social inequality in state assistance with permanent housing. En M. Ilic (ed.), *The Palgrave handbook of women and gender in twentieth-century Russia and the Soviet Union* (pp. 397-412). Londres: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-54905-1_26.

———. (2020). Régimen de migración mexicano actual y acceso a derechos por parte de las personas extranjeras: Perspectiva de género desde la frontera sur mexicana. En M. E. García López (ed.), *Migración, género y derechos humanos: Elementos a considerar en la agenda de la Frontera Sur de México* (pp. 179-205). CEDH Chiapas: UNACH.

Kosygina, L., Wiesner Luz, M. R., y Martínez Ortega, J. I. (2019). Movilidad, no-ciudadanía, racialización: Novosibirsk (Rusia)-Tapachula (México). *Revista Mexicana de Sociología*, *81*(2): 275-299.

Lancy, D. (2018). *Anthropological perspectives on children as helpers, workers, artisans, and laborers*. Nueva York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-53351-7.

Landolt, P., y Goldring, L. (2015). Assembling non-citizenship through the work of conditionality. *Citizenship Studies*, *19*(8): 853-869. doi: 10.1080/13621025.2015.1110280.

Laz, C. (2003). Age embodied. *Journal of Aging Studies*, *17*(4): 503-519. doi: 10.1016/S0890-4065(03)00066-5.

Lorenzen Martiny, M. J. (2016). *Migración de niñas, niños y adolescentes: Antecedentes y análisis de información de la red de módulos y albergues de los Sistemas DIF, 2007-2016*. México, DF: Conapo.

McKendrick, J. H. (2000). The Geography of children: An annotated bibliography. *Childhood*, *7*(3): 359-387. doi: 10.1177/0907568200007003007.

Mortimer, J. T., y Moen, P. (2016). The changing social construction of age and the life course: Precarious identity and enactment of "early" and "encore" stages of adulthood. En M. J. Shanahan, J.

T. Mortimer, y M. Kirkpatrick Johnson (eds.), *Handbook of the life course,* volumen II (pp. 111-129). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-20880-0_5.

ONU Mujeres, y El Colegio de México. (2015). *Las trabajadoras migrantes en la frontera sur de México*. México: ONU Mujeres/Colmex.

Reynaert, D., Bouverne-de-Bie, M., y Vandevelde, S. (2009). A Review of children's rights literature since the adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, *16*(4): 518-534. doi: 10.1177/0907568209344270.

Sontag, S. (2002). *Where the stress falls: Essays*. Nueva York: St. Martins Press-3PL.

Stones, R. (2005). *Structuration theory*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Tonkiss, K., y Bloom, T. (2015). Theorising non-citizenship: Concepts, debates and challenges. *Citizenship Studies*, *19*(8): 837-852. doi: 10.1080/13621025.2015.1110278.

Twigg, J. (2004). The body, gender, and age: Feminist insights in social gerontology. *Journal of Aging Studies*, *18*(1): 59-73. doi: 10.1016/j.jaging.2003.09.001.

Unidad de Política Migratoria. (UPM). (2018). *Boletín mensual de estadísticas migratorias*. México: Segob.

Veerman, P. E. (1992). *The rights of the child and the changing image of childhood*. Dordrecht, Holanda: Martinus Nijhoff Publishers.

Verhellen, E. (2015). The Convention on the Rights of the Child. Reflections from a historical, social policy and educational perspective. En W. Vandenhole, E. Desmet, D. Reynaert, y S. Lembrechts (eds.), *Routledge international handbook of children's rights Studies.* Abingdon: Routledge. doi: 10.4324/9781315769530.ch3.

White, J. B. (1990). *Justice as translation: An essay in cultural and legal criticism*. Chicago: University of Chicago Press.

Infancias: contextos de acción, interacción y participación
(Infâncias: contextos de ação, interação e participação)
se terminó de editar en diciembre de 2020
en las oficinas de Ediciones de la Noche

www.edicionesdelanoche.com

Las infancias, su participación, sus interacciones y sus acciones contextualizadas, son abordadas en esta obra. Aparecen en la transcripción de los textos las infancias latinoamericanas, en múltiples geografías y en múltiples formas de ser y estar en el mundo. Considerando en todo momento su presencia agentiva, considerando simultáneamente las culturas adulta e infantil en interconexión necesaria.

Esta obra coordina esfuerzos para generar un entorno reflexivo, crítico y sensible sobre la posición política de las infancias, donde investigadoras e investigadores de Latinoamérica, confluyen en el relato sobre las infancias visibles, protagonistas, en resistencia, vulneradas. Estos intercambios que surgen y resurgen en los textos van encaminados a una propuesta donde se trabaje y se dialogue con y para las infancias.

Así mismo, esta obra representa la interconexión de diversas áreas del conocimiento (sociolingüística, geografía humana, antropología, psicología del niño y del adolescente, educación y derecho), conservando su unidad temática, las infancias, con experiencias específicas de Argentina, Brasil, Colombia y México. Finalmente, la obra es una producción editorial conjunta de la Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad de Brasilia (Brasil), Universidad Surcolombiana (Colombia) y Universidad Nacional de Rosario (Argentina).