

Organizadora:
Verônica Regina Müller

CRIANÇAS NA AMÉRICA LATINA: HISTÓRIAS, CULTURAS E DIREITOS



Verônica Regina Müller
(Organizadora)

CRIANÇAS NA AMÉRICA LATINA:
histórias, culturas e direitos

EDITORA CRV
Curitiba - Brasil

APRESENTAÇÃO

Luta. Política. Esperança. Este livro é sobre sobrevivência. Não apenas daque-
la sobrevivência instintiva e material, mas principalmente da nossa própria sobre-
vivência como humanidade organizada em sociedades. Sociedades injustas, cruéis,
vis, mas todas elas repletas de crianças luminosas que nos fazem lembrar dos nossos
sonhos mais antigos, de quem gostaríamos de ter sido, e que nos fazem acreditar
que um mundo mais justo e digno é possível. A humanidade que nos resta sobrevive
incólume no olhar das crianças. Trabalhos como os apresentados neste livro são
capazes de registrar com método científico a força serena e despreziosa que as
crianças trazem consigo.

No caso particular da América Latina, a esperança guardada no coração de
uma criança ganha simbolismo ainda maior. Os países do nosso querido continente
guardam em cumplicidade uma dor histórica que os une por cima das rixas regio-
nais. Todos nós sabemos o que é ter cultura e terras ricas, mas manter a maior parte
do povo vivendo na miséria. Todos nós sabemos o que a busca pelo poder pode
fazer com nossas gentes. Todos nós temos sangue nativo derramado em abundância
em nosso solo sagrado.

No continente mais desigual do planeta, onde a fome foi capaz de conviver
com o mais soberbo luxo durante séculos, nasceu uma força e uma beleza reco-
nhcidas ao redor do mundo. As formas de colonização se modernizam e o co-
nhcimento transforma-se em uma das mais importantes armas para enfrentar as
sangrentas batalhas que continuam a acontecer na política, na economia, nas ruas,
nas escolas. Contudo, agora a América Latina está pronta para travar um combate à
altura do seu povo. Professores, educadores, mestres e doutores têm dedicado a sua
vida a lutar por justiça social. Alguns setores da academia invadem a luta política
para demonstrar que a busca franca e rigorosa pela verdade é capaz de moldar rea-
lidades e contrabalançar a luta pelo poder.

Uma certeza

Se há algo do que não restará dúvida após a leitura de todos os artigos que este
livro traz é: as crianças devem ser ouvidas. Se na luta pelo poder, o mais fraco é o
prejudicado, historicamente não poderia ter sido diferente com as crianças. Durante
séculos elas foram esquecidas e marginalizadas, já que ao não terem condições de
se organizar politicamente, nunca poderiam exercer meios de pressão política para
reivindicar seus interesses e direitos. No entanto, avanços ocorreram em grande
parte da América Latina. Constituições Federais passaram a colocar as crianças no
centro de suas políticas públicas. As crianças deixaram de ser indigentes políticos e
passaram a ser sujeitos portadores de direitos e estar na primeira das prioridades dos
cuidados que o Estado deve ter com seu povo.

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Editora CRV

Revisão: Os Autores

Tura e Arte de Capa: Verônica Regina Müller -
Quadro a óleo "Mensagens de esperança"

Conselho Editorial:

- Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)
- Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
- Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)
- Prof. Dr. Lourdes Helena da Silva (UFV)
- Prof. Dr. Jossania Portela (UFPI)
- Prof. Dr. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
- Prof. Dr. Maria Lúcia Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
- Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)
- Prof. Dr. Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
- Prof. Dr. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
- Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
- Prof. Dr. Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
- Prof. Dr. Sydione Santos (UEPG PR)
- Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
- Prof. Dr. Tania Stely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

Verônica Regina
Müller. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2015.
Organização
e direitos reservados pela:

Editora CRV
85-444-0401-0

os das crianças - América Latina. 2. Educação. 3. Cultura. I.
Regina.

305.23098
364.4-053.2

2015
o o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
ção parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
dos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418
www.editoracriv.com.br

anças argentinas,
sileira, chilenas,
mbianas, uruguaias e
zuelanas são o foco dos/as
res/as ao retratarem e
isarem realidades da
ncia dos países onde
em. **A b o r d a g e n s**
dsplinares entre a
tória, sociologia,
opologia e pedagogia
tecem a via comum do
ontro latino-americano
a obra: a certeza de que a
ção das infâncias a partir
studos profundos precisa
visibilizada a políticos, a
zadores/as, a estudiosos
utras áreas, e a tantos
ltos mais, de forma a
envolver-se na América
na a cultura de políticas
icas a favor dos direitos
manos que, não tão
amente, são também das
anças.



Agora crianças não somente têm o direito privilegiado à educação, saúde e segurança, mas também têm direito a brincar, ter uma família e se organizar politicamente (em grêmios e organizações estudantis). Suas opiniões são importantes e podem mudar realidades. E, talvez, o mais importante, sua educação também deve ser política. Cada cidadão deve aprender desde cedo a forma com que o sistema funciona e quais são os meios que estão ao seu alcance para lutar de forma democrática por mais justiça social.

Nesse contexto, a reunião de trabalhos tão diversos, unidos pela convicção de que as crianças são capazes de se constituir em fator decisivo na busca por justiça social, constitui-se como prova de que há mais de um Dom Quixote vagando por terras distantes e lutando contra as injustiças que lhe alcançam. Serve este livro, portanto, como marco dessa união distante de Quixotes Acadêmicos, separados por milhares de quilômetros, mas amantes da mesma Dulcineia, aquela simples camponesa capaz de inspirar ao fidalgo a valentia para enfrentar os mais amedrontadores desafios.

Piatã Müller Santos

Agora crianças não somente têm o direito privilegiado à educação, saúde e segurança, mas também têm direito a brincar, ter uma família e se organizar politicamente (em grêmios e organizações estudantis). Suas opiniões são importantes e podem mudar realidades. E, talvez, o mais importante, sua educação também deve ser política. Cada cidadão deve aprender desde cedo a forma com que o sistema funciona e quais são os meios que estão ao seu alcance para lutar de forma democrática por mais justiça social.

Nesse contexto, a reunião de trabalhos tão diversos, unidos pela convicção de que as crianças são capazes de se constituir em fator decisivo na busca por justiça social, constitui-se como prova de que há mais de um Dom Quixote vagando por terras distantes e lutando contra as injustiças que lhe alcançam. Serve este livro, portanto, como marco dessa união distante de Quixotes Acadêmicos, separados por milhares de quilômetros, mas amantes da mesma Dulcineia, aquela simples camponesa capaz de inspirar ao fidalgo a valentia para enfrentar os mais amedrontadores desafios.

Piatã Müller Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
ARGENTINA	
INFANCIA(S) LATINOAMERICANA(S), UNA DEUDA INTERNA, UN DEBATE PENDIENTE	15
<i>Patricia Redondo</i>	
BRASIL	
CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO SÉCULO 21: sujeitos políticos e de políticas	33
<i>Verônica Regina Müller; Fabiana Moura Arruda; Patricia Cruzelino Rodrigues; Ailton José Morelli; Miryam Mager</i>	
CHILE	
LA CONTRUCCION DE MUNDO A TRAVES DE LOS JUEGOS DE NIÑOS Y NIÑAS EN ESCUELAS RURALES INDÍGENAS EN LA REGIÓN DEL BÍO-BÍO	55
<i>Donatila Ferrada Torres; Mónica Reyes Núñez; Dominga Huenupe Pavian; José M. Huenupl Marileo</i>	
COLOMBIA	
EL LUGAR DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS CONDICIONES QUE DAN EXISTENCIA AL CONFLICTO ARMADO EN LA COLOMBIA: una pregunta por los Niños y Niñas en los entornos Familiar y Escolar	73
<i>Maria Camila Ospina Alvarado; Sara Victoria Alvarado; Héctor Fabio Ospina; Ariel Gómez</i>	
URUGUAY	
INFANCIAS URUGUAYAS A TRAVÉS DE SUS VOCES	101
<i>Limber Santos; María Inés Copello, Nancy Salvá</i>	
VENEZUELA	
POLÍTICAS PÚBLICAS EN FAVOR DE LA NIÑEZ	131
<i>Paulina Elena Villasmiel Socorro; Samuel H. Carvajal Ruiz</i>	
SOBRE OS AUTORES	157

INTRODUÇÃO

Es tiempo de vivir sin miedo

El siglo veinte, que nació anunciando paz y justicia, murió bañado en sangre y dejó un mundo mucho más injusto que él había encontrado.

El siglo veintiuno, que también nació anunciando paz y justicia, está siguiendo los pasos del siglo anterior.

Allá en mi infancia, yo estaba convencido de que a la luna iba a parar todo lo que en la tierra se perdía. Sin embargo, los astronautas no han encontrado sueños peligrosos, ni promesas traicionadas, ni esperanzas rotas.

Si no están en la luna, ¿Dónde están? ¿Será que en la tierra no se perdieron? ¿Será que en la tierra se escondieron? ¿Y están esperando, esperando-nos? (<http://re-visto.com/es-tiempo-de-vivir-sin-miedo/>) acessado em 15/11/2014.

Eduardo Galeano

Este livro trata de crianças e suas realidades em países da América Latina. Insere-se no contexto das investigações e publicações do PCA- Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente¹, que já tem editado o livro *Crianças dos Países de Língua Portuguesa: Histórias, Culturas e Direitos*. Motiva-nos a convicção de que estudos sobre infância realizados por autores dos próprios países dos quais falamos devem ser visibilizados, pois acrescem aos mesmos as singularidades que a sensibilidade e o conhecimento cultural, incluído o idioma, são capazes de aportar. Além disso, a reunião de lugares diferentes, mas com algumas características em comum, é capaz de revelar e desvelar valorosas manifestações locais, que quando conhecidas, convertem-se em forças empreendedoras de um sentido de grupo necessário ao enfrentamento das injustiças impostas à população infantojuvenil.

Os textos e relatos aqui presentes, da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Uruguai e Venezuela, na ordem de apresentação, mostram por um lado, o quanto um continente continuamente ameaçado em sua hegemonia sofre para criar as condições sociais que viabilizem o acesso à dignidade de seus povos e por outro, o quanto esses povos tentam resistir e defender-se da violência brutal a qual são continuamente submetidos. Os autores apresentam e representam visões de diferentes áreas do conhecimento e de práticas variadas na defesa dos direitos humanos e, principalmente, os direitos infantojuvenis ao mesmo tempo em que evidenciam as condições semelhantes de contextos sociais latino-americanos.

1 O PCA, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PEC da Universidade Estadual de Maringá-UEM, é um Programa de assessoria, capacitação, intervenção social e produção científica. Criado em 1992, está direcionado para a pesquisa aplicada e a divulgação de práticas e conhecimentos sobre a temática específica da infância e adolescência. Desde a sua criação busca contribuir para o debate nacional sobre soluções e alternativas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população infantojuvenil. O PCA desenvolve atividades alicerçadas nos princípios da Doutrina da Proteção Integral que estão dispostos nos documentos internacionais e na legislação brasileira. Tem priorizando a construção de uma rede

Estamos falando de um continente em tudo diferente de outros continentes, uma vez que, antes de sermos "descobertos" já residiam aqui distintas etnias indígenas de culturas muito desenvolvidas. Falamos de povos que viviam em harmonia com a exuberante natureza aqui existente e da consequência criminosa da exploração e aniquilamento das extraordinárias culturas e de seus saberes especiais.

Esses povos originários somados os povos trazidos da África e escravizados pelos colonizadores, desenvolveram uma resistência secular ao colonialismo e às constantes ditaduras, ao mesmo tempo em que temperaram nossa cultura com especiarias como o afeto, a solidariedade, a alegria e a imensa vontade de viver contrabalaneada com um sentimento, também muito peculiar, caracterizado pela profunda saudade (banzo) e melancolia que mesclam nossos rituais sociais. Isso é verdade para as populações que, pela exclusão que historicamente lhes restringe a facilidade do acesso ao cardápio cultural foram menos colonizadas pelas muitas doutrinas estrangeiras hoje hegemônicas que afetam os extratos sociais mais elitizados desse continente.

Há coincidências e há diferenças para cada um dos nossos países. Mais coincidências do que diferenças. Um indicador de realidade comum é que até hoje existem grupos, movimentos, profissionais, acadêmicos, educadores sociais entre tantos outros dedicados, em constante militância, na tarefa de superar as mazelas tão agudamente impostas e tão cronicamente reveladas. Parece que estamos imersos numa geopolítica onde um sem-fim de esforços e estratégias encontra a cada avanço real - como, por exemplo, as garantias de direitos - novos e mais complexos ou perversos obstáculos a serem vencidos.

Embora tenhamos realidades históricas particulares e peculiares no processo de integração mundial de cada país durante o século passado, tivemos em comum, como todas as contribuições aqui demonstram, a adesão a muitas normas internacionais estabelecidas na área dos direitos humanos. A partir desses acordos cada país adequou sua própria legislação às garantias dos direitos fundamentais e sociais. Esse avanço trouxe entre outros focos de políticas públicas a questão da prioridade da atenção a infância para o centro do debate.

Infelizmente a presença da lei não significou *pari passu* que os problemas sociais e de classes estejam resolvidos, ao contrário: A luta agora se dá num terreno ainda mais complexo, uma vez que aqueles que deviam fazer cumprir a legalidade ainda atuam, em sua maioria, como os antigos déspotas legislando ou para uma classe ou na inobservância absoluta das leis constitucionais. E vale lembrar: a lei não foi feita para resolver problemas sociais como a pobreza e sim para deixar claro que os direitos fundamentais são direitos universais. Valem para ricos e para pobres. A dificuldade maior se encontra em fazer o *establishment* aceitar que a hegemonia do mando decisório não se encontra no poder econômico e sim nas normas constitucionais.

No artigo de Patricia Redondo da Argentina *Infancia(s) Latinoamericana(s), una deuda interna, un debate pendiente* é ressaltado que

Cria
bra
colo
vene
auto
ana
infã
viv
trat
his
ant
ena
enc
nes
situ
de
ser
edu
de
ad
des
Lat
púl
hu
ob
cri

Estamos falando de um continente em tudo diferente de outros continentes, uma vez que, antes de sermos “descobertos” já residiam aqui distintas etnias indígenas de culturas muito desenvolvidas. Falamos de povos que viviam em harmonia com a exuberante natureza aqui existente e da consequência criminosa da exploração e aniquilamento das extraordinárias culturas e de seus saberes especiais.

Esses povos originários somados os povos trazidos da África e escravizados pelos colonizadores, desenvolveram uma resistência secular ao colonialismo e às constantes ditaduras, ao mesmo tempo em que temperaram nossa cultura com especímenes como o afeto, a solidariedade, a alegria e a imensa vontade de viver contrabalaneada com um sentimento, também muito peculiar, caracterizado pela profunda saudade (banzo) e melancolia que mesclam nossos rituais sociais. Isso é verdade para as populações que, pela exclusão que historicamente lhes restringe a facilidade do acesso ao cardápio cultural foram menos colonizadas pelas muitas doutrinas estrangeiras hoje hegemônicas que afetam os extratos sociais mais elitizados desse continente.

Há coincidências e há diferenças para cada um dos nossos países. Mais coincidências do que diferenças. Um indicador de realidade comum é que até hoje existem grupos, movimentos, profissionais, acadêmicos, educadores sociais entre tantos outros dedicados, em constante militância, na tarefa de superar as mazelas tão agudamente impostas e tão cronicamente reveladas. Parece que estamos imersos numa geopolítica onde um sem-fim de esforços e estratégias encontra a cada avanço real - como, por exemplo, as garantias de direitos - novos e mais complexos ou perversos obstáculos a serem vencidos.

Embora tenhamos realidades históricas particulares e peculiares no processo de integração mundial de cada país durante o século passado, tivemos em comum, como todas as contribuições aqui demonstram, a adesão a muitas normas internacionais estabelecidas na área dos direitos humanos. A partir desses acordos cada país adequou sua própria legislação às garantias dos direitos fundamentais e sociais. Esse avanço trouxe entre outros focos de políticas públicas a questão da prioridade da atenção a infância para o centro do debate.

Infelizmente a presença da lei não significou *pari passu* que os problemas sociais e de classes estejam resolvidos, ao contrário: A luta agora se dá num terreno ainda mais complexo, uma vez que aqueles que deviam fazer cumprir a legalidade ainda atuam, em sua maioria, como os antigos déspotas legislando ou para uma classe ou na inobservância absoluta das leis constitucionais. E vale lembrar: a lei não foi feita para resolver problemas sociais como a pobreza e sim para deixar claro que os direitos fundamentais são direitos universais. Valem para ricos e para pobres. A dificuldade maior se encontra em fazer o *establishment* aceitar que a hegemonia do mando decisório não se encontra no poder econômico e sim nas normas constitucionais.

No artigo de Patricia Redondo da Argentina *Infancia(s) Latinoamericana(s), una deuda interna, un debate pendiente* é ressaltado que

“en muchos de los países latinoamericanos nos hallamos frente a la paradoja de haber conquistado un aumento sustantivo de la legislación que protege a la niñez, al mismo tiempo que se descarga de manera brutal sobre las nuevas generaciones la violencia estructural provocada por la desigualdad de nuestras sociedades. Las muertes evitables en cada país asumen particularidades diferentes pero en todos asoma un escenario abismal. Florecen los derechos de la infancia y de manera simultánea se multiplican las muertes que la tienen como víctima”. Enseñar, educar, expresan un modo de estar en el mundo para quienes lo hacemos en las tierras latinoamericanas, representa sin lugar a dudas la manera de asumir un compromiso con los nuevos, con los recién llegados a nuestras latitudes, de Oaxaca a Tierra del Fuego, de Caracas a Belén, de Santiago a Quito”.

Em Crianças e Adolescentes do século 21: sujeitos políticos e de políticas, ilustra-se bem o esforço ainda hoje necessário com o tema “sujeitos de direito”. Ou ainda, como colocam os autores,

“De forma geral, índios adultos que não conseguiram escapar do domínio português foram mortos ou subjugados à força, enquanto com o tempo resultaram absorvidos pela formação jesuítica. As crianças negras apesar de habitarem o Brasil desde o século XVI, vindas como escravas da África onde eram livres, somente no final do século XIX conquistam a liberdade oficialmente. As crianças brancas cresceram, estudaram profissões, herdaram terras, máquinas, conhecimentos e empregados. Passaram a ser os mandatários de todos fazendo leis a seu favor”.

O Chile brinda-nos com a exposição analítica da cultura lúdica de crianças mapuche em *La contrucción de mundo a traves de los juegos de niños y niñas en escuelas rurales indígenas en la región del Bio-Bio*. Entre os resultados da pesquisa encontra-se a constatação de que brincam de forma cooperativa e democrática, respeitando espaços físicos em função dos papéis que cumprem nas brincadeiras e das proximidades culturais. Percebe-se a relação entre a apresentação do jogo ocidental com a raiz mapuche quando a educadora ao apresentar o cavaleiro de pau esperando que as crianças o montassem, surpreendem-na quando viram a cabeça do brinquedo para baixo e começam a jogar “al palín, propio de sus costumbres ancestrales”. Os/as autores/as ressaltam a esperança renovada “en la fuerza de la razón y de los sentimientos” responsáveis pelas grandes mudanças, encontradas nas crianças.

O texto, *El lugar de la socialización política en la transformación de las condiciones que dan existencia al conflicto armado en la Colombia: una pregunta por los Niños e Niñas en los entornos Familiar e Escolar* coloca a injustiça e a exclusão social como fator marcante das dificuldades de superação da violência e da dificuldade de se alcançar a garantia de direitos da infância como uma regra.

“En este sentido, es necesario recordar que en las raíces del conflicto Colombiano se halla un modelo desigual de desarrollo basado en la acumulación de la riqueza y la distribución inequitativa de los recursos; se trata de un modelo que no admite el ascenso socio económico de los grupos más empobrecidos y estimula la exclusión y la desigualdad no solo socioeconómica, sino también de la justicia y los derechos”.

O artigo uruguaio *Infancias Uruguayas a través de sus voces*, apresenta críticas à realidade que assemelham-se em muitíssimos aspectos àqueles dos outros países. Às vezes parece que apresentamos o mesmo ambiente social ao nosso leitor, mesmo quando ultrapassamos fronteiras e distâncias imensas. Há características de uma só infância mesmo quando falamos de países muito diferentes. Não só as realidades sociais, os entornos, as condições de sobrevivência das crianças, mas também buscas teóricas são frequentemente generalizáveis às nossas infâncias - muitas pobres e excluídas de alguma forma - do continente latinoamericano.

Encontramos em cada artigo a narrativa da indignação quando abordadas as condições sociais e humanas às quais as infâncias estão relegadas. Ao mesmo tempo salta aos olhos o carinho e dedicação sinceras que cada um oferece para buscar um diálogo que permita a construção de um ambiente emocional de confiança com as crianças e suas famílias. É nesse terreno, construído a cada nova abordagem, que ocorrem todos os tipos de intervenção: pesquisas, brincadeiras pedagógicas, lúdicas, culturais, demarcação de territórios, protagonismos, etc., com pessoas ou grupos infanto-juvenis. Ao anunciar que a situação da infância não é uma casualidade os autores também reconhecem o importante papel deste jogo.

“En este escenario es relevante reconocer que el juego, como lugar de construcción de sentido, ha constituido un referencial de interacción real y simbólica del pensamiento y la cultura de la humanidad. Por tanto el juego se constituye en una experiencia por hacer y por hacerse a la que hay que reconocer su historicidad, su carácter único, irreplicable e imprevisible. Lo que importa es valorar que esta historicidad implica un tiempo humano y cultural, que siempre hay un antes y un después que puede ser narrado. Un después en el que sabemos algo (nuevo) que en ese antes no sabíamos y que hace posible la emergencia de la imaginación creadora. Por lo tanto las infancias son acontecimientos contingentes atravesadas por juegos, narrativas e imaginación que exigen una ética y una estética emancipadoras”.

Da Venezuela vem-nos a reflexão sobre *Políticas públicas en favor de la niñez*. Animan-nos las estadísticas cuando comparadas al gobierno anterior a la propuesta bolivariana. La ley de la infancia define nuevos conceptos y determina una red de atención a la niñez movida por una concepción de niño/a como sujeto de derechos. Los autores todavía observan:

Asimismo, las políticas desplegadas en estos tiempos para atender y proteger a este significativo sector social son igualmente una base sustantiva desde la cual avanzar en su cobertura y eficiencia.

Aprendemos de sua experiência que, sua história recente evidencia também um giro qualitativo no processo de apropriação coletiva

En el sentido de la implicación corresponsable de éstas en el despliegue, seguimiento, control de dichas políticas mediante el protagonismo colectivo a través de instancias ya en vigor como es el caso de los consejos comunales.

Esta obra pretende realçar realidades locais, alcançando fronteiras distantes com o efeito multiplicador, inimaginável e incontrolável que um livro, por sua natureza, pode provocar, tal qual uma garrafa lançada ao mar com mensagens dentro, que inevitavelmente são de alegria pelo encontro e de esperanças em seus mais amplos sentidos.

Obrigada a cada autor/a pela generosidade em envolver-se nesta aposta a favor das crianças com seu tempo e suas verdades, tintas essenciais para compor a nossa original paisagem da infância latino-americana.

Miryam Mager - PCA

ARGENTINA

INFANCIA(S) LATINOAMERICANA(S), UNA DEUDA INTERNA, UN DEBATE PENDIENTE.

Patricia Redondo

Para hacer esta muralla,
traíganme todas las manos:
Los negros, sus manos negras,
los blancos, sus blancas manos.

Nicolás Guillén

Pensar hoy en la infancia latinoamericana es una tarea de carácter urgente. Ello significa poder reflexionar tanto sobre el presente histórico y social que vivimos en nuestra América Latina como también detenerse a comprender, en clave política, nuestra propia condición humana, entendida no como el efecto de las condiciones bajo las que se ha dado la vida del hombre si no como aquella que define su existencia por la propia acción de los hombres (Arendt, H.:2007).

La infancia representa un analizador privilegiado de la sociedad latinoamericana hoy pero también refleja "el carácter de la condición de la existencia humana" (Arendt, 2007:23). La situación de la infancia latinoamericana muestra con crudeza una profunda desigualdad social que produce efectos traumáticos y singulares en las nuevas generaciones. Ello puede observarse a pesar de los logros obtenidos por algunos de los países latinoamericanos, como por ejemplo Brasil, Uruguay, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Argentina, entre otros, por superar el estado de pobreza extrema de millones de niños y niñas.

La pobreza infantil, las marcas tempranas de la marginalidad y la exclusión determinan destinos y biografías anticipadas (Frigerio, 1992) que ubican a los recién llegados al mundo en una posición de inferioridad y subalteridad desde el inicio. Esta situación es de una enorme gravedad ya que condiciona su existencia desde la cuna. Si partimos de reconocer que la natalidad representa para la humanidad la oportunidad de lo nuevo, de su continuidad y discontinuidad, del milagro, nos dirá la filósofa Hannah Arendt; el hecho de que millones de niños y niñas latinoamericanos nazcan condenados a la miseria se constituye en un reto ineludible para que sea asumido por nuestras sociedades latinoamericanas sin que transcurra un día más.

En la dirección que nos ofrece el pensamiento arendtiano, la natalidad, la llegada de los nuevos, representa en sí misma la posibilidad de alterar lo dado y de establecer la continuidad de la humanidad pero también su discontinuidad. Los *nuevos* portan un enigma y poseen la capacidad de empezar algo nuevo, ya que, como lo expresa la filósofa, “los hombres aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar” (Arendt, H., 2007: 9). En definitiva, su llegada le permite al mundo, a este mundo cargado de injusticias y desigualdades, imaginar “lo posiblemente otro”, “lo humanamente otro” al instalar la posibilidad siempre abierta de inauguración de un nuevo comienzo de la historia.

Como contrapunto, nuestras infancias latinoamericanas requieren ser recibidas. Recibir, es hacer lugar, es abrir un espacio digno para ser habitado. En América Latina se torna necesario aceptar esta responsabilidad en este presente respondiendo a la llamada de los que nacen, de los que llegan a nuestro mundo (Larrosa, J., 1998).

El punto de partida de estas páginas tiene como objetivo advertir el carácter desigual de las sociedades latinoamericanas y el significado de la infantilización de la pobreza para enmarcar la posición que asumamos respecto del presente y porvenir de nuestras infancias y enfatizar el desafío que representa cada día para quienes nos dedicamos a la educación no sólo describir las realidades educativas y sociales que enfrentamos si no, sobre todo, asumir el compromiso de su transformación desde una posición ética y política.

Enseñar, educar, expresan un modo de estar en el mundo para quienes lo hacemos en las tierras latinoamericanas, representa sin lugar a dudas la manera de asumir un compromiso con los nuevos, con los recién llegados a nuestras latitudes, de Oaxaca a Tierra del Fuego, de Caracas a Belén, de Santiago a Quito. El porvenir de la niñez latinoamericana está estrechamente ligado a que una América Latina, otra asuma; desde su pasado, cargado de despojos pero también de una historia de luchas independentistas, libertarias y emancipadoras; un presente que incluya en términos de justicia a la infancia como sujeto político de cara al porvenir.

La pregunta por el mañana encierra un interrogante por la justicia. El respeto por la justicia más allá del presente incluye tanto a aquellos que no están ahí como a aquellos que no están ya o que aún no han llegado (Derrida, 2000). Interrogarnos sobre el futuro incluye también la pregunta por la infancia, las infancias pobres, las infancias desaharrapadas que educaba Simón Rodríguez.

Sí, como lo hemos planteado, la cuestión de la infancia remite a la natalidad y a la capacidad de la sociedad de agregar algo propio al mundo, nuestra responsabilidad pública con las generaciones nuevas se torna irrenunciable e indelegable. Es necesario entonces volver a ligar la relación entre la infancia y la política, en el sentido de la acción y la praxis, y desplazar la preponderancia de las retóricas proliferas sobre los derechos de la infancia que no alteran los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad.

Urge la ampliación de las responsabilidades públicas para que nuestras sociedades latinoamericanas sean cada vez más democráticas y actúen sobre aquello que aún viola la propia condición humana. En este marco, la educación

desde edades tempranas representa una deuda de la sociedad y del Estado para llegar justo a tiempo y también una apuesta por las nuevas generaciones en términos de una batalla cultural central. Analizar las realidades educativas y sociales actuales requiere acercarse al porvenir a la mesa de nuestros debates para que no haya ni un niño, ni una niña que no reciban lo que les corresponde.

Asimismo, en muchos de los países latinoamericanos nos hallamos frente a un paradoja de haber conquistado un aumento sustantivo de la legislación que protege a la niñez, al mismo tiempo que se descarga de manera brutal sobre las nuevas generaciones la violencia estructural provocada por la desigualdad de muestras sociedades. Las muertes evitables en cada país asumen particularidades diferentes pero en todos asoma un escenario abismal. Florecen los derechos de la infancia y de manera simultánea se multiplican las muertes que la tienen como víctima.

La Argentina no escapa a dicha situación, niños, niñas, adolescentes y jóvenes de sectores populares son víctimas del gatillo fácil de las fuerzas de seguridad, de la trata de personas o de las redes de narcotráfico convirtiéndose en noticias de los medios que de manera obscena insisten en presentar a los rostros infantiles como delincuentes y peligrosos.

Las ciudadanías infantiles son horadadas por la desigualdad y los efectos de un proyecto biopolítico que las empuja a la mera sobrevivencia y exclusión (Bustelo, 2007). El discurso de la protección y la experiencia de la violencia y la represión son el anverso y el reverso de la experiencia social y política de las infancias populares latinoamericanas.

¿Cómo mirar América Latina?

La construcción de una mirada dirigida a la infancia latinoamericana requiere desde el punto de vista que proponemos en este texto una operación de enmarcamento que establezca las coordenadas que permitan una mayor comprensión de las realidades que analizamos.

El capitalismo latinoamericano “después de un siglo y medio de haberse instaurado como el modo de producción predominante en la mayoría de las economías de la región, y pese a haber experimentado períodos de altas tasas de crecimiento económico, muestra que nuestros países continúan sumidos en el subdesarrollo” (Borón, 2009: 11) y que aún se debaten entre el atraso y la exclusión, entre la extrema concentración de la riqueza y la pobreza y la marginalidad.

A una década del comienzo del siglo XXI, las condiciones de vida de millones de habitantes aún lindan con la supervivencia y la más absoluta y obscena miseria. América Latina posee el grado más alto de desigualdad en el mundo y, por lo tanto, de injusticia; éste es el talón de Aquiles de los actuales gobiernos democráticos que, a pesar de sus esfuerzos, enfrentan la herencia de siglos de despojo sistemático, a lo que se le suman los efectos del neoliberalismo que profundizó la brecha de desigualdad a una escala inédita para algunos países, como en el caso de la Argentina

que aplicó el modelo neoliberal sin reservas durante la década del noventa con el terreno allanado para ello por la dictadura militar.

Al mismo tiempo, este comienzo de siglo presenta un cambio favorable en la historia del continente, en una fase de construcción de alternativas al modelo impulsadas por los actuales gobiernos progresistas que ha permitido que en los últimos años millones de personas hayan salido de la situación de pobreza extrema.

Sin embargo, el punto de partida de estas páginas requiere señalar que todavía el subdesarrollo provoca que las democracias latinoamericanas no alcancen -incluso cuando se lo proponen- a revertir la ausencia de los más elementales derechos humanos. Así, persiste la desigualdad en nuestro continente que enmarca los actuales procesos sociales, económicos, políticos y culturales y nos aproxima, casi como una lente que va ajustando su foco, a la multiplicidad de realidades diversas y complejas que configuran las condiciones de la vida cotidiana de niños y niñas en los países latinoamericanos.

Las infancias pobres y/o excluidas instaladas en la fragilidad social, en la peligrosidad de los márgenes, en la trampa integradora de la asistencia, en la vulnerabilidad como frontera o pasaje hacia la exclusión, se constituyen en sujetos sujetos a la privación pero también en sujetos deseantes de otros futuros (Redondo 2004).

La pobreza afecta a la juventud latinoamericana en forma desproporcionada y, en el caso de los niños y niñas, cuando no está presente un Estado activo que promueve políticas dirigidas a la niñez, las condiciones de vida de la infancia dependen exclusivamente de su origen social, su género, su etnia y grupo familiar de pertenencia. En definitiva su cuna de nacimiento. Las fotos de la cuna de la desigualdad, que bien ha fotografiado Sebastián Salgado en el mundo, trazan un panorama que muestra con claridad los condicionamientos que la pobreza y la desigualdad presentan para los futuros de la infancia si no se llega a tiempo.

¿Cómo mirar nuestra región en vínculo con la infancia latinoamericana? ¿Qué sujeto nombramos como infancias latinoamericanas? ¿Qué movimientos educativos y sociales son necesarios en nuestros países para desplazar la posición de la infancia en los territorios de la desigualdad? ¿Cuáles son las tareas principales para comprender las urgencias a ser resueltas en el terreno educativo y social de este universo particular?

Lo que acontece con los niños y niñas de un país se constituye en un analizador privilegiado de las sociedades, esta hipótesis presentada por la investigadora Sandra Carli continúa siendo fértil para pensar el presente de las mismas (Carli, 2006), ya que ofrece la posibilidad de ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad y permite problematizar los temas sociales, políticos, económicos y culturales desde el punto de vista de la infancia como sujeto político. Si seguimos el hilo de este argumento cabe preguntarnos de qué modos cada sociedad latinoamericana atiende la infancia de su país para luego poder imaginar y trazar las principales líneas de políticas públicas necesarias para "alojar" a las nuevas generaciones y garantizar de manera efectiva sus derechos.

El interrogante sobre ¿cómo viven hoy su niñez las infancias latinoamericanas? nos conduce a una infinidad de respuestas que requieren ser analizadas desde una mirada más profunda, compleja y comprometida con cada una de nuestras realidades que no es posible abordar en este texto. Sí, destacar la relevancia de las políticas dirigidas a la niñez que en varios países ha permitido disminuir la situación de pobreza extrema e indigencia de millones de niños y niñas, como en el caso de Argentina y Brasil, cuando asumen un carácter más universal aun cuando persista la pobreza y la indigencia que genera el trabajo infantil, entre otros problemas, de larguísima data en la región.

En el caso argentino La Ley de Asignación Universal (AUH), que alcanza a más de tres millones y medio de niños y niñas, significó la salida de la situación de pobreza de la franja más vulnerable de la infancia y rompió una relación tutelar establecida en décadas anteriores, ya que los beneficios de las políticas focalizadas neoliberales durante los noventa tenían como contraparte el tutelaje y el asistencialismo. En este caso los modos de acceso a la asignación por cada niño o niña interrumpen la relación clientelar de las poblaciones excluidas con quienes se aproximaban con planes, beneficios o prebendas para instalar una asignación de protección social en términos más democráticos.

En el caso de Brasil, el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia ofrece garantías y prioridad absoluta a la infancia en todas las políticas públicas y, sin duda, existe un antes y un después de esta legislación. Sin embargo, subrayan especialistas y activos militantes por los derechos de la infancia brasileña, las formas de vida concreta no siempre están en sintonía con los avances de la nueva ley (Müller, 2011:95).

Los avances en muchos de nuestros países son significativos y relevantes, sobre todo en la fase de dominación capitalista, en la que se continúa requiriendo de un papel muy activo del Estado en el campo de las políticas dirigidas a la niñez, pero también de la sociedad civil y sus organizaciones sociales para asegurar la presencia estatal y favorecer el propio protagonismo de la infancia.

Un talón de Aquiles para las sociedades democráticas latinoamericanas es el trabajo infantil. Las infancias trabajadoras son una imagen cotidiana en nuestras tierras. En las grandes urbes, en zonas rurales, en las minas, en el trabajo doméstico, entre otras formas de explotación los niños y niñas son explotados incluso bajo forma veladas de trabajo esclavo; la mendicidad, la prostitución, que ubican de manera alarmante a la niñez latinoamericana en una situación de extrema vulnerabilidad.

En el caso de Méjico, en la zona de Chiapas, donde se concentran los índices más altos de pobreza de dicho país, el 32% de la población chiapaneca pertenece a grupos indígenas. Muchos niños y niñas se ven obligados a enfrentarse desde muy temprana edad al trabajo saliendo a la calle a la búsqueda de formas alternativas de sobrevivencia solos o juntos con sus madres (Metel Xojobal, 2006).

En el Paraguay, casi cincuenta mil niños, de un total de medio millón que trabajan en el país, lo hacen bajo la forma del "criadazgo", una forma sutil de servidumbre en casas de familias. La naturalización del trabajo infantil doméstico con frecuencia se oculta bajo las formas del amor o del cuidado encerrando la explotación infantil condenada por toda la jurisprudencia vigente.

Asimismo, el discurso de la protección, que ha ampliado significativamente los derechos de la infancia, convive con las muertes evitables de niños y niñas que día a día se multiplican a lo largo y ancho de nuestras tierras latinoamericanas. En el caso argentino, son visibles la reproducción de *cadena de violencia* (Auyero, 2013) que de manera ordinaria se establecen en los barrios populares teniendo como víctimas principales a los más jóvenes. Este contrapunto marca tensiones aún no resueltas que son aprovechadas para aumentar el miedo y alimentar el discurso de la seguridad.

Los niños/adolescentes se tornan peligrosos y en ese desplazamiento discursivo se produce un borramiento de los derechos para el sentido común de la sociedad, ya que se borra la posición de niño como sujeto que responsabiliza a la sociedad como garante de sus derechos para pasar a ser criminalizado como pobre y peligroso. De ese modo, aumenta el clamor de más medidas de penalización y de presupuesto en seguridad o, de su eliminación directa bajo la pantalla de la culpabilidad.

El discurso del miedo provoca, como sugiere Bustelo parafraseando a Agamben, la existencia de *un niño sacer* que aunque representa el inicio de la vida, conlleva la amenaza de que ésta pueda ser suprimida de manera impune. “Miles de niños y niñas (latinoamericanos) son eliminables o desechables y la característica básica es que su muerte no entraña ninguna consecuencia jurídica” (Bustelo, 2007)

La baja de la imputabilidad ha pasado a ser tema de agenda en muchos de los países latinoamericanos encontrando en los medios de comunicación hegemónicos la caja de resonancia imprescindible para generar el consenso que permita judicializar a la infancia pobre. En Argentina la denuncia de los organismos de derechos humanos, como las de los movimientos sociales, no han logrado frenar el aumento de asesinatos de niños y jóvenes en manos de la policía o del narcotráfico, incluso con investigaciones que dan cuenta que los datos sobre delitos juveniles no justifican la solicitud de baja de la edad de imputabilidad de dieciséis a catorce años.

A veinticinco años de la Convención sobre los Derechos del Niño, las muertes de más de doscientos adolescentes y jóvenes, en una provincia que a su vez cuenta con los mejores proyectos culturales públicos dirigidos a la infancia, dan cuenta de las contradicciones y tensiones que se entrecruzan en el terreno político. “*Queremos luchar por cosas buenas*”, expresan los jóvenes de barrios populares que definen sus lugares de vivienda como barrios precarios donde el narcotráfico y la policía los amenazan cotidianamente, mientras intentan construir una seguridad popular en la cual exigen terminar con las muertes y demandan a quienes gobiernan que cumplan con sus obligaciones.

¿Cuáles son los matices y los claroscuros del discurso del poder dirigido a la niñez? ¿Hay porvenir posible si la brecha entre lo que se enuncia como derecho y lo que se efectiviza es cada vez mayor? El debate está abierto y los niños, adolescentes y jóvenes toman la palabra.

Infancias pobres, Infancias peligrosas

...bajen las armas
que aquí hay
sólo pibes comiendo...
El ángel de la bicicleta

León Grieco

La cuestión de la desigualdad que ubica a más de ciento cincuenta millones de habitantes latinoamericanos en una situación de extrema pobreza, atraviesa a todos los países latinoamericanos de manera desigual. Este rasgo ya fue planteado desde la década de los setenta como una característica que da cuenta de los diferentes grados de desarrollo que producen diferencias abismales no solo entre países si no dentro de cada país e incluso en su interior. Eso permite comprender que coexistan nuevas urbanizaciones privadas con barriadas populares extremadamente empobrecidas separadas por muros y fuerzas de seguridad.

Los procesos de urbanización en los últimos años en América Latina muestran la brecha entre los sectores más enriquecidos, que gozan de un bienestar inalcanzable, y las grandes mayorías, que aún no cuentan con servicios básicos. Los grandes contrastes definen fronteras que como *alambres de púas* (Anzaldúa, 1987) delimitan y separan los territorios de unos u otros.

El aumento de la pobreza como efecto del desmantelamiento de los rasgos de un estado de bienestar y de las conquistas sociales adquiridas a lo largo de casi un siglo fue parte del proceso iniciado con las dictaduras militares. Los 90, década neoliberal por excelencia, solo puede ser considerada en una serie más larga que permita comprender la derrota de un proyecto político y la imposición de un modelo que se extendió y desplegó en los países latinoamericanos sumiéndolos en una noche oscura donde los sueños que acercaron la reforma agraria en Chile, los círculos de alfabetización en Brasil, las nacionalizaciones del cobre y las posibilidades de proyectos independientes fueron perseguidos y reprimidos salvajemente.

América Latina se presentaba para los intelectuales de la década del sesenta con un desarrollo desigual y combinado, las posibilidades de desarrollo más avanzado se combinaban con situaciones de enorme retraso. Hoy mismo en Méjico, en la región chiapaneca, parte de la población indígena carga la leña caminando muchos kilómetros por los márgenes de la ruta en la misma zona donde se produce la energía eléctrica para abastecer la industria de todo Méjico.

En la Argentina, la infancia es reconocida como sujeto de derecho, la Convención sobre los Derechos del Niño está inscripta en la Constitución de nuestro país desde 1994. En el 2006 se sumó la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 26.601) que amplía la jurisprudencia de los derechos infantiles y prescribe la constitución de los Consejos del Niño y de la Niña en cada pueblo, localidad y ciudad de todo el país.

La constitución de estos Consejos es irregular a lo largo y ancho del país, un buen ejemplo de ello es la Patagonia donde colectivos sociales vienen bregando y organizándose desde hace años en pos de la defensa de los derechos de la infancia e insistiendo con la necesidad de ampliación de los mismos pero, sobre todo, por el cumplimiento de la Ley de Protección Integral en la provincia de Río Negro. En una de sus ciudades emblemáticas como San Carlos de Bariloche, reconocida internacionalmente por el turismo, es en donde de manera sistemática esta legislación se ha vulnerado.

Esta ciudad cuenta con un centro preparado para el turismo y a unas cuerdas del mismo se hallan los barrios del Alto, barrios enteros empobrecidos. La cordillera de los Andes es el marco de un paisaje social cargado de desigualdades, donde la presencia de un basural marca el sitio en el que la población se ve afectada por problemas sociales históricamente desatendidos, entre ellos la atención educativa y de la salud de la primera infancia. Como síntoma de estas realidades y frente a la transformación del estatuto de la marginalidad (Wacquant, 1999) se multiplican los conflictos. A ello se suma la intervención de la policía que frente a situaciones de conflicto despliega más represión provocando incluso la muerte de un adolescente.

La muerte de los adolescentes y/o jóvenes de grupos populares en manos de la policía no son un dato nuevo en la Argentina, desde el momento en el que se comenzaron a profundizar los procesos de pauperización, los niños, ubicados como marginales y/o excluidos, pasan directamente a ser considerados como peligrosos sociales. Hoy, en otra escena social, superada la crisis del 2001 y habiendo disminuido la pobreza de más de un 50% a menos de un 10%, la ampliación del discurso de la seguridad y la saturación de noticias de inseguridad han generado una mirada social criminalizadora hacia los más jóvenes.

En contrapunto, los movimientos y organizaciones sociales trabajan en mesas barriales como en el caso de Bariloche. En el Alto, en la Semana de los Derechos, generan actividades, como por ejemplo, el Encuentro Deportivo que nuclea a escuelas y otras instituciones donde "todos los chicos y chicas aprenden a compartir y divertirse con el otro aunque sea más chico, más grande, varón o mujer".

Las políticas sociales sostenidas en la última década en la Argentina han permitido mejorar sustantivamente la vida de niños que vivían en una situación de pobreza extrema y exclusión, sin embargo, aún no está resuelta otra exclusión social y política que se produce cuando estas nuevas generaciones que no estudian ni trabajan quedan por fuera de la comunidad. El empuje democrático de los últimos años aún tiene una deuda que saldar, restituirles una (otra) nominación, un (otro) rostro al que cotidianamente muestran las cadenas televisivas mediáticas reproduciéndolo infinitamente para nuestro consumo ciudadano.

El poder rápidamente construye un glosario que establece equivalencias discursivas donde las noticias que catalogan como de violencia son las que obtienen más audiencia. Los niños/jóvenes individualizados y culpabilizados por las pantallas engrosan las fauces del poder que necesita carne joven para alimentarse. En los momentos en que se está

escribiendo este texto, vuelve a surgir un debate latente: el de la baja de la imputabilidad. Diferentes sectores políticos y sociales reclaman la baja de la edad de dieciséis a catorce años para la penalización de los adolescentes y el aumento de las medidas penales, aumento que, está demostrado, no da mayores resultados.

Las fuerzas democráticas no alcanzan a estar a la altura de la exigencia de este debate, no asumen suficientemente una posición activa en una disputa discursiva que atienda la cuestión de la infancia en clave de derecho atendiendo a la realidad en las barriadas populares donde la muerte y la violencia entran y salen de las casas, la vida familiar, las escuelas, en definitiva, de las comunidades provocando dolor y un enorme padecimiento social de las clases populares.

Los territorios urbanos donde residen las infancias populares son, en ocasiones, epicentro de disputas de poder que se cristalizan y demarcan áreas de legalidades privadas con una presencia estatal contradictoria y selectiva. Últimas investigaciones, presentan una dimensión en la experiencia de vida de la niñez de los barrios populares que se categoriza como cadenas de violencia, comprendiendo por las mismas a aquellos encadenamientos que se producen dentro del ámbito doméstico y fuera de él (armas, robos, peleas) que pasan a ser hechos imbricados en la vida cotidiana de los alumnos de las escuelas de dichas barriadas (Auyero, Berti, 2013).

En contrapunto, centenares de experiencias de organizaciones sociales y políticas, escuelas públicas e incluso programas de políticas públicas producen otras tramas y experiencias que ubican a las infancias populares en un lugar protagónico. La difusión y registro de las mismas es aún insuficiente frente al tratamiento de los medios masivos de comunicación que implica a los niños o jóvenes en algún hecho delictivo. La producción discursiva respecto a la niñez de sectores populares expresa una disputa central al pensar el presente en términos históricos.

Hoy, nos encontramos frente a la oportunidad histórica de que los niños y niñas en la Argentina se constituyan en verdaderos sujetos de derecho y que *la infantilización de la pobreza* sea solo una vieja pesadilla desplazada por una nueva cartografía y paleta de colores, la de la justicia y la igualdad. Sin embargo, acotar los efectos de la pobreza en la vida de los niños requiere un Estado que garantice plenamente la igualdad social y, al mismo tiempo, atienda los efectos del empobrecimiento en los barrios populares.

La cuestión social y la educación

Para sumergimos en el vínculo entre lo social y lo educativo es importante señalar que, desde la pobreza - ya condenada moralmente por la doctrina de la caridad cristiana, nombrada en las actas de la Iglesia en el siglo XII (Geremek, B., 1998) - hasta la difusión generalizada de la categoría de exclusión, no hace más de cinco décadas, ha corrido mucha agua bajo el puente. Si bien y con excesiva frecuencia se utilizan como sinónimos tanto la categoría de pobreza como la de marginalidad y/o exclusión, las mismas hacen referencia a universos empíricos y conceptuales

bien distintos que requieren un estudio y desarrollo particular (Redondo, P.:2004). En este sentido, respecto de lo que nos concierne en tanto enseñantes o implicados en los procesos educativos y/o sociales es apropiarnos "de los elementos teóricos que permitan entender las lógicas en las que se sostienen los procesos de exclusión, tanto en sus dimensiones históricas como de actualidad" (Núñez, V. 50: 2002).

Como bien nos lo enseña y plantea Robert Castel en sus innumerables trabajos, nos hallamos frente a sociedades posindustriales que alientan procesos de individualización no colectivizados, lo que permite que quienes cuentan con el capital, modelen en su beneficio la relación con el trabajo, usufructuando y naturalizando la caída de los derechos sociales, políticos, económicos y laborales conquistados durante el siglo XX (Castel, R.:1997), para individualizar una relación contractual donde cada uno negociará su posición social de manera individual. La diferencia está en que esta individualidad para unos está asentada en recursos objetivos y protecciones colectivas y, en otros, se suma a una posición extrema de vulnerabilidad y exclusión. En definitiva, para unos se podrá asociar individualidad con mayor independencia y para otros, será el último eslabón de una cadena de desprotecciones; ello también se expresa en las trayectorias escolares.

Estos procesos de individuación hoy se presentan como el rostro de una sociedad cada vez más fragmentada, ello se expresa en el campo de las políticas sociales al momento de desplazar la idea de derecho a la de beneficio. La cuestión ligada al papel del Estado como garante de los derechos de quienes menos tienen es crucial; "repatriar a los que han caído" (Castel, R., 478:1997) es una de las batallas centrales de la democracia que no puede depender de las instituciones que también son individualizadas por efectos de una polarización fragmentada. Los matices entre políticas de inserción o integración timonean el rumbo hacia nortes diferentes, en un caso, son un paliativo, en el otro abren una oportunidad y una posición ciudadana.

En el terreno educativo las fórmulas para obtener beneficios, como por ejemplo, las becas estudiantiles, requieren completar una serie de requisitos o condiciones, el solicitante tiene que *trabajar de pobre*, certificar su pobreza, demostrar sus carencias y desde esa posición subalterna obtener el beneficio. Son innumerables las dificultades que ocasiona la aplicación de estos modos de gestionar lo social en las escuelas, porque allí donde la necesidad es mayor, es justamente donde se cuenta con menos recursos para resolver estas tramitaciones y el acceso se limita a la buena voluntad de los actores institucionales.

Un eje relevante para ser debatido y ampliado por quienes se vinculan a este campo es pensar la relación entre desigualdad y educación o su reverso, igualdad y educación para analizar de qué modos se traduce en la experiencia de ser niño, adolescente o joven en nuestro país. La alarmante naturalización y cristalización de la situación de desigualdad en la Argentina nos obliga a contar con más y mejores argumentaciones que permitan discutir la responsabilidad tanto del Estado como de la sociedad civil, frente a un estado de situación donde los índices de pobreza e indigencia han disminuido sin que por ello se logre alterar la relación de desigualdad

Hoy no es suficiente describir la desigualdad social y su expresión en el terreno educativo, es imprescindible que se discuta de qué maneras recuperar, ampliar y profundizar la relación entre igualdad y educación. Para ello, partimos de ubicar a la educación desde un sentido político centrada en la transmisión de la cultura pero que sin limitarse sólo a ello, significando también la posibilidad de transformación de la posición de los sujetos desde la subalteridad al campo de los derechos. Ello ubica lo educativo en el territorio de una disputa mayor por lo común, ligada a los derechos sociales y como un bien social a ser repartido y de responsabilidad prioritaria del Estado por garantizarlo como así lo expresa la Ley de Educación Nacional (LEN).

"Como afirmamos la enseñanza moderna, en general se erigió sobre un discurso democrático e igualador. Los significantes educación e igualdad configuraban una unidad de sentido, en la cual una implicaba necesariamente la otra" (Bordoli, E., 187:2006). Dada ya la expansión del sistema educativo, desde finales del XIX hasta mediados del XX, la escuela en el Río de la Plata se erigió como garante de la igualdad que permitiría el desarrollo individual al mismo tiempo que el del país.

Este mandato homogeneizador, no sin exclusiones, cumplió con la tarea que aún circula en el imaginario casi como un mito: el de una escuela igual para todos (Redondo, P., Thisted, S., 1999).

A pesar de ello, de este resto discursivo que le otorga a la escuela pública un rango o capacidad igualatoria, desde mediados de los setenta, instalada ya la crisis de la educación en el sistema educativo argentino e iniciado el despojo material y simbólico, la potencialidad del binomio igualdad y educación es desmontado junto con el desmonte de nuestro país. Otras serán las políticas que en pos de la calidad y la equidad destruirían la posibilidad de que la escuela genere condiciones para alterar las realidades de origen social, etnia, género, etc.

Un nuevo glosario hace cuña en el sistema educativo y en el discurso docente, la lógica focalizada de las nuevas configuraciones de la política social altera el sentido universal -y también excluyente- de la lógica educativa, en particular la escolar. Una profunda transformación ideológica sobre el para qué de la escuela, instala como lo fue en los noventa durante la reforma educativa, el derecho a los libros y bibliotecas sólo para una parte de los alumnos y las escuelas, ¿las más pobres?, siempre y cuando organicen la fiesta correspondiente.

El Plan Social Educativo, paradigma de las políticas socio-educativas en nuestro país en las últimas décadas, además del importante alcance que tuvo, prácticamente representó un ministerio de educación paralelo, ya que, por primera vez en la historia de la educación en la Argentina, de manera casi inédita se llegó a incluir provincias completas bajo el PSE. Ello implicó la primera ruptura de un imaginario educativo común y universal para reemplazarlo por otro en el que era necesario certificar la pobreza, ya que si eran pobres los padres, pobres los niños, pobres los maestros, pobres las escuelas ello les permitía ser objeto privilegiado de la atención estatal. De ese modo "estar bajo plan" otorgaba una pertenencia institucional superior a otras y representaba contar con un paraguas frente a la

intemperie que se continuaría profundizando en el país. Si a media cuadra, en el mismo barrio, en la misma comunidad, otra escuela no estaba bajo plan, no contaba ya con ningún cobertor.

Como ya lo afirmamos en su momento, en el caso argentino "el PSE encarnó la crisis del carácter público de la educación ya que lo que se quiebra es el carácter universal del derecho a la educación" (Duschatzky, S., Redondo, P., 2005). Nuevos escenarios en nombre de la equidad se presentaron desde ese momento y, si bien el análisis de las políticas sociales y educativas hoy en la Argentina requieren de una investigación rigurosa que excede absolutamente a este texto, estamos en condiciones de afirmar que al interior de los ministerios provinciales y/o nacional, donde fluyen más recursos, los mismos se fragmentan en un sin fin de programas que, individualizando a las escuelas o a los alumnos/as, focalizan los recursos en la medida en que la escuela demuestre su condición de empobrecimiento.

Un tejido singular se ha producido, un efecto de distinción "entre escuelas" de acuerdo al programa que las cobija y un aprendizaje novedoso que enseña que cuánto peor está la escuela más recursos recibe, sin que se alteren cuestiones más estructurales vinculadas a los puestos de trabajo, la organización del currículum, la organización del tiempo y el espacio, entre otros. Las escuelas bajo plan aprenden a conseguir "la ayuda" del Estado pero este aprendizaje implica que parte de la energía de los derechos sociales, obtener esta asistencia implica que parte de la energía institucional deba volcarse a cubrir y responder a los requisitos del programa o proyecto en el cual se inscribe, incluso cumplimentando los espacios de capacitación que ello demande.

Así no se constituyen en experiencias alternativas, por el contrario, se afianza un saber generalizado, en especial por los directores y equipos institucionales: *la mano del Estado que hoy da, mañana quita*, por lo tanto hay que conseguir todo lo que se pueda mientras el viento sople a favor.

Esa ayuda o presencia estatal no modifica o talla en sí misma las concepciones sobre la pobreza y la exclusión de quienes enseñan, ni altera las condiciones de producción de otra propuesta educativa ya que no se ancla en un debate político y educativo que profundice la posición de los sujetos educativos en una inscripción histórica y social más larga con vistas a otros futuros, a otro porvenir.

Las formas que asume en cada gestión de gobierno el lanzamiento y puesta en marcha de políticas socio-educativas saturan su discurso sobre la construcción de una ciudadanía más plena, pero la misma se limita cuando ello llega vía plan, diluyéndose la representación de los niños/as, adolescentes y jóvenes sobre aquello que les corresponde, les pertenece por derecho y que obliga a la sociedad civil y al Estado a garantizar.

En una misma escuela pueden superponerse planes y proyectos que ubican a los/las directores como gestores de los mismos, casi como gestores de la pobreza y al resto como beneficiarios, los derechos sociales y entre ellos los educativos se licúan en momentos en que debieran asumir su carácter más universal, indelegable, irreductible. La apuesta por el reparto del bien educativo como bien social requiere

de la multiplicación de espacios de políticas públicas universales traccionadas por lo particular, pero sin subsumirse en la pura diferencia.

Por ello, nos interesa enfatizar junto a Adriana Puiggrós, que hoy, en momentos en que se avizoran otras posibilidades de distribución del ingreso y de la riqueza, la educación se constituye como un campo problemático y que la presencia de elementos de otros procesos sociales o, por el contrario, de elementos educativos en otros procesos sociales, como conflictivos, más que limitar, abren otras puertas que requieren de la osadía para ser atravesadas (Puiggrós, A., 1990).

Comprender lo social y su relación con lo educativo incluye contar con otras categorías de análisis con las cuales aquello que se presenta como límite para la tarea de educar sea problematizado para modificar el punto de vista. Para ello, presentaremos algunas problemáticas que desde lo social insisten en la urgencia de cambiar la mirada y complejizar la comprensión de lo que acontece en el campo educativo y que atraviesan la vida escolar.

Desde la perspectiva que se propone, muchos problemas vinculados al fracaso escolar y la discontinuidad en las trayectorias escolares, pueden ser abordados desde políticas sociales integrales y activas que no necesariamente se centren sólo en los dispositivos escolares, es más, interviniendo sobre algunas de las problemáticas que se presentarán, garantizando los derechos sociales a la vivienda, a la salud, a un trabajo digno, se curvaría la vara en el terreno educativo.

Infancias pobres y educación, la cuestión de la igualdad

En las décadas pasadas en la Argentina, eran innumerables los relatos de los docentes sobre la impotencia, el dolor del día a día de las comunidades, ante los cuales, directores y directoras se veían obligados a enfrentar la crudeza del hambre, la pérdida del trabajo y el desamparo cotidiano. Frente a ello, las resistencias y las solidaridades se multiplicaron, las escuelas de sectores populares o aquellas que estaban ancladas en barriadas de trabajadores, o en los *barrios desheredados*, como los nombró Bourdieu, fueron la caja de resonancia y, también los lugares que posibilitaron otras respuestas y otros destinos a los que la exclusión determinaba de manera inexorable.

En ese momento los docentes argentinos no podían imaginar el futuro de sus alumnos ni el propio, tampoco el de la escuela. La imposibilidad de imaginar otros futuros posibles se conjugó con frecuencia con las representaciones estigmatizantes de los grupos familiares. Ser pobre, marginal o excluido pasó a ser peligroso social en una relación de equivalencia discursiva que los discursos hegemónicos supieron reproducir con eficacia.

En la Argentina actual, la realidad es diametralmente otra. La disminución de la pobreza y la exclusión, las puestas en marcha de un conjunto de políticas sociales y educativas en sentido contrario al proyecto neoliberal, presentan otro escenario para los profesores y profesoras en las escuelas. Sin embargo, aquellas representaciones construidas sobre "los otros" como pobres y excluidos, se han cristalizado y se

Los "otros", los alumnos y alumnas que hoy están dentro de la escuela son reconocidos como sujetos de derecho pero, al mismo tiempo, un poderoso espejo mediático les muestra a los docentes una imagen de peligrosidad y violencia que se instaura como propia por parte de los profesores y socava la posición anterior. "A los chicos no les interesa la escuela", "acá nuestros alumnos son *'particulares'*", "ayudan a trabajar con el carro", "no están acostumbrados a cuidar lo que tienen", son algunas de las expresiones de docentes que no hallan es sus alumnos reales aquellos que esperaban o para los cuales fueron formados.

Sin embargo, la escuela pública en la Argentina demarca un territorio particular en el terreno social que le permite ocupar un lugar relevante en las barriadas populares. Por su historia institucional, por ser parte de la construcción del barrio al que pertenece, por haber surgido a partir de las demandas de la comunidad, por ser un lugar al que hay que ir obligatoriamente, por diferentes factores, continúa siendo una referencia.

La escuela pública en la Argentina -incluso, aquella donde su prestigio es notable- ocupa un punto en la cartografía de los barrios populares que deja una marca no sólo porque representa sin duda la presencia del Estado, sino también porque, como una institución pública, sostiene una temporalidad que frente a la velocidad neoliberal intentó ser borrada y que gracias a las luchas docentes a lo largo y ancho del país aún persiste.

El espacio escolar marca una temporalidad ligada a la enseñanza y al aprendizaje. Un tiempo inscripto en una serie histórica más larga, en una filiación a un relato, a una secuencia intergeneracional que adquiere un espesor propio en los barrios. La escuela representa el tiempo cronológico, el *chronos*, pero también aloja la posibilidad del tiempo de la experiencia. El tiempo de la escuela, desde una perspectiva tradicional, es un tiempo lineal y mensurable aunque también es posible pensar la escuela como el encuentro con otro tiempo como algo extraordinario (Kohan: 2013).

En las comunidades, los adultos cargan de sentido la escolaridad de sus hijos, nietos y sobrinos (Fonseca, 1998, Redondo, 2004, Grego, 2012) incluso, cuando ellos mismos no pudieron terminar sus estudios o recién lo están haciendo como adultos en los Programas estatales destinados a ellos para la finalización de la escolaridad primaria y secundaria con modalidades propias.

La escuela abre sus puertas todos los días, millones de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos asisten a ella siendo hasta el momento la única institución con la capacidad de alojar a las nuevas generaciones a pesar de todas las dificultades de cada día. Para quienes por años hemos educado en barrios complejos, con enormes dificultades y carencias, desde cloacas, asfalto, servicios de salud y registros civiles, esos territorios a los que parece que nadie llega, allí, hay una escuela pública.

Ello no es justamente un gesto romántico, todo lo contrario. Inversamente, parte del arrasamiento de lo público que produjo la reforma educativa en el sistema es justamente, la pérdida del sentido de la presencia de los maestros y profesores cada día, en el *día con día*, como dirían los zapatistas, en las escuelas, en las aulas pero sobre todo, ocupando la dimensión pública de la escuela.

La pregunta que se abre, es para qué y por qué abrir la puerta de la escuela cada día, ¿con qué objetivos? Allí aparecen un conjunto de retóricas que han cargado a los discursos educativos de una enorme prolijidad. Respuestas tales como "la formación de ciudadanos críticos", "dar herramientas para la vida", "incluir a los jóvenes", entre otras, organizan un discurso docente más tecnocrático pero más vacío en términos pedagógicos.

La escuela parece quedar detenida en el tiempo respecto de su organización escolar, en las lógicas de poder que la organizan y en sus modos de producción institucionales. Todavía, quienes nos dedicamos al oficio y al trabajo de la enseñanza, debemos animarnos a preguntar con honestidad intelectual: ¿qué es lo que encorseta nuestras prácticas pedagógicas? despojándolas de los sentidos necesarios para vitalizarlas, ¿cómo poner en cuestión nuestra propia conformidad con lo dado? y desnaturalizar aquello que se repite cotidianamente.

Es importante destacar la importancia de que quienes enseñan puedan preguntarse con coraje sobre sus propios movimientos frente a los problemas viejos y nuevos de la pedagogía; problemas, que aún tienen vigencia o que pueden ser puestos nuevamente en discusión. Como la preocupación de Dewey a principios del siglo XX por la relación entre la educación y la democracia, o por el vínculo entre la educación y el trabajo.

La construcción de una escuela democrática es el pan de cada día de la educación latinoamericana, vestigios de la historia reciente, resabios de autoritarismo y nuevos problemas para pensar la transmisión y la memoria sitúan en nuestros países debates de mucha relevancia. La batalla por los derechos humanos y los derechos sociales tiene amplia resonancia en el trabajo educativo ¿Cómo alojar en términos de hospitalidad a las nuevas generaciones sin abandonar, sin dimitir de nuestras responsabilidades públicas?

En el caso de las escuelas de sectores populares desde mi experiencia observo que aún seguimos pensando con frecuencia en sujetos mínimos y de esa manera los profesores respondemos a los requerimientos del capitalismo tardío de formar individuos con cierta capacidad instrumental para consumir y ejercer ciudadanías de baja intensidad (O'Donnell, 1993).

Quizá, es momento de que profesores y profesoras incluyamos en la discusión sobre la educación y su futuro nuestras propias representaciones sobre el presente y el porvenir de nuestros alumnos y estudiantes sobre todo de sectores populares. Tal vez, allí radique uno de los nudos que deben ser desatados. Ya que, si se continúa considerando que a los alumnos y sus grupos familiares no les interesa la escolaridad, faltan porque sí, no cuidan lo que se les da y no comprenden lo que se les enseña, pocas son las expectativas que se le otorgan para que puedan avanzar.

Una de las tareas principales para pensar la escuela hoy en el contexto latinoamericano es salir al encuentro de los imaginarios de sus educadores, de sus alumnos, alumnas y comunidades y tejer los hilos pedagógicos con aquellas experiencias que, en otros momentos históricos, otros maestros pudieron poner en acto para alterar las realidades con las cuales trabajaban. El destino de las escuelas

y sus educadores está en el plano cultural y político, en el terreno de los imaginarios y en la posibilidad de la proyección de nuestros propios deseos y compromisos en un diálogo con el tiempo del porvenir y la justicia.

Educar sujetos mínimos, produce niños que avanzan sin aprender a leer, que fracasan, que abandonan la escuela y que no son alcanzados por las políticas, pero que sí son tomados por las redes de narcotráfico que los hacen matar al poco tiempo. Las vidas de niños y jóvenes de barrios populares son atrapadas por violencias estructurales que se expresan localmente, si las escuelas resignan su lugar por las dificultades, que sin lugar a dudas son muy importantes, sueltan sus alumnos a la voracidad del poder. Es necesario complejizar las realidades sociales donde trabajan las escuelas de sectores populares para establecer redes con las otras organizaciones y tramar tejidos de sostén para estas infancias desde propuestas de educación social. Los profesores tienen la palabra.

A modo de cierre

Las actuales sociedades democráticas se enfrentan a las propuestas de desarrollo que para América Latina propone “el tiempo del capital y del imperio que sirve para la administración biopolítica del tiempo aquí” (Ludmer, 2010:28). En la actualidad apenas superados parte de los efectos del proyecto neoliberal de los noventa, rápidamente los grupos del poder político y financiero reorganizan sus fuerzas para que nuestra región que acumula grandes reservas de metales, alimentos, recursos naturales, vuelva a ser dependiente y se mantenga como el patio trasero de las grandes potencias. Para ello también es necesario sojuzgar a las nuevas generaciones desde edades tempranas.

La pobreza infantil es uno de los rostros del sojuzgamiento de nuestros países. Como el poema de Nicolás Guillén de la muralla que abre estas páginas, es urgente construir una muralla para que la niñez latinoamericana se constituya efectivamente en sujeto de derechos por fuera de toda retórica facilitista y simplificador y que la cultura y el bienestar hagan lugar a los que llegan a nuestras tierras sin preguntar su nombre, ni su color de piel, ni su condición social. Que sean la educación y la hospitalidad las que les abran la puerta a las ciudadanías infantiles.

Es tiempo de aunar en una sola voz las miles de voces de lenguajes que aún continúan dispersos para hacer escuchar que no habrá cambio histórico para nuestra región si no son atendidos, en un mismo movimiento, la transformación social y política junto con la cuestión de la infancia como parte insoslayable de su proyecto emancipatorio.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (2011) 3era ed.: *Borderlands. La Frontera*. The New Mestiza, San Francisco, Aunt Lute Books.
- Arendt, H. (2007): *La Condición Humana*, Buenos Aires, Paidós.
- Auyero, J., Berti, M. F. (2013): *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Katz.
- Bautista, M.C. (coord.) (2006): *Para que sepan. Anhelos e historias de mujeres de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas (Chiapas), Melé Xojobal.
- Bordoli, E. (2006): “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo” en Martinis, P., Redondo, P. (comps.), *Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del estante Editorial.
- Borón, A. (2009): *Socialismo siglo XXI ¿Hay vida después del neoliberalismo?*, Buenos Aires, Luxemburg.
- Bourdieu, P. (1999): *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2010): *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Madrid, Paidós.
- Bustelo, E. (2007): *El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Carli, S. (2006): *La cuestión de la infancia*, Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós Estado y Sociedad.
- Crego, L. (2012): “Juventud y escuela. Un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza”, (mimeo)
- Derrida, J. (2000): *La hospitalidad*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Duschatzky, S., Redondo, P.(2005): “El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública”, en Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y Asistidos, Programas Sociales, Políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Fonseca, C.(1998): *Caminos de adopción*, Buenos Aires, Eudeba.
- Frigerio, G.(1992): “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina”, Propuesta Educativa, año IV, N°6, Buenos Aires.
- Geremek, B.(1998): *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*, Madrid, Alianza.
- Sapiens.
- Larrosa, J., Nuria Pérez de Lara (orgs.) (1998): *Imagens do Outro*, Petrópolis, RJ.
- Ludmer, J. (2010): *Aquí América latina. Una especulación*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Müller, V. (org.), (2011): *Crianças dos Países de Língua Portuguesa. Histórias, Culturas e Direitos*, Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá, UEM.
- O'Donnell, G. (1993): “Estado, Democratización y Ciudadanía”, Revista Nueva Sociedad N°128, Noviembre-Diciembre 1993.
- Puiggrós, A.(1990): *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Mexico, Alianza Editorial Mexicana.

Nuñez, V. (2002): "Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España", en Nuñez, V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas a la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa.

Redondo, P. (2004): *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires., Paidós.

Redondo, P., Thisted, S. (1999), "Las escuelas en los márgenes", en Puiggrós A. y Dussel I. (comps.), *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens.

Swampa, M. (2001): *Los que ganaron, La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos.

BRASIL

CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO SÉCULO 21: sujeitos políticos e de políticas

Verônica Regina Müller
Fabiana Moura Arruda
Patricia Cruzelino Rodrigues
Ailton José Morelli
Miryam Mager

Que lembrança darei ao país que me deu
tudo que lembro e sei, tudo quanto senti?
"Legado". Carlos Drummond de Andrade,

Claro enigma

Introdução

A realidade infantojuvenil de um país improvavelmente poderia ser captada em sua totalidade e caso pudesse, em poucas páginas sofreria reduções drásticas em seu retrato. Mas algo dela pode ser expresso e para tanto optamos nesta oportunidade por arguir e contemplar ideias de especialistas estudiosos e ativos praticantes da luta pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Para tal, a seguir seguem perguntas realizadas pela professora Verônica Regina Müller, educadora do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e membro da Associação de Educadores Sociais de Maringá a alguns educadores e pesquisadores do PCA. Interessa-nos apresentar aspectos da realidade infantil deste início de século, com elementos multifacetários e também com enfoques transdisciplinares, já que com origens profissionais diferentes (neste caso psicologia, história, educação física) vimos, os envolvidos neste escrito, durante anos, desenvolvendo no Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente -PCA, trabalhos com a atenção comum para a infância e adolescência.

V.R.M: Professora Myriam Mager, psicóloga social, pesquisadora e militante das causas dos direitos humanos, considerando sua vasta experiência e seu constante acompanhamento do cenário político, nos poderia comentar sobre o Brasil do século 21 para as crianças e os adolescentes?

M.M.: Respondendo a questão a mim colocada e da ótica da psicologia social, as dificuldades postas para análise do quadro da infância no Brasil do século XXI e no mundo ocidental em geral, mantêm em comum com os séculos anteriores é ainda considerar a criança como um ser incompleto. É a percepção adultocêntrica que prejudica a nossa relação com a criança, pois a concebemos como um – vir a ser – um ser inacabado e incompleto que precisa amadurecer e evoluir. As palavras evoluir e amadurecer carregam implícito o significado de transformação, ou seja, ensinam que os adultos multipliquem esforços no sentido de adequar sua criança às exigências do momento interferindo (orientando), dessa forma, o curso individual de escolhas, descobertas, espaços, relações, etc. Por um lado, entende-se que a criança deve ser “educada” para seguir valores e sociabilidades defendidas nos modelos pactuados pelos adultos. O problema aqui é que, em geral, essa “camisa de força” compete com a criatividade e com a experiência da descoberta prejudicando a individualização particular da criança na relação com outras crianças.

Por outro lado não se pode esquecer que a socialização é necessária para que a criança se integre no seu meio desenvolvendo o vínculo da pertença social já que somos seres culturais. Nesse sentido a complexidade está em montar uma agenda de atividades e experiências que considerem tanto a criança quanto seu entorno social. Tarefa de difícil concretização já que no Brasil, desde sempre, convive com grande diversidade cultural, forjando individualidades particulares sim, mas que compõem e compartilham o todo cultural da Nação. Outra consideração, no já complexo conjunto de fatores, é que o mundo dos adultos de hoje também é completamente diferente daquele no qual cresceram. Na própria agenda do adulto falta um espaço para as crianças. Não há mais tempo, não há mais apoio da família extensa, não há espaços públicos com gente capacitada para se ocupar delas. Foi nesse impasse que o mercado ofereceu “soluções” que foram apagando as oportunidades vivenciais de infância de nossas crianças permitindo que caíssem nas armadilhas culturais desse tempo do século XXI.

Desde o momento em que o conceito de criança foi socialmente absorvido olhamos para a criança com aquela sensação que lhe falta algo. Desde a antiguidade até hoje a presença da criança no mundo dos adultos gera certo incômodo. E o incômodo vai aumentando *pari passu* com o aumento das exigências e das novas concepções formuladas, num primeiro momento, por pressões sociais e das pois explicitadas em legislações internacionais e nacionais para atender essa criança histórica. Nesse movimento, onde já tínhamos categorias bem cristalizadas, que foram declaradas ultrapassadas e onde novos conceitos foram estabelecidos social e juridicamente, desenha-se a arena social de conflitos e das resistências às mudanças.

Aqui nos cabe um cuidado especial, pois o confronto entre velhos e novos valores se dá no campo político. A hegemonia da classe dominante sobre maiorias populacionais excluídas é brutal. As mudanças conquistadas à duras penas não são passivamente aceitas já que tendem a apagar as diversidades de origem e colocam em seu lugar um Estatuto único, amplo para todas as crianças. De um momento para outro não existe mais o “menor”, o “abandonado” e já não são mais tão claras as

competências de cada um e do Estado no trato com a criança. Agora, pela nova lei a competência é de todos.

Mas todos, quem são? Como implicá-los na tarefa de garantir os direitos das crianças? O Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado um avanço para aqueles que defendem os valores dos direitos humanos. Para aqueles que defendem valores mais individualistas e classistas o ECA é um atraso. A disputa entre essas duas concepções gera um campo de permanente tensão dificultando ainda mais o já complexo quadro social de vivência da infância. Mas os conflitos não param aí. Partindo das diferenças entre os dois grupos ainda há nuances mais sutis. Como aplicar uma lei igual para crianças e adolescentes de realidades sociais tão diferentes quanto as nossas?

Como manter a igualdade das penas por abandono de seu filho a uma mãe solteira, pobre de periferia e uma mãe rica e cercada de recursos? Como aplicar a lei igualmente para um menino de rua e um filho de papai quando matam uma pessoa? Como usar uma lei igual diante de uma desigualdade social tão flagrante? Esse ainda é um grande desafio. Os contextos e os recursos ainda decidem sobre o poder de influenciar decisões jurídicas.

Com o olhar de hoje, século XXI, vemos as militâncias comprometidas com a concretização dos direitos humanos das populações mais vulneráveis socialmente. É justo? Sim, é justo porque é essa população que está mais afastada do seu acesso. Mas há embutida nessa alternativa um certo isolamento social, já que não existe, ao mesmo tempo e com o mesmo vigor, um trabalho de integração social entre as diferentes classes sociais.

É dessa forma que Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é considerado o estatuto da igualdade entre sujeitos de diversas realidades do país, mantém ou cria novos contextos e campos de exclusão. Temos hoje uma população muito numerosa de “pobres” cumprindo medidas socioeducativas, temos uma multidão de crianças e adolescentes apoiados por medidas de proteção social. Isso é bom? É o caminho para diminuir as desigualdades? É. Mas enquanto não houver o encontro entre esses dois mundos separados pelo bem-estar social não haverá igualdade. Podemos argumentar que o caminho é sim atender mais os que têm menos, mas não podemos perder de vista que a diversidade de condição e contexto social ainda mantêm uma divisão e uma diferença profunda entre essas duas populações.

Mas para responder à pergunta a mim feita, acredito sim, que temos uma criança em muitos sentidos diferente das crianças dos séculos anteriores. Mudou a concepção de homem, a de hierarquia entre as pessoas, a das relações entre classes sociais, o contexto social e o espaço físico. A acelerada urbanização trouxe consigo uma redução drástica dos espaços tanto particulares quanto públicos. As ruas, o em frente de casa, como espaço de convivência e brincadeiras se transformou em um lugar a ser evitado uma vez que oferece perigo segundo a leitura social. Sobre o espaço doméstico, que também é cada dia mais reduzido, como sendo o lugar ideal para manter as crianças. Diante dessa realidade já sabemos que correr livre e solto pelas ruas e quintais praticamente deixou de existir. Brincar em casa virou

regra, ao invés de exceção. E, ao mesmo tempo, como substituto da atividade física e extramuros da residência, o mundo virtual se instalou e ocupa a atenção das crianças. Aquela criança que joga bola e se exercita com outras brincadeiras ao lado dos amiguinhos é quase coisa do passado. Os relacionamentos entre as crianças se desenvolvem muito mais através das redes sociais.

O que vivem, sentem, pensam as crianças do século XXI se transformou em muitos casos numa dificuldade de relacionamento entre gerações. Os adultos não dominam nem acompanham as novas tecnologias. O diálogo através da palavra, dos corpos, das brincadeiras, da arte, dos medos, das suas limitações, das habilidades, da timidez, da agressividade está comprometido, já que a empatia necessária para um diálogo de fato se faz complicada. Portanto, o século XXI traz sim novos desafios e obriga a novas leituras não só do ser criança, mas também, do ser adulto, do espaço social e de sociabilidade para a garantia ampla do acesso aos direitos humanos e à harmonia social.

V.R.M: Professor Ailton José Morelli, historiador e pesquisador, atualmente na segunda gestão do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente de Maringá (CMDCA), nos brindaria com suas considerações a respeito do que significa no ideal e na prática o Conselho na política de garantia dos direitos infantojuvenis no Brasil?

A.J.M: A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é um marco no processo de democratização brasileira. Muitos são os elementos que justificam essa afirmação, mas talvez o principal, é a definição em seus primeiros artigos de que toda pessoa independente de gênero ou idade é possuidora de direitos. Essa situação é tão marcante e necessária para o país que gera estranheza até os dias atuais. Afinal, após 500 anos de dominação patrimonial e patriarcal, perceber a si e ao outro como possuidores de direitos ainda é um processo difícil.

A garantia desse processo foi idealizada em várias frentes, como a descentralização das políticas públicas, o fortalecimento dos municípios, a exigência de planos das políticas de curto e médio prazo, a organização das práticas em sistemas, como sistema único de saúde (SUS) e o sistema único de assistência social (SUAS) e a participação popular no controle e elaboração das políticas públicas no âmbito municipal, estadual e nacional.

As dificuldades no processo todo têm sido motivo de muitas pesquisas e trabalhos para a superação de tais obstáculos. As ações para garantir a participação efetiva da população têm sido construídas de diferentes formas pelo país, porém, contando com a orientação legal da formação dos Conselhos, estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e regulamentados nesses mais de 25 anos para cada política pública. Neste ano, passa a existir ainda uma formação mais ampla e agregadora de todos os conselhos através da Política Nacional de Participação Social.

Diferentes segmentos de políticas públicas e sociais possuem conselhos específicos, como assistência social, saúde, educação, transporte, segurança, ou os voltados para defesa de direitos de grupos específicos, como as crianças, jovens, mulheres, pessoas com deficiência e idosos. As características desses conselhos

também variam, sendo alguns deliberativos ou indicativos, são organismos de mediação entre a população e o governo executivo, possuem função de controle das ações governamentais ou não governamentais relacionadas com o objeto específico do conselho e outras funções.

A maior participação da população nas decisões e controle, assim, gera outra necessidade, criar condições de acesso à informação e capacidade de trabalhar com essas informações. Por décadas os conselhos têm lutado para possuir o mais rápido possível dados da situação de seu campo de atuação, no caso das crianças e adolescentes muito recentemente os dados começam a ficar mais claros. Por exemplo, a exploração de mão de obra infantil é um grande problema, pois como quantificar de maneira efetiva e com qualidade o grau de exploração das crianças? A criança que fica em casa cuidando dos irmãos e da casa, o quanto ela ajuda ou o quanto sua carga de responsabilidade extrapola a participação das atividades domésticas de uma família e passa a desempenhar um trabalho doméstico com grande carga horária e comprometendo sua vida de criança, de ir à escola interagir com outras crianças, principalmente através de brincadeiras? Muitos outros exemplos podemos apresentar, mas em alguns lugares essa prática começa a ser evidenciada, por exemplo, nos serviços de saúde no Programa Saúde da Família, ou no acompanhamento efetivo das escolas e dos conselhos tutelares. A informação, sua sistematização e transformação em ações efetivas é o grande desafio proposto em 1988, no Brasil, com a Constituição Federal.

A transparência é, portanto, um princípio básico dessa prática política. As informações precisam estar à disposição de qualquer pessoa que queira se inteirar do processo em andamento, quais os problemas que estão sendo ou não enfrentados. Considerando a tradição dos dados governamentais serem de difícil acesso e muitas vezes colocados em dúvida, a prática de buscar ou confiar neles é um grave problema. E para diminuir esse problema a necessidade de divulgar as formas de acesso e trazer os grupos específicos para participarem do aprimoramento desses dados ganharam corpo nos planos de trabalho dos conselhos de direitos. Porém, trata-se de um processo lento que ainda atinge as cidades de grande e médio porte, mas as de pequeno contínuam distantes dessa prática. A própria legislação, no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente com seus quase vinte e cinco anos de aprovação, não é de conhecimento geral. Vemos casos graves ocorrendo nos setores que atuam diretamente com crianças e adolescentes, como nas escolas, centros esportivos, academias, centros e escolas de artes, onde o desconhecimento do Estatuto é facilmente constatado.

A falta de material para capacitação ou informação geral não é motivo real. Temos nos últimos anos uma quantidade de material disponível, impressos e virtuais, cursos de capacitação presenciais e virtuais, porém, superar a cultura de desconfiada, estranheza aos direitos e principalmente de violência nos leva a outro problema a ser enfrentado: a garantia de participação da população e efetivo protagonismo daqueles que têm seus direitos violados.

Pensar a criança e o adolescente como protagonistas do funcionamento dos conselhos de direitos da criança e do adolescente ainda é um sonho dos defensores

dessa causa. As experiências com crianças discutindo as suas vidas, seus anseios e problemas, mostram como brilhantemente demonstrado por Anton Semyonovich Makarenko, em sua obra *Poema pedagógico* (MAKARENKO, 2005), a capacidade real deles atuarem como protagonistas e serem sistematicamente afastados sob a argumentação de não terem condições para tanto.

Faz-se necessário a participação do “cidadão comum” na formulação de políticas públicas, entendendo a necessidade de acompanhar diagnósticos, avaliar com os pares as melhores medidas, confrontar os interesses governamentais e superar a herança do Código de Menores, uma lei que existia para sistematizar o serviço voltado para “menores abandonados e infratores” (MORELLI, 1996). O código de menores gerou uma rede de serviço não propriamente objetivando a garantia de direitos ou o atendimento das necessidades das crianças e adolescentes, e sim, fundou-se na prática secular brasileira das entidades de caridade e filantrópicas na ação quase que única de internação. A internação como resposta para quase qualquer situação dessa parcela da população tem sido combatida apenas nas últimas décadas e ainda resiste na prática e na mentalidade vigente.

A Constituição Federal de 1988 deixa claro esse rompimento e a necessidade de ações efetivas para garantir a criança e o adolescente enquanto pessoas em condições especiais, dotadas de direitos essenciais e merecedoras de atenção privilegiada, confirmando o artigo 6º e estabelecendo a “absoluta prioridade”:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1998).

O Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente – DCA - (nacional, estadual ou federal) deve possuir nesse artigo o seu principal norteador de todas as ações. E para executá-lo deve seguir os pontos discutidos acima, paridade (quantidade igual de representantes governamentais e de não governamentais, nesse caso escolhidos por segmentos sociais) (ASSIS *et al.*, 2009) transparência, conhecimento de causa (desenvolver diagnósticos sistemáticos e contínuos) e atuar sempre de forma integrada com outros conselhos e outros órgãos envolvidos com o Sistema de Garantia de Direitos:

I - judiciais, especialmente as varas da infância e da juventude e suas equipes multiprofissionais, as varas criminais especializadas, os tribunais do júri, as comissões judiciais de adoção, os tribunais de justiça, as corregedorias gerais de Justiça;

II - público-ministeriais, especialmente as promotorias de justiça, os centros de apoio operacional, as procuradorias de justiça, as procuradorias gerais de justiça, as corregedorias gerais do Ministério Público;

- III - defensorias públicas, serviços de assessoramento jurídico e assistência judiciária;
- IV - advocacia geral da união e as procuradorias gerais dos estados;
- V - polícia civil judiciária, inclusive a polícia técnica;
- VI - polícia militar;
- VII - conselhos tutelares; e
- VIII - ouvidorias (BRASIL, 2007)

Todo esse aparato precisa ser acompanhado pelos Conselhos DCA visando promover por meio de resoluções os encaminhamentos necessários e participar efetivamente do encaminhamento das políticas sociais (BRASIL, 2007). As responsabilidades são muitas e é importante deixar claro que o Conselho não é executor das políticas. Ele formula, define e, principalmente, em plenária o Conselho DELIBERARÁ o que deve ser executado pelo poder público. A nota abaixo deixa claro o caráter deliberativo do Conselho:

Como decorrência de suas prerrogativas constitucionais já mencionadas, é lógico concluir que uma resolução do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, que consiste na materialização de uma deliberação do Órgão, tomada no pleno exercício de sua competência constitucional específica, VINCULA (OBRIGA) o administrador público, que não terá condições de discutir seu mérito, sua oportunidade e/ou conveniência, cabendo-lhe apenas tomar as medidas administrativas necessárias a seu cumprimento (e também em caráter prioritário, ex vi do disposto no art. 4º, par. único, alínea “c”, in fine, da Lei n. 8.069/90 c/c art. 227, caput da Constituição Federal), a começar pela adequação do orçamento público às demandas de recursos que em razão daquela decisão porventura surgirem. (DIGIÁCOMO, 2007, p. 117).

A atuação dos Conselhos em geral está progressivamente sendo fortalecida com as resoluções do CONANDA – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, mudanças no Estatuto da Criança e do Adolescente e com a atuação mais efetiva dos órgãos citados acima participantes do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Tribunais de Contas. Nesse último caso há a exigência de que o Poder Executivo deixe evidente e preste contas periodicamente e com aval dos Conselhos de aplicação dos recursos levando em conta a garantia da Prioridade Absoluta dos direitos das crianças e adolescentes.

A formulação das políticas, por outro lado, não é algo simples. A produção bibliográfica sobre gestão pública e sobre gestão de projetos sociais tem demonstrado como as ações sociais ainda estão, essencialmente, marcadas na assistência social. No relatório do CONANDA e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, *Pesquisa Conhecendo a Realidade*, fica claro tal tendência, indica-se como fatores principais desse problema, a falta de tempo dos conselheiros para se dedicarem mais ao Conselho DCA e a falta de formação técnica para formular políticas diferentes e acompanhar os diagnósticos (BRASIL, 2007). Este conteúdo também foi verificado em outra pesquisa onde as principais ações

avaliaram como positivo a escola, praça, parque, museu da Universidade Estadual de Maringá (UEM), festas agropecuárias e típicas que ocorrem anualmente.

As críticas das crianças dirigiram-se à: falta de respeito dos adultos para com elas; pouca participação na cidade; negligência com o patrimônio público; pouca liberdade e segurança; falta de opções de lazer e cultura em todos os bairros da cidade, dentre outras, como é possível observar em trechos dos grupos focais:

- "Desses direitos que a gente falou aqui, vocês acham que algum desses não está sendo garantido para vocês na cidade?" (Pesquisadora)
- "Liberdade. Porque a gente não pode mais sair de casa pra brincar na rua, por causa que falta segurança!" (M. E., 10)

"Eu fui já representante (de classe), mas ninguém escuta, a gente fala, fala, fala e eles falam que vão fazer, mas nunca chegou a fazê!" (L., 10).

- "É lá na minha escola também teve esse negócio aí né, a gente votou e foi meu amigo e ele falou assim que podia falá assim com o diretor prá gente fazê um passeio né combiná tudo aí a gente fazia isso, mas não acontecia nada! [...] a gente ia lá na diretoria mas não acontecia nada, ficava tudo do mesmo jeito!" (R., 10).

- "Já peguei livros que tava com página rasgada, página rasgada, é... tudo rasgado! Lápis, caneta, um monte de coisa escrito!" (R., 10) (Referindo-se à biblioteca municipal).

- "Perto da nossa casa não tem nenhum parquinho, não tem, só tem rua, rua, rua e rua. A gente devia ter um lugar para brincar!" (L., 10).

- "Eles (referindo-se aos adultos) acham que a gente não tem opinião, que a gente não sabe das coisas, mas a gente sabe, a gente quer o melhor pra cidade, eles acham que só o adulto tem que tá em primeiro lugar, porque eles são adultos, sabe mais das coisas!" (L., 10).

- "Eu acho que o direito à participação das pessoas é prioridade mesmo! Porque além da gente ser criança, a gente entende as coisas, não somos burros! A participação de nós assim, de todos nós, está muito baixa! Porque a gente não participa das coisas muito!" (M. V., 11).

Os resultados mostraram que as crianças pesquisadas estavam insatisfeitas com a cidade, pois citaram mais aspectos ruins do que bons em Maringá, tanto em relação aos espaços, serviços e equipamentos urbanos como a respeito das relações humanas e sociais, e estão com seus direitos violados em muitos aspectos. Como vimos em suas falas, a cidade não atende às necessidades e expectativas dos pequeninos. A política urbana em Maringá marcada pelo receituário neoliberal com o afastamento do poder público da garantia dos direitos, aliada à falta de comprometimento dos adultos, de forma geral, para com as crianças, faz com que a cidade seja ruim para elas e para os demais cidadãos, que sofrem com os processos de exclusão na dinâmica urbana.

desenvolvidas pelos Conselhos no Brasil como "criar e apoiar entidades, projetos e ações destinados ao atendimento de crianças e adolescentes" correspondem a 59% (enquanto prioridade). Isso não seria um problema se os indicativos de diagnóstico, planos de ação ou de garantia dos direitos não ficassem abaixo dos 15% (ASSIS *et al.*, 2009).

Há necessidade de estimular a participação da população de forma efetiva, inclusive das crianças e dos adolescentes e, para tanto, de articulação e mobilização. Isto está em um processo crescente nos últimos anos, principalmente pelo compromisso nacional de que todos os municípios brasileiros possuam até o início do ano de 2015 um plano decenal dos direitos humanos da criança e do adolescente seguindo os estaduais e o nacional; da mesma forma, vivemos a elaboração nacional dos planos decenais do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

V.R.M: Fabiana Moura Arruda, professora de educação física, membro da Associação de Educadores Sociais de Maringá, a sua dissertação de Mestrado é uma entre as pesquisas que o PCA tem realizado. Nela, com que princípios você trabalhou, o que disseram as crianças e o que foi feito com o que disseram?

F.M.A. A dissertação de Mestrado intitulada: "A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil" (ARRUDA, 2011), teve a participação infantil como objeto de estudo. O objetivo principal foi analisar as opiniões e sugestões das crianças para a cidade de Maringá/PR a fim de propor fundamentos conceituais e ações políticas para a potencialização da participação infantil no município.

Para que pudéssemos nos aproximar das crianças e conhecer as suas opiniões, propusemo-nos a partilhar uma metodologia investigativa com elas, tendo em vista a escuta das opiniões infantis como fontes valiosas de pesquisa, mas também com o intuito de promover àquelas, conhecimentos significativos para sua formação e participação política. Neste sentido, o princípio ético, teórico e metodológico da pesquisa esteve ancorado na escuta e análise das vozes e opiniões infantis a respeito da cidade em que vivem a fim de suscitar reflexões e ações para que sejam promovidas às crianças oportunidades participativas, efetivando a condição delas de prioridade absoluta.

A experiência metodológica foi realizada na cidade de Maringá com 21 crianças, dez de uma escola estadual e onze de uma particular, na faixa etária de dez a quinze anos, de ambos os sexos. Com o uso da técnica do grupo focal fizemos três encontros com cada turma nos quais foram apresentados pelas pesquisadoras conteúdos como: experiências de participação infantil pelo mundo; direitos das crianças e dos adolescentes previstos no ECA; a rede de atendimento à infância na cidade. Durante os grupos focais, os sujeitos faziam perguntas, refletiam sobre o lugar em que vivem e opinavam a respeito do que consideraram bom e ruim no município, além de como deveria ser a cidade.

As opiniões das crianças foram divididas em relação àquilo que consideraram bom e ruim em Maringá, totalizando uma frequência de 237 respostas, sendo 34 a favor e 203 contra o que consideraram negativo. As crianças

A realidade local pesquisada vai ao encontro do que afirmam muitos autores: a invisibilidade das crianças na vida urbana está relacionada com a insuficiente preocupação do mundo adulto com as necessidades e opiniões delas. Sendo assim, a cidade e sua organização são pensadas e construídas sob a ótica do adulto e voltadas para seus interesses (MÜLLER, 2001; CASTRO, 2004; REDIN, 2007).

Nesse contexto, a rede de atendimento à infância na cidade não está conectada ou não está sendo ativada para resolver os problemas das crianças em Maringá, que estão sendo atendidas com pouco cuidado por parte daqueles que fazem parte da rede e que, portanto, são responsáveis por elas e por seus direitos. Falta uma maior comunicação entre os adultos e as crianças, ou seja, faltam a elas oportunidades para que falem e dialoguem com os adultos, assim como possibilidades reais de participação infantil na vida urbana, pois com a pesquisa inferimos que as crianças não opinam sobre praticamente nada no município.

Apesar do cenário preocupante, as crianças nos ajudaram a pensar a cidade, visando à melhoria de espaços, equipamentos e serviços, assim como das relações humanas e sociais. A frequência de respostas dos sujeitos de como deveria ser a cidade totalizou 181, e versaram sobre escola, cultura, lazer e esportes, meio ambiente, segurança, obras públicas, comunicação, transporte/trânsito, assistência social, respeito, liberdade e participação. Dentre as sugestões, estiveram: mais oportunidades de participação infantil; mais liberdade e segurança; mais respeito de todos com a cidade e com as pessoas; o uso da cidade à noite pelas crianças; praças e parques limpos e seguros perto de suas casas; ciclovias e bicicletas públicas para todos para diminuir a poluição; ruas sem buracos e melhores calçadas; mais passeios nas escolas; mais livros, bibliotecas, circos e museus por toda a cidade.

As crianças são criativas, críticas e práticas em suas propostas. Elas nos dizem, em linguagem própria, objetiva e compreensível como a cidade deveria ser:

- "Então eu acho que também a gente tem que ter respeito pela cidade, pelos adultos, mas também os adultos têm que ter respeito pela gente!" (M. V., 11).
- "É que também na cidade né podia ter mais segurança aqui pra todo mundo da cidade!" (R., 10).
- "E podia ter um policial em cada bairro!" (L., 10)
- "[...] eu queria ir pra casa da minha vó, que é ali perto, tudo, só que a gente não pode a gente não pode!" (L., 10). (Referindo-se à falta de segurança).
- "[...] a gente também poderia sair à noite!" (M. V., 11).
- "E também pra não poluir a cidade tivesse várias bicicletas e todo mundo começasse a andar de bicicleta tipo assim!" (M. V., 11).
- "Tem que ter mais lixeira no ônibus" (F., 11).
- "Eu sempre vejo o pessoal jogando lixo pela janela e tem gente que acha assim... ah deixa, tem gente que vai limpar! Queria ver se quando você crescer, se você for trabalhar ou fazê alguma coisa, se ficá alguém jogando lixo, você não vai lembrá e não vai refletir! Eu acho que deveria pensar mais nisso e ter mais respeito pela cidade!" (N., 11)
- "É fazê um lugar assim...que nem essas pessoas que ficam na rua pedindo dinheiro!" (E., 11)

- "É, tivesse tipo uma casa pra elas!" (M. V., 11).
- "Deveria ter circos!" (M. V., 11).
- "Devia ter mais biblioteca também!" (J., 10).
- "Devia ter um parque assim perto pras crianças!" (C., 10).
- "Tipo... é... mais clube onde é, mais clubes... só que público! Por exemplo, não precisa pagar pra fazer aula, esses negócios!" (N., 11).
- "Devia ter mais centro esportivo!" (L. T., 10).
- "Em cada bairro! Porque se tiver em um só a gente não pode ir às vezes!" (M. V., 11).
- "E eu queria ter um parque assim... que não, sei lá... um parque mais novo ofereça mais oportunidade de lazer" (N., 11).
- L. V. (11) complementa:
- "Menos enfiado!" (L. V., 11).
- "Mais bem cuidado!" (N., 11).
- "É tipo a gente queria falá pros adultos, tipo em alguma reunião... aquilo que a gente quê, o que a gente queria melhorá na cidade, só que... não tem!" (L., 10)

As crianças pensam em sugestões para todo o município e para todos os cidadãos, sendo que suas ideias dariam uma configuração completamente diferente à cidade tal qual a conhecemos e identificamos na realidade pesquisada. Em síntese, querem uma cidade mais bonita, com mais opções de lazer e de cultura, que cuide das pessoas e do meio ambiente, que ofereça oportunidades para que os moradores estabeleçam suas trajetórias, que tenha mais liberdade e autonomia com segurança para que a participação infantil seja potencializada.

Com o intuito de devolver os resultados das pesquisas às crianças e apresentar as suas propostas para o lugar em que vivem aos responsáveis por elas, foi feito um encontro em cada escola com a presença das crianças e de autoridades da cidade como: representante do grêmio estudantil, professores e membros da coordenação e direção dos colégios, representantes do PCA/UEM e do Fórum Maringense pelo Direito às Cidades (FMDC) e dois conselheiros do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMMDCA). Neste encontro, foi entregue a cada autoridade um documento com todas as sugestões das crianças.

Durante as reuniões, as autoridades sentiram a necessidade de dar uma satisfação às crianças, dizendo o que poderiam fazer em seu local de atuação na Rede. A postura das crianças foi a de ouvir aquelas pessoas e também de cobrá-las em relação a propostas que não consideraram satisfatórias.

Neste dia houve o comprometimento público do diretor de uma das escolas pesquisadas de se reunir com os professores e demais membros da coordenação para discutirem a mudança do regimento escolar para que os alunos da 5ª série pudessem participar do Grêmio Estudantil, uma das propostas das crianças, que, durante a experiência metodológica, reclamaram por não participarem do grêmio e por não serem escutadas pelos adultos e alunos mais velhos. Durante o encontro, segundo o diretor, ele entendeu que as crianças daquela série já tinham consciência e maturidade para participar daquele espaço político. Ademais, se comprometeu a conversar com os

professores para que realizem mais aulas no laboratório de ciências e de informática, outra sugestão das crianças para a escola. Já o representante do Grêmio Estudantil daquela escola responsabilizou-se por mostrar as sugestões das crianças para os demais alunos do Grêmio. Na instituição particular, os alunos, com a pesquisa, entenderam que podem se organizar politicamente para terem representantes de turma na sala e se motivaram a falar para outros alunos da escola que eles também têm o direito de terem representantes em cada sala. A coordenadora que estava presente comprometeu-se a apoiá-los na organização para as eleições da representação de sala, bem como a levar as propostas das crianças para o diretor do colégio.

Nos encontros com as duas escolas, os conselheiros do CMDCA comprometeram-se a levar as propostas das crianças para a reunião do CMDCA e apresentar aos demais conselheiros. A professora do PCA responsabilizou-se com a realização de mais pesquisas para escutar as crianças. Ademais, ela e os estudantes do Programa colocaram o PCA à disposição para mais reuniões com as direções das escolas para falar com outras autoridades da Rede de atendimento à infância na cidade.

Entendemos tal devolutiva como um princípio ético e um compromisso social das pesquisadoras para com as crianças, buscando promover um espaço de diálogo entre aquelas e os sujeitos que fazem parte do sistema de garantia dos direitos infantis no município. Para a efetivação dos direitos previstos no ECA, faz-se necessário que o poder público e os adultos, de forma geral, se envolvam e assumam suas responsabilidades para com a infância.

Com a nossa pesquisa conhecemos um pouco mais o que pensam as crianças *sobre e para* a cidade de Maringá. Nosso estudo pode servir de subsídio para a intervenção na realidade junto à rede de atendimento à infância no município. Em função do conteúdo das respostas é que identificamos a rede que deve ser ativada para que venham a acontecer as sugestões das crianças, pois detectamos que a maioria de suas propostas está relacionada com as secretarias municipais, tais como: esportes e lazer, cultura, educação, meio ambiente, segurança, assistência social e cidadania, transportes, dentre outras. Neste sentido, as opiniões e propostas dos sujeitos são um conteúdo prático que nos aproxima da possibilidade de intervenção na dinâmica urbana a favor da participação infantil.

Em suma, a defesa pela participação infantil faz parte de um objetivo maior que é a construção de um mundo mais justo, solidário e livre, sendo que esta pesquisa, seus resultados, análises e considerações são possibilidades reais de intervenção na realidade local que podem se somar e se articular a outros estudos e experiências que trazem propostas e caminhos a favor dos direitos humanos.

V.R.M: Patricia Cruzelino Rodrigues, educadora social, professora de educação física, membro do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a partir de suas vivências em movimentos sociais de crianças, que aspectos conceituais e metodológicos lhe parecem imprescindíveis discutirmos enquanto adultos que estudam e atuam com crianças e adolescentes para a construção de um mundo melhor para todos?

P.C.R.: Encanta-nos esta oportunidade de refletir abordando abertamente aspectos oriundos de nossas vivências sociais e políticas com crianças e adolescentes e em conexão a fundamentos e teorias estudados junto ao PCA. Por este lado, reconhecemos embutida nessa tentativa uma imensa responsabilidade. Em nossas atuações em defesa da promoção e educação para garantia dos direitos humanos na infância visualizamos sempre otimistas a visão do mundo atual como sendo outro um tanto melhor, no presente. Não que por enxergarmos o mundo com olhos esperançosos o esperemos transformado em pura espera - condição esta, como concebe Paulo Freire (2001), infactível à realização da formação humana compromissada ao mundo. Mas porque visualizando com esperança, tendemos a nos mobilizar rumo a sua construção. Indispensável é, portanto, confirmarmos a importância que damos à sutileza da imaginação e participação cultural e política das crianças em prol do mundo que sonhamos tê-lo. Do mesmo modo, caracterizarmos como inaceitável o mundo cujas relações de poderes asseguram a existência de diferentes tipos de desigualdades: as econômico-sociais extremas, a hegemonia política adulta nas decisões sociais para a infância, as guerras; uma diversidade de práticas de violações de direitos humanos, entre outras violências que de modo geral afetam a sociedade, global ou nacionalmente em países e outros espaços e territórios locais, apesar de todas as indignações e mobilizações político-sociais contrárias, incluindo contextos da América Latina e do Brasil. Notamos como vasto o campo teórico à procura de compreensões críticas sobre o mundo contemporâneo. Autores cogitam um mundo global dito em crise. Outros dissertam sobre várias crises no mundo (MORIN, 2013). Também há quem conceba a perspectiva do mundo em relação à "sociedade em risco" (BECK, 2012). Especialmente na área da Sociologia da Infância, considera-se existir "vários mundos no mundo" para as crianças (TOMÁS, 2011). Permeados por aspectos de sustentações teóricas diversas e concordantes suscitamos a concepção do mundo como espaço para participação social, ou seja, atuação acompanhada de formação cultural e política das crianças (MULLER, 2007; MÜLLER, 2012). Metodologicamente, para aplicabilidade deste referencial, procuramos incorporar em meio às atitudes educativas e práticas culturais desenvolvidas com crianças e adolescentes valores de princípios políticos conceituais, e para a aprendizagem da participação política democrática na infância como um exercício político em defesa dos seus direitos e dos demais sujeitos sociais no mundo (MÜLLER; RODRIGUES, 2002; MAGER *et al*, 2011; RODRIGUES, 2014). Aprofundando essa discussão na direção da questão que nos foi proposta inicialmente, na sequência, elencamos e discorremos nossa interpretação acerca de aspectos que são percebidos por nós como importantes de serem considerados em nossas relações educativas com crianças. Em anseio, atemos que as menções repercutidas possam chegar compreendidas aos leitores e leitoras não como ideias cogentes, senão como pontos de vista implicados, desde suas singularidades, à luta por justiça social.

Acreditarmos na educação social como meio da formação e resistência política na infância. Expressamos nesta questão conceitos teóricos referidos em palestra pela Professora Doutora Violeta Núñez, durante o "I Congresso Internacional de

Pesquisadores e Profissionais de Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã, ocorrido de 28 de setembro a 01 de outubro de 2013 na UEM”, em Maringá, Paraná, no Brasil. Registros de descrições da fala desta palestrante reportam-nos que as políticas neoliberais “são verdadeiros mecanismos de aniquilação e extermínio social” e que, frente a este contexto, a educação social há de ser compreendida como um espaço social de resistência política a essas políticas hegemônicas, e pela/para a invenção/reinvenção de múltiplas práticas culturais que, participadas com os sujeitos dos processos educativos, constroem um mundo melhor. Com base nesta fundamentação interpretamos que a formação cultural e política das crianças e adolescentes para a construção de outro mundo é possível por meio de processos educativos que, desde suas projeções de ações político-pedagógicas, manifestem-se avessos a todas e quaisquer formas de opressões e exclusões sociais, respeitando-se e promovendo-se originalmente, e no decorrer de todo o percurso formativo, a participação ativa dos meninos e meninas. Ressaltamos o compromisso pedagógico dos educadores e educadoras com a formação cultural e humana das crianças, via transferência do conhecimento produzido historicamente, e, ademais, com informações que ainda não lhes foram oportunizadas ou não lhes são acessíveis em razão das injustiças e desigualdades sociais (NUÑEZ, 2002; NUÑEZ, 2013), contemplando neste processo conhecimentos e práticas fundamentais ao mundo melhor que desejamos formar em ampla participação social, como a formação política. Ora, o mundo da educação social, e consideramos nós, com experiências educativas de formação e participação política ofertada às crianças e adolescentes, pode ser significado simbolicamente como “*um mar aberto*” (NUÑEZ, 1999, p. 3), e que tende a ser dinâmico, visto que em constantes relações de descobertas e com o desconhecimento (NUÑEZ 2013). Envolve, pois, além de múltiplas e diversas vivências culturais, reciprocidade nas relações pedagógicas, gosto pela vinculação social e afetiva com meninos e meninas e respeito na partilha da liberdade e para garantia da participação ativa individual e coletiva. Como participantes deste mundo, sendo educadores/as, é essencial que conheçamos o que conhecem ou não as crianças sobre a vida em sociedade, a cultura, a política, os direitos humanos seus e os de outras pessoas, bem como outras compreensões e aspectos de conhecimentos gerais e específicos que, avaliando, possamos (re) conhecermos juntos, ou porque interessam serem apreendidos pelos meninos e meninas, ou, ensinados eles e elas por nós. Entendemos que as práticas da educação social devam rumar à emancipação social (SANTOS, 2007), guiadas pelo respeito e valorização às opiniões dos sujeitos. Relatamos que em diversas possibilidades de intervenções lúdico-político-pedagógicas (MÜLLER; RODRIGUES, 2002), primeiro brincando/jogando, depois conversando em roda com diferentes sujeitos e grupos de meninos e meninas a respeito do mundo que temos e o que queremos, observamos que, para maioria com quem propomos e desenvolvemos a discussão desta temática, o que deve ser priorizado em primeiro lugar na sociedade não são as questões político-econômicas. Desde suas expressões culturais e simbólicas essas crianças e adolescentes nos participavam que queriam outra sociedade, com mais e diversas oportunidades políticas para formação educativa e promoção social

e para garantia da vida melhor em coletividade. Investigando em estudo percebemos nas opiniões políticas de meninos e meninas o indissociável desejo por justiça social e respeito aos direitos humanos (RODRIGUES, 2014). Também o valor que é atribuído às atividades das culturas infantojuvenis como formas de expressão e resistência política, de gritarem suas vozes e clamar por suas escutas.

Escutarmos as crianças, concebendo esta ação educativa como um dever nosso como educadores, sociais, e que extensiva a toda a sociedade e governos. Quando nos colocamos a ouvir com afetividade as opiniões e concepções das crianças, podemos entender melhor o que, como, porque e para que determinados aspectos são mais ou menos significativos ao imaginário e às culturas infantis e, pelo contrário, desvalorizáveis. Nesse processo concebemos que haja disponibilidade e espaço para a escuta, horizontalidade nas relações de diálogos com as crianças (nem sempre verbais), atitude pedagógica para orientar e ou interferir e agir a partir do que foi comunicado, liberdade para expressão e uso de linguagens identificáveis e atos ou ações culturais e políticas de manifestações simbólicas.

Notamos que em seus cotidianos, meninos e meninas, a partir de suas realidades de vidas e culturas, e sensivelmente, vêm algo que, para além de nossos olhares de visões adultas, não somos capazes de perceber. Percebendo, não conseguimos vê-lo diferente do que conhecemos ou objetivamos que seja. Dessa maneira fazemos nosso olhar ampliado sobre o mundo e nosso entorno, exercitado rotineiramente em restrições ou sob uma forma de enxergarmos. Isso acontece também em nossa convivência de trabalhos e ou cuidados com as crianças, quando, com base em nossas culturas de vivências adultas, atuamos em mediação a dados e ou informações racionalizadas e que para as crianças são incompreensíveis ou não têm nenhum sentido ou significado. Circunstância parecida e percebida por nós ocorre quando tentamos narrar, ou caracterizar ou explicar um determinado fato ou assunto às crianças, complexificando em exageros de detalhes nossas informações. Porém, desde que buscássemos conhecer antes o que meninos e meninas conhecem sobre o tema em questão ou escutássemos primeiro suas opiniões e entendimentos antes que proferíssemos verticalmente os nossos, talvez, o emprego de poucas palavras, ou expressões gestuais, ou uma única imagem em boa parte dessas situações pudesse bastar pedagogicamente para acessarmos significativamente a compreensão e/ou o imaginário infantil.

São particulares os processos de elaborações e expressões de conceitos das crianças, como a sinceridade e rapidez com que expressam o desejo e prazer de brincar, como manifestam corporalmente suas simpatias ou aversões a algo ou alguém, e diferenciam o bom e ruim com base em suas impressões sobre o que acham ser ou não legal para elas. Recordamos uma vivência nossa. Estávamos prestes à realização do primeiro festival de futebol no bairro em que trabalhávamos como professora de educação física. Nunca antes meninos e meninas da comunidade haviam participado dessa experiência e por essa razão propuseram que promovêssemos o evento. Para tanto, incentivamos e garantimos que representantes de crianças e adolescentes e jovens participassem diretamente conosco educadores e educadoras nas

inscrições de quem se interessasse em jogar, na definição de critérios para a formação dos grupos, bem como na organização do conjunto de regras que haveriam de ser respeitadas coletivamente e na limpeza e arrumação da quadra comunitária. Porém, um dia antes do acontecimento, passando pelas diversas ruas da comunidade e convidando as crianças e adolescentes a brincarmos, um dos meninos compreendido com a ocasião me alertou: - Professora! Gritou expressando alegria. Vou poder jogar amanhã. - Legal! Respondi ao menino, reconhecendo o esforço feito por sua mãe, que atendia um pedido meu, e concordava em liberá-lo do trabalho doméstico naquele sábado. - Mas acho que tem uma coisa, não vai dá para saber quem é quem em cada time. - Ah?! Está querendo dizer que precisamos de uns jogos de camisas? (sem que soubesse, nós educadores, havíamos providenciado o empréstimo de alguns coletes esportivos a pedido de jovens) - Não! Quero mostrar minha ideia. Fazermos umas faixas coloridas para amarrarmos nas cinturas. No dia do jogo tínhamos duas opções, coletes e faixas coloridas.

O que essa situação nos ensinou e segue nos ensinando? Sobretudo que existem diferenças de vivências e de jeitos como percebemos e participamos socialmente. Necessidades, interesses, objetivos e gostos culturais e lúdicos, que variam entre crianças, jovens e, no nosso caso, educadores/educadoras. Aos jovens que durante os jogos abandonaram os uniformes, importava o uso dos coletes. A grande maioria nunca tinha vestido um, nem no âmbito de suas relações na comunidade e nem institucionalmente nas escolas e entidades que haviam estado (e que não deixaram de frequentar), e por essa razão nos manifestaram desejo e gosto de vivenciarem esta experiência. Especialmente ao menino que nos trouxe sua ideia, importava dividi-la conosco, expressando - a socialmente e desejando que fosse posta em prática. Particularmente a nós educadores, cabia-nos garantir liberdade para que diversas manifestações de subjetividades infantis e juvenis viessem à tona, e que reponsabilidades particulares e grupais fossem construídas e desenvolvidas tendo como meta de identidade coletiva a boa realização do evento querido na comunidade, possibilitando alegria, respeito, e ampla participação lúdica, política e social.

Apontamos destas questões expostas, a relevância das diversidades culturais na infância e que constantemente devem ser (re) consideradas e (re) refletidas por nós educadores/educadoras, militantes, pesquisadores, quando de nossas convívios profissionais, político-sociais e investigativas com crianças. Precisamos buscar problematizar e escutar das próprias crianças como percebem suas infâncias? Como vivem suas vidas? Que opções e oportunidades educativas lhes são oferecidas? Que pensam os meninos e meninas sobre o mundo, seus países, suas cidades, comunidades, instituições e locais de interações sociais e interpessoais e como imaginam que esses deveriam ser? Como vêm e opinam sobre o seu hoje? Como visualizam o futuro? O que tentam nos dizer e/ou não podemos, não sabemos, não queremos ouvir.

Reconhecemos que as crianças e adolescentes já possuem direitos e que, todavia, falta-lhes ainda reconhecimento cultural, participativo e político. Geralmente, observamos que as crianças não possuem posições garantidas como grupos e ou sujeitos políticos. Não são consideradas quando da ocupação de lugares

em processos e espaços participativos coletivos e legislados e ou organizados hegemonicamente por/para adultos. Sabemos que como grupo social geracional meninos e meninas possuem e constroem e reproduzem necessidades e interesses culturais e subjetivos peculiares e diferenciados dos sujeitos e populações adultas (SARMENTO, 2002). Relatamos outra situação ocorrida quando da nossa atuação em um programa governamental, cujo propósito era promovermos atividades de lazer comunitário, voltadas para a promoção social de crianças, adolescentes e jovens com direitos violados. Anteriormente ao início dos trabalhos nos bairros, gestores públicos deliberaram a aplicação de parte dos recursos destinados à aquisição de materiais educativos para aquisição de bolas de futebol de campo. Ocorre que chegando aos territórios, procurando conhecer junto aos próprios meninos e meninas que conteúdos da cultura corporal lhes interessariam aprender e participar ludicamente, identificamos que ao redor de toda aquela região não havia espaços públicos e ou equipamentos apropriados à prática desta atividade, e que, outra descoberta de grande importância no nosso ponto de vista, tampouco era esta a prática de lazer que interessava a grande parte da população de meninos e meninas moradores e moradoras naquelas comunidades. Não pretendemos com este exemplo eximirnos quanto à possibilidade pedagógica de utilização do referido material para a realização de outras atividades lúdicas além desta modalidade - futebol. Nossa intenção é analisar que, comumente, ações e políticas para a infância (ou ensaios destas) são (des) construídas com base em demandas, dados estatísticos, interesses, burocracias, vontades, comodidades, deliberações institucionais, entre outras categorias de critérios não participadas pelas crianças e adolescentes e distantes de suas realidades, histórias e culturas.

Confirmamos no potencial político de meninos e meninas e na formação política na infância, interferindo pedagogicamente para que participem com confiança na educação, em suas formações, na organização e participação política, em nós como educadores e educadoras, nos outros e outras crianças e adolescentes como grupo social, em si próprios. Temos que o exercício político da cidadania na infância perpassa pelo conhecimento prático dos direitos das crianças, dos direitos e responsabilidades que devem ser comuns a todas as pessoas, e com vivências políticas formativas. A formação humana plena na infância deve conjugar-se ao que existe disponível no mundo em termos de produção e acesso ao conhecimento e atividades educativas, e ao que é oferecido culturalmente às crianças em seus espaços de socialização. Felizmente, como aborda Müller (2007), na contemporaneidade, contamos com a participação de movimentos sociais, órgãos públicos e organizações governamentais e não governamentais, homens e mulheres, profissionais e estudiosos de diversas áreas, e adultos e meninos e meninas, conectados ou não entre si ou em redes, denunciando, e protestando, resistindo e anunciando politicamente em defesa da proteção e garantia da promoção dos direitos humanos das crianças e de uma vida melhor para a infância no mundo. Entretanto, toda soma de atitudes e ações de denúncias e anúncios válidos e fundamentais precisa ser creditada para bem mais. Quanto ao Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) garante que a vida e o tempo de infância

adolescência seja prioridade absoluta nas políticas públicas, nos orçamentos públicos, e em todas as esferas de governos. Portanto, a criança e o adolescente precisam ser pauta universal nas/de discussões e ações nas políticas públicas e sociais em geral, e com o direito de participação social dessa população sendo contemplado em diversidade. Como objetivo primordial de ensino, atuando em vários âmbitos na educação social e em movimentos sociais de/com meninos e meninas, buscamos levar ao conhecimento desses sujeitos informações sobre este e outros direitos seus. No processo formativo, confiamos no potencial participativo e político na infância.

Apostarmos na edificação do mundo melhor em participação com as crianças. O mundo melhor para toda a sociedade e as pessoas e a natureza deve ser construído em participação com a infância. Defendemos a legitimidade das políticas públicas garantidas pelos governos e construídas em ampla e efetiva participação social e inclusão das crianças. O mundo ocidental hegemônico (MÜLLER, 2007) inviabiliza a participação política das crianças e seus movimentos e lutas na medida em que as tornam invisíveis. Normalmente diferentes infâncias são desconsideradas à luz de diversidades de classes econômicas, de faixas etárias, de gêneros, etnias, de características dos espaços territoriais e ou comunitários onde nascem e/ou crescem os meninos e meninas, de espaços institucionais frequentados ou não em rotina pelas crianças, entre outras diferenças. Manifestações de discriminações remetem às crianças do tempo presente adjetivadas como *plugadas*, *aborrecentes*, *menores infratores*, *hiperativas* e tantas mais. No mesmo passo ressalvamos a existência de aspectos e relações culturais e humanas identitárias a essa população, e de direitos que lhes são inerentes como grupo social, tal qual o direito de liberdade garantido como um direito fundamental. A luta coletiva a favor da justiça social contempla-se também no reconhecimento cultural das crianças e adolescentes como atores políticos. O mundo que queremos e buscamos construir em coletividade para/com todos e todas, não acontece verdadeiramente afora da participação viva de meninos e meninas na cotidianidade da vida social, das políticas públicas e sem cautelosa formação política desde a infância, de modo que, com esta última observação, findamos, atentando contra o uso político de crianças e adolescentes, seja pela promoção de projetos reguladores de suas participações, a utilização política de suas imagens e culturas, por suas inclusões forçadas em movimentos, manifestações e lutas sociais com caráter cultural essencialmente adulto, e outras formas.

Considerações finais

É instigante pensar nas crianças que vivem no Brasil, um território tão vasto e com tão variadas características étnicas, de linguagem, costumes, classes sociais. Ao reconhecermos a complexidade assumimos também que há um enorme horizonte de possibilidades tanto para estudos, como para propostas de políticas públicas a favor da infância. Nossa defesa incondicional é de que cada vez mais as crianças participem com suas opiniões sobre o devir da infância. As cidades, suas estruturas,

o funcionamento dos sistemas governamentais e não governamentais, orientados pela lei, pelas pesquisas e pela ação educativa de adultos bem formados, devem ser espaços paulatinamente conquistados pela cidadania infantil. O século 20 logrou este status na lei, o século 21 precisa essa apropriação na realidade vivida.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Fabiana Moura. *A cidade pensada pelas crianças: conceitos e ações políticas para a consolidação da participação infantil*. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- ASSIS, Simone G. et al (Orgs.). *Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009.
- BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASC, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética em uma ordem social moderna*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 11-89.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BRASIL. *Pesquisa Conhecendo a Realidade*. Brasília, CONANDA/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007
- CASTRO, Lucia R. de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
- COSTA, Maria Isabel B. *Proteção Integral para Crianças e Adolescentes*. Fiscalização do Trabalho, Saúde e Aprendizagem. Santa Catarina: Ministério do Trabalho e Emprego, 2000.
- DIGIÁCOMO, Murillo José. Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente: transparência de seu funcionamento como condição indispensável à legitimidade e legalidade de suas deliberações. In: LAVORATTI, Cleide (Org.) *Programa de capacitação permanente na área da infância e da adolescência: o germinar de uma experiência coletiva*. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2007. p. 113-122.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GRUSPUN, Haim. *O trabalho das crianças e adolescentes*. LTR, 2000.
- MAGER, Miryam et al. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Eduem, 2011.
- MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: Ed. 34, 2005
- MORELLI, Ailton José. *A criança, o menor e a lei*. 1996. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista, Assis, 1996.
- MORIN, Edgar. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MÜLLER, Verônica R. Aspectos da construção do conceito de infância. In: MÜLLER, Verônica R.; MORELLI, Ailton J. (Orgs.). *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: EDUEM, 2001, p. 5-46.
- MÜLLER, Verônica R. *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MÜLLER, Verônica R. *A participação social e a formação política: territórios a desbravar*. Lisboa: Jon Etxeberria, 2012.

MÜLLER, Verônica R.; RODRIGUES, Patrícia C. *Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec, 2002.

MÜLLER, Verônica R.; MAGER, Miryam; MORELLI, Ailton J. *Crianças do Brasil: percursos Históricos para a conquista de direitos*. MÜLLER, Verônica R. (Org.) *Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos*. Maringá: EDUEM, 2011. p. 67-106.

NUÑEZ, Violeta. *Pedagogia social: cartas para navegar en el nuevo milênio*. Saberes Clave para educadores. Buenos Aires: Editora Santillana, 1999.

NUÑEZ, Violeta (Org.). *La educacional em tempo de incertidumbre: las apuestas de la pedagogia social*. Biblioteca de Educación. Pedagogia Social y Trabajo Social. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

NUÑEZ, Violeta. "I Congreso Internacional de Investigadores e Profesionais de Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã". Programa de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente. Registros. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 28 de setembro a 01 de outubro de 2013.

REDIN, Euclides. Conclusão: como construir uma cidade, um mundo mais feliz? In: REDIN, Euclides et al (Orgs). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 149-152.

RODRIGUES, Patricia Cruzelino. *Participação política de meninos e meninas: experiências de experiências e reflexões em curso*. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, Boaventura Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARMENTO, Manuel J. *Imaginário e culturas da infância*, 2003. Disponível em: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho>. Acesso em: 30 jul. 2014.

TOMÁS, Catarina Almeida. *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Portugal: Edições Afrontamento, 2011.

CHILE

LA CONTRUCCIÓN DE MUNDO A TRAVES DE LOS JUEGOS DE NIÑOS Y NIÑAS EN ESCUELAS RURALES INDÍGENAS EN LA REGIÓN DEL BÍO-BÍO (CHILE)

DUANTULU TAÑI PICHI KEICHE
AUKATUKELU TAÑI CHILKATUWE
MAPU MEW INCHIÑ TAÑI CHENGEN
MEW TAÑI WALL MAPU MEW
BIO BIO PINGELU (CHILE)

Donatila FerradaTorres
Mónica Reyes Núñez
Dominga Huenupe Pavian
José M. Huenupi Marileo

Introducción

El presente capítulo nos muestra los resultados de un estudio con niños y niñas (5 a 8 años) pehuenche y lafkenche (mapuche) que asisten a escuelas chilenas de la región del Bío-Bío, desde un análisis sobre las prácticas de significación que se construyen mediante los juegos colectivos que desarrollan en los patios escolares, a fin de identificar las principales categorías culturales que perviven y se expresan a través de estas actividades lúdicas. Lográndose a partir de ello; develar la construcción de tres categorías (género, estructura social, poder y relación con la naturaleza) que permiten sostener los aspectos culturales.

La región del Bío-Bío se ubica en la zona centro sur de Chile y entre sus características más interesantes se encuentra la diversidad cultural presente en ella. Conviven, la cultura occidentalizada de los chilenos junto a la cultura indígena mapuche. Esta última, diferenciada en Pehuenches (mapuches de la cordillera de los Andes) y Lafkenches (mapuches del borde costero del Océano Pacífico). Esta diversidad cultural permite dar cuenta distintiva de la configuración de mundo que construyen niños y niñas de estas culturas a través de los juegos que practican en las escuelas del sistema educativo.

El acto lúdico, como el lenguaje, el pensamiento y los sentimientos suponen nuevos enfoques a la corporalidad que influyen en la interpretación de mundo de los niños y niñas que conviven y se relacionan a través del juego. Para esta significación ontológica, el ser biológico del niño y niña es inseparable de un juego de configuración del mundo, que se origina al tiempo que se nace al interior de un contexto y de una realidad comunitaria.

Presentación de la temática

En la actualidad, las escuelas se han configurado como espacios obligados para la vida de niños y niñas que viven en países en que la asistencia a la educación escolarizada es una cuestión legal. Al mismo tiempo que se constituyen en espacios cotidianos en los cuales se reproduce, se renueva y se transforma la cultura de origen de su estudiantado. Esta última situación no solo puede ocurrir en la sala de clases, sino que también en los otros espacios sociales de esta institución, tales como sus pasillos, patios, baños y otros servicios presentes en ella. Si bien la investigación se ha preocupado de comprender de forma especial lo que ocurre dentro del aula, no es menos interesante lo que ocurre fuera de ella, sobre todo cuando se trata del uso de espacios con menos regulación de parte de los adultos, como lo son los recreos. Estos espacios concebidos para la distracción, relajación y distensión del trabajo intelectual que el estudiantado mantiene al interior del aula, constituyen un valioso escenario para comprender la diversidad de interacciones que se producen en cada encuentro sin regulación normativa que mantienen niños y niñas, y una de esas manifestaciones la constituyen los juegos.

Una revisión en la literatura especializada sobre la conceptualización de los juegos, permite observar diversos planteamientos en función de los énfasis desde cuales se pone la atención al momento de su definición. Así, de acuerdo con Verden-Zöllner (2003:137), los juegos pueden ser definidos como cualquier "actividad vivida en el presente de su realización y actuada emocionalmente sin ningún propósito exterior a ella. O en otras palabras hablamos de juego cada vez que observamos seres humanos involucrados en el disfrute de lo que hacen como si su hacer no tuviera ningún propósito externo". Esta misma autora cuestiona lo propuesto por investigaciones tradicionales que suelen comprender a los juegos "como una actividad que los niños o los animales jóvenes realizan en preparación para su vida adulta, cómo si este fuera su propósito biológico", lo cual sería un error desde su perspectiva, puesto que "hablar de juego en la vida diaria no profesionalizada es una actividad vivida sin propósitos, aún cuando, por otro lado, tenga un propósito, y que frecuentemente realizamos de manera espontánea atendiendo en nuestro emocional al hacer y no a sus consecuencias".

Contrariamente, al planteamiento anterior se encuentra Fisher (2008:7) que afirma que "la cultura humana se deriva de la capacidad de pensar y de aprender a partir de nuestra actividad creativa, y en esta actividad se encuentra incluido el juego".

Desde esta comprensión, los juegos se configuran como componentes esenciales para el desarrollo de nuestro aprendizaje y pensamiento que construye la cultura, es decir, los juegos tienen una intencionalidad. En la misma línea argumentativa, se encuentra la afirmación que el origen de los juegos ha sido siempre contemporáneo a las sociedades (no existen sociedades sin juegos), por tanto desde esta óptica los juegos son históricos. Plath (2009:11, 301) plantea que en la antigüedad, los juegos eran propiedad de los magos, de chamanes que al utilizarlos con fines religiosos atribuían su intención y su primer uso a los dioses. Más tarde, en el marco de la sociedad occidental, los juegos fueron desechados por los sacerdotes para sus prácticas y prohibidos cuando se trataban de culturas amerindias, pero en lugar de extinguirse cambiaron de destino y quedaron relegados primero a juegos de los hombres, luego de las mujeres y finalmente a los niños. Desde esta argumentación, compartimos con este autor, que los juegos son representaciones simbólicas, astrológicas, relacionadas con la magia, el derecho, la religión y la muerte, es decir, configuran la cosmovisión de las culturas. Por consiguiente, el estudio de los juegos puede permitir acceder a reconocer categorías culturales que perviven o se transforman en el tiempo.

Desde estos antecedentes, el contexto latinoamericano de gran riqueza multicultural nos ofrece un particular escenario para profundizar en la pervivencia de los patrones culturales, especialmente de los amerindios, puesto que muchos de ellos fueron fuertemente negados (o aniquilados) a partir de los procesos de conquista y colonia española hasta nuestros días. La propia prohibición de los juegos de las culturas amerindias es una de estas negaciones que colabora con la impronta asimiladora que aún está presente en este continente.

Estos procesos de asimilación se vienen profundizando a partir de la propia escolarización obligatoria de la población y de forma especial cuando la escuela no reconoce ni legítima las culturas de origen de su propio alumnado, sobre todo cuando se trata de culturas indígenas. Este escenario constituye nuestro foco central de estudio en este trabajo, toda vez que nuestro interés se encuentra en conocer las categorías culturales que perviven o se transforman y que se expresan a través de los juegos que realizan en escuelas niños y niñas de estas culturas presentes en Chile, particularmente la cultura mapuche que habita en la región del Bío-Bío.

En términos territoriales-geográficos las comunidades mapuche se ubican en la región del Bío-Bío, la Araucanía y Los Ríos. Actualmente, "Estas comunidades mapuche corresponden a las agrupaciones de personas mapuche establecidas en espacios territoriales delimitados, que se impusieron, o formaron históricamente, a partir del proceso de *reducción* y radicación de la población mapuche entre 1884 y 1927 y, en algunos casos, antes, a partir de tierras *otorgadas* por los Reyes de España. Incluye a las reducciones con Título de Merced otorgados por la Comisión Radicadora y a otras reducciones a las que no se les concedió título, así como a otras agrupaciones de mapuche preexistente, legalizadas o no por otras leyes" (Saavedra, 2002: 10)

Si bien la sociedad mapuche se divide en varios grupos de acuerdo con Bengoa (2008), en la región del Bío-Bío, actualmente se encuentran dos de ellos: los Pehuenches y los Lafkenches. Los primeros habitan las zonas altas de la cordillera de Los Andes entre y Alto Bío-Bío y Lonquimay, su nombre se debe al fruto del piñón, principal alimentación que tenían cuando había grandes extensiones de bosques de araucaria. Pehuenche significa gente (che) del piñón (pehuén) (Op. cit: 92-93). Por su parte los Lafkenches habitan la costa Arauco (océano pacífico) bajo la cordillera de Nahuelbuta y su nombre significa gente del mar y sus características culturales han estado influidas por el océano como elemento determinante (Op. cit: 2008:125).

Los mapuche llaman a su lengua *mapudungu* que significaba “habla de esta tierra” o su sustantivo verbal *mapudungun* que significa “el hablar de esta tierra”. Esta lengua tiene variaciones y una de ellas es el *chedungun* que significa el “hablar de la gente” (Salas, 2006: 47). Tanto los Pehuenches (Alto Bío-Bío) como los Lafkenches (Tirúa) que habitan la región del Bío-Bío comparten el *chedungun*. Esta lengua ha estado ausente en las escuelas chilenas y solo recientemente se realiza una reparación a este respecto con la promulgación de la Ley Indígena N° 19253 en 1993 dirigida a revalorizar la cultura y lengua de todos los pueblos indígenas presentes en el país, posterior a ello surgió el programa educativo intercultural bilingüe (1996-2000), luego en el año 2009 se promulgó el Decreto Supremo de Educación N° 280 que integra la asignatura de lengua indígena en carácter obligatorio para aquellas escuelas con alta población escolar indígena. Es decir, previamente estas escuelas fueron fuertemente asimiladoras de la cultura hegemónica nacional, donde este estudiantado estaba obligado a adquirir como única lengua la castellana, lo cual indujo a prácticamente una pérdida considerable de las lenguas indígenas, perviviendo reducida y privadamente al interior de las comunidades.

En este escenario, no es de extrañar que las escuelas recién comienzan una reconstrucción de sus prácticas a fin de valorar y materializar esta reparación y deuda que mantiene con todas las culturas indígenas. Este hecho encuentra fundamento en que el caso concreto que nos ocupa, en las escuelas en contextos Pehuenche existe una mayor pervivencia del Chedungun, es decir, niños y niñas hablan esta lengua, sin embargo, en aquellas escuelas en contexto Lafkenche, prácticamente la totalidad de ellos vienen a aprenderlo en esta institución. Este dato que proviene de las aulas y reporta información sobre el dominio de la lengua de estos grupos podría indicarnos que la pérdida de los patrones culturales es mayor en los Lafkenche que en los Pehuenches, pero ¿qué nos dicen los datos que se manifiestan fuera del aula a través de los juegos que realizan estos estudiantes en estas escuelas respecto de la pervivencia o transformación de los patrones culturales que configuran la construcción de mundo de estas culturas.

Consideraciones metodológicas

Este estudio consideró el apoyo de algunas técnicas metodológicas propias de la investigación a fin de sistematizar los hallazgos aquí presentados, pero salvaguardando especialmente la propia demanda que realiza el pueblo mapuche en la Declaración Pública (Kom che ñi kimael) frente a las decisiones del Estado chileno respecto de los cuantiosos fondos para investigación “sobre pueblos indígenas” entregados a 3 universidades sin participación de las propias comunidades, y que en uno de sus párrafos reza:

“Sabemos que la investigación constituye un área estratégica del conocimiento que bien utilizada puede contribuir a modificar visiones sesgadas, discriminatorias, paternales o asistencialistas. Pero sabemos también que éstas no pueden cambiar ni aportar en temas como este sin la participación efectiva de los propios integrantes de estos pueblos, tanto de aquellos que cumplen roles tradicionales o funcionales como de aquellos graduados y postgraduados que se dedican a la defensa, difusión, denuncia, promoción, desarrollo y al estudio de la realidad indígena. Hoy en día nuevas corrientes locales y mundiales sitúan la producción de conocimientos más allá de la universidad y en amplios procesos colaborativos”

En esta misma línea argumentativa se encuentra el planteamiento de los maoríes en Nueva Zelanda, quienes cuentan con larga data respecto de este debate toda vez que ellos mismos han desarrollado lo que se conoce como enfoque de investigación kaupapa maorí cuyo enfoque fundamental “es que la misma práctica discursiva que sitúa a los investigadores en la posición de operativizar la autodeterminación en términos de posicionamiento y comportamiento agenciales o activos lo es para los participantes de la investigación más aún, los temas de investigación asociados, como iniciación, los beneficios, la representación, la legitimación y la responsabilidad son abordados y comprendidos en la práctica por los mismos practicantes de la investigación kaupapa maorí y en el marco del contexto cultural de los participantes de la investigación” (Bishop, 2012: 242)

Desde esta comprensión, este estudio, consideró la participación de cuatro personas en su construcción, dos de ellas pertenecen a las propias comunidades desde las cuales se perseguía construir el conocimiento (Pehuenche y Lafkenche), las otras dos pertenecen a instituciones universitarias y no forman parte de las comunidades estudiadas.

La técnica usada para la recolección de la información fue la observación participante y para su registro se apoyó en evidencias obtenidas a través de filmaciones y fotografías de juegos que se desarrollaban en los patios escolares con niños y niñas de entre 5 y 8 años en escuelas en contexto Pehuenche y Lafkenche. El proceso de recogida de información contó con la explicación del juego desde las voces de los propios niños y niñas observados. Posterior a ello, se describieron cada uno de los juegos registrados y socializados entre todos los participantes de este estudio, más tarde fueron interpretados por los dos co-autores con pertenencia a las comunidades indígenas.

Estos procesos interpretativos realizados desde los propios miembros de estas culturas permiten ofrecer una lectura fidedigna de los juegos que realizan estos niños y niñas, al mismo tiempo que para quienes no somos integrantes de ellas, nos permite alfabetizarnos de la cosmovisión mapuche y mirar con otros significados muchas de las interacciones sociales producidas en los juegos estudiados. Los significados producidos resultado de esta interpretación colectiva permitieron configurar la construcción de mundo presente en cada juego a partir de tres categorías denominadas como: rol de género, organización social, poder y relaciones con la naturaleza.

Los juegos en los patios de escuelas Pehuenche y Lafkenche

3.1. Rol de género

3.1.1. Rol de género en "Kechan Kullin" "Arreo de animales domésticos".

Descripción del juego

Participan niños y niñas de unos 6 años. Una de las niñas arrea a sus compañeros con una rama de árbol, los niños arreados van en cuatro patas y seguidos por la niña que arrea, van y vuelven tranquilamente de un extremo al otro del pasillo. Se observan relajados y disfrutando del momento. Prácticamente no hablan durante el desarrollo del juego, solo unos monosílabos.

En la cultura Pehuenche son las mujeres las que se encargan del cuidado de los animales domésticos, y son los hombres quienes se encargan de los animales más salvajes. Culturalmente las mujeres se ocupan de las gallinas, chanchos, pavos, porque su rol es estar en la casa y su entorno. Cuando las mujeres van a las veranadas (traslado de animales vacunos y equinos a pastoreo), junto a los hombres, ellas van con las gallinas que servirán de alimentos y ayudan a arriar las chivas y ovejas durante todo el viaje, pero no los animales más salvajes que es tarea exclusiva de los hombres. De esta forma este juego, representa el rol femenino en la cultura Pehuenche.

En la cultura Lafkenche, a los animales no se les puede maltratar, pues los consideran sus hermanos, por eso hasta al arrearlo lo hacen suavemente, con una rama y los monosílabos es una forma de comunicarse que la madre naturaleza así los dejó. Pues en esta expresión la mujer expresa el mayor amor hacia sus hermanos animales.

Rol de género en "inavi chi waka" "perseguir la vaca"

Descripción del juego

Participan 2 niños de unos 6 años. Uno de ellos es una vaca y el otro lo persigue por el aula, se suma un tercero que finalmente es el que persigue a los otros dos que serán las vacas. Los niños que acen de vacas corren desaforadamente por el espacio que tienen. El juego termina cuando se suben a la mesa y luego se repite el juego.

Este juego, desde la cultura Pehuenche, representa lo opuesto al anterior, ya que representa el rol masculino. Dado que las "las vacas" muestran conductas "más salvajes" que los otros animales reconocidos como domésticos en esta cultura (gallina, oveja, cabra). Los hombres están encargados del trabajo más pesado y que demandan más destreza física, como lacerar, domar, perseguir animales más feroces, ya que existe un dominio del territorio más amplio, que el de la mujer que se agota en el entorno de la casa. Estos juegos demuestran el marcado machismo presente en la cultura pehuenche, con roles de género fuertemente demarcados. Existen las relaciones de poder donde el hombre es el dominante, lo cual está asociado al poder de la fuerza y dominio amplio del territorio, frente a la mujer que se encarga de tareas pasivas y de dominio muy reducido del territorio. Sin embargo, esto en la actualidad está cambiando y los hombres participan junto a la mujer en muchas tareas domésticas.

En la cultura Lafkenche, espiritualmente va primero la mujer, la femeneidad, porque existen cuatro espíritus creadores de toda la naturaleza que son: Kuce (mujer anciana), Bucha (Hombre anciano), Ülcha (mujer joven) y Weche (Hombre joven). Y el niño inconscientemente hace resaltar el rol de la mujer anciana al parecer no con una conducta muy aceptable pero es para sobresalir.

3.2.2 Roles de género en "Rumewe-leuvu" "El Puente"

Descripción del juego

Participan 1 niña y 1 niño de una edad aproximada a los 6 años. Ambos se complementan para construir con diferentes tipos y tamaños de bloques de plástico distintas formas y volúmenes que representan un "Puente". La niña y el niño indistintamente le dan el uso pasando un auto, un tren, entre otros, caracterizándolos además con el sonido del vehículo. El clima del juego es tranquilo y cada uno de ellos encuentra el momento de jugar mientras el otro/a observa lo que su compañera/o realiza.

Este juego, en la cultura pehuenche representa una práctica compartida en la construcción del puente, donde ambos son iniciadores del juego sin distinción de género. Si bien persiste el machismo marcado en la cultura mapuche, actualmente se observa que ha evolucionado al desarrollar prácticas más horizontales como por

Organización social "El puente, el tren y el auto"

Descripción del juego

Participan 3 niños y 1 niña de una edad aproximada a los 6 años. La pareja de niño /a ha construido con bloques de plástico de distintas formas un "Puente", después de un momento que los niños juegan, llegan otros 2 niños y uno de ellos hace pasar el auto por el puente y el otro acompañante *choca* el puente con un tren (con sonidos guturales imitando el sonido) el niño que estuvo en la construcción de la ciudad, comenta con cara alegre "juega a los trenes". No resulta una dificultad o un reclamo del espacio y juego creado, por el contrario, todos participan de los juegos simbólicos que unos y otros han inventado.

Este juego, desde la cultura Pehuenche, representa la participación comunitaria en la cultura mapuche y los niños y niñas juegan reproduciendo actividades de participación colectiva que involucran un objetivo común. Antiguamente se trasladaba de casa, y esto era una actividad comunitaria entre hombres y mujeres, de todas las familias. En este juego, los niños y niñas aceptan "el choque" como parte de la entretención al igual que cuando se realiza un trabajo común armónico de los grupos familiares, que enfrentan en conjunto las dificultades que se producen en la tarea comunitaria.

Por su parte, desde la cultura Lafkenche-mapuche, la participación no tiene límite, todos pueden y quieren participar, no se necesita de espectadores, les gusta que todos participen en este caso del juego, además del espacio que antiguamente se tenía disposición no había restricción para ocuparlo, en esa época ni siquiera existían cercos, cuando se habla de construcción de ciudad se asocia a las Tribu mapuche (eran conjunto de rukas por vínculos familiares o ideales).

Organización social en "Aukatun-Palín"

Descripción del juego

Participan 4 niños y 2 niñas de unos 6 años. La educadora entrega caballos de plástico a los niños para que jueguen, sin embargo ellos giran este juguete e inician un juego de palín (juego tradicional mapuche) que consiste en el dominio de una pelota a través de un palo con una terminación apropiada para dominar la pelota. Usan todos los espacios disponibles intercambiando la pelota de un lado a otro.

Este juego refleja con total claridad la pervivencia de un juego ancestral como el palín en la cotidianidad actual de los niños y niñas, al mismo tiempo que pone en evidencia el rechazo a la imposición de un juguete y un juego particular asociado a él, propia de la cultura occidentalizada.

El palín en la cultura pehuenche-mapuche, es un juego, no de quien gana o pierde, es de compartir, de pasarlo bien, de armonía, de celebrar, no tiene tiempo de

ejemplo: en el huerto casero, la cosecha de siembras de trigo, cosecha de porotos, de papas, preparación de alimentos en la cocina, labores doméstica, todas estas labores, hoy, en la mayoría de los hogares, son duales. Estos espacios se construyen como comunes entre hombre y mujer, aquí no se denota la relación de poder. Esto también puede explicarse por la interacción con otras culturas, puesto que antiguamente solo se hablaba entre hombres o solo entre mujeres.

Aquí se aprecia una asociación dual demostrando convivencia y como van buscando su pareja. Esto en realidad va en la sangre, demostrando que más tarde tendrán que vivir en pareja Bútea-Kure (marido -mujer)

Organización social

Organización social en "rangñ mamüll" "El tronco"

Descripción del juego

Participan 6 niños de unos 8 años. 4 de ellos se suben a un barril y dirigen a los que quedan abajo dando instrucciones para que empiece una persecución entre ambos. Uno de los que quedan abajo provoca al otro con movimientos rítmicos y este último se mueve en disposición de arrancar esquivando al otro, mientras los de arriba supervisan y animan a los que corren.

En la cultura pehuenche este juego representa la organización social puesto que reproducen las relaciones de trabajo, los de arriba representarían el poder y el conocimiento, mientras los de abajo son los que ejecutarían las actividades que ordenan. Del mismo modo, significa un trabajo comunitario en que los 4 de arriba son los que tienen más fuerza física y saben lo que hay que hacer y 2 los de abajo son los más débiles y se encargan de tareas menores. Por ejemplo, si quieren construir una casa los de arriba sostienen las vigas y los de abajo son los que tendrían que ayudar al enganche de esa construcción. Las instrucciones vienen de arriba puesto que ellos también dirigen la construcción. Interesante resulta este tipo de organización comunitaria que permite trabajo colaborativo entre los fuertes y los débiles, que si bien los primeros tienen la fuerza y el saber, requieren de las capacidades de los segundos, aunque sean menores, para culminar la obra.

En la cultura lafkenche en este juego se aprecia claramente la organización social del pueblo mapuche que dirigen lonco y werken, quienes dan instrucciones a su pueblo y el pueblo escucha atentamente. El werken es el brazo derecho del lonco, también se aprecia la dualidad y como que se preparan para un enfrentamiento aquí está muy presente la obediencia del pueblo hacia sus dirigentes.

termino, es para celebrar lo bueno que ocurre al interior de la familia, si alguien hace un cerco se celebra con este juego. No es de competencia.

El palín en la mayoría de los niños lafkenche-mapuche lo llevan en la sangre, inconscientemente para ellos en sus primeros años, es un entretenimiento, posteriormente se van nutriendo del verdadero significado del palín. Este juego en su época tenía mucha preparación y también podía resolver conflicto de la época, generalmente definía casamiento mapuche, por lo tanto el triunfo era un resultado sumamente importante.

Organización social "Aukatun willin" "Libro"

Descripción del juego

Participan 3 niños de unos 6 años. Sobre una mesa uno de los niños abre un libro e inicia un diálogo con los otros dos que se encuentran alrededor de la mesa, uno sentado y el otro de pie. Conversan en torno a las imágenes que observa y al lenguaje que dominan "este libro tiene una manito chica" (niño que está en posesión del libro), "ese libro tiene patas" (Niño sentado)... "patas hediondas" (niño de pie)... "patas hediondas?" (niño sentado)... "no, ustedes no juegan" (niño que está en posesión del libro)... "yo juego... yo fui el primero" (niño sentado). Se quedan estos dos niños jugando, el tercero se retira.

Desde la cultura pehuenche, en este juego simboliza el juego occidentalizado porque es el libro y su contenido gráfico el que se constituye en juguete. Este objeto no es parte la cultura mapuche puesto que esta es oral. No pueden jugar los tres, en un juego cuando no es par, el tercero no puede jugar porque no tiene con quien compartir. Por eso se quedan los dos, en la cultura pehuenche todo es dual desde su cosmovisión.

La imposición es la que menos gusta al mundo lafkenche-mapuche se aprecia que los niños están en contacto con la ñuke mapu ellos lo tienen super claro, el uso del calzado es como una imposición. El libro, los niños lo asocian a un ser humano, porque según ellos el libro se mueve y puede estar de mano en mano.

Organización social en "chilkatuwe wirin" "La Escuela, los libros"

Descripción del juego

Participan 3 niñas y 1 niño de una edad aproximada a los 6 años. Una de ellas dicen que es la profesora. Una de las niñas dice que hacen "pruebas". Las niñas luego siguen ojeando los libros de cuentos mientras el niño pinta.

Desde la cultura pehuenche, en este juego, prevalece el rol de profesora occidental, se diferencia a los anteriormente expuestos en la representación de los

personajes involucrados Profesora-estudiante y escuela. Este juego representa la escuela marcada por el rol de la profesora. Valor a la sabiduría occidental aprendida.

Desde la cultura Lafkenche, la escuela está asociada al ngülam (consejo de los sabios) el profesor es el Kimche o sabio y la escuela es la ruka, los niños pichikeche, quienes reciben consejos de los sabios. Las primeras enseñanzas de los Kimches se daban en las rukas alrededor del (fogón) kütral en forma circular y el Ngülam cosejos, los valores que formaban eran kumeche ser una persona buena, kimche una persona sabia, norche ser una persona recta y newenche el hombre fuerte en sus decisiones, como tenían que ser los futuros adultos hombres y mujeres jóvenes eran los que escuchan este ngülam.

3.3. Relaciones con la naturaleza

Descripción del juego

El juego se inicia con 2 niños de una edad aproximada de 7 a 8 años de Primero Básico. Se van sumando progresivamente al juego más niños y niñas. Este juego consiste en que hay uno que congela, por lo tanto todos corren hasta que son tocados, el que está congelado es liberado por otro, tocándolo y diciendo la palabra sol, de ahí todo se reinicia.

3.3.1. Relaciones con la naturaleza en "Antü ka yabu ko" Sol y Hielo"

Desde la cultura pehuenche, la interpretación de este juego, sería porque el sol derrite el hielo, al derretirse tiene la posibilidad de moverse de nuevo, solo el sol puede liberarlo. Quien tiene el poder más grande para poder motivar al otro, una persona débil tiene dificultades, se queda ahí no más y el más fuerte le traspasa la energía para que pueda reconstruir lo que el débil no puede avanzar. Simboliza un acto supremo de generosidad y solidaridad en que se ayuda al otro a partir de darle parte de sí mismo para ayudar al inmovilizado.

El más fuerte es portador de energía positiva y energía negativa, en este caso la energía positiva es la que está más avanzada y por eso puedes apoyar al otro y actúa de buena manera, porque también podría aprovechar de eliminarlo por su condición de debilidad.

En la conformación del mundo lafkenche-mapuche está ligado a la naturaleza y por ende con los astros. El hombre es representado por el sol (antü) y la mujer es representada por la luna (küyen) en este contexto fue primero la mujer que creó el mundo natural, con sus gotas de sangre pintó las flores, con sus lágrimas creó los ríos, los mares, los lagos, con un cabello se creó la serpiente, la que se encerró en los volcanes y las estrellas que desparramó en el cielo (wagülen) entonces se ven todos entrelazados. El sol para el mundo mapuche es todo.

Descripción del juego

Participan 2 niñas que han preparado un sector del patio techado para jugar a los leones, una de ellas gira sobre el suelo representando el león mientras la segunda está en otra acción organizando el lugar para el juego, estas acciones se van repitiendo en el juego.

Para el mundo pehuenche-mapuche todo ser viviente es ser hermano y están íntimamente ligados. Incluidos las montañas, aquí para introducirse a un bosque natural, el ser humano debía pedir permiso, porque según sus creencias aquí hay un ngen (dueño). Lo mismo ocurre con el agua, también antes de entrar al agua, laguna, ríos, etc., tenía que pedirse permiso, por lo mismo hay un ngen (dueño). Y si no fuese así algo le puede pasar a la persona por ser irrespetuosa con la naturaleza.

Para el mundo mapuche, el león está rugiendo porque el león tiene un valor muy grande, es un hermano muy respetable. Es un símbolo de poder positivo de fuera y de espíritu fuerte, es el animal que representa lo más fuerte de todos los demás animales y nuestra obligación es protegerlo y no maltratarlo, la niña se baja por el respeto (Limün) que le tenemos.

La construcción de mundo a través de los juegos de niños y niñas Pehuenche y Lafkenche.

Los procesos interpretativos realizados de cada uno de los juegos descritos en el punto anterior permite reconfigurar la construcción de mundo que se valida y legitima a partir de cada encuentro que mantienen niños y niñas que pertenecen a la cultura Pehuenche y Lafkenche.

De esta forma, en primer término al profundizar sobre los roles de género, es posible observar la pervivencia de patrones culturales asociados a la definición de roles laborales (Kechan kullñi) y de dominio territorial (Inantu waka) diferenciados por género, que al mismo tiempo se vinculan con valores que caracterizan lo femenino, como el amor a la naturaleza como totalidad y el sobresalir, como expresión de superioridad espiritual. Por su parte, también es posible evidenciar valores sociales que comprenden la dualidad entre los géneros (Rumewe-leuvu), así la consolidación del trabajo compartido y colaborativo, se muestra, por una parte, como un resultado de la interacción de esta cultura con occidente, y por otra, como la convivencia que prepara para la vida en pareja.

Prácticamente la totalidad de estos patrones culturales presentes en los roles de género encontrados en estas interacciones son propios de la cultura mapuche, sobre todo la superioridad espiritual de lo femenino que es algo totalmente ausente en occidente.

En segundo término, al profundizar sobre la organización social, es posible observar al igual que en roles de género, varios patrones culturales afianzados en las interacciones que mantienen estos niños y niñas, así emergen las relaciones organizativas de trabajo en las cuales tienen cabida los fuertes y los débiles de fuerza al comprender el trabajo comunitario como la base de la construcción de un quehacer de la comunidad, que se profundiza en que la mayoría de los juegos expresa un concepto de participación plena, sobre todo porque estas culturas no requieren de espectadores (público) sino de protagonismo en las acciones conjuntas que emprenden y que van en beneficio para la comunidad y que pueden ser parte de actividades de celebración como de resolución de conflictos (como es el caso del palin). Cabe destacar, que esta comprensión de trabajo comunitario y de participación no son características de lo occidental. Sin embargo, cuando emerge esta categoría de organización social, aparece una pervivencia entre la sabiduría occidental y la sabiduría ancestral mapuche, particularmente representada en los juegos vinculados con la propia escuela y sus roles. Pareciera ser que a este respecto, es posible observar una transición desde patrones ancestrales hacia los occidentales.

Finalmente, al profundizar sobre las relaciones con la naturaleza, se hace aún más evidente la pervivencia de los patrones culturales ancestrales mapuche, puesto que emerge claramente la cosmovisión fuertemente anclada a la integración de los humanos con los elementos de la naturaleza representada en los astros (wagullen) y el mundo terrenal (Antú ka yabu ko y Pu pangu). Estos aspectos que explican la creación discrepan totalmente de la cosmovisión occidental y permite afianzar que los patrones culturales que perviven en las interacciones de niños y niñas son mucho más fuertes de lo que se cree. Al mismo tiempo, los procesos de aculturación y enculturación sufridos a lo largo del tiempo no han logrado borrar la fuerza de una cultura.

5. Algunas Reflexiones

La presente discusión se sitúa en la indagación paradigmática que sustenta la cosmovisión de la cultura indígena Lafkenches y Pehuenches que subyace en los juegos de los niños y niñas de las comunidades. Las aportaciones de los juegos que tuvimos la oportunidad de observar, fueron decididos por el niño/a, que junto a sus compañeros/as, negociaban a qué jugar y cómo hacerlo, fuese verbal o de manifestación corpórea. El objetivo común de los grupos de niños Lakenche y Pehuenches fue el de compartir vivencias y, a través de las experiencias individuales y compañeras de juego, logran una mayor empatía y comunicación con las compañeras la base del trabajo en la igualdad. No se jugaba "para", ni se "ayuda" a nadie. Cada una de los y las participantes pone en el juego de equipo sus acciones corpóreas y su diversidad que comparten con los demás en beneficio de una meta común. De los juegos que pudimos observar de los grupos repercutían en los progresos de

cada uno de los niños y niñas Lafkenches que componían los juegos, por ejemplo el "Puente", "la Escuela y los libros", El Palin, entre otros. De la misma manera las aportaciones efectuadas por cada uno/a de los niños y niñas, permitían al grupo lograr los objetivos que se habían fijado bajo sus capacidad de empatizar con el otro/a a través de las redes de interacciones que eran capaces de manifestar.

A través de esta historia enfatizamos que es imposible obligar a jugar. Y esta libertad de elección, seguimiento y acción del juego era esencial e inseparable del mundo de los sentimientos de los niños y niñas. De acuerdo a esta afirmación Maturana (2011:189) plantea que "el niño llega a ser humano en un proceso naturalmente fácil y confortable que no requiere esfuerzo, ni diseños, ni cuidados especiales, a través de su vivir en conciencia humana con sus padres en la total mutua aceptación corporal", sin embargo, esta libertad humana, la armonía del vivir se pierde al crearse dificultades al crecimiento de los niños/as como seres sociales normales cuando se pierde la capacidad de jugar empática y amorosa.

La interferencia con la conciencia corporal libre y de total confianza del niño/a en crecimiento, Maturana (Op. cit: 2011: 190) señala que "restringe, altera o interfiere tanto con el desarrollo de las habilidades del niño para vivir en autorrespeto como de auto-aceptación a otros en una dinámica social". Este énfasis, nos permite buscar algunas definiciones de cómo el ser humano conoce y construye mundo; algunos como los objetivistas señalan que la cognición como acción corporizada está fuera o al margen de nuestro entorno biológico y cultural y los contrarios, los subjetivistas señalan que la construcción de la vida pertenecen al "mundo biológico y cultural compartido", Varela (1997:202), es decir se definen recíprocamente. En relación a ambas representaciones que revelan la lógica de lo "interno/externo", surge una postura teórica cognitiva que sortea el estudio de la recuperación y la proyección la "acción corporizada" (Op. cit: 1997: 202). La conclusión de esta proyección científica es que la cognición no se puede comprender sin sentido común, "y que el sentido común no es otra cosa que nuestra historia corporal y social," (Op. cit: 1997: 178), inevitable es que el conocedor y lo conocido, la mente y el mundo se relacionan mediante una especificación mutua o un coorigen dependiente".

Sosteniendo lo anteriormente expuesto, el acto lúdico, como el pensamiento los sentimientos suponen nuevos enfoques a la corporalidad, al lenguaje y a la interpretación de mundo, en este caso la interpretación que le otorgan los niños y niñas pehuenches y lafkenches que significan el mundo a través de los juegos. Para esta significación ontológica, entonces, el ser biológico del niño y niña es inseparable un juego de la configuración del mundo. El juego es una coordinación de acciones que trae mundos a la mano, como lo retrata el juego relacionado con la Organización social en "rangñ mamtill" "El tronco":

"En la cultura pehuenche este juego representa la organización social pues to que reproducen las relaciones de trabajo, los de arriba representarían el poder y el conocimiento, mientras los de abajo son los que ejecutarían las actividades que ordenan. Del mismo modo, significa un trabajo comunitario en que los 4 de arriba son los que tienen más fuerza física y saben lo que...

hay que hacer y 2 los de abajo son los más débiles y se encargan de tareas menores. Por ejemplo, si quieren construir una casa los de arriba sostienen las vigas y los de abajo son los que tendrían que ayudar al enganche de esa construcción. Las instrucciones vienen de arriba puesto que ellos también dirigen la construcción".

Así con esta interpretación, nos podemos percatar que a través del juego se generan realidades que se habitan, por ellos/as, por sus padres, por sus abuelos/as y sus comunidades.

Como podemos apreciar, aún pervive la enactuación de un mundo- "en hacer emerger un mundo-" (Varela: 1997: 238), esta afirmación científica, y la realidad expuesta da la esperanza al reconocer que de esta fragmentación intencionada, aun nos encontramos con niños y niñas que el mundo interno y externo se definen aún mutuamente en una historia prolongada que solo requiere de un encuentro viable como se pudo evidenciar en el contacto sensible entre los sentidos y sus objetos del campo sensorial en el juego "Inantu waka" "perseguir la vaca" que configura el Rol de género, y que dice la relación que tenían y tienen las mujeres con el cuidado de animales domésticos a diferencia del cuidado de animales salvajes que estaba a cargo de los hombre. El significado que se le otorga a este juego en la cultura Lafkenche es la comprensión intersubjetiva entre el animal, la naturaleza el hombre y la mujer. En relación a esta representación el Juego "Rumewe-leuvu" "El Puente", subyace el significado de dualidad.

Contrario a este encuentro viable, los juegos de los niños y niñas Lafkenches y Pehuenches, están en presencia de una marcada enculturación, la cual la generación de más edad como la profesora o maestra incita, induce y obliga a las generaciones más pequeñas como los niños y niñas a adoptar los modos de pensar, de jugar em las tradiciones occidentales como la observada en la siguiente experiencia: la educadora direcciona el juego el "caballito", pero los niños/as en un acto inmediato deciden colectivamente jugar al palín, propio de sus costumbres ancestrales. Este estudio nos ayuda a comprender, por ejemplo, estar en presencia de una formulación neodarwiniana, donde el mecanismo central y el poder que se instala en los juegos obedece a una selección natural, "este mecanismo opera escogiendo los diseños (fenotipos) que afrontan con mayor eficacia el medio ambiente" (Op. cit: 1997:217). Esta significación restringida de la cultura Pehuenche, no se logrará apreciar las potencialidades que poseen el niño y la niña Mapuche para desbordar, en un cierto momento y lugar los patrones habituales de su vida cotidiana.

Este estudio de la vida cotidiana observadas en las escuelas, la indagación de las acciones y sentir propio de la cosmovisión de los niños y niñas Pehuenches y Lafkenches nos configuran también el "es y está", ambos aportan claves importantes para comprender realidades, como es el estar más juntos desde sus propias reglas del juego; acortan la distancia física y comunicativas entre ellos/as. Otros, al contrario, mantienen una distancia prudencial, con tal de no invadir el territorio de la otra/o, como si cada niño y niña hablara desde su propia realidad pero que...

as compañeros de juego. Abraham Maslow, plantea como una de las necesidades esenciales en el ser humano, "pertenece", entendida como un "sentirse" parte de un grupo con el que se comparte nexos profundos. Es decir, la familia, grupo de pares, y también la comunidad general de la que se es parte. A esto habría que agregar una necesidad más específica de identificación cultural.

De esta identificación cultural expresada por los juegos de los niños y niñas Pehuenches-Lafkenches, Cone y Peltó (1997:38) señalan que la cultura tiene el rol de mantener las "necesidades de grupo, y al mismo tiempo, debe contribuir también a las necesidades psicobiológicas del individuo", los juegos entonces forman parte de esta afirmación, es la experiencia activa, en un medio concreto y cercano a su mundo cultural y natural, otorgándole un mayor sentido afectivo para él y para ella.

Es de tal relevancia esta afirmación, que el niño y niña en la intersubjetividad de los juegos se conecta afectivamente en aquellas acciones que van configurando la cosmovisión de su realidad social, el rol de género y el contacto con la naturaleza, esta última considerada según la cultura pehuenche, la prolongación viviente de quein está íntimamente ligado con el ser humano. Varela (2000:253-251) plantea que la profundidad inherente a la experiencia directa, vivida, permea las raíces naturales de la mente, por lo tanto, esta co-determinación es la cosmovisión del mundo de la vida de los niños y niñas Lafkenches (borde costero) y Pehuenches (cordillera de los andes), los juegos se configuran como un:

"aspecto de nuestro cuerpo vivido que desempeña un papel decisivo en la forma en que aprehendo al Otro, no como una cosa, sino como otra subjetividad semejante a la mía, un alter ego. Es a través del cuerpo del otro que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial."

Esta doble-dimensión del cuerpo (orgánico/vivido) es un aspecto esencial de la empatía sentida en la cultura pehuenche, el camino real para acceder a la vida social consciente; más allá de la simple interacción, como inter-subjetividad fundamental. El niño y la niña mapuche establecen a través del cuerpo del otro el vínculo con el otro, primero como "organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial" (Op. cit.: 2000:251).

Esta doble dimensión los vuelve en un proceso totalmente interdependiente, como el ejemplo de la "luna (küyen) en este contexto fue primero la mujer que creó el mundo natural, con sus gotas de sangre pintó las flores, con sus lágrimas creó los ríos, los mares, los lagos, con un cabello se creó la serpiente, la que se encerró en los volcanes y las estrellas que desparramó en el cielo (wagüßen) entonces se ven todos entrelazados. El sol para el mundo mapuche es todo".

6. Reflexiones Finales

El análisis de las relaciones en la sociedad actual como el acto lúdico, el lenguaje, el pensamiento y los sentimientos suponen nuevos enfoques sobre el significado del mundo de la vida de los niños y niñas. En torno a esto, hay planteamientos como el objetivismo y subjetivismo que configuran una tensión permanente entre la conciencia y el mundo. Contrario a estas posturas, otros modos de relación promueven la igualdad desde la significación de mundo que viabilizan los niños y niñas mapuches en sus juegos. Es una visión esperanzadora que nos permite re-significar expectativas nuevas de identidades transformadoras en las escuelas, en los currículum y que por lo tanto, estimula las posibilidades de establecer en las categorías de género, estructura social y relación con la naturaleza, componentes que se configuran desde la cosmovisión de las comunidades Pehuenches y Lafquenche que perviven también como algunas culturas latinoamericanas. Estas realidades en la nostalgia de la historia han sido negadas y exterminadas. La reproducción de las culturas predominantes se encarna en todos los sentidos en nuestra realidad. Esta visión de mundo, nos invita a superar en su conjunto relaciones transformadoras, un ejemplo de ello, es cómo fue concebido este capítulo; desde las relaciones de poder occidental (las profesoras) por las relaciones dialógicas (coautores occidentales y mapuches; Lafkenches y Pehuenches).

Los niños y niñas nos animan nuevamente a creer en los grandes cambios, en la fuerza de la razón y de los sentimientos. De ahí, que nos abraza la esperanza como profesoras representantes de Chile y latinoamericana, como en su momento lo expresara Paulo Freire (1997: 63), cuando declara que hay que "transformar las dificultades en posibilidades", porque no somos seres de adaptación sino de transformación.

REFERÊNCIAS

- BENGOA, J. (2008) *Historia del pueblo Mapuche. Siglos XIX y XX*. Santiago, LOM.
- BENGOA, J. (2009) *La comunidad fragmentada. Nación y desigualdad en Chile*. Santiago, Catalonia.
- BENGOA, J. (2006) *La comunidad reclamada. Nación y desigualdad en Chile*. Santiago, Catalonia.
- Bishop, R. (2012) *Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maori en la creación de conocimiento*. En: Denzin, N.; Lincoln, Y. (coords.) *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- CONE C, y P. PELTO (1997) *Guía para el estudio de la antropología cultural*. Madrid. Fondo de cultura económica.
- FISHER, R. (2008) *Juegos para pensar. 120 juegos para desarrollar la reflexión y el diálogo*. Barcelona, Obelisco.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- MATURANA, H. (2011) *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo Humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Argentina. J.C. Sáez.
- PLATH, O. (2009) *Los juegos en Chile. Aproximación histórica-folklorica*. Santiago, Fondo de Cultura Económica.
- SAAVEDRA, A. (2002) *Los Mapuche en la sociedad chilena actual*. Santiago LOM.
- SALAS, A. (2006) *El Mapuche o el Araucano*. Santiago, Centro de Estudios Públicos.
- VVAA (2012) *Kom che ñi kimael*. Declaración pública.
- VERDEN-ZOLLER, G. (2003) *El juego en la relación materno-infantil. Fundamento biológico de la conciencia de sí mismo y de la conciencia social*. En: Maturana, H. y Verden-Zoller. *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo Humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago, JC Sáez.
- VARELA, F. (1997) *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa.
- VARELA, F. (200) *El fenómeno de la vida*. Barcelona, Gedisa. Santiago, Dolmen.

COLOMBIA

EL LUGAR DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LA TRANSFORMACIÓN DE CONDICIONES QUE DAN EXISTENCIA AL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA:

una pregunta por los niños y las niñas en los entornos familiar y escolar

Maria Camila Ospina-Alvarado
Sara Victoria Alvarado
Héctor Fabio Ospina
Ariel Gómez

Introducción

El texto que el lector se encontrará a continuación, tiene como fuente principal algunas reflexiones derivadas de la investigación que lleva por nombre: *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*, realizada por Alvarado, S.V., Ospina, H. F., Ospina, M. C., Luna, M. T., Patiño, J. A., Quintero, M. en 2012, de la que específicamente se retoman los hallazgos que tienen relación con los procesos de construcción social del niño y la niña en contextos de conflicto armado.

El interés central de este capítulo, es retomar, y en algunos casos ampliar diversas reflexiones acerca de los procesos de socialización política de la niñez Colombiana impactada por la violencia (de manera específica aquellos que tienen lugar a través de agentes como la familia y la escuela), con el propósito de identificar las trampas que estimulan la reproducción de lógicas violentas y develar las posibilidades existentes para romper con una mirada desvalida de la infancia, y promover estrategias de transformación social que empiecen por reconocer en la niñez, una subjetividad con capacidad para agenciar cambios en el flujo de la existencia.

Para cumplir con este propósito, nos proponemos abordar la reflexión en cinco apartes: en el primero de ellos, queremos ofrecer al lector un rápido esbozo del conflicto armado en Colombia y los impactos en la niñez, con el fin de mostrar algunos elementos que estimulan la reproducción de la violencia o que pueden romper con ella; en segundo lugar planteamos una mirada a los procesos de construcción social de la infancia.

con el propósito de avanzar en alternativas que promuevan una mirada no deficitaria de la niñez, y promuevan lugares de enunciación que los reconozca como sujetos con capacidad de agencia; un tercer aparte busca mostrar el impacto de los procesos de socialización en la reproducción o transformación de las lógicas que hacen posible el conflicto armado; el cuarto hace un énfasis particular en la familia como primer agente de socialización del niño y la niña y su lugar en el contexto de violencia Colombiano; un quinto y último aparte propone una reflexión acerca del papel de la escuela como escenario de socialización política que puede aportar a la construcción de la paz, a través de la promoción de prácticas y sentidos que estimulen las oportunidades y capacidades de los niños y las niñas como actores de cambio sociocultural y político.

Algunos apuntes acerca del contexto de conflicto armado en Colombia habitado por niños y niñas

El conflicto armado que padece Colombia desde hace ya tantas décadas lo coloca en el panorama internacional como uno de los más largos y violentos del planeta. Los impactos que este ha dejado a su paso, ha cobrado millones de víctimas que han sido masacradas, desaparecidas, despojadas de sus tierras y desplazadas de manera violenta. En este escenario los niños y las niñas han sido uno de los grupos más afectados, vulnerados, asechados como carne de cañón por los grupos armados legales e ilegales, a través de prácticas diversas como el reclutamiento para fines militares, las ejecuciones extrajudiciales, la explotación sexual, el sometimiento a tareas forzadas, etc.

Y es que, pese de contar con un marco jurídico amplio soportado en legislaciones propias y reglamentaciones de carácter internacional, que busca proteger a los niños y niñas de los impactos de la guerra, aún estamos lejos de garantizar real y efectivamente las titularidades y oportunidades a que estos tienen derecho y que son indispensables para romper con el círculo vicioso de la pobreza y la violencia en que se hallan inmersos. Millones de niños y niñas que han nacido en Colombia desde hace tantos años, no han conocido un país distinto, en ese sentido, han presenciado, aprendido y han estado entrapados en los factores que reproducen este ciclo aparentemente interminable de nuestra historia, factores relacionados no solo con el uso de la fuerza como mecanismo predominante para tramitar conflictos, sino también con la desconfianza en los otros y de manera especial en las instituciones del Estado, el miedo, la indiferencia y la desesperanza por una vida distinta.

Si quisiéramos encontrar salidas a esta hecatombe, tendríamos la necesidad de explorar en las condiciones que han hecho posible la reproducción de las lógicas violentas que subyacen a este conflicto armado, es decir, las estructuras que se naturalizan y se hacen invisibles, pero que alimentan los órdenes sociales que hacen posible esta realidad.

En este sentido, es necesario recordar que en las raíces del conflicto Colombiano se halla un modelo desigual de desarrollo basado en la acumulación de la riqueza y la distribución inequitativa de los recursos; se trata de un modelo que no admite el ascenso socio económico de los grupos más empobrecidos y estimula la exclusión y la desigualdad no solo socioeconómica, sino también de la justicia y los derechos.

Este contexto estimula las dificultades que atraviesan las nuevas generaciones que no hacen parte de los círculos beneficiados del poder social, cultural, económico para romper con las lógicas de vida que hacen posible la exclusión y la violencia. Parafraseando a Sen (2000), los sujetos requieren para la expansión de las capacidades que permitan transformar la realidad, de la garantía de sus titularidades y el acceso a oportunidades que admitan el despliegue de condiciones para mejorar su propia vida (en Alvarado et, al. 2012).

La profundización de este modelo de vida niega las titularidades y oportunidades de grupos sociales enteros, que, como los niños y las niñas han sido impactados por el conflicto armado, siendo un obstáculo para la expansión de sus capacidades de agenciar cambios en el flujo de la existencia. Estamos entonces frente a un correlato acerca de la banalidad de la infancia o lo que es igual, la negación de sus derechos y su reconocimiento como sujetos y agentes de acción transformadora, lo que deriva en una mirada desde la negación, la incapacidad y el déficit y no de la capacidad de agencia de los niños y niñas de Colombia.

La transformación de estas condiciones de existencia que implica entre otras cosas dotar de oportunidades a las nuevas generaciones, pasa por trasladar el problema que sería puesto ahora no en la incapacidad de los niños y las niñas, sino en los agentes encargados de garantizarle las condiciones para tener una vida digna, condición que le permitirá expandir los horizontes de su proyecto de vida. Visto así, el panorama cobra encanto y esperanza, se entiende entonces que el discurso sobre el conflicto armado puede verse agotado, para dar entrada a oportunidades de cambio y construcción de paz. Los niños y niñas no serán objetos que demandan atención del Estado, sino sujetos que reclaman sus titularidades y sus oportunidades. Para que esta realidad sea posible, requerimos con urgencia de escenarios que aporten a la constitución de nuevas realidades para los niños y niñas, espacios que no solo les garanticen el goce real y efectivo de sus derechos, sino además que estimulen el desarrollo de las potencialidades que harán de ellos y ellas sujetos políticos con capacidad de agencia. Estas nuevas condiciones de la infancia pueden ser construidas en las relaciones que se construyen algunos escenarios de socialización como son la familia, la escuela y la comunidad, espacios desde los cuales se construye la realidad y se pueden promover lógicas de socialización alternativas que deriven en sujetos constructores de paz.

Teniendo en cuenta el contexto descrito anteriormente, partimos de que los niños y las niñas que han vivenciado el conflicto armado en Colombia se construyen en las relaciones de las que participan, como lo son aquellas presentes en la familia, la escuela y la comunidad. Como lo mencionan Bello y Ruiz:

La construcción social del niño o joven se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos y muchos más son modificados, influidos, trastocados y tergiversados por el conflicto armado. La cotidianidad de la guerra hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediados por los valores y símbolos propios de la guerra. Los símbolos que estas personas representan están sustentados en el poder, en la vida fácil. (Bello & Ruiz, 2001, p. 28)

Una mirada sistémica, relacional y compleja de estos niños y niñas implica ampliar el objeto de estudio del individuo – niño o niña- a sus interacciones con otros y otras en contextos como el de la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad (Alvarado et al., 2012). Como lo plantea Estupiñán (1997) es fundamental referirse al todo como multidimensional para comprender sus partes. En este sentido, para aproximarse a los niños y niñas colombianos-as que han vivido el conflicto armado, es indispensable tener en cuenta los sistemas más amplios de los cuales hacen parte como lo son la familia, la escuela, el barrio o la comunidad, en sus múltiples dimensiones y posibilidades.

Nos interesa igualmente, comprender a los niños y niñas teniendo en cuenta los diferentes niveles del contexto, partiendo de una mirada más compleja en la que se incluye al observador del sistema en la construcción del mismo. Siguiendo a Estupiñán (1997, en Alvarado et al., 2012) la mirada compleja abarcaría la conexión presente entre eventos que se entrelazan entre sí, los cuales pueden enriquecer y aportar a la conformación de sistemas como la familia, la escuela y la comunidad.

Al apostarle a una mirada relacional, sistémica y compleja de los niños y las niñas en contexto de conflicto armado, es relevante el planteamiento de Pakman (2004) acerca de que la violencia sociopolítica abarca factores sociales y no sólo afecta al individuo. Similar a esto, Lykes (2003) propone que para comprender la violencia y la guerra se deben trascender los factores psicológicos incluyendo lo cultural, económico y político a la base de creencias, ideas y supuestos comunitarios que son internalizados por los individuos. En palabras de Alvarado y cols. (2012): “La necesidad de construir interacciones alternativas, trasciende los límites de una persona o de una familia, siendo relevante la vida comunitaria en la cual se encuentran las personas y las familias” (Alvarado et al., 2012, p. 87).

Pérez-Sales (2004) ha planteado que la interpretación de la violencia y el trauma afectan tanto a la persona directamente implicada como a la comunidad en general, variando de acuerdo al momento histórico y social. En sintonía con lo anterior:

Martín-Baró definía el trauma como un fenómeno psicosocial. Además de la particular herida que una experiencia difícil o excepcional deja en una persona concreta, hay que hablar de un trauma social para referirnos a cómo los procesos históricos pueden haber dejado afectada a toda una población. (Pérez-Sales, 2004, p. 31)

Esta postura no implicaría una mirada determinista en la que no es posible salir del círculo de la violencia presente en una comunidad o una sociedad, ya que teniendo en cuenta el contexto, sería posible empezar a construir desde lo relacional nuevas posibilidades de interacción. En sintonía con los planteamientos de Corsi (1994), trascender los límites del individuo y complejizar la mirada sobre el contexto, permite participar de la construcción de interacciones alternativas a la violencia, en la medida en que los estilos de vida individuales, familiares y comunitarios se construyen en las conexiones entre la cultura y cada uno de los individuos, no se gestan únicamente en el individuo o en su familia, sino en el ámbito social y cultural.

Partiendo del enfoque sistémico, la lectura de una situación como problema no existe independiente de los observadores que puntúan un evento como tal, dicha definición realizada por un observador refuerza las dificultades percibidas en el evento narrado como problema (Boscolo et al., 1978, en Alvarado, et al., 2012). En este sentido, la victimización de niños y niñas en el conflicto armado sólo estaría presente en la definición realizada por los observadores, por lo que la mirada del investigador cobra gran relevancia. Como grupo de investigación buscamos una mirada de los niños, niñas y sus contextos relacionales desde la no victimización.

Así mismo, en sintonía con los planteamientos de Hernández (2004) acerca del enfoque sistémico, consideramos de gran importancia la etapa del ciclo vital por la cual atraviesan los niños y las niñas en cuestión. La etapa de la niñez es un momento propicio para la naturalización del conflicto, al presentarse aprendizajes más rápidos y mayores que en otras etapas del desarrollo (Bello & Ruiz, 2001, en Alvarado et al., 2012).

Las relaciones de las que participan los niños y las niñas en contexto de conflicto armado se enmarcan en múltiples expresiones de la violencia, las cuales se naturalizan y empiezan a ser parte de la vida cotidiana. En palabras de Ospina:

Lo primero que vemos en (...) (los) testimonios (de niños y niñas en situación de conflicto armado) (...) son seres conmovedoramente solitarios. Maltratados primero por sus padres, ultrajados o explotados por sus parientes (...). Su infancia fue un laborioso aprendizaje del recelo, del miedo, de la incertidumbre y de la venganza. (Ospina, 2002, en González, 2002, pp. 11-12)

Martín-Baró (1984) plantea que en los contextos de guerra se internaliza la violencia como un elemento cotidiano y natural. En estos contextos se militariza la

vida cotidiana (Alvarado et al., 2012; Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado, 2009; Martín-Baró, 1990). Adicionalmente, se naturalizan supuestos, ideas y creencias que están a la base del mantenimiento de las interacciones violentas, apartando los cuestionamientos que podrían surgir frente a la presencia de la violencia (Robaina, 2002; Robaina, 2001).

La naturalización de las violencias se favorece al no estar presentes relaciones significativas como las familiares: "La guerra hace daño a los niños; se le mete esa rabia por dentro, ese dolor... Uno no ha crecido como quería: al lado de sus papás" (Lozano, 2005, pp. 86-87); "Nosotros no tenemos padres. A nosotros no nos dieron afecto. ¿Qué espera? Sobrevivimos y para eso todo se vale" (Joven estudiante, comuna nororiental, año 2000, en Álvarez-Correa & Aguirre, 2002, p. 151).

En palabras de Bello y Ruiz al referirse a los niños y las niñas en contexto de conflicto armado:

La violencia es la inminencia de la desaparición de las figuras que para ellos representan soporte y protección. Para otros, la violencia es más que amenaza porque sus figuras cercanas e íntimas de protección han sido asesinadas. (...) Con el proceso de fragmentación de las relaciones que se genera por el clima de desconfianza, conflictividad y miedo, propio del conflicto armado. Estos procesos de deterioro del tejido social no solo significan la exposición permanente de niños y niñas al riesgo, sino la obligación casi siempre impuesta por los adultos, de controlar su espontaneidad. (Bello & Ruiz, 2011, p. 48)

Así mismo, además de las implicaciones que tienen las relaciones familiares en la construcción de subjetividad de niños y niñas que han vivenciado el conflicto armado, la presencia o ausencia de la escuela tiene grandes consecuencias. En algunos casos las dificultades económicas no les permiten a estos niños y niñas la plena satisfacción de sus derechos como el acceso a la escuela (Alvarado et al., 2012): "Mis hermanos sí fueron al colegio, el único que no estudió fui yo. Como la plata que había no alcanzaba para ponernos a estudiar a todos, mis papás preguntaban: '¿Quiénes quieren estudiar?'" (González, 2002, pp. 185-186).

Igualmente, muchos niños y niñas que habitan el contexto del conflicto armado empiezan a trabajar desde pequeños en acciones relacionadas con algún grupo armado, lo cual favorece que la participación en los grupos armados y su presencia se vivencien como naturales (Alvarado, et al., 2012) como se percibe en sus comentarios:

Estuve con la familia hasta los nueve años. Luego comencé a andar con los vecinos, que trabajaban la amapola y me llevaban a sembrarla. Les ayudaba y me daban cualquier cosa. Yo andaba contento detrás de ellos; así fui creciendo, le cogí amor a ese trabajo y aprendí a hacerlo bien. (González, 2002, p. 185-186)

La naturalización de las violencias se manifiesta en la subjetividad de los niños y las niñas a través de diversas expresiones, una de ellas es la venganza. Una niña que ha participado del conflicto armado menciona:

En mí tenía como un odio, como una venganza, no sé; en mi interior sentía odio contra mi mamá, y quería vengarme por la muerte de mi papá. Entonces, cuando ya iba para los catorce años, decidí meterme a la guerrilla. (González, 2002, pp. 162-163)

La venganza es una característica presente en diversas interacciones de los niños y niñas que han vivenciado el conflicto, en contextos relacionales como lo es la familia:

Un día mi papá me iba a pegar y yo le dije que si lo hacía me iba para la guerrilla y venía y lo pelaba, lo mataba (...). Pero mi papá no me paró bolas, me pegó y yo me le fui rebelde por el otro lado, me le escapé. (González, 2002, p. 121)

Adicional a la venganza, el miedo marca las subjetividades de los niños y niñas que han tenido experiencias relacionadas con el conflicto armado, las respuestas frente al miedo hacen parte de los rezagos de la presencia de las violencias en sus vidas. El miedo se constituye en una de las razones para participar en actos violentos: "Un día llegó la guerrilla y comenzó a quemar casas cerca de donde vivíamos nosotros, y uno con miedo. (...) Pensé: 'Si lo van a matar a uno sin deber nada, sin estar armado, es mejor armarse (...)' " (González, 2002, pp. 186-187).

El miedo se agudiza en los niños y niñas, al haber sido ellos, ellas o las personas cercanas, víctimas de la violencia, lo que los hace pensar que les puede volver a ocurrir lo mismo (Alvarado, et al., 2012): "Con horror presintieron que lo ocurrido a Daniela le podía suceder a cualquiera de ellas en cualquier momento" (Lozano, 2005, p. 106). O que les puede ocurrir algo a sus seres queridos como le sucede a una niña (Alvarado, et al., 2012): "Sufrir por los que están en El Salado, pues nadie garantiza que no se repita la matanza" (Lozano, 2005, p. 91).

Además de la venganza y de la agresión relacionada a los temores, la naturalización de las violencias está presente en la importancia dada a la afirmación de los niños hombres desde su valentía, entendida como poner en riesgo su vida o hacer daño a otros (Alvarado, et al., 2012): "Confiesa sin remilgos que le gustaba el combate. Se destacaba en las prácticas y en los enfrentamientos" (Lozano, 2005, p. 134).

En las palabras de uno de los niños que ha vivido en contexto de conflicto armado se percibe que la hombría y el reconocimiento frente a los demás se asocia a su valentía (Alvarado et al., 2012): "Me pongo a pensar que yo, en caso de algo, me le puedo medir a otro plomo; no es que no sienta miedo, pero soy berraco" (González, 2002, p. 57).

Como ha sido expuesto por Human Rights Watch:

En todas las fuerzas irregulares los 'matones' merecen respeto. Los niños hablan del asesinato y la crueldad sin inmutarse. Cuando abandonan su casa, su pueblo para unirse a la lucha armada, la muerte, la violencia se convierte rápidamente en una parte de sus vidas. (Human Rights Watch, 2003, p. 135)

Las niñas mujeres también internalizan la cultura patriarcal en la que se valoriza la valentía, la cual se visibiliza a través de ampliar el tamaño de sus cuerpos y de pertenecer a los grupos armados (Alvarado et al., 2012):

A uno en los pueblos lo miran vestido de camuflado y piensan que es un duro, porque nunca llora; en un campamento uno siempre está con una sonrisa de oreja a oreja, pero nadie sabe qué es lo que se siente por dentro; no saben que uno también tiene parte humana. Algunos creen que porque uno mata a otra persona es valiente, o que porque carga un fusil es valiente. Eso no es valentía: es cobardía. (González, 2002, p. 178)

Para algunas niñas ser caracterizadas desde la valentía promueve su exclusión, siendo la valentía un elemento valorado al estar presente en los hombres pero juzgado en las mujeres (Alvarado, et al., 2012):

Yo aconsejo a las niñas y jóvenes no cojan ese camino, al principio es muy bacano pero luego eso es lo más horrible. Que uno como mujer alrededor de hombres se ve horrible 'los hombres se ven normal, es la costumbre'. (Páez, 2001, p. 169)

La naturalización de las violencias se ve igualmente presente en los juegos a la guerra y en las interacciones violentas entre los-as niños-as (Alvarado et al., 2012): "A los profesores no les sorprende ver a los más grandes jugando con pistolas muy parecidas a las reales. 'Están afectados, pero también acostumbrados a escuchar disparos por acá y por allá'" (Lozano, 2005, p. 39). Un niño del Salado decía: "pa-pa-pá, y uno de los pelados salía y gritaba: 'Me mataste', y se tumbaba al piso" (Lozano, 2005, p. 90).

La visión relacional, sistémica y compleja acerca de los niños y niñas en contexto de conflicto armado expuesta en los párrafos anteriores, muestra que la escuela y la familia, al igual que los contextos de interacción más amplios en los que construyen sus subjetividades los niños y las niñas, se han constituido en escenarios de socialización en los que se reproducen las violencias que han sido naturalizadas e internalizadas en el contexto de conflicto armado. Sin embargo, como grupo de investigación consideramos fundamental aproximarnos a la escuela y la familia como escenarios propicios para la construcción de la paz, a partir del reconocimiento de los potenciales presentes a nivel individual y colectivo y de la visibilización y potenciación de relaciones alternativas a las violencias.

La socialización política en contextos de conflicto armado

La importancia que atribuimos como grupo de investigación a los escenarios de socialización como son la familia y la escuela en los procesos de construcción de paz, tiene como marco una mirada interdisciplinaria para comprender a los niños y

niñas en contexto de conflicto armado en Colombia. Siguiendo a Alvarado y cols. (2012) *La socialización* ha sido un concepto de alta relevancia para disciplinas como la Sociología y la Psicología. En un sentido amplio, y en sintonía con la aproximación relacional, sistémica y compleja descrita, se trata de un proceso mediante el cual un sujeto retoma los elementos propios del ambiente sociocultural en el que está inscrito y los adopta como referentes para ubicarse y moverse en la sociedad a la que pertenece.

Esto implica que siempre hay un mundo social que precede al sujeto, que le es dado y que no hace parte de su elección, este es un mundo que es objetivado a partir del lenguaje, de las instituciones y de todo un acervo social de conocimiento en el que el sujeto se instala, a partir de la interrelación con otros y otras que al igual que él lo habitan y con quienes produce nuevos elementos que son introducidos a esa realidad que le preexiste. Como lo plantean Schutz y Luckman: "Sujeto y sociedad se interpelan de forma mutua para producir nuevos sentidos acerca del mundo, a través de una relación permanente y nunca acabada" (2003, p. 253).

En este sentido, como grupo de investigación reconocemos la relevancia de los procesos sociales y culturales en la construcción de los niños y niñas en contexto de conflicto armado. Sin embargo, esto no quiere decir que los niños y las niñas como sujetos sociales sean entes pasivos, por el contrario son actores con capacidad de introducir nuevos significados, sentidos y prácticas, ya que la realidad social es una construcción de hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes y por tanto puede transformarse o reinventarse por estos-as. Es así como el interés no se centra en las individualidades, sino en dar cuenta de cómo la realidad se construye en sociedad, a través del lenguaje como un sistema de símbolos y signos que develan un mundo compartido.

Al respecto, Gergen (2007) plantea que el lenguaje es constitutivo del mundo, ayuda a generar y/o sostener ciertas formas de práctica cultural. El lenguaje se presenta así como un mediador en la organización de la vida, de órdenes espacio temporales que orientan la comprensión de los acontecimientos que se dan en las relaciones con otros y otras, aquellos que empiezan a constituir un sujeto en su devenir. En este sentido, la subjetividad se experimenta de forma individual pero se constituye a partir de encuentros intersubjetivos mediados por el lenguaje. Aparece así una inquietud relevante para el contexto Colombiano, en el sentido de comprender las implicaciones que tiene para los niños y niñas, socializarse en medio de un conflicto armado como el referido.

Diferentes manifestaciones socio culturales relacionadas con la violencia perviven y se reproducen fruto de un contexto de conflicto armado que ha tenido como aspecto constitutivo el narcotráfico, el cual ha producido daños profundos en el tejido social y en los lazos de solidaridad. En este contexto el miedo es una vivencia constante producto de la inseguridad y la violencia, esto, entre otras secuelas, ha llevado a comunidades enteras a legitimar prácticas de justicia privada y de justicia por mano propia, en las que el "sálvese quien pueda" parece ser una ley de sobrevivencia, que se alimenta en una creciente desconfianza por las instituciones

y de manera específica, aquellas encargadas de impartir justicia. La ausencia del Estado se convierte entonces en uno de los detonantes para que progresivamente se consolide una cultura asociada a la ilegalidad y a la violencia como se percibe en los relatos de niños y niñas que han vivenciado el conflicto armado:

¿No es injusto que un niño que debe estar jugando y estudiando esté en la guerrilla o en los paramilitares? Prácticamente una parte es injusto, pero por otro lado, ¿qué hace un niño si no tiene el apoyo de nadie, si el Estado lo ha abandonado en su estudio? A mí, por ejemplo, me hubiera gustado estudiar tranquilamente para vivir. Hay tantas injusticias y tanta crueldad con la gente humilde. (Sierra et al., 2009, p. 60).

La desconfianza en el otro parece ser una pauta reforzada en diferentes formas de socialización, opera el individualismo y la solidaridad sobresale por sus formas más rudimentarias. La desconfianza se presenta en el caso de algunos niños o niñas que participan del conflicto, en la medida en que sus compañeros tienen que decidir acerca de si ellos o ellas viven o mueren, como se muestra en algunos relatos (Alvarado, et al., 2012):

cuando uno se vuela y lo capturan, siempre tienen que amarrarlo (...) ninguno no pidió fusilamiento, todos que fuera sancionada (...) tuvimos que esperar la respuesta del secretario de las FARC (...) miran si uno ha tenido errores, cómo ha sido uno, por qué llegó allá, y ellos deciden si uno vive o muere. (González, 2002, p. 43)

Igualmente, la desconfianza está presente en contextos de conflicto armado frente a la desprotección, vivenciada en relaciones que previamente se consideraban seguras, como lo son las familiares (Alvarado, et al., 2012): “una vez tuve que matar mirando, a un muchacho que decían que era primo mío” (González, 2002, p. 177).

Cuando el mundo social del que los niños y las niñas hacen parte reconoce la diferencia una amenaza, en el otro o la otra una objeción sospechosa y en la vida compartida una desconfianza inminente, la pluralidad no tendrá lugar como experiencia, será negada y por tanto derivará en un sentido ético constreñido. La reproducción del individualismo, la ausencia de solidaridad y la incapacidad de indignarse por la desgracia de otros, parece tener allí un nicho estratégico de precariedad que perjudica la cohesión social o el entre nos, y de paso, la experiencia política de los sujetos.

Por su parte la *política*, que ha sido tradicionalmente asociada con el acceso al poder estatal requiere de nuevos marcos interpretativos para ser concebida como una experiencia que se da con otros y que tiene como horizonte la construcción de la pluralidad humana. Desde la filosofía política, para Arendt (1998) la finalidad de la política no es el acceso al poder, sino la transformación de la historia. El poder para transformar la historia no es entonces del Estado, sino de los sujetos. Para lograrlo se organizan y comparten una vida común, construyen pactos, lenguajes, sentidos, espacios y significados, e introducen otros nuevos. La vida en común es el *entre nos*, una experiencia que cotidianamente el sujeto comparte con otros y otros diferentes. En este sentido, es importante preguntarse por los modos como

los niños y las niñas que habitan contextos de conflicto armado experimentan esa vivencia política del entre nos.

El conflicto armado se presenta como una negación de la política, en la medida que agota y aniquila las posibilidades de lo público que es el ámbito de realización de la política. Siguiendo con Arendt (1998), *lo público* nos remite a la idea de un mundo compartido, de una vida plegada de sentidos que los niños y las niñas viven y aprenden desde su experiencia con otros y otras.

La política pasa entonces por una experiencia de pluralidad, pero ¿qué pasa entonces con los niños y niñas en contexto de conflicto armado cuando la idea de otro es casi sospechosa, cuando hay desconfianza, cuando la diferencia no es valorada positivamente? Pueden ocurrir muchas cosas, inevitablemente las aseveraciones de corte absolutista no parecen coincidir con el azar ni con lo impredecible de las acciones humanas. La subjetividad de los niños y niñas se constituye desde la experiencia compartida con otros y otras pero no es equivalente a ésta, de ella siempre puede surgir lo inesperado, incluso desde ella emergen resistencias a ser la consecuencia de un mundo social preexistente. Los niños y niñas, incluso en contexto de conflicto armado, tienen la posibilidad de no ser el resultado de una sociedad.

Desde una perspectiva del Desarrollo Humano, la socialización política se entiende como:

La autoproducción del sujeto en subjetividad y su identidad, en contextos conflictivos de la vida cotidiana, a través del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y el agenciamiento de oportunidades en procesos intersubjetivos. La subjetividad e identidad políticas constituyen al sujeto en constructor de realidades y de posibilidades colectivas para la vida en común. (Alvarado & Ospina p. 56)

Entendemos así que los niños y niñas, a pesar del contexto del conflicto armado que marca fuertemente su construcción de subjetividad, son sujetos inacabados, devenir constante en el que no existen los determinismos espacio - temporales, un sujeto no es la causa de otro, tampoco el resultado único y lineal de un contexto, de un tiempo y espacio específicos, pero tampoco se constituye como sujeto sin ellos. De algún modo el contexto de conflicto armado, una forma de socialización enmarcada en las violencias potencia en los niños y niñas sentidos específicos acerca del otro u otra y de la vida que comparten con él o ella. Es decir, las relaciones de las que participan estos niños y niñas pueden presentarse como un referente potencial en modos específicos de ser sujeto, aunque no es un proceso homogéneo, ya que además de los aspectos sociales, económicos y culturales que potencian formas específicas de socialidad, hay un sujeto creador de sentidos que no depende totalmente de dichas formas para aparecer en el mundo.

La socialización de la que participan los niños y niñas se da entonces en el *entre nos*, en el *ser-con*, se trata de un proceso en el que participan diferentes agentes como la familia, la escuela, el grupo de pares — congéneres y los medios de comunicación en los que la publicidad y la televisión tienen un protagonismo.

La Familia en el Contexto de Conflicto Armado Colombiano: realidades y posibilidades

Es innegable el importante papel que ha jugado la familia en la organización de la sociedad a lo largo de la historia, al igual que en los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en los niños y en las niñas. Aunque numerosos elementos de su estructura, roles, sentidos y prácticas se han transformado de una época a otra, nadie desconoce el lugar que tiene la familia en la configuración de los vínculos más tempranos que establecen los niños y las niñas con otros y otras, asunto que por un lado facilita la construcción del *sí mismo*, lo cual ha sido nombrado por Gergen (2006) como los múltiples *yoes*; y por el otro aporta a la constitución de actitudes y sentimientos de confianza y seguridad en sí mismo y en otros, a partir de prácticas de cuidado. Siguiendo a Londoño (2005) la familia es "la instancia primaria del desarrollo, escenario fundamental en el cuidado y crecimiento de sus miembros, especialmente de los niños y niñas, a través de ella se sientan las bases para la construcción de proyectos de vida" (Londoño, 2005, p. 73).

En momentos de contingencia ocasionados por situaciones de miedo y sufrimiento derivadas del conflicto armado en Colombia, la familia se presenta como el principal agente que debe asumir un rol de protección a los niños y las niñas, que permita aliviar una vida tormentosa, de sometimiento y dolor:

recuerdo el día que la guerrilla mató a tres policías: "Me dieron nervios; se me puso ese ojo pequeñito y la boca se me torció" (...) Y cuando aparecieron por primera vez los paracos "estaba en la casa, dormida; me despertaron los disparos. Pasé el resto de la noche abrazada a mi mamá (...)". (Lozano, 2005, p. 86).

Este "*pasé el resto de la noche abrazada a mi mamá*", relata la importancia que los adultos más próximos revisten para los niños y las niñas en situaciones de miedo e inseguridad, es un relato que reclama protección, una reacción espontánea que lleva a la pequeña a refugiarse en los brazos de su madre para estar a salvo, para mitigar su horror. Sin embargo, los efectos de la guerra impactan también la estructura familiar misma, reacomodando la vida de sus integrantes, modificando sus roles, separándoles definitiva o temporalmente entre sí o de su casa, sus pertenencias, sus tierras y de paso, su dignidad. Del mismo modo, como se expuso anteriormente, con la presencia del conflicto, los lazos familiares que en otras circunstancias se perciben como protectores para los niños y las niñas se desdibujan o empiezan a hacer parte de relaciones que alimentan la desconfianza (Alvarado, et al., 2012).

Nosotros no tenemos padres. A nosotros no nos dieron afecto. ¿Qué espera? Sobrevivimos y para eso todo se vale. Yo y otros más hicimos un curso de mecánica para moto que nos consiguió el coordinador del colegio, pero igual da. ¿Quién nos emplea? (Joven estudiante, comuna nororiental, año 2000, en Álvarez-Correa y Aguirre, 2002, p.151) en Alvarado y cols. (2012)

Vale la pena señalar, que a pesar de las situaciones relacionadas con el conflicto armado, es relevante para nuestro grupo de investigación identificar los recursos y potencialidades presentes en las familias. En sintonía con esta postura, Cifuentes (2009) plantea que:

La familia se ve obligada a reorganizarse para enfrentar las nuevas situaciones, ofrecer protección a sus miembros y encontrar estrategias de subsistencia que le permitan conservarse a pesar de los embates del conflicto armado (...). La familia recibe de manera directa el impacto y procesa este de acuerdo con su propia historia y con los recursos adaptativos internos y externos. (Cifuentes, 2009, p. 89).

Bajo estas circunstancias los miembros del grupo familiar son obligados a asumir nuevos roles. En el caso de las familias cuyos padres han sido asesinados o desaparecidos, los niños (aunque no únicamente) se ven forzados a asumir el rol de proveedores; y las niñas el rol de cuidadoras mientras su madre sale de su casa a resolver los avatares de la sobrevivencia. Cuando son desplazadas, las familias pueden verse sumidas en condiciones de pobreza extrema, sumado al trauma ocasionado por el desarraigo, la estigmatización social y el abandono Estatal. Por otra parte, en condiciones de terror son obligadas a internarse en el espacio privado mientras los espacios de la vida pública se ven cooptados y colonizados por los diferentes actores armados que operan en el territorio.

La violencia es la inminencia de la desaparición de las figuras que para ellos representan soporte y protección. Para otros la violencia es más que amenaza, porque sus figuras cercanas e íntimas de protección han sido asesinadas (...) Con el proceso de fragmentación de las relaciones que se genera por el clima de desconfianza, conflictividad y miedo propio del conflicto armado. Estos procesos de deterioro del tejido social no solo significa la exposición permanente de niños y niñas al riesgo, sino la obligación impuesta casi siempre por los adultos, de controlar su espontaneidad (Bello y Ruiz, 2011, p.48) en Alvarado y cols. (2012)

En este sentido, a los niños y las niñas, quienes se ven obligados a asumir nuevas condiciones de vida, les son arrebatadas sus titularidades como sujetos de derechos, mientras socialmente se ven replegados a condiciones de exclusión, sometimiento y humillación. Es así como los niños, las niñas y sus respectivas familias son expulsados de la vida pública y se reducen sus posibilidades de un mundo social compartido con otros, mediado ahora por un lenguaje del silencio y del horror. La vida familiar es así despolitizada y condenada a ocultarse en la esfera más privada de la vida (Alvarado, et al, 2012).

Parafraseando a Alvarado y cols. (2012), esta despolitización del mundo familiar se ve reforzada por una concepción tradicional de la familia, que la relaciona de manera directa con la esfera más privada de la vida. Esta concepción está basada en un modelo conservador de familia que es biogizante (reproductor), judeo cristiano (nuclear, heterosexual), adultocéntrico (los niños y las niñas son sujetos maleables que deben ser moldeados por los adultos).

en relaciones jerárquicas de género en las que la mujer es sometida a una lógica de dependencia y sumisión).

Bajo esta mirada paradigmática de la vida familiar se esconden las razones que naturalizan la violencia doméstica y legítimas prácticas de maltrato hacia las mujeres, los niños y las niñas. Al ser la familia replegada a la vida privada, la sociedad pierde injerencia en el control y protección de las mujeres, los niños y las niñas sometidos a prácticas de crianza de maltrato y humillación. Así las cosas, los miembros del grupo familiar son condenados a una sistemática revictimización que se da tanto en la vida privada (a través de la violencia al interior de la familia) como en la esfera pública (por medio de la coerción por parte de actores armados). Las violencias que se viven en uno y otro lado se relacionan, y en muchos casos, la violencia pública se presenta como consecuencia de la doméstica y viceversa, como lo muestra el siguiente relato del informe "Aprenderás a no llorar": *Niños combatientes en Colombia*, al referirse a las causas del reclutamiento de niños y niñas:

"muchos provienen de relaciones inestables o son víctimas de la violencia doméstica o el abuso sexual; antes de ser reclutados ya trabajaban en oficios de baja categoría y mal pagos, también muchos de ellos trabajaban en oficios cesamiento de cocaína. En casi todos los casos la decisión fue provocada por una combinación de factores como la pobreza, las privaciones, el subempleo, la escolarización truncada, la falta de afecto y apoyo familiar, los malos tratos de los padres y la inseguridad". Human Right Watch, 2003p. 64-65)

En estas condiciones los integrantes de la familia (en especial si son mujeres, niños y niñas) se ven posicionados en una condición de víctimas que les dificulta generar transformaciones en sus vidas. Esta concepción tradicional de la familia en la que por un lado, los niños y las niñas son concebidos como objetos maleables, carentes de razón, autonomía, voluntad y sin formación del carácter; y las mujeres como seres dependientes del hombre proveedor, sin fuerza física para el trabajo que no sea doméstico y sin autonomía porque su rol está predefinido como madre-esposa, -ama de casa; estimula una mirada deficitaria y basada en los problemas de las familias. Mirada que se refuerza a través de programas sociales y políticas públicas basados en un modelo asistencial que promueve la dependencia y obstaculiza la ruptura del círculo vicioso de la pobreza y la guerra. En este sentido, Salas (2005) en Alvarado y cols. (2012) se refiere a los tipos de programas de atención a la familia que han imperado en Colombia:

Por un lado aparece el *enfoque asistencial* el cual está cimentado en los valores de caridad cristiana, filantropía individual, beneficencia y voluntariedad, los cuales hacen parte del viejo paradigma de lo social. (...) En segunda instancia se reconocen las intervenciones amparadas en un *enfoque de prestación de servicios*; las ONG's fueron evolucionando hacia entidades especializadas en la prestación de servicios a grupos poblacionales específicos, para ello asumieron estructuras, lineamientos y prácticas empresariales tanto en la gestión social como en la gerencial; el beneficiario pasó a ser cliente y

con ello cambió no sólo la concepción del trabajo sino el tipo de relaciones establecidas. (...) En tercer lugar está el enfoque de *desarrollo social*, el cual surgió como una crítica al concepto de desarrollo a ultranza, en el sentido de que el progreso económico por sí sólo, es insuficiente para lograr la equidad en el acceso a oportunidades, la distribución de los excedentes y en la mejora de la calidad de vida de la población. Este enfoque promueve la participación y autogestión de las familias en el diseño, ejecución y evaluación de programas, ya que estas no son consideradas ni clientes, ni beneficiarios, el proceso de intervención se centra en el trabajo en red, la interinstitucionalidad y la intersectorialidad para la gestión económica, política y social del desarrollo de las familias y las comunidades. (Salas, 2005, p. 104-110)

La mayor parte de las intervenciones sociales y de las políticas públicas para atender a la familia y especialmente, la que se encuentra impactada por lógicas derivadas de la violencia directa y estructural en contextos de conflicto armado, presentan tres dificultades que será importante nombrar: de una parte se centran en los enfoques asistencial y de prestación de servicios, originados en una lógica capitalista que estimula por un lado la dependencia y por otro el poder que los oprimidos le otorgan a quien se presenta como su benefactor; de otra parte, se presentan como políticas fragmentadas que no cuentan con los sujetos para la definición de expectativas y necesidades asociadas a su impacto por el conflicto interno; y de otra parte, se dirigen a atender la individualidad de ciertos grupos poblacionales focalizados como la mujer, personas en situación de discapacidad, niñez, juventud, restando cabida a una concepción de la familia como totalidad sistémica que requiere atender sus necesidades como grupo, sin desconocer las particularidades de los individuos y roles. En este sentido, siguiendo a Palacio:

La política pública fragmenta a la familia en políticas de niñez, juventud, mujer, ancianos, discapacitados, produce dos efectos perversos, por una parte, la constituye en telón de fondo de las problemáticas sociales, y por otra, hace ver a la familia como la suma de individualidades con derechos; estos dos aspectos logran hacer invisible la capacidad de la familia como grupo para formarse como actor político de los procesos de desarrollo humano y social (2005, p. 175).

Con el fin de problematizar esta idea tradicional de la familia como grupo social desvalido, sin capacidad de introducir cambios en sus vidas, como grupo de investigación proponemos una mirada relacional sistémica y compleja de la familia que lleve a asumirla como una red de relaciones establecidas con el entorno y entre cada uno de sus miembros. Nos interesa comprender a los niños, las niñas y los demás integrantes de la familia como, agentes sociales con capacidad de introducir cambios en la vida pública, esto es, como actores con posibilidad de introducir que despliegue sus capacidades y potencias para transformar la historia (Alvarado et al, 2012). En este sentido, nos aproximamos a la familia comprendida como mediadora entre los individuos y la sociedad, proceso en el cual ella es dinámica y se modifica permanentemente según los avances de su ciclo vital y los cambios en las necesidades, los intereses, los roles y las relaciones.

Nuestro interés se centra en la ampliación de marcos comprensivos que nos lleve a formular cambios estructurales en el lugar que le damos a la familia, con el propósito de reconocerle su protagonismo en los asuntos públicos y reivindicar la idea acerca de que lo doméstico también es político. Por tanto los asuntos privados requieren de su atención en los espacios de la vida en común. Para construir las opciones que hagan posible esta transformación es relevante tener en cuenta que la realidad no es una construcción acabada sino que puede ser transformada, deconstruida y recreada a través de nuevas formas de nombrar y significar la existencia. De este modo, Palacio (2005, en Alvarado et al., 2012) amplía el panorama de comprensión de la familia al problematizar su lugar en la construcción de lo público y al evidenciar las limitaciones que surgen de las intervenciones que se agencian desde los derechos individuales de sus integrantes, y que ocultan su sentido político.

Proponemos el tránsito de los programas sociales y las políticas públicas que atienden a las familias afectadas por el conflicto armado, desde los discursos del déficit que llevan a concebir a las familias como disfuncionales o como un problema para la sociedad, hacia un enfoque basado en una perspectiva alternativa del desarrollo humano que lleve a asumir un interés centrado en las capacidades y potencias de los sujetos. Este tránsito permitiría asumir la familia como un actor político con capacidad de reivindicar la garantía de sus titularidades y de transformar las jerarquías y verticalidad en las relaciones que allí se establecen. Siguiendo los planteamientos de Palacio (2005), el reconocimiento de la familia como actor político en los programas sociales implica:

entrelazar la dimensión económica (política de la redistribución a partir de la generación y asignación de recursos); la valoración cultural (política del reconocimiento en cuanto a las diferencias de género, generación, orientación sexual) y podríamos agregar étnia, y la significación psicológica y subjetiva (política de intervención en cuanto a las particularidades de cada integrante del grupo familiar), como un marco de referencia que analice tanto los problemas de exclusión e injusticia que enfrenta la familia como grupo, así como desde sus individualidades, tanto en su dinámica interna como externa; como las opciones de inclusión como colectividad que se articula desde la diversidad de sus componentes. (Palacio, 2005, p. 176, en Alvarado, et al, p. 169).

La Escuela como Territorio de Paz

La construcción de la paz es un desafío de importancia vital para la escuela y debe ser planteado como un objetivo fundamental y traducido a las ideas de sujeto que se quiere formar. Como lo plantea el Artículo 67 de CPC, “*La educación formará al Colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia*, pero esto no será posible si se sigue pensando la escuela como escenario en el que sólo le corresponde lo académico. Porque el incremento de información acumulada en

la memoria y en el mejor de los casos el fortalecimiento de habilidades cognitivas, no serán suficientes para garantizar una formación integral acorde a las necesidades y retos de la vida contemporánea, la cual está atravesada por las dificultades que tenemos los seres humanos para vivir juntos y para construir acuerdos de manera solidaria, respetando la diversidad y el derecho que todos tenemos a la dignidad humana. Es bastante vieja y anquilosada la idea de que con mayor conocimiento los sujetos somos mejores seres humanos, para que eso fuera así tendríamos que garantizar primero las condiciones para el aprendizaje de ciertas habilidades que posibilite a los humanos vivir juntos.

Gran parte de la normatividad internacional que vela por la garantía del derecho a la educación de los niños y las niñas tienen claro que esta debe ser una posibilidad para que ellos y ellas sean formados en el respeto a las libertades fundamentales, los derechos de las personas, y la Paz, todo esto en el marco de unas condiciones de dignidad humana, al respecto destacamos: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948 art 26)*, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales (1966 art 13)*, *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979 art 10)*, *convención sobre los Derechos del niño (1989 art 29)*, *convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006 art 24)*. El papel de la escuela en la construcción de la paz no es una preocupación menor, se trata de un reto que ha sido visibilizado por personas, Estados y organismos humanitarios en todo el mundo.

Los horrores y las huellas que ha dejado el conflicto armado en Colombia y que tiene a su vez un telón de fondo relacionado con un modelo de desarrollo injusto e inequitativo creado por nosotros mismos, nos muestran cada vez con mayor crueldad la necesidad de gestar cambios estructurales en nuestras formas de relacionamiento, en nuestras ideas de dignidad y respeto a la diversidad humana, en la esperanza de estimular lazos de solidaridad y de recuperar la confianza en las instituciones y el encanto por la vida misma. Hablamos de una educación humanizada, cuya realización acoga a cada niño y niña con su rostro y su biografía, como lo dijo el maestro García Márquez (1994) “*de la cuna hasta la tumba... Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra*”.

Se trata de un cambio que no se da de un día para otro, pero que si hay que enfrentar de manera inmediata, a través de prácticas permanentes y sistemáticas, de acciones educativas que tengan como objetivo sembrar la esperanza y contrarrestar el miedo a través de prácticas de construcción conjunta que promuevan la solidaridad y la capacidad de indignación frente a condiciones de injusticia; que legitimen la responsabilidad frente al otro y que estimulen la reflexividad moral para transformar la ambigüedad sobre las ideas de bien y mal a través de la legítima construcción de pactos regulatorios. Para lograrlo, nuestro sistema escolar deberá entender primero, que la paz se construye a través de experiencias que permitan a los niños y niñas vivenciar una cultura escolar respetuosa de los Derechos Humanos, y no por medio

de contenidos tematizables, transferibles y acumulables en la memoria, al modo de cátedras enciclopédicas que no conversan con el mundo real, ni con las expectativas de los sujetos de carne y hueso que lo habitan. Tampoco se reduce a la ausencia de conflictos ni a la obediencia, a los 4 dedos debajo de la rodilla en el uniforme de las niñas ni a los zapatos negros y camisetas blancas de los chicos, no tiene que ver con la vigilancia ni con la instauración de regímenes autoritarios, tampoco con ideas tradicionales heredadas del conductismo educativo y materializadas en sistemas de premios y castigos, ni mucho menos con la competencia por ser el mejor en una pelea Darwinista que legitima una idea del sálvese quien pueda y la existencia de malos y buenos.

Una educación para la Paz deberá generar las condiciones para que la democracia y la dignidad sea experimentada por cada uno de los niños y las niñas que habitan la escuela, para que los valores que orientan la cultura escolar estén encarnados en las relaciones que se dan en la vida cotidiana, se trata de una escuela que se acerca comprensivamente al contexto y a los sujetos que en ella participan y que es capaz de leer sus necesidades y capacidades, una escuela que respeta y reivindique las identidades de las nuevas generaciones, sus lenguajes y expectativas, sus prácticas y sus rituales. Se trata así de una escuela pensada para el presente, con alta capacidad para construir esperanzas de futuros deseables, justos y en Paz.

Sin embargo, la norma jurídica y los ideales del deber ser expresados en el papel no son suficientes para crear realidades. Es necesario entender las condiciones contextuales en las que habitamos los Colombianos para dar cuenta de las vicisitudes y desafíos en las que los niños y las niñas impactados por el conflicto armado se encuentran inmersos y al mismo tiempo, para generar las condiciones que harán posible la creación de nuevas realidades. Lo anterior nos plantea la necesidad de empezar por hacer un juicio y minucioso reconocimiento de las condiciones reales de los contextos escolares que están siendo impactados por el conflicto armado en el país, así como las múltiples afectaciones que de esto se desprenden y como acto seguido proponer las opciones teóricas y metodológicas que permitan agenciar prácticas de transformación de estas situaciones.

En este orden de ideas, comenzaremos con un esbozo de las múltiples formas en las que el conflicto armado afecta la educación de niños y niñas del país:

Según la UNESCO en su informe de Seguimiento de la Educación para Todos (2010), en los últimos diez años 35 países vivieron conflictos armados con una duración media de 12 años (30 son de ingresos bajos o medio bajos); allí, los niños y las niñas tienen una doble probabilidad de morir antes de llegar a los cinco años de edad, en comparación con otras naciones pobres, y ni siquiera el ochenta por ciento de los jóvenes saben leer y escribir; los 43 millones de refugiados y personas desplazadas que hay en el mundo tienen un acceso limitado a la educación.

En este mismo informe se señala que la tasa bruta de escolarización en la escuela secundaria de los países en conflicto es superada en casi un 30% a la de los demás. “En el mundo hay 21 países en desarrollo que gastan más en armamento que en la escuela primaria. Si recortaran su gasto militar en un 10 por ciento, esos

países podrían escolarizar a 9,5 millones suplementarios de niños privados de escuela; la infraestructura educativa, docentes y jóvenes han sido tomados como objetivos militares.”

De acuerdo con el Consejo Económico y Social de la ONU (2011), al menos 67 millones de niños en todo el mundo se ven privados hoy del derecho a la educación, especialmente en países donde la tasa de natalidad es muy elevada o en los que se viven conflictos armados. “En los últimos años, 28 millones de niños de los países de mayor conflictividad armada se vieron obligados a abandonar la escuela primaria, estos conflictos destruyen escuelas y convierten en muy peligrosos los trayectos hacia los centros educativos”.

Por su parte Human Rights Watch (2011) examina en su último informe las leyes y las políticas militares de 56 países de todo el mundo; los casos en que las escuelas acaban siendo utilizadas por las Fuerzas Armadas siguen siendo un motivo de preocupación en las Filipinas, Colombia e India.

UNICEF ha señalado para Colombia que el promedio de ausentismo escolar de los niños y las niñas en situación de desplazamiento es casi el doble que el promedio nacional; y la Corte Constitucional, en su Auto 167 de 2007 inquirió al Estado con respecto a la información que le ha sido allegada sobre “la provisión de un servicio público de mala calidad, en todos sus componentes, a los menores de edad desplazados en el país” (Fundación Dos Mundos; 2009)

Como puede evidenciarse, no estamos hablando de un problema menor, sino de una situación de alto impacto en la que los niños y las niñas se socializan cotidianamente y en la que ven interrumpidas las garantías relacionadas con el goce de derechos fundamentales como la vida y la educación y en este sentido, de las oportunidades para desplegar sus potencialidades y capacidades. Es cierto que los niños y las niñas son actores de cambio, de transformación y autoproducción permanente, pero también es cierto que los sujetos requerimos de unas condiciones básicas de acceso a oportunidades que nos permita activar y cultivar habilidades para actuar en la vida, esto es, capacidad política para cambiar la historia (Arendt, 1998) y las condiciones que reproducen la violencia. Colombia es uno de los casos que más preocupa a los organismos internacionales de atención humanitaria, el caso de ataques a escuelas, el asesinato de docentes y estudiantes, la presencia de actores armados de diversa índole en la vida escolar, entre otros, ha tenido una amplia documentación; ya ni siquiera la escuela es garantía de protección de los niños y las niñas ante los actores del conflicto, como lo muestra el siguiente relato:

“Yo iba para la escuela cuando vi una cosita roja en el suelo, pero estaba lejos del camino. Mi mamá sí me había dicho que no caminara por ahí porque diz- que ahí había minas, pero yo no me acordé en ese momentico y me fui a ver qué era. Cuando estaba cerquita me di cuenta que era un radio y lo recogí, ahí no pasó nada, pero cuando lo abrí para ver si tenía casete eso explotó y ya no me acuerdo de más, sólo que como a los dos días me desperté en un hospital y ya no podía ver nada” (Unicef, 2000: 12, en Alvarado, et.al, 2012)).

La deshumanización ocasionada por el conflicto armado en el país ha llevado a que los actores armados en disputa actúen al margen de unos mínimos estándares humanitarios que garanticen el bienestar de los más pequeños. Hoy, igual que sucede en la familia, ni siquiera la escuela es un entorno protector en el que los niños y las niñas pueden vivir en paz:

Los niños sí pueden jugar, pero sólo en la cancha; por esos potreros ya no se puede porque eso está todo lleno de minas (...) Antes llevaba a los niños por allá a jugar y a hacer clase, pero ahora toca decirles que no se vayan a meter por esos lados (...) los niños se han vuelto muy cansones. Yo les tengo paciencia porque es muy difícil ser niño y que a uno le digan 'no puede ir por allá, no se vaya a meter por ahí que lo coge una mina'. Ellos tienen que desahogarse aquí, o si no en dónde (...) Ya las minas han espantado a muchos niños y si encima uno los espanta también, entonces ¿cómo se educan? (Unicef, 2000: 20).

El anterior relato de una maestra que trabaja en un contexto hostil atravesado por las lógicas degradantes del conflicto armado, pone de manifiesto una preocupación por la escuela como un entorno expulsor en el que niños y niñas no encuentran respuesta a sus expectativas, necesidades e intereses, y optan en numerosos casos por la deserción, multiplicando una de las causas más importantes de la pobreza (la desescolarización) y estimulando condiciones que llevan a las nuevas generaciones a elegir entre opciones como el trabajo infantil y la vinculación a actividades ilícitas derivadas del conflicto armado, cuando estas se presentan como una solución inmediata a los problemas de sobrevivencia:

Soria, una muchacha tímida que no aparentaba los dieciséis años, nos dijo que abandonó la escuela porque su familia no podía pagar las facturas. Trabajó de cocinera para una mujer que la regañaba constantemente. La mejor amiga de Soria se enamoró de un comandante de la UC-ELN y se unió a la guerrilla. (Brett, 2003:75).

Existen otras razones que pueden llegar a inducir la deserción escolar y la desescolarización de niños y niñas en contextos de violencia. Este es el caso de la falta de docentes para cubrir las necesidades en escuelas ubicadas en contextos armados, específicamente aquellas que se encuentran en zonas rurales (Alvarado, et.al, 2010). En múltiples ocasiones, maestros y maestras son obligados a desplazarse, son amenazados y otras veces asesinados. La presión surge no solo de las operaciones armadas cotidianas que se dan en los territorios, sino de los acosos selectivos por sus filiaciones políticas y otras veces por razones derivadas de su actividad como docentes, como lo muestra el siguiente relato:

(...) nosotros cuando trabajamos damos las vacunas que nos piden y todo eso, nosotros tenemos que dar un aporte porque sino ya no tenemos trabajo, si no damos el aporte pues tenemos que irnos de la región y si lo damos pues,

cuando viene la guerrilla ya sabe que nosotros aportamos, y cuando nos toca reunimos nos toca colaborar demasiado, nosotros somos los de las papelerías, nosotros somos los que nos toca en cuestiones de censos (...) La guerrilla cree que uno es voluntario haciendo eso. Vamos a ver, si se sienten un poco presionados, tocará hacerlo o si no toca irse uno de aquí. Como dice el patrón: 'el que no está conmigo está contra mí'. (Documental *Global Voices: ABC Colombia*, 2007).

Como agente de socialización, la escuela admite una mirada no reproductiva de esta vida social relacionada con el conflicto armado, pues, al considerar con Berger y Luckman (1978) que la realidad es construida por medio de la socialización a través de encuentros intersubjetivos, nos coloca frente a una idea no determinista de la cultura, una visión no esencialista ni fatalista de la existencia, en la que hacen presencia sentidos simbólicos para dotar de nuevos significados la realidad. Esta socialización involucra a todas las personas del mundo social y cultural, no solo para aprender y transmitir la realidad social, sino también para mediar en la deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural (Alvarado, et. al, 2012; 244).

Vista así, la escuela se presenta junto con la familia, como dos ámbitos de socialización en los cuales los niños y niñas, al mismo tiempo que aprenden ciertos lenguajes culturales creados históricamente, construyen la opción política de transformar aquellas condiciones que se le presentan como intolerables. El papel de la socialización no está entonces de manera exclusiva en el aprendizaje cultural, sino en la transformación de la historia. En el caso particular del contexto Colombiano, la escuela tiene el importante papel en la socialización política de los niños y niñas, un tipo de socialización cuyo fin debe ser la construcción de capacidades que aporten a la transformación de la guerra y la consolidación de actitudes para agenciar la paz. ¿Cuáles son las opciones teóricas y metodológicas para construir las alternativas sociales de transformación social? esto es ¿de una socialización política para la construcción de la paz? Veamos:

Hacia una perspectiva alternativa del Desarrollo Humano

Parafraseando a Alvarado (et. al, 2012), sobre la base del concepto de Desarrollo hay varias cosas por decir. Primero es que sobre su definición tradicional reposa una concepción evolutiva que pone un énfasis determinista en la maduración filogenética de la vida argumentada desde algunas corrientes tradicionales de la psicología que han gozado de alto reconocimiento en el terreno de la educación. Dicha concepción resalta la visión del sujeto como ser biológico que se desenvuelve a través de fases o estadios ascendentes por los que transita hasta llegar a la madurez. Si bien, las teorías del desarrollo evolutivo han aportado de manera importante a la comprensión de la constitución del sujeto, su carácter reduccionista en la explicación del proceso termina asumiéndole al niño y la niña cierto determinismo, desnaturalizándolos.

en la que la mirada sobre el crecimiento individual cronológico ligado al sustrato biológico, oculta o relativiza los determinantes intersubjetivos, sociales, culturales y políticos presentes en el despliegue de la subjetividad y la identidad humanas.

En segundo lugar tenemos una mirada tradicional sobre el concepto de Desarrollo asociada al crecimiento económico, muy propio de los modelos de vida sustentados en una lógica capitalista en la cual los sujetos son medios y no fines del desarrollo. Bajo esta concepción, el desarrollo humano está ligado “a la satisfacción de necesidades humanas universales, a través de indicadores de calidad de vida, dejando de lado las particularidades culturales e históricas de los contextos y de los procesos” (Alvarado, et. al, 2012).

Para problematizar esta mirada tradicional del desarrollo Humano en Alvarado y cols. (2012) se propone una perspectiva alternativa que reconoce los sujetos como actores proactivos en la construcción de la realidad y no como individuos pasivos condenados a una historia predeterminada. De acuerdo con los autores mencionados, esta perspectiva alternativa está fundamentada en los siguientes aportes teóricos:

En primer lugar desde la teoría Sociológica de Berger y Luckman (1983) y la Psicológica de Gergen (2006) acerca de la construcción social de la realidad podemos comprender que los seres humanos nos autoproducimos socialmente al mismo tiempo que creamos y resignificamos permanentemente los marcos simbólicos de la cultura. En segundo lugar, el psicoanálisis crítico de Lorenzer (1985) que nos ayuda a entender como esa autoproducción y producción social y cultura se da en procesos intersubjetivos y de relación pulsional, siempre conflictivos, reconociendo en el conflicto una posibilidad de crear y constitución de realidades emergentes. En tercer lugar la filosofía política de Agnes Heller (1993) que aclara como estos procesos intersubjetivos, dialógicos, sociales de constitución de subjetividad y socialidad se dan en los mundos que constituyen la vida cotidiana (mundo físico, social y simbólico), en el que se producen y reproducen las condiciones materiales de existencia y se desarrolla una manera particular de relación con el planeta y los recursos del ambiente, se institucionalizan y desinstitucionalizan maneras de relación entre los seres humanos y se crean y recrean sentidos y ámbitos simbólicos de significación y resignificación del mundo posible a través del lenguaje. Por último la teoría económica de Amartya Sen (2000) acerca de las titularidades, oportunidades y capacidades, que ayuda a comprender como en este contexto de constitución del sujeto y del mundo no basta el reconocimiento a los seres humanos en el contexto social y jurídico, si no se fortalecen sus capacidades de agenciamiento, y que no bastan lo uno y lo otro, si social y políticamente no se construyen las oportunidades para el despliegue de dichas capacidades en el marco de la libertad (Alvarado, et. al, 2012).

Esta perspectiva alternativa del Desarrollo Humano nos lleva a asumir una opción por la socialización política de los niños y niñas impactados por el conflicto armado, vistos como actores políticos con capacidad de agencia, y no como seres individuales desvinculados y determinados por la realidad objetiva en la que se hallan inmersos. Se trata de una perspectiva que reconoce, para la transformación

de las condiciones que hacen posible la guerra, la necesidad de dotar al sujeto de oportunidades para el despliegue de sus capacidades de agencia y para la creación de nuevas realidades.

Perspectiva positiva del conflicto y la Paz

Tradicionalmente el conflicto se ha entendido como algo negativo, pero lo cierto es que a excepción de adjetivaciones explícitas como la de “armado” o “violento”, el conflicto no es en sí mismo algo negativo, sino una condición de los seres humanos atravesada por la Pluralidad Humana, en la que aparecen diferencias de intereses, concepciones o estilos de vida que entran en tensión al pretender ser reconocidos; hace parte de la condición humana, en la que nos vemos convocados a establecer acuerdos o pactos con otros, no solo para llegar a consensos, sino para reconocer que somos distintos. En razón de ello, el conflicto no es bueno o malo, es moralmente parte de la condición humana. La manera como lo asumimos hace que sea bueno o malo y la manera como lo colocamos en el entramado social. “*Usándolo en circunstancias de poder nos sirve para oprimir, segregar, dominar, censurar, excluir e invisibilizar a los otros o encubrir mi zona oscura o mis maneras de relacionarme ejerciendo poder*” (Mejía; 2001). Más allá de eso, el conflicto visto en perspectiva positiva es una alternativa de socialización, a través de la cual los seres humanos reconocemos el valor de la diferencia y estamos dispuestos a ceder a la construcción de pactos sociales que lleven a unas mejores condiciones de existencia.

De otro lado, la concepción de paz positiva, está directamente asociada a la relación del conflicto como oportunidad para construir acuerdos colectivos. Se antepone a la paz negativa “que caracteriza aquellas relaciones en las que la violencia ha sido evitada o mitigada, pero sin que haya desaparecido el conflicto de intereses, o en las cuales el conflicto ha sido mixtificado, se ha encubierto o disfrazado” (Alvarado, et.al, 2012; 231). Siguiendo a Curle (1978: 28-29) en su acepción de Paz Positiva “una relación pacífica debería significar –a escala individual– amistad y comprensión lo suficientemente amplias como para salvar cualquier diferencia que pudiera surgir”.

Hacia una perspectiva crítica latinoamericana de la vida y la educación

Ya hemos ahondado bastante en la idea que señala la necesidad de replantear los marcos interpretativos en los que nos ubicamos para comprender la vida. Requerimos de otros modos distintos a la lógica tradicional heredada del mundo occidental de la modernidad. Ya se ha descrito las bases sobre la que descansa dicho modelo de vida que ha sido impuesto al resto del mundo como sinónimo de

progreso; se trata de un modelo fundado en la razón, la lógica positivista de hacer ciencia, la primacía del hombre blanco, la descalificación de saberes históricos de escala local, la fragmentación del sujeto, entre otros.

Cambiar esa lógica de vida es requisito inminente para transformar la existencia, a través de nuevos regímenes de enunciación que nos lleve a crear otros lenguajes para nombrar la realidad y para referirnos a la infancia. En este sentido, las creaciones derivadas del pensamiento crítico latinoamericano nos aporta nuevas lógicas para deconstruir la realidad y transformar críticamente las relaciones sociales basadas en la injusticia y la violencia. Se trata de una mirada decolonial de las relaciones que se establecen entre los seres humanos, una mirada que nos invita a asumir una postura crítica frente a las verdades que nos vendieron como absolutas y que están basadas en relaciones desiguales.

Aquí tenemos aportes importantes del saber latinoamericano como la educación popular, la teología de la liberación, la investigación acción participación, el teatro del oprimido, entre otros; y pensadores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Aníbal Quijano, entre otros, todos estos "unidos a sectores sociales que trabajan desde una perspectiva liberadora en la construcción creativa utilizando elementos nuestros, e inclusive los que ha producido el capitalismo y que pueden ser aprovechados en la búsqueda de un bienestar general" (Alvarado, et. al, 2012; 226)

Una escuela para la construcción de la paz, inspirada epistemológicamente en las opciones mencionadas, optará por realidades metodológicas que lleve a los niños y las niñas a migrar de los filtros tradicionales con los que nos han obligado a mirar la realidad, con el propósito de fortalecer y canalizar el flujo de la vida hacia horizontes de mayor esperanza y dignidad. En este sentido, este tipo de escuela optará por didácticas cooperativas para estimular en los niños y niñas valores de amistad y solidaridad; por el rescate de saberes propios para fortalecer la identidad colectiva y la memoria histórica; la conciencia sobre la realidad para estimular sentimientos de indignación que nos lleve a actuar sin indiferencia ante situaciones intolerables; la tramitación no violenta de los conflictos que promueva ideas de buen vivir en las que el otro está presente en su diferencia y dignidad; y la reflexividad que nos lleve a configurar una conciencia de sí y de otros. Sobre estas opciones reposa una idea alternativa de socialización política capaz de crear realidades y subjetividades en los niños y las niñas con capacidad política para la acción colectiva y la transformación de la historia. La esperanza será el horizonte que nos invite a caminar para no desfallecer en el intento por crear otros mundos.

Conclusiones

A partir del texto presentado nos propusimos mostrar las lógicas inmersas en la construcción social de la niñez en contextos impactados por el conflicto armado como el Colombiano. Se propusieron algunos elementos de partida para avanzar en la comprensión de las alternativas que los niños y las niñas impactados por el

conflicto armado tienen para romper con los círculos perversos de la pobreza y la violencia, dando a entender que no existen verdades esencialistas acerca de la vida y que por tanto, los seres humanos contamos con opciones para subvertir los ordenes sociales establecidos que se nos presentan como intorables e injustos.

Como aspectos centrales de la reflexión que se presentó tenemos:

- El conflicto armado se presenta como un escenario social que estimula formas específicas de socialización relacionada con las lógicas de la violencia.
- En contextos de conflicto armado se promueven modos específicos de construcción social del niño y la niña relacionados con la victimización y el déficit, que pueden ser transformados desde un reconocimiento a la capacidad de agencia de los niños, las niñas, sus familias, la escuela.
- La realidad es construida socialmente a través de encuentros intersubjetivos mediados por el lenguaje y la tramitación del conflicto, esto quiere decir que la vida no es una verdad acabada y que los sujetos se autoproducen de manera permanente y pueden constituir realidades emergentes de reconocimiento y agenciamiento basados en la potencia del sujeto en relación.
- Los procesos de socialización política que el niño y la niña experimentan a través de interacciones en su grupo familiar y la escuela, pueden potenciar la constitución de subjetividades con capacidad de incidir en la vida que el niño-a vive con otros, en el marco de un reconocimiento al desarrollo humano desde un punto de vista alternativo que supere la visión evolutiva y aquella carencial centrada en las necesidades.
- La familia y la escuela son escenarios de construcción de paz en tanto pueden configurarse en escenarios de despliegue de la subjetividad y la identidad humanas del niño y la niña desde una perspectiva de la potencia, de la paz positiva, más allá de las (para tirar) determinaciones sociales de una sociedad que en nombre del conflicto pretende cortarles sus alas.

Estas líneas se presentan así como una mirada que intenta recuperar la esperanza en un mundo distinto, mostrando posibles horizontes de tránsito para agenciar transformaciones importantes en, desde, con y para la niñez. Se pretende ampliar los marcos comprensivos que hemos usado históricamente para relacionarnos con la realidad y encontrar en ella opciones de cambio, creativas y flexibles.

REFERÊNCIAS

- Alvarado, S. y Ospina, M. C. 2009 "Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política" en Tonon, G. (comp.) *Comunidad, participación y socialización política* (Buenos Aires: Espacio Editorial).
- Alvarado, Sara Victoria - Autor/a; Luna, María Teresa - Autor/a; Ospina, Héctor Fabio - Autor/a; Patiño, Johana A. - Autor/a; Quintero, Marieta - Autor/a; Ospina, María Camila - Autor/a; Tapia, Luis - Prologuista; Orofino, María Isabel - Prologuista (2012). Buenos Aires, CLACSO
- ARENDT, Hannah, La condición humana, Paidós, Barcelona. 1998
- Cebotarev, E. 2001 "Familia, socialización y nueva paternidad" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N°2 (1).
- Curle, A. 1978 *Conflicividad y pacificación* (Barcelona: Herder).
- Fundación Dos Mundos (2009) ESCUELA Y CONFLICTO ARMADO: De Bien Protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y el DIH
- Cifuentes, P. M. R. 2009 *Familia y conflicto armado en Revista de trabajo social II*
- Galtung, J. 1985 *Sobre la paz* (Barcelona: Fontamara).
- García Márquez, Gabriel y otros (1994) Al filo de la oportunidad. Misión de ciencia, educación y Desarrollo, Plan decenal de educación. Presidencia de la República, Colombia
- Gergen, K. (2007). Estrada, A. M. y Diezgranados, S. comp. *La ciencia psicológica en el contexto posmoderno*. Construccionismo social aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Universidad de los Andes
- Human Rights Watch, (2011). "Schools and Armed Conflict: A Global Survey of Domestic Laws and State Practices Protecting Schools from Attack and Military Use" ("Escuelas y conflicto armado: Un análisis global de las leyes nacionales y las prácticas de los Estados para proteger a las escuelas de ataques y prevenir su uso con fines militares")
- Londoño, S. B. 2005 "Las concepciones de familia que sustentan las políticas y prácticas institucionales" en *Memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político* (Manizales: Universidad de Caldas).
- Lozano, P. 2005 *La guerra no es un juego de niños historias de una infancia quebrada por el conflicto* (Bogotá: Intermedio). Salas, R. L. J. 2005 "Las concepciones de familia que subyacen en los procesos de intervención liderados por las organizaciones no gubernamentales" en *Memorias del seminario temático sobre familia: hacia la redefinición de un compromiso social y político* (Manizales: Universidad de Caldas).
- MEJÍA J, Marco Raúl. Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. Versión ampliada del texto presentado en el Simposio *Peligro Oportunidad: Relación entre conflicto cotidiano y política en Colombia hoy*, convocado por la Universidad de Antioquia, ENDA, Fundación para el Bienestar Humano y el IPC (Medellín, agosto de 2001). EN: Revista Nómadas, p 24-39
- ONU (Ecosoc) (2011) informe "La crisis oculta: Conflictos Armados y Educación Palacio, V. M. C. 2004 *El conflicto armado y el desplazamiento forzado en Caldas: Crisis de la Institucionalidad familiar* (Manizales: Universidad de Caldas).
- _____ 2004 *Familia y violencia familiar: de la invisibilización al compromiso político* (Manizales: Universidad de Caldas)
- SCHUTZ, Alfred y LUCKMANN, Thomas. Las estructuras del mundo de la vida. 1ª edición. Buenos Aires: Amorrortu, 2003
- Sierra, A.; Lozano, P.; Guerrero, A. y Salamanca, N. 2009 *Niños vinculados al conflicto cubrimiento periodístico responsable* (Bogotá: Medios para la Paz MPP/ Unión Europea/Fundación Colombia Multicolor).
- Unesco 2010, Educación Bajo Ataque Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*
- Unicef 2000 *Colombia y las minas antipersonal. Sembrando minas, cosechando muerte* (Bogotá: UNICEF).

URUGUAY

INFANCIAS URUGUAYAS A TRAVÉS DE SUS VOCES

*Limber Santos
María Inés Copello
Nancy Salvá*

Este texto pretende ser una invitación hacia compañeros y compañeras latinoamericanos para acercarse a la niñez de nuestro Uruguay, un pequeño país de la patria grande.

Estas primeras palabras pretenden establecer desde el inicio un vínculo, tanto conceptual como emocional con nuestro lector-interlocutor, de tal modo que podamos compartir el lugar y la mirada desde donde escuchamos y leemos estas voces de las infancias uruguayas.

Por qué nos entusiasma escribir este artículo

Al emprender la tarea de escuchar las infancias uruguayas imaginamos que podríamos contribuir a esclarecer algunas interrogantes. ¿Cómo viven los niños uruguayos? ¿Qué hacen? ¿Qué piensan? ¿Qué sienten? ¿Cuál es la naturaleza de los contextos y circunstancias que conforman su vida? ¿Qué acontecimientos favorecen sus infancias? ¿Cuáles pueden ser algunos de los obstáculos que viven y tienen que enfrentar? De ese modo, la intención es lograr que desde otras realidades latinoamericanas se puedan producir acercamientos e interpelaciones a nuestra realidad. ¿Qué les acerca a los niños latinoamericanos, unos a los otros? ¿Qué les diferencia? ¿Qué encuentros/desencuentros se hacen posibles en la sociedad contemporánea? ¿Será que el saber los unos de los otros contribuye a sumar hacia aquella patria grande latinoamericana que muchos deseamos?

Quiénes lo hemos escrito

Compartimos la condición el ser maestros, dos de nosotros en el antes, el "rapaz" del grupo en actividad, dirige la organización de las escuelas rurales. Más allá de lo temporal los tres compartimos el creer en las utopías, ser maestros profundamente vocacionales, encarnar con profundo respeto, cariño y entusiasmo

la relación con los niños. Pero además, compartimos el ser universitarios, todos dedicados al área de la educación desde distintas áreas: fundamentos históricos de la educación en el Uruguay; formación para la docencia universitaria en una propuesta interdisciplinaria; formación para la docencia en el área específica de la educación física; formación para la docencia en el tramo de educación primaria. Los tres realizamos recorridos de estudio, análisis, comprensión y discusión de fundamentos educativos.

Es la compleja vertiente formativa y de actuación la que esperamos haber recogido en el texto, acercándonos a la realidad viva de las niñeces uruguayas “mechando” y entrelazando esto con reflexiones teóricas. Sin embargo, no intentamos analizarlas ni explicarlas sino que pretendemos ir creando un entretreído que acerque al lector a realidades de niños uruguayos, en el marco de algunas de las reflexiones que ello provoca en nosotros.

El camino recorrido para la elaboración

Mucho tiempo ha transcurrido desde la invitación inicial de Verónica para la elaboración de este artículo. Diversas situaciones nos llevaron a dilatar la tarea. Incluso, tal vez la gran expectativa que nos producía el emprenderla y que derivaba en sentir la necesidad de disponer de mucho tiempo para ella, cosa que era muy difícil en el marco de la vida de mil actividades que cada uno de nosotros tiene entre manos. Llegamos incluso a entender que la oportunidad de escribir esto había caducado. A fines de 2013 nos reencontramos con Verónica. Para nuestra gran sorpresa supimos que la posibilidad todavía estaba abierta. Y ella no solo nos habilitó y estimuló a realizarla sino que también estuvo dispuesta a esperar (nos). Como un hecho que entendimos como un símbolo de compromiso, nos entregó “una cajita de bombones brasileños” que tendría que ser compartida en las reuniones de trabajo en el artículo. Fuimos avanzando a través de reuniones de encuentro personal, trabajo a distancia habilitado por las actuales tecnologías, encuentros de cada uno de nosotros con niños y niñas de escuelas públicas uruguayas de distintos rincones del país. Ahora, finalmente tenemos entre manos un texto a compartir.

Este texto se ha construido a partir de las voces de los niños. Hemos recorrido cada uno de nosotros distintas escuelas públicas del país, acompañados de un grabador de voz y una cámara fotográfica. En ellas nos habilitaron espacios para conversar con niños y niñas. Esos encuentros fueron registrados en audio. Posteriormente, cada uno escuchó sus conversaciones, las pasó al papel, pensó sobre ellas y las compartió con los otros integrantes del proyecto. En las reuniones presenciales dejamos volar la imaginación e intercambiamos ideas sobre cómo llevar al texto las voces de los niños y las reflexiones que ellas nos han provocado.

1. Territorios

“Muchas veces me preguntaban cómo era Uruguay. Yo daba versiones sintéticas y panorámicas. El Uruguay es chiquito, planito, verdedito, suavecito. Uno le pasa la mano por arriba y parece terciopelo”, expresaba el Maestro Julio Castro (1947) en sus páginas de humor del semanario Marcha de Montevideo. Allí estaba representada la caricatura a la tradicional y simplista mirada del territorio uruguayo “suavemente ondulado”, homogéneo y sin accidentes geográficos notables.

El propio Julio Castro ya había señalado en *La escuela rural en el Uruguay* (1944) la negación del sentido del medio rural en singular, reconociendo la existencia de diversos medios rurales. Ese Uruguay pequeño y aparentemente monótono en las características de su territorio, albergaba y sigue albergando, escenarios muy diferentes entre sí. Y en cada uno de ellos se construyen infancias diversas, recogiendo la riqueza de los paisajes y la idiosincrasia de sus habitantes.

En la década del 40, Castro distinguía las diferencias entre los medios agrícolas y los medios ganaderos, caracterizando la estancia, la chacra y el rancharío. Estos escenarios determinaban las infancias en tanto presentan ambientes de vida y de crianza propios. En el medio ambiente agrícola se percibe

Originado tal vez por la rutina en las tareas y por la constante repetición de los días iguales, una carencia casi total de iniciativa y una sorprendente limitación de horizontes. Comparado con el ganadero, las diferencias son fundamentales. El trato con los animales libres, parece que agiliza el pensamiento; el trato con la tierra, siempre la misma, siempre invariable, parecería que lo constriñe a límites estrechos. El hombre de estancia, además, camina, anda, alterna con otros que igualmente andan y caminan (Castro, 1944: 28).

Las características de los hogares, las formas de comunicarse, la movilidad, las tareas productivas, dibujaba esas infancias y Castro arriesga algunas hipótesis en su ensayo. En función de la descripción anterior, señala que el hogar agrícola ofrece al niño escasas posibilidades de expansión. En función del trabajo infantil que era frecuente en estos contextos, Castro señala que “el niño hijo del agricultor, vive una infancia mutilada”, de tal modo que a los doce años, un muchacho realiza ya todos los trabajos agrícolas que es capaz de realizar un mayor. No hay más que ver en una escuela de chacras las manos de los escolares, torpes y toscas, deformadas ya por el trabajo, para comprender cómo es la ‘infancia’ de un hijo de ‘chacarero’ (idem: 29) Esta ausencia de infancia de los hijos de los agricultores se identificaba con la falta de juguetes, la falta de juegos, la tristeza y el trabajo agotador. Esto se contraponía con la infancia del hijo del ganadero, sí existente y dominada por el andar a caballo como la “máxima felicidad infantil”.

Mientras el chico de estancia se fabrica sus juegos y llega a organizar un establecimiento a imagen y semejanza de aquél en el cual vive, a fuerza de imaginación y huesos o cuernos de animales que sustituyen a los animales

reales, el niño de chacra no conoce esas fugas del espíritu creador. Su drama es precisamente ese: no juega. Y no jugar para un niño, quiere decir no cumplir la primordial condición de la infancia (ídem).

Castro distingue formas de juego infantil en los niños rurales. Sobre la base de sus propios recuerdos y observaciones describe la

construcción de yugos, hechos de madera dura para que no se rompieran, de ocho o diez centímetros de largo e idénticos, en su forma, a los de verdad: la de arados 'de mano' con reja y veredera de hojalata para que brillasen como de verdad; la de carros y carretas, con ejes de alambre grueso o de palo, y ruedas de rodetes de madera rodeadas con una llanta de hojalata; de aljibes enterrando un tarro de café 'Dos Americanos' que daba la forma exacta de la bóveda, y cuyo brocal quedaba construido por la boca del tarro, al que se le hacía, además, un hermoso soporte de alambre para la roldana, por la cual bajaba la cuerda con su balde del tamaño de un dedal. ¡Cuánto esfuerzo, cuánto cálculo y qué felicidad al ver vencidos los obstáculos de las difíciles construcciones! ¡Cuánto aprendimos entonces, sangrándonos muchas veces las manos; cosas que hoy aún aplicamos recordando el lejano pero feliz proceso del aprendizaje (ídem: 71).

Y a partir de este relato, Castro presenta la crítica que sirve de argumento para la construcción de una nueva escuela rural, en el marco de la construcción pedagógica en la que estaba embarcado entonces: "todo ese mundo del niño del campo, la escuela no lo conoce. No conoce sus juegos ni la naturaleza de éstos. Se hace escuela sin conocer a los niños en sus peculiaridades propias; en lo que es 'su mundo'. Y lo que es peor a veces creyendo conocerlo por lo que dice un texto de psicología infantil, escrito en Europa o en Estados Unidos" (ídem).

En esa construcción pedagógica apelando a una identidad nacional propia, Julio Castro propone que la escuela le devuelva la infancia al niño. El escolanovismo permeaba en ese pensamiento a través de las propuestas de enseñanza activa, los juegos, la música, la lectura placentera, el teatro, los títeres, la pintura, el dibujo, "porque los chicos las realizan con placer y porque además les abren las puertas para otear un mundo más amplio que el restringido de sus experiencias" (ídem: 73).

La dicotomía campo - ciudad era muy fuerte en la época. Dicotomía que alternadamente se presentaba como interior - capital y también, como es el caso de los primeros trabajos de Daniel Vidart (1955), la dicotomía norte - sur. La visión de Vidart sin embargo, presenta al ambiente rural del norte en su potencial respecto a lo urbano, a pesar de sus carencias materiales. Lo expresa de este modo:

El hombre es un náufrago en la ciudad del sur y un capitán en el campo del norte. Montevideo es una gran guía telefónica, un sistema de turnos, de fichas, de números, de siglas, de convenciones que hacen desaparecer a lo personal dentro de lo societario, a lo individual dentro de lo colectivo. Los contactos campesinos son primarios, directos, tienen historia y porvenir. Los contactos urbanos son secundarios, indirectos, superficiales, se agotan en el inmediato

Al igual que Julio Castro, también Vidart señala que los ambientes diferentes generan diferentes psicologías en función de las maneras de comunicarse y percibir el mundo. Caracteriza la riqueza de la "sociedad rural" y la pobreza del "bullicio urbano"; la identificación clara de las relaciones en lo rural y la indiferencia y desconocimiento mutuo en lo urbano. "El hombre rural es una unidad; el urbano, una fracción. Aquel es un sujeto; éste un objeto. La catalogación rural y el anonimato urbano crean también dos distintas actitudes morales ante la vida. Y dos metafísicas. Y dos psicologías. Y dos estéticas. Y dos ambientes culturales" (ídem: 21)

En lo que Vidart llama la "bivalencia de la geografía humana" entre norte y sur; su visión sociológica le permite hacer descripciones del sur montevideano, siempre en contraposición al norte rural.

Montevideo es la aglomeración, el turno, la cola, el estadio repleto, el cine pletórico, el teatro colmado, la calle torrentosa como un río de piernas, la playa cubierta de rosados gusanos que se torran día tras día, el ómnibus jadeante bajo el peso de una estiba vocinglera, el café cosmopolita, donde en una amarilla atmósfera de humo vuelan los globos cautivos de diez idiomas distintos (ídem: 19).

En este paisaje, Vidart también ensaya ideas acerca de la construcción de infancias. Señala que el niño de la ciudad crece bajo la "mirada vigilante" de sus padres, la "admonición de sus maestros" y una serie de sustracciones a los elementos de la naturaleza, ajenos y lejanos: "al caballo que cocea, a la ortiga que martiriza, al arroyo que ahoga, al relámpago que espanta" (ídem: 25). Para Vidart allí es donde los instintos deben disimularse, adquiriendo "modales" de aseo, silencio y pulcritud, en contraposición a una supuesta tendencia natural a la suciedad, el barullo y la anarquía.

Nos hemos propuesto aquí volver al sur montevideano y al norte rural uruguayo, para describirlos a través de sus infancias. En este caso no para actualizar aquellos viejos y queridos ensayos de Julio Castro (1944) y de Daniel Vidart (1955) de mitad del siglo pasado, sino para recoger en uno y otro ámbito, esas infancias actuales a través de la voz de los niños. Sabemos que ambos medios se han complejizado y ya no podrían ser descritos de manera tan simple. Los medios urbanos con sus periferias y centralidades, los medios rurales con la diversificación de ambientes que van más allá de los agrícolas y ganaderos; presentan una riqueza compleja y desconcertante. Y allí siguen construyéndose infancias que se manifiestan en sus juegos, en sus escuelas y en sus narrativas.

Hoy las fronteras entre lo rural y lo urbano parecen desdibujarse, por lo que parecería que las infancias tienden a homogeneizarse en cuanto a sus características y manifestaciones. Sin embargo, esta apreciación resulta superficial. El ejercicio de escuchar las voces en sus propios territorios, evidencia las singularidades y la impronta propia de los entornos y sus paisajes. La globalización y la era digital conforman parámetros de comportamiento que se parecen en cuanto al acceso al

conocimiento y los artefactos de uso común. Sin embargo, las subjetividades siguen adquiriendo el valor insoslayable de lo cercano, lo cotidiano y lo vivencial. Y esto aparece con contundencia a través de la escucha *in situ*.

Entre ambos territorios, el rural del norte lejano y el urbano de la capital, hay un continuum sin fronteras que vayan más allá de las que artificialmente y de acuerdo a criterios teóricos, se vengán a imponer. El gradiente rural – urbano remite a procesos actuales de urbanización de medios urbanos pero también de ruralización de algunos medios rurales. Y allí, en medio de esa complejidad difícil de discernir, están las infancias uruguayas, iguales y diferentes, con mucho para decir.

Paisajes de construcción de infancias

Mamá es la cocinera de la escuela

Llegamos a la escuela pocos días antes de finalizar las clases, a comienzos del mes de diciembre. Sin embargo, la dinámica era tan cotidiana como siempre y parecía un día habitual de trabajo. Una típica escuela rural uruguaya del norte del país, a no muchos kilómetros de la ciudad de Rivera. Una sola maestra con un grupo de 12 niños de todas las edades. Sin embargo, ese día había más docentes trabajando con los niños. Dos profesoras de educación física, una maestra educadora para la salud y un maestro coordinador de escuelas rurales nutrían una jornada que, en última instancia y por ese motivo, sí resultaba diferente.

Como muchas escuelas rurales uruguayas nos encontramos con un edificio de enormes dimensiones. Un edificio que alguna vez albergó a más de 80 niños y que funcionó además como escuela granja. Roberto, un vecino de la escuela se acercó atraído por todo el movimiento y nos cuenta de su época de alumno de la escuela; la cantidad de compañeros, la producción agrícola de la escuela, la prosperidad de la zona y sus habitantes. Un testimonio de nostalgia pero a la vez de proyección a partir de la realidad que hoy toca vivir. Mientras los niños trabajan con los maestros y los profesores, él junto a otros vecinos trabaja en la construcción de un nuevo invernáculo.

Verónica tiene 10 años y está en quinto. Siempre vino a esta escuela y hoy disfruta, como sus compañeros, de los ejercicios con telas colgadas de los árboles que les enseñan las profes. Nos sentamos en el suelo para conversar, mientras se acercaba la hora del almuerzo. Verónica describe a su escuela como “linda” y le gusta todo de ella, especialmente los talleres de actuación y manualidades. Vive a dos kilómetros de la escuela, pero para ella eso es “muy cerca”.

Su madre es la cocinera de la escuela, así que conoce mejor que nadie la comida que con sus compañeros está a punto de compartir. A Verónica le gusta que su madre sea la cocinera de la escuela. Guiso de porotos y de lentejas son sus comidas preferidas, pero le gusta aún más el chocolate del desayuno todas las

mañanas. Un compañero de primer año, curioso por nuestra conversación, se fue acercando lentamente y comenzó también él a opinar sobre la escuela, dejando la pelota con la que estaba jugando.

Mientras conversamos, varios camiones cargados de madera de la producción forestal predominante en la zona, pasan frente a la escuela, levantando una gran polvareda. Un indicador muy contundente de esta nueva ruralidad que marca la distancia – fuerte y reveladora – de un tiempo agrícola y ganadero en que Roberto venía a la escuela, hace medio siglo.

Lo que más me gusta es cuando vamos a plantar

Es un día de fines de primavera y nos encontramos en un barrio periférico del oeste de la ciudad de Montevideo, aproximadamente a media hora del centro de la capital. La tranquilidad del paisaje de la zona se expresa en las viviendas, modestas en su mayoría, algunas con jardines y otras anunciadas por pequeños patios o entradas de tierra y hormigón. La calle estrecha, sin otro tránsito que alguna bicicleta y las veredas pobladas de árboles cuya sombra verde nos protege del intenso sol de media mañana.

Allí aparece un edificio grande, de dos plantas, con un gran patio al frente en el cual marcan presencia las anacahuitas y un parque con juegos infantiles. Es la escuela, rodeada por una reja perimetral que exige anunciarse para poder entrar, aunque esa mañana la mirada atenta de Marta, auxiliar de servicio que estaba barriendo el patio, se anticipa a nuestra llamada y nos recibe muy amablemente. Dice: *ahora tenemos que mantener cerrado por seguridad, qué vamos a hacer, hay que cuidar a los gurises*. El edificio de ladrillo y vidrio se abre en grandes ventanales que muestran los patios, porque en el fondo hay otro con cancha de fútbol y básquetbol y también la huerta de la que participan todos los niños.

Funciona en tiempo completo, algunos niños llegan con hermanos, amigos y vecinos, otros acompañados por algún familiar y el primer encuentro se produce en el comedor escolar. Allí comparten el desayuno y luego alternan actividades dentro y fuera del salón de clase.

El encuentro con Tamara, una niña de 9 años, de grandes ojos castaños, derivó en una conversación espontánea y muy entusiasta.

Ella sola dice: *¿Sabes lo que me encanta de la escuela?*

Es que hacemos muchas cosas, pero lo que más me gusta es cuando vamos a plantar y después escribimos y dibujamos lo que hicimos. También cuando la maestra Alicia nos presta un libro y leemos todo sobre cómo cuidar las plantas. En mi casa no tengo tierra para plantar, hay puras casas, una al lado de la otra. A Sofía, mi hermana, no le gusta eso de plantar, dice que es aburrido y además te ensucias toda, pero si le salen bien las cuentas. Ella dice que eso va a estudiar cuando sea grande.

El sábado que viene me toca ir a Argentina

La escuela de Nahuel está en una zona residencial de Montevideo, a unas pocas cuadras de la playa. Montevideo tiene una extensa y hermosa vista al Río de la Plata, desde la desembocadura del Río Santa Lucía hasta la del arroyo Carrasco, en algunos tramos con rambra y otros con costa portuaria. La ciudad construye su territorialidad como espacio humano que combina un ambiente arbolado (un árbol cada cuatro habitantes) que alberga una rica fauna de aves, construcciones clásicas y modernas con diferente función social, un parque automotriz en vertiginoso crecimiento que ha exigido la ampliación de las vías de comunicación, parques y plazas.

En el barrio de la escuela, ese paisaje arbolado y sonoro se entreteteje junto a casas grandes y suntuosas o edificios de varios pisos con apartamentos amplios con terraza.

La escuela tiene dos edificios de dos plantas, gimnasio, teatro y tres patios grandes con juegos, canchas, bancos, plantas y árboles diversos. En la tarde concurren casi 400 niños, algunos llegan caminando, muchos llegan en auto y otros en transporte escolar. De mañana es otra escuela a la que también van muchos niños.

Nahuel va de tarde, está en 2° año y viene a esta escuela desde los 4 años. Vive con su madre en un apartamento en el 5° piso. Los fines de semana visita a su padre que vive en una casa grande con jardín y parque en el fondo. Se divierte mucho y juega con su media hermana que es tres años menor que él. Pero todos los días está en la casa de la abuela y tiene una niñera que lo cuida. Él la quiere mucho, dice que siempre lo lleva a pasear, lo deja cocinar con ella y le hace cuentos y chistes.

Es lindo venir a la escuela, a mí me gusta pintar, jugar y aprender con la maestra. El otro día dibujamos nuestras manos para poner en la cartelera y quedó muy bien. Pero a veces me aburro como cuando la maestra está hablando con una mamá y no nos pone trabajos. A mí me gustaría que pusieran más juegos en la escuela y que los árboles estuvieran más cuidados.

Tengo amigos en las tres casas. Jugamos al fútbol, al básquetbol, a veces mis amigos vienen a jugar al play a la casa de mi abuela. Si no, miro mucha tele, lo que más me gusta son los dibujitos y en la compu los juegos.

Sabes que cuando estaba en 1° nos contaban muchos cuentos pero no me acuerdo mucho. Yo también escribía cuentos. Me acuerdo de uno de un tiburón que no sabía nadar y estaba triste y un día aprendió y se quedó feliz. Mi abuela dice que cuando sea grande voy a ser escritor. Yo todavía no sé. El sábado que viene me toca ir a Argentina a ver a mi prima en una obra de teatro. Voy con mamá y la abuela.

Mi mamá y mi tía también vinieron a esta escuela

Rocío está en segundo y ya cumplió 8 años. La mamá y la tía también fueron alumnas de la escuela. Su familia siempre vivió en este barrio. Su barrio, ubicado al nordeste de Montevideo tuvo una intensa actividad fabril durante muchos años. Eso generó muchas familias en la zona. Hoy ha cambiado bastante,

las plantas industriales hace tiempo han cesado su actividad, los trabajadores han ido encontrando otros tipos de trabajo, la reconversión laboral los ha llevado a trabajar lejos de donde viven. Diversas actividades comerciales ubicadas sobre una gran avenida modelan el nuevo paisaje. El tránsito pesado, camiones y ómnibus locales e interdepartamentales, circulan día y noche lo que aumenta el riesgo de la circulación de los peatones. Hace años era bastante tranquilo, pocas casas agrupadas en pequeños núcleos y varios grupos de niños jugando en la cercanía. Hoy ya no es tan habitual, muchos niños como Rocío toman ómnibus aunque demoren pocos minutos en llegar.

A ella le gusta mucho como está la escuela ahora. El edificio fue construido para escuela y es grande. Concurren casi 500 niños en cada turno. Son dos escuelas. Rocío dice: *viene mucha gente a ayudar a la escuela para que mejore. Por eso ahora tenemos más cosas que cuando venían mi mamá y mi tía. Cuando vino esta Directora que tenemos ahora empezó a cambiar todo. Ella llamó a los padres, a los vecinos, a los alumnos que habían salido de la escuela y empezaron a venir los sábados a pintar y a arreglar todo. Antes la escuela no era como es ahora, era toda gris. Ahora es de todos colores. Mi salón tiene tres colores. El año pasado lo pintó la maestra con otros alumnos. Te dan ganas de venir si ves todo de todos colores, es más alegre.*

Lo que me gusta es que la maestra nunca grita, nosotros nos portamos maso. Hay compañeros que se pelean y se pegan y la maestra les habla y les dice que piensen lo que hacen. A mí me gusta estudiar y los juegos que hay en todas las clases. Me gustan las cuentas y me salen bien y también contestar preguntas que pone en el pizarrón.

Me encanta que me cuenten cuentos. El preferido es Blancanieves. Me gusta cuando se encuentra con el príncipe y los enanitos. La parte más divertida es cuando los enanitos no quieren lavarse las manos. Yo siempre me lavo las manos.

El recreo no me gusta mucho porque hay mucho ruido, me siento y uso la computadora. Me gusta más la de la maestra porque tiene más cosas. A veces me la presta. Yo entro en internet y estudio de los dientes y el aparato digestivo. Mi mamá dice que yo sirvo para ser doctora, que tengo que estudiar mucho. En el barrio juego con los hijos de la amiga de mi mamá, jugamos a las mamás y a ser doctoras. Es divertido.

2. Natalidad de las infancias. Memoria y posibilidad

“... es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo.” Paulo Freire (2004:31)

El extrañamiento, o la natalidad como dice Arendt (2005), de la concepción de infancia evidencia y significa el autoextrañamiento de la configuración de identidades

Sin embargo, es necesario advertir y alertar sobre la distorsión que provocan ciertos discursos al ocultar que la construcción social de la *infancia* no ha sido una cuestión casual, ingenua ni desinteresada sino una configuración definida a través de ideologías hegemónicas que han privado al hombre de la memoria y la tradición. Su devenir como categoría objetiva, inmaterial e intemporal fue adquiriendo visibilidad en la modernidad a través de un pensamiento dualista propio de la cultura del positivismo. Dicotomías tales como inmadurez/madurez, niñez/adulterez, incapacidad/intelectualidad, ignorancia/sabiduría validaron formas de tematización y legitimación tanto en el campo teórico como en el imaginario social.

La reflexión filosófica estuvo centrada en el análisis del éxito o fracaso social para resolver estas dicotomías lo que supuso ubicarlas en la esfera del interés individual desvinculadas de cualquier interés común, es decir restringiéndolas a una cuestión de voluntad particular y en solitario.

Cabe señalar que esas visibilidades mantuvieron simultáneamente ocultas las severas consecuencias que conservaban y también profundizaban las desigualdades de una estructura social que se anunciaba como democracia. Algunos discursos argumentaban a favor de la universalización de la identidad infantil a través de prácticas homogeneizadoras que reproducían las condiciones de dominación naturalizadas. Otros erigieron la figura del niño como *sujeto de derecho* aunque la democratización de acceso a las instituciones educativas y culturales derivó en la noción de vulnerabilidad de la infancia y desarrolló doctrinas tutelares que no se diferencian de los condicionamientos ya mencionados. Más recientemente se implementó una fuerte ofensiva de la mercantilización globalizada de bienes y servicios dirigida a la infancia haciéndola objeto de dependencia consumista.

Se puede observar una creciente visibilidad de la infancia en la agenda pública que cada vez resiste más a la regulación del estado como consecuencia de su pérdida de poder frente al mercado. De esta manera la infancia es un bien de cambio en el juego de oferta y demanda que regula el funcionamiento de la sociedad capitalista neoliberal.

En este escenario la infancia no está exclusivamente vinculada a criterios políticos y económicos sino como plantea Adorno

Más bien la definen rasgos como un pensamiento de acuerdo con las dimensiones de poder e impotencia, como rigidez e incapacidad de reacción, como convencionalismo, conformismo y escasa autorreflexión, así como, finalmente, una precaria capacidad de experiencia. Los caracteres necesitados de autoridad se identifican sin más con el poder real, antes de adquirir contenido específico. (1998: 21)

Las consecuencias de los profundos cambios en la estructura social en el marco de las reformas del estado provocaron una nueva visibilidad que se manifiesta como la crisis de la relación entre el mundo infantil y el mundo adulto, la cultura infantil y la cultura del adulto, a través de discursos contruidos tomando la figura de *infancia culpable*.

Estos discursos han delimitado históricamente el lazo social y de identidad dentro de modelos de dominación y dependencia que lograron con cierto éxito ocultar formas de resistencia acallando las voces de aquellos sectores de la sociedad con menos poder y sin lugar a duda la infancia ha sido uno de ellos.

3. Desmarcando posiciones: reconocimiento y ruptura

Las distancias que reflejan esas desigualdades materializan el lazo social (Autés: 2004) que los hace integrantes de un grupo humano y a su vez los convierte en sujetos únicos y singulares pero capaces de conquistar otros mundos culturales reconociéndose como sujeto e incluyendo al *otro*, también sujeto. Estas distancias reclaman la creación de espacios culturales que permitan hacer recorridos particulares rechazando y resistiendo las propuestas de sumisión de los sujetos a las instituciones (familia, escuela, grupo de pares, etc.) con pretensión homogeneizante y de exclusión.

Según el autor, la exclusión afecta la estructura identitaria de los sujetos por lo cual es tarea fundamental reconstruir dicho lazo entendido como lazo de identidad. De esta manera se ponen en juego las representaciones y expectativas de los sujetos en relación intersubjetiva con otros sujetos.

Su palabra avalada y autorizada en condiciones no excluyentes podrá contribuir a desarrollar conciencia crítica en niños y jóvenes abriendo posibilidades de construir un discurso propio en relación con los discursos de otros sujetos sociales.

La dialéctica entre lo individual y lo colectivo de estos registros psíquicos y sociales serán fundamentales para la construcción de significados en función de referentes y referencias de los contextos en los cuales se desarrollan. La imaginación como plantea De Alba (2010) cumplirá una función esencial en la deliberación entre lo real y lo simbólico para la construcción del nuevo imaginario social.

Cumple la función de tomar los pedazos que en la CEG se encuentran desperdigados, tanto los emanados de la herencia cultural (legado histórico, tradición, selectiva, arbitrario cultural) como los inéditos en el pasado (como las TIC, constitutivas de nuevos sujetos sociales en campos culturales-semióticos propios del Siglo XXI) y los articula hasta lograr una totalidad, una propuesta, un contorno. Es la imaginación una hacedora de articulación y cadena equivalente entre las diferencias. (De Alba, 2010).

Como plantea Bárcena (2000) pensar la temporalidad humana es pensar el tiempo pasado, presente y futuro así como pensar lo que ocurre, nos ocurre y les ocurre a otros.

En consecuencia es posible pensar la temporalidad de las infancias como acciones multiformes de sujetos colectivos con intencionalidad de crear identidades culturales plurales con posibilidad de resistencia frente a los modelos de dominación ideológica afrontando la violencia, soñando una felicidad *viviendo*.

Dar nuevas formas al presente y al futuro implica desmarcarse de formas ya existentes, cuestionándolas en tanto resultado de una cultura asimétrica y totalizadora que excluyendo a la infancia ha contribuido al aumento de la desigualdad social en los países latinoamericanos.

Una forma de denuncia y de resistencia frente a esas formas homogeneizadoras que cultivan un pensamiento único negando el *yo* y el *otro* requiere que el sujeto se apropie de la palabra.

Voces de infancias en la casa y en el entorno

Me gusta recorrer el campo

A Verónica le gusta mucho el lugar donde vive, una zona de campo no muy lejos de la ruta que va a Rivera. En el entorno de su casa hay otras tres cercanas y cuatro "medio lejos". Me cuenta que por allí hay un "lugar donde venden cosas", un pequeño almacén que podríamos pensar tiene algún parentesco con los "almacenes de ramos generales" que antes abundaban en la campaña uruguaya.

Su casa no está lejos de un camino de tierra que conduce a la ruta. Por ese camino pasan durante todo el día los camiones de madera de la forestación. Para Verónica esto ya es parte de la vida cotidiana del lugar. Sus hermanos son grandes, uno de 15 y otro de 17, por lo que cuando quiere jugar con alguien, trata de encontrarse con algunos vecinos, aunque no hay muchos. Si no los encuentra y está en la casa, le gusta mirar televisión. Además de sus hermanos, vive con su madre y su padrastro.

Verónica dice que se aburre cuando no viene a la escuela y que durante las vacaciones está descaendo que comiencen las clases. De vez en cuando va a la ciudad, a Tacuarembó, a pasear y comprar algo. A Rivera, la ciudad más cercana, va muy seguido con su mamá. Allí es donde hacen sus compras para la semana.

Le gusta recorrer el campo. Nos cuenta que allí se encuentran caballos, ovejas y vacas, además de dos cañadas muy lindas. Desde la escuela y con sus compañeros ha recorrido el campo cercano, hoy cubierto de árboles, buscando ex alumnos para entrevistar. Encontraron a varios que les contaron cómo era antes la escuela y el lugar. A Verónica le sorprende que antes hubiera más de 100 alumnos, que se usaran "los tres salones" de la escuela y que hubiera "más de un maestro". "Como era *escuela granja se criaban animales y se hacía huerta*", nos cuenta, como si fuera el "había una vez" de una historia leída en un viejo libro.

Matías vive a tres kilómetros de la escuela. Se traslada con el abuelo de unos compañeros de mañana y regresa con la madre de la otra compañera por las tardes. Vive en el campo, pero muy cerca de la ruta que va a Rivera. Hay pocas casas alrededor de la suya, además de una estación de servicio que está sobre la ruta. Es

una zona tranquila, pero dice que molestan un poco los muchos camiones de madera que salen a la ruta muy cerca de su casa.

Su padre es herrero. La herrería la tiene en un galpón en su misma casa. Pero a veces el trabajo es escaso y debe salir a trabajar afuera. El último trabajo de herrería fue soldar el guardabarros a un camión. Solo percibió 200 pesos por ese trabajo, después de veintidós días sin trabajo alguno. Matías cuenta que por eso ahora su padre está trabajando en un aserradero cercano. Ahora va a empezar a arreglar una camioneta vieja en la que puede viajar a Rivera, lugar donde a veces consigue algún otro trabajo. Matías también ayuda en la herrería: "yo sé pulir, soldar; no sueldo porque dice mi padre que tengo los ojos sensibles todavía, pero pulir sí".

En el territorio cercano a su casa menciona como lugar interesante un tajamar grande. Allí suele encontrar mojarra junto con un vecino que es también compañero en la escuela. Más lejos hay una cañada que tiene poca agua, pero que suele recorrer. Algunos fines de semana viaja a Tacuarembó a la casa de su abuela. Allí tiene también a otros familiares y suele quedarse más de un día. También suele ver en Tacuarembó a sus anteriores compañeros de escuela. En ocasiones también va a Rivera con su mamá para traer un surtido. Su próximo viaje lo tiene planeado para "comprar ropa para ir a la [Escuela] Agraria [el próximo año]".

No es peligroso ir a la escuela

Esta escuela es de tiempo completo. Por esa razón a ella concurren no solo alumnos del barrio, también de zonas más alejadas.

Susana dice: vivo en el barrio Jacinto Vera, vengo en el ómnibus, me trae mi papá o mi mamá y me viene a buscar mi mamá. No tenemos plata para camioneta [hace referencia al transporte escolar pago que se puede contratar] y no tienen auto. Mi mamá es profesora adscripta. Mi papá es policía, pero no de los que están en la calle, es policía que arregla computadoras.

Marina: yo vivo en el barrio, a cuatro cuadras de la escuela. Me trae mi mamá de auto y me viene a buscar a pie mi hermano o mi mamá. Algunas veces me voy sola. No creo que sea peligroso pues para ello tengo mi celular; si me pasa algo llamo, igual no creo que me pase algo. Mi madre, mi padre y mi hermano me han enseñado a mirar siempre para los dos costados, llevar guardado el celular; no hablar con extraños, que si me ofrecen algo, que no lo tome, que no lo coma.

El martes es el único día para estar en casa

Rubén y Daniel son chicos a los que aquí llamamos "niño agenda". Rubén cuenta que además del horario de escuela de tiempo completo, lunes, miércoles y viernes va al club a hacer natación, los jueves va a la psicomotricista. Es el martes el único día para estar en casa "me voy a casa y me quedo ahí en casa. Primero hago

los deberes, a veces veo películas. No salgo a jugar en la calle pues pasan muchos autos en la calle donde vivo, dum, dum, dum, pasan autos para todos lados, cuesta como una hora cruzar la calle.

Su compañero Daniel dice que él los lunes, martes, miércoles y viernes, de 18 a 20 y 30 horas tiene taekwondo y que le gusta mucho. Hace dos años y medio que lo practica, ha participado varias veces en competiciones. Le gusta más el taekwondo que la escuela "te da disciplina, autocontrol, y todas esas cosas más de peleas y defenderse".

Cenamos con la televisión

Marina cuenta que en su casa cenar en el living, su madre, su padre, su hermana y ella, todos juntos. "A veces charlamos, cuando tenemos algo que contarnos o miramos juntos una novela y comentamos eso. Cuando mis padres quieren o hay cosas importantes nos sentamos en la cocina donde hay una mesa grande, y empezamos a contar".

También en casa de Susana se cena en el living pues allí hay tele y la miran mientras comen. "Comemos en unas mesitas chiquitas que hay allí: una chiquitita, una mediana y otra un poco más grande. Comemos yo, mi madre y mi hermano. Mi papá come en el sofá. Daniel dice que sus padres algunas veces dicen que la televisión hace mal, que mejor coman todos juntos en la cocina. "La tele te hace mal pues aprendés otras palabras malas".

Mi papá me despierta y desayunamos juntos

Santiago vive con el papá. Cumplió 9 años en setiembre y la abuela le regaló un perro que se llama Toby. Vive no muy lejos de la escuela y va caminando. Siempre se encuentra con amigos y van conversando. Todas las mañanas el papá lo despierta y desayunan juntos. El papá se va a trabajar y él sale para la escuela. No tiene hermanos pero sí muchos amigos. Quiere aprovechar mucho las 8 horas en la escuela para aprender todo lo que le enseña la maestra. Tienen profesora de inglés y de educación física.

Ahora estamos estudiando de la contaminación hídrica. Leímos sobre todo lo que contamina el agua como los desperdicios tóxicos de algunas fábricas y si cuidamos el agua no nos enfermamos. Acá en el barrio había muchas curtiembres que contaminaban. Ahora quedan pocas, por eso hay menos trabajo.

La profe de inglés nos dio una página para que creamos un superhéroe, lo dibujamos y le ponemos características de lo que puede hacer y lo que no. Yo le puse unos colmillos de vampiro.....

Yo me llevo bien con todos, lo que más me gusta es jugar con mis amigos en la escuela. Jugamos a las carreras de caballito, al fútbol. Y en mi casa ando en bici, dibujamos, y leo dibujitos en la tele.

Mi papá dice que si estudio mucho me va a ayudar en la vida y voy a conseguir trabajo. Cuando viene del trabajo aprovecho para estar con él un rato. A veces jugamos con juegos de mesa y otras charlamos un poco, pero a veces está muy cansado. Yo siempre hago las compras antes que llegue para colaborar en la casa, me deja un papilito en la heladera y a veces hacemos la comida entre los dos. Yo lo quiero mucho a mi papá y él siempre me dice que soy un buen hijo.

Cuando no vamos a la escuela trabajamos con nuestro padre

Joaquín y Carlos viven en la estancia con sus padres y los dos hermanos más pequeños. En su casa tienen una yegua negra y otra marrón. Joaquín dice que con ellas suelen acompañar el trabajo de su padre y de un peón para arrear animales en el campo.

Los días que no van a la escuela trabajan con el padre. "Andamos los tres a caballo: mi hermano, mi padre y yo", nos dice Carlos. Su yegua se llama Ceniza y dice que nunca se cayó. "Agarramos la yegua, la ensillamos y nos vamos", relata Joaquín. "A veces enlazamos [animales], si alguno está abichado lo enlazamos [para curarlo]". Otras veces dice que traen una vaca y la ordeñan. "En la estancia [donde viven y trabajan] hay chanchos gordos que los crían", continúa relatando Joaquín. También hay un tajamar que se usa para que "los bichos tomen agua". Cerca del lugar donde viven no hay otros niños cerca, por lo que deben ir hasta San Javier para ver otros niños, pero no van todos los días. Cuando van es para comprar algo que necesitan, sobre todo alimentos. De vez en cuando llegan a ir a la ciudad de Paysandú que es mucho más "grande".

A Carlos le gusta trabajar con las ovejas en el campo, junto a su yegua y los peones. También le gusta dar de comer a los animales, "a las gallinas, a los chanchos y a los caballos un poco de pasto".

Cuando no viene a la escuela, a Joaquín le gusta dormir y levantarse temprano. Dice que se acuesta temprano y a veces se levanta antes que salga el sol para ayudar a ordeñar. Pero cuando no tienen que ayudar en todas esas tareas, andan en bicicleta o juegan a la pelota. En días de lluvia si se tienen que quedar adentro de la casa, miran televisión.

Me gusta mi salón de clase: es chiquito como mi casa y el sol entra por una ventana

Mauro vive en la periferia norte de Montevideo. En su casa son cinco: la mamá, la abuela, dos hermanos y él. Es un barrio un poco triste dice él. Pasan muchos camiones, ómnibus y también autos. Siempre hay mucho ruido y contaminación. Además es peligroso andar por la calle. La placita está lejos y no va casi nunca.

A Mauro le gusta su salón de clase porque es chiquito como su casa y entra el sol por una ventana. También se ve el ceibo que hay en el patio de la escuela y

le encanta cuando está lleno de flores rojas. Está cursando 3° año. Antes iba a otra escuela todo el día pero se cansaba mucho.

Nos cuenta algo que lo sorprendió: *a los pocos días de empezar en esta escuela, la maestra nos dijo hoy tenemos una visita. Y sabes lo que era, era la mascota de Germán. Se llama Lucero y es un pez dorado. No me imaginaba tener un pez vivo en la escuela y estudiar todo sobre los peces. Cuando voy a la casa de mi abuelo, hay un arroyo cerca y a veces vamos a pescar. Los bagres también son medio dorados pero mi abuelo dice que no viven mucho si no están en el agua del arroyo.*

Yo vivo medio cerca de la escuela, vengo caminando. Tengo un hermano en 5° y otro chiquito. Jugamos con ladrillitos o a la pelota en la calle cuando mi mamá nos deja. Cuando llueve jugamos adentro, en el cuarto. A veces miramos fútbol en el cable. Ahora no puedo usar la XO porque mi hermano me la rompió y tengo que esperar que la manden arreglar.

Me gusta jugar con mis compañeros. Jugamos a atrapar y a correr. También contamos chistes. Te cuento uno ¿sabes qué va a buscar un ciego al quiosco? Un ojito. ¿Te gustó? Yo quiero contar cuentos por la tele algún día, como en el programa de los sábados.

4. Discurso en clave (otra) de infancias

Una nueva clave de construcción del discurso de las infancias exige arriesgarse y garantizar a los niños *la posibilidad de tomar la palabra* lo que implica una forma de ejercicio del poder, entendiendo el poder como ese potencial de estar que une a los hombres mediante la acción y el discurso. Acción y discurso como acontecimientos de la esfera pública, como capacidad de estar entre los hombres. Por consiguiente ese ejercicio de poder no es una posesión del hombre aislado sino de hombres actuando juntos. La existencia del hombre incluye la existencia del otro, de los otros y del nosotros.

Este discurso que se estructura convocando formas y contenidos de infancias, desde especialidades y temporalidades dinámicas, reconoce e interpela la pluralidad ideológica y experiencial de la construcción de subjetividades en escenarios públicos.

Las expectativas y el porvenir de las infancias no las restringe a la esfera de lo privado sino que reivindica la posibilidad de salir de la esfera privada, de superar el individualismo y competitividad, que centran la mirada en los intereses personales sin considerar otros intereses y, de cruzar las fronteras hacia lo público. Al decir de Bárcena (1997:213) *"el bien común sólo se logra desde la confrontación, desde la articulación de intereses por medio de la deliberación colectiva, desde la mutua persuasión en el diálogo, el debate y la argumentación política."*

Las infancias resultan entonces de discursos cada vez más plurales que evidencian coexistencias conflictivas, que responden a diversos horizontes de expectativa y requieren el desarrollo de la libertad en interacción con los otros,

considerando a los otros como iguales y considerando el pensamiento de los demás implicados sin exclusiones (como pensamiento re-presentativo).

Por lo tanto, el niño, el hombre, es en tanto ser de relaciones de pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia y temporalidad.

UN ESCENARIO SINGULAR: LA ESCUELA

Un grupo de tres niñas de primer año

Mil situaciones que no viene al caso ahora presentar, llevan a que, ya diciembre adentro, ya en clima de término del año lectivo, estemos llamando a la puerta de entrada de aquella escuela. Es un precioso edificio de ladrillo a vista, de arquitectura moderna y funcional, construido para ser escuela. Pertenece a un típico barrio montevideano de clase media. Funciona como escuela de tiempo completo, pero no al servicio de un medio carenciado.

Nuestras actividades en la Universidad derivaron en que el segundo semestre de este año conozcamos la vida de esta escuela. Quedamos felices y gratificados al comprobar el clima que se vive: intentos y realizaciones de vida en armonía, de colaboración y no competición, de procura de reflexionar para asumir posturas de cuidado, respeto y tolerancia como principios y como actitud hacia aquellos con quienes convivimos. ¿Qué mejor lugar que éste para realizar estas conversaciones con los niños? ¿Será que el propósito que orienta a la escuela ha llegado a calar profundo en ellos? ¿Qué nos dirán sus conversaciones sobre su vida en la escuela? ¿Y sus vidas en sus casas, en sus barrios, tienen armonía con las vivencias de la escuela?

Hacemos sonar el timbre. Y mientras esperamos ser atendidos vienen a la memoria los recuerdos del pasado; de esta misma escuela, pero en un edificio antiguo, vetusto, mal conservado, no funcional. Allí fuimos maestra alfabetizadora. Dentro de aquel edificio condenable, sin embargo ¡qué proyecto de educación! Alfabetizar con el Plan Estable es uno de los tesoros educativos que nos tocó vivir y nos acompañan de forma imborrable.

Abren la puerta. En las condiciones de excepción de aquel día, solo uno antes de terminar el año lectivo, quien nos está recibiendo es un grupo de tres niñas de primer año [inicio de alfabetización]. Alegres, risueñas, acogedoras. Ellas amplifican los recuerdos. Llega a nosotros la maestra secretaria que está a nuestra espera. Antes que nos encamine a la sala donde tendremos las conversaciones, pedimos para que la primera conversación sea con estas niñas, y en grupo, no queremos decepcionar a ninguna de ellas y nos desafía el crear una situación diferente a la pensada: será una conversación grupal. A las tres niñas se le suma, por invitación de ellas un compañero varón del mismo grupo de clase.

En cuanto transitamos el pasillo hacia el salón dispuesto para la actividad, leemos un cartel grande, que contiene frases e imágenes. S...

Al principio fue medio difícil

Matías compara las escuelas urbanas a las que fue antes con la escuela rural que es su escuela actualmente. “Allá [en las escuelas urbanas] era solo cuaderno y cuaderno. Tentamos los minutos de recreo y después para adentro de vuelta”, nos dice. “Acá [en la escuela rural] no es lo mismo. Jugamos a la pelota, tenemos espacio de recreación, tenemos taller de cocina (...), los viernes pintamos y dibujamos; tenemos educación física” También le parece bueno estar en un grupo más pequeño. “Allá éramos 28 o 29 en la misma clase”.

Aunque lo que le gusta es el campo, dice disfrutar mucho con los talleres de cocina que se hacen en la escuela. Allí y en todos los espacios de la escuela comparte su tiempo con niños más pequeños que él, algo que es totalmente nuevo ya que en las escuelas urbanas siempre estuvo con niños de su edad. “Al principio fue medio difícil de adaptarse, porque los más chiquititos que gritan y todo eso, pero después uno se va adaptando”. Expresa que se lleva muy bien con todos, incluyendo a los de educación inicial, de 4 y 5 años.

Recuerda de sus anteriores escuelas el hecho de haber “muchas peleas”. “Un día rompimos una puerta (...) y muy seguido pasaba que te molestaban hasta que reventabas”, comenta. “Acá nunca peleamos”. Piensa por un momento algo malo de esta escuela rural, pero no puede decir nada. Habla de ella con entusiasmo y orgullo, como si toda su vida hubiera venido a ella.

Cuento cómo aprendo

Natalia, que cursa 6° año, nos cuenta de una actividad escolar que le parece muy buena: *La maestra nos manda un tema para estudiar, nosotros lo estudiamos y cuando llega la fecha para hacer el oral, pasamos y decimos todo lo que aprendimos, lo que estudiamos*. La estimulo a dar más detalle de cómo realiza esa actividad.

Busco información en internet, en libros, pido ayuda a mi madre, a mi padre. Busco información. Muchas veces hago mapas conceptuales para ayudar. Busco biografías, busco fotos. Pido que relate los pasos que sigue luego de tener la información, en especial le pregunto sobre si se preocupa por memorizarla. No, estudio para decirlo con mis palabras, sabiendo lo que se está diciendo, pues hay gente que sí, lo memoriza y no sabe lo que está diciendo. La maestra le pregunta y se queda....

Como ha destacado que algunas veces hacen el trabajo en grupo, le pido que me explique algún detalle al respecto. *Nos ponemos juntos y cada uno dice lo que siente, lo que piensa. Si hay alguien que quiere mandar más le decimos que no, que nadie manda más. Natalia también nos habla del trabajo que hacen en matemática. Trabajamos con operaciones y también con problemas. Para los problemas hay que leer y entender. Y si algo no te queda muy claro le pedis a un compañero que te explique.*

Le pregunto si podría contarme de algo que hacen en la clase que le resulta aburrido. *Gentes que vienen a hablar. Vinieron a hablar sobre (un tema), pero fue muy aburrido. Fue interesante, pero aburrido. Si hubieran hecho con juegos, con imágenes con colores.... Se paraban y hablaban, no se entendía nada, solo hablaban ellos, contaban ellos.*

Fuimos al zoológico en el ómnibus y vimos muchos animales

Belén tiene 6 años y está en 1°. Vive a tres cuadras de la escuela y va caminando con su hermana que está en 5°. Cuenta: *en la escuela jugamos a la atrapada y hay que correr para que no te agarren. Me gusta la escuela porque en la clase tenemos libros y tenemos computadoras. El otro día buscamos información de las mariposas y los gusanos de seda.*

También me gustan las cuentas, las que me salen mejor son las de más, las de menos a veces me salen mal. La maestra nos lee cuentos. A mí el que más me gusta es Ruperto. Te cuento un poquito: Ruperto quería trabajar en el circo del pueblo pero los leones lo terminaron echando. Una cosa divertida de la escuela es cuando vamos de paseo, el otro día fuimos al zoológico en el ómnibus y vimos muchos animales. Es más lindo verlos de verdad, en la tele son distintos.

Cuando vuelve a su casa después de la escuela, casi siempre va a la placita a jugar con amigas y el sobrino chico hasta que llega la mamá de trabajar. La hermana se queda mirando tele o con la computadora.

De noche miramos tele y nos acostamos temprano porque al otro día hay que madrugar. Mi mamá trabaja todo el día y casi nunca puede ir a la escuela cuando la llaman, a veces va mi tío, pero yo me porto bien y siempre hago los trabajos. A veces, los fines de semana voy a la casa de mi abuela que siempre nos hace tortas fritas para comer. Algunos días hablo por teléfono con mi papá que vive lejos, en otro país.

Nuestros padres vinieron a trabajar a una estancia cercana

Joaquín y Carlos son hermanos y los dos únicos alumnos de una escuela rural del departamento de Río Negro. A mitad de año llegaron a la escuela porque sus padres vinieron a trabajar a una estancia cercana. Llegaron justo cuando la escuela se estaba quedando sin niños porque la única niña que estaba asistiendo se había mudado a su vez a otro lugar.

Hasta ese momento iban a una escuela urbana en San Javier. Joaquín tiene 6 años y está en Educación Inicial. Carlos tiene 8 años y está en tercer año. Joaquín cuenta que su anterior escuela era “medio grande” y con muchos niños. Al venir a la escuela rural la sintió “muy distinta” por el color y porque el salón “tenía muchas cosas”. Pero lo que más le sorprendió fue el tamaño y la cantidad de niños:

“muchos” en la anterior escuela y sólo él y su hermano en ésta. “*Faltan los otros para que crezca [esta escuela]*”, dice Joaquín y se está refiriendo a sus dos hermanos pequeños que todavía no están en edad escolar. Cuando ello ocurra y si no se mudaron nuevamente, serán más alumnos en la escuela, todos hermanos entre ellos.

Para Carlos, esta escuela (rural) es “grande”, sin embargo. La otra escuela (urbana) la recuerda por tener un maestro para cada clase, además de un director.

Según cuenta Carlos, en la escuela urbana tenían profesores de educación física, baile y ruso. El idioma ruso está presente en esta zona del país, por ser un lugar de llegada de colonias rusas hace un siglo. “*Con la profesora aprendíamos a hablar ruso*” dice Carlos pero ahora no se acuerda de ninguna palabra. “*Era difícil*”, recuerda.

No me gusta leer ni escribir

A Noelia no le gusta la escuela, ni la maestra de este año. Tiene 11 años y está en 4°. Se aburre y se cansa. Sólo le gusta ir con la maestra de 1° y hablar con la directora.

Para mi la escuela está bien, hay diversión, tenés basket, gimnasia. El recreo también es divertido, juego a la manchada. No me llevo bien con mi maestra, ni con mis compañeros. En esa clase no hay paz, te molestan y yo me escapo de la clase. No me gusta leer ni escribir. Yo pondría todo matemáticas. Lo que me gusta es jugar con mis amigas o al play. En casa juego en la compu y miro comedias, entro al facebook y en algunos jueguitos de pintar. De mañana desayuno, hago las camas de mis dos tíos.

En la casa de Noelia son muchos. Vive la abuela, dos tíos, la mamá, un amigo de la mamá y tres hermanos menores que ella. La única que tiene trabajo actualmente es la abuela que no está en todo el día. Ella ayuda en las tareas de la casa, pero discute siempre con la mamá. Cuando se enoja se va de la casa y viene cuando ve llegar a la abuela que es con quien se entiende mejor.

En la clase jugamos con las XO

Cuando llegamos al salón que nos han reservado para las conversaciones, aquel grupo de tres pequeñitas y el pequeñito que terminan de aprender a leer y escribir están ansiosos por iniciar. Les llama la atención el grabador, pero enseguida se olvidan de él, parece que se sienten importantes por haber sido elegidos. Les pregunto: ¿Qué les gusta hacer en la escuela?

Noemí dice que le gusta leer, escribir, dibujar, pintar. A Susana también le gusta leer, pero destaca su gusto por “poner la fecha”. Rosi opina que lo que más le gusta es jugar. Explica. *Después de comer tenemos un descanso antes de volver a clase y entonces jugamos*

Tomo la idea del juego, quiero saber más sobre ello, sobre qué juegan en la escuela. Entre los cuatro, van aportando ideas. En general se escuchan y complementan, incluso levantan la mano para pedir la palabra. Otras veces se entusiasman al nivel de hablar juntos, de superponer las hablas. *Jugamos a la escondida, a la mancha, al pato ganso.* Dice Roberto: *viste, afuera, en el patio, hay unos caños bonitos para treparse y otro para hacer así [gesto de usar el sube-baja] y otro así [gesto de deslizarse en el tobogán]. Y hay para jugar a la rayuela.* Agrega Rosi: *Y en la clase jugamos con las XO.*

Entiendo que esto significa entrar en otro tema, e interesante. Actúo como que no comprendo lo que dicen, pregunto ¿juegan a qué? Muy entusiasmados, a coro repiten *jugamos a las XO!* Entonces les pregunto qué es jugar a las XO.

Noemí: *Es un juego, se corrige, es una máquina, es una computadora!* Insiste *Es una máquina que te viene con juegos e internet.* Rosi discrepa *no son juegos, son actividades.* Dice Susana *algunos son juegos.* La conversación se hace inaudible por el entusiasmo que les lleva a hablar todos juntos. Y luego se escucha la voz de Roberto que, sin entrar en la discusión sobre si es juego o actividad opina: *a mí me encanta. También nos divertimos pues algunos se hacen el facebook en su casa.*

Pregunto cómo hacen el facebook. Mi intención es explorar si eso se usa como recurso didáctico, si es organizado por la maestra o espontáneo de los niños. Por lo que dicen los niños no parece ser una actividad organizada didácticamente. Dice Roberto que hacen el facebook en casa pues tienen internet.

Noemí: *yo me comunico con ella.* Rosi dice *Si.* Asintiendo con lo dicho por Noemí. Pregunto: ¿y te comunicas con otros? Dice Rosi: *Si, como mil, no novecientos, muchos.* Pregunto si se comunica por facebook con otros niños de la escuela. Me dice que con todos los niños de la clase. Insisto en mi idea y le pregunto de quién fue la idea de eso, si fue la maestra. Rosi me dice *no, mi hermana me enseñó pues ella tiene facebook y tiene nueve años. Ella está en tercero, si querés podés ir a verla.*

Busco explorar más el tema: ¿Me cuentan algo más que hacen con las XO? Todos quieren opinar: Roberto dice: *yo me comunico con mi tío o con mi primo, chateamos.* Le pregunto que es chatear y todos juntos hablan, todos quieren opinar. Rosi: *yo sé, chatear es escribir algo y se manda para el otro contestar.* Y continúa: *un día me chateé con ella [señala Noemí]. Estábamos decidiendo si podíamos ir a la playa con mi papá. ¡Nos divertimos ese día mucho!* Susana dice: *Un día la madre de ella [señala a Noemí] quería mi número para invitarme a pasar el día en la piscina. Le di mi número en un papel y ella lo puso. Un fin de semana fui a su casa. Le pregunto a Noemí si la piscina está en su casa y como es: es cuadrada, está armada en el suelo. Ahora se rompió. Me van a comprar otra.*

La vida en el grupo

Les pregunto cómo se entienden entre los compañeros, si se ponen de acuerdo, si tienen algunas discusiones. Todos tratan de hablar. Tengo que pedirles:

Susana: *a veces nos peleamos, pero nos pedimos perdón y volvemos a ser amigas*. Y contame algo por lo cual se pelean: Noemí: *porque a veces ella trae mucho dinero y otro también trae mucho dinero. Y ellos cuentan la plata y dicen voy a comprar un helado. Juntan la plata pero no compran el helado, ahí empieza la pelea. Luego nos pedimos perdón y sigue mi amiga. Al otro día ella compra helado; porque fue una equivocación que ella tuvo. Cuando se olvidó que tenía plata de la otra persona y se equivocó. Roberto: Y a veces, cuando jugamos a la mancha y patina alguien nos peleamos. Y le decimos a la maestra que nos peleamos. Y la maestra dice que nos arreglemos entre nosotras. Y nos arreglamos y volvemos a ser amigas.*

5. Infancias, lenguaje y discurso

Hablar de infancias exige reconocer y comprender la existencia de sujetos de infancias. Sujetos históricos o sujetos de experiencia, entendiendo la experiencia como eso que me pasa (Skliar y Larrosa, 2014) lo que significa que es otra cosa que no soy yo, un algo, un alguien, un eso, un acontecimiento que es exterior a mí, extraño a mí aunque el lugar de la experiencia soy yo. En este sentido el reconocimiento y comprensión remiten a percibir por una parte las identidades anteriores y actuales de los sujetos y por otra los significados de sus nuevas enunciaciones. Por tanto, el hombre al entrar en el mundo del lenguaje, como sistema de signos, lo transforma convirtiéndolo en discurso.

Es el lenguaje humano, como afirma Agamben (2011), el que le añade otro sentido al significado semiótico creando el mundo abierto de la expresión semántica. Se trata entonces de infancias que adquieren su sentido propio situándose entre la doble herencia, la del patrimonio transmitido genéticamente y la del patrimonio cultural.

Se trata pues de reconocer y comprender que las infancias se forman y se transforman en los sujetos de la experiencia y que por tanto siempre tienen algo de incertidumbre, de riesgo, de peligro que es lo que les da sentido pasado, presente y futuro.

Imágenes e imaginación: proyecciones de vida

Mi futuro en la Escuela Agraria

El campo de su casa es muy pequeño, solo una cuarta hectárea de extensión. Matías se refiere a las actividades laborales de su casa, con un gran sentido de responsabilidad y da cuenta de ellas, como algo propio. *“Antes no daba para salir ni daba para hacer nada”*, expresa. Si su padre tenía que trabajar en otro lugar, Matías o su madre se tenían que quedar siempre para dar comida a los cerdos y cargar baldes de 20 litros. *“Eso era todos los días”*, nos cuenta. Ahora tienen dos

chanchas, el padrillo y trece lechones para la venta. *“Las chanchas son mías junto con un primo y vamos a medias con mi padre”*. Pero esto será por poco tiempo. Anuncia que se van a deshacer de los cerdos: *“vamos a vender todo”*.

Matías habla de su futuro y el de su familia. *“Vamos a comprar cinco hectáreas, vamos a hacer una casa y vamos a ver si podemos tener algún animal, algunas ovejas”*. Además de los cerdos, le gustan los corderos. Cuenta que tuvo algunos, pero uno murió envenenado y a otro lo mató un perro. También le gustaría tener alguna vaca y gallinas.

De todas formas, su futuro próximo está en la Escuela Agraria. Ya la conoce porque fue a inscribirse. Como es una escuela de alternancia, ya sabe que estará una semana completa en la escuela y otra semana en su casa. Eso le permitirá estudiar y mantener alguna tarea productiva en su casa, pero dependerá que sus padres le cuiden los animales en las semanas que no estará.

Me gustaría ser científica como mi papá

Victoria cumplió 9 años el 10 de octubre y fueron casi todos los compañeros de clase. La fiesta fue al mediodía en un salón infantil, cerca del apartamento donde vive con su mamá y su padrastro. Se divertieron mucho.

Ella dice: *me gusta esta escuela porque tiene muchos árboles y juegos. Es grande, tiene biblioteca y una sala para ver videos. Aprendemos mucho mirando videos. Lo que me cansó más este año fue geografía, no me gusta mucho. A veces es muy largo. Mate me encanta, escribir también. Yo escribo cuentos pero también me gusta que me cuenten cuentos. Al recreo me gusta jugar con mis amigas, jugamos a juegos de manos y vamos a la fuente y charlamos.*

En mi casa no tengo mucho tiempo de jugar y además el apartamento tiene muchos muebles y no se puede jugar mucho. En la semana voy a ballet y también a inglés. Hay veces que no me entretiene nada, me gusta más jugar afuera como en la casa de mi abuela que tiene un jardín con flores.

Me gustó hacer el dibujo sobre el paseo de fin de año. Fuimos a Minas, me encanta ese paisaje de sierras. Hay muchos árboles y aire fresco y sol. Jugamos y corrimos todo el día. Jugamos todos juntos con los compañeros del otro 3°. Me gustaría ser científica como mi papá que es biólogo marino, por eso estudio mucho. Algún día voy a ir a la Antártida a estudiar los pingüinos y después voy a escribir un libro como hace mi papá.

Otra cosa que me gusta es trabajar con los países. Busco información en la XO. Conecto a internet y pongo Uruguay, después enter y ya está. Yo leo y hago un resumen. Después busco imágenes del Uruguay y salen muchas. Tengo que elegir y después le pongo imprimir.

6. Infancias, sueños y libertad

El sujeto de infancias es un sujeto ex - puesto, es decir un sujeto al que le pasan cosas, lo que le llega lo afecta, en cierto modo también lo amenaza al cruzar los límites de las certezas para ubicarse en el lugar de la posibilidad. Como afirman Skliar y Larrosa (2014:38) "... *la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición*". Es por esto que el hombre es un ser en devenir, devenir que supone un estar siendo y haciéndose como sujeto de relación. En consecuencia siempre estamos en relación con el pasado, con ciertas presencias (temporales, espaciales y simbólicas) y en relación con el porvenir que significa ese mundo de las ausencias, aquello que nos interpela y nos hace sujetos de transformación en contextos históricamente situados, es decir instalados en escenarios dinámicos de un tiempo y un espacio que como tales son referencias provisoria, frágiles y mutables.

Lo que interesa destacar es cómo ese estar situándose como sujetos necesita de que aún no está, necesita de alternativas que se crean e inventan. Es un soñar con otros mundos, otras territorialidades y especialidades, es un descubrir la libertad creadora en una coyuntura singular como apertura al deseo, a la posibilidad de transformación. Este deseo, esta ilusión es la fuerza de movimiento, es donde se inscriben las narraciones y los relatos que hacen al mundo humano. Un mundo que no puede ser fabricado a priori por lo que los seres humanos son sujetos indeterminados, inacabados y por tanto sujetos posibles.

La mirada estética

Me gusta la escuela porque me gusta el campo

Matías es compañero de Verónica en la misma escuela. Tiene 12 años y está en sexto. Aunque están en grados diferentes son compañeros de grupo porque forman parte de un multigrado y los dos trabajan con la única maestra de la escuela. Pero Matías es un recién llegado al lugar y a la escuela. Ha cursado sexto en la escuela rural, pero hasta ahora había ido siempre a escuelas urbanas, hasta tercero en Tranqueras y los últimos dos años en la ciudad de Tacuarembó.

Esta es la primera escuela rural a la que asiste, pero según nos cuenta, le ha gustado más esta escuela que las anteriores. "*Me gusta la escuela porque me gusta el campo y acá trabajamos en el campo*", nos dice. "*Acá, en la escuela, plantamos, rastrellamos, un montón de cosas. Juntamos las ramas, hacemos la quinta...*" relata con entusiasmo. Nos dice que viniendo a una escuela rural tiene más posibilidades de entrar a la Escuela Agraria esa es una de las razones por las cuales está haciendo su último año escolar en esta escuela. "*Toda la vida quise ir a la (Escuela) Agraria de Minas de Corrales. Y los de la ciudad no pueden inscribirse tan fácil, porque son de la ciudad. Y los del campo tienen más posibilidad*".

De hecho ya se inscribió en la Escuela Agraria. Le gustan mucho los animales y sueña con ser veterinario. Un largo periplo territorial e institucional del cual Matías da cuenta con plena confianza en lo que quiere. Su propia historia de vida explica un discurso reflexivo y seguro que nos lleva a creer que estamos hablando con un joven casi adulto. Pero enseguida de nuestra conversación lo llaman para seguir el picadito de fútbol. Y allá va, como niño que sigue siendo, a compartir con sus compañeros, todos más pequeños que él, sus últimos días de patio escolar.

Joaquín expresa que le gusta mucho lo que hacen en la escuela con la maestra. Lo que no les gusta son "*las piedras que están arriba del techo*", las hay "chiquitas y grandes" y están ahí porque las chapas no están bien. Esas piedras que aseguran las chapas e impide que se vuelen con el viento, no son del agrado de Joaquín, quien desearía que se pudiera arreglar el techo de su escuela. Tampoco le gustó que cortaran un árbol del patio de la escuela. Opina que la maestra "es buena" y que a veces la ayudan a cocinar. Sucede que como la escuela no tiene auxiliar de servicio, las tareas de cocina y de limpieza las tiene que asumir la maestra. "*Ayer cuando se fue la visita (el día anterior había estado la Inspectora de zona en la escuela) la ayudé a hacer un postre. Hicimos una torta grande de Ben 10*", acota Joaquín.

Como son solo dos alumnos y la maestra tiene que cocinar, no trabajan en el salón de clase sino en un pequeño espacio al costado de la cocina. Esto facilita los desplazamientos de la maestra que tiene que hacer las dos tareas -enseñar y cocinar- de forma simultánea.

Carlos cuenta que le gusta venir a la escuela y hacer manualidades con la maestra. Ahora están haciendo unas flores para las invitaciones al acto de fin de cursos. Le gustaría que la escuela tuviera más niños, pero no está seguro que haya más niños el año próximo. "La maestra nos enseña sobre las plantas del campo", dice Carlos, a quien le llamó mucho la atención el ceibo y su flor, ya que no lo conocía. Justo hay un ceibo en el predio de la escuela. Hay también un arroyo que pasa cerca de la escuela, pero todavía no han ido hasta allí.

Pintaría los salones de amarillo

Llega el transporte escolar y los niños bajan contentos, cargando sus mochilas después de un recorrido de casi una hora. Esteban el chofer y Elena la acompañante los pasan a buscar por sus casas al mediodía y los regresan a la tardecita. Ellos se divierten mucho en esos viajes. Algunos traen juguetes, otros se entretienen con la XO, escuchan música y juegan, también hay algunas peleas que Elena controla de inmediato. Si no se portan bien, se bajan, les dice.

Enzo está en 4º, tiene 10 años y baja con una mochila cargada. Su maestra es macanuda dice, también es profesora de educación física y a veces los lleva al patio a hacer ejercicios.

Me gusta gimnasia y el recreo. También calcar mapas y matemáticas. Cuando terminamos a veces jugamos a juegos como el ahorcado.

es cuando te mandan muchos deberes. Lo que más me aburre es buscar información y escribirla. Prefiero escribir cuentos que sobre un tema. En 2° escribí un cuento de un oso dormilón. Como dormía mucho sus amigos lo invitaron a una cueva ... y no me acuerdo como seguía.

En invierno cuando llego a mi casa, a veces es de noche, entonces juego en la computadora, a veces me aburro cuando no tengo nada que hacer. De noche leo. Tengo tres hermanos, una de parte de padre, otra de parte de madre y otra de padre y madre.

Mi padre es arquitecto y siempre hablo con él de proyectos. Por ejemplo, a la escuela le cambiaría algunas cosas. El edificio está bien, es grande, pero me gustaría que esté más pintada. Pintaría los salones de amarillo. Multicolor me parece que no quedarían muy bien. En el patio pondría más juegos y haría canchas para jugar al fútbol y para correr. Yo juego fútbol en un cuadro, y también voy a piscina al club, pero no me gusta mucho la piscina. Yo quiero ser jugador de fútbol cuando sea mayor y jugar en la selección uruguayaya. Me gustaría ser como Luis Suárez, un goleador.

Me gusta un cuadro que tiene una luna grande

María Victoria y Camila están en la misma clase. Son alumnas de 1° año y las dos tienen 7 años. A las dos las trae la mamá o el papá en auto cuando van de camino al trabajo. Siempre se encuentran en la puerta de la escuela, pero no viven cerca. A veces los fines de semana se encuentran y juegan. Son muy amigas pero muy celosas, siempre quieren ser las elegidas. Por eso conversamos con las dos juntas.

María Victoria explica: *a mi me gusta mucho venir a la escuela pero detesto el inglés. Mis padres me dicen que tengo que aprenderlo y me mandan al instituto dos veces por semana. Yo fui a otra escuela, pero esta escuela me gusta más. Me divierte lo que me enseña la maestra y me encanta el recreo porque puedo jugar con amigos y amigas.*

Camila cuenta: *me gusta el salón de clase porque tiene dos pizarras y la maestra siempre nos deja dibujar y hacer cuentas cuando terminamos los trabajos. También me gusta un cuadro que tiene una luna grande. Mi tía también pinta y tiene un libro que siempre me muestra con cuadros de Cúneo. Ella me contó que le gustaba pintar lunas y ranchos, pero a mi tía le gusta pintar otros cuadros que no entiendo mucho.*

Un día en la vida de María Victoria: *con mi mamá, mi prima grande y otra prima vamos al cine, después a mirar ropa en el shopping y nos divierte pila. Después volvemos a casa. Yo quiero ser diseñadora de moda y mi prima también.*

Algunos días en la vida de Camila: *Miro tele, cuando mi madre tiene que salir mi padre me deja jugar en la compu de él. Lo que más me gusta es ir a pasear con mi familia. A veces vamos a Las Termas o algo así, en el apartamento me aburro un poco aunque a veces viene alguna amiga y jugamos a las maestras o con algunos juguetes.*

Yo quiero pintar el muro de la escuela

Rodrigo cuenta: *mi escuela es bonita porque tiene dibujos que hicieron los niños de 6°. Hay letras, niños andando en bici, árboles y mariposas de colores y otras cosas más. Yo quiero llegar a 6° para pintar el muro de la escuela.*

Está cursando 1° año y está aprendiendo a escribir. Le gustan mucho los cuentos que narra su maestra. El preferido es La bella y la bestia. Tiene muchos amigos y juegan a la pelota en el patio. Vive a 8 cuadras de la escuela y va caminando. Su casa es blanca, la pintó su papá que es pintor y él lo ayudó. El papá también lo dejó pintar un barco en un muro del fondo de la casa, pero todavía no lo terminó.

En mi escuela juego, hago trabajos y algunos días tengo paseos. Tengo amigos y jugamos a las escondidas, en la jaula de los monos y otras veces en el tobogán. Lo que me gusta más es el patio.

Después de la escuela juego con Matías a la pelota en la calle. Mi mamá nos mira por si viene algún auto y nos avisa. Otros días jugamos con autitos y motos en la casa de él o vemos dibujitos en la tele. En la XO hago cuentas y tengo jueguitos. Uno se llama pingüino. Es divertido.

En casa mi mamá y mi papá me leen cuentos y a mi me gusta un libro que tiene el número dos que tiene muchas historias como Cars. Es un auto que juega carreras y gana.

7. Juego, narrativa e imaginación

El juego es una forma de praxis, que siempre ha sido fuente de sentido y de formación de subjetividad aunque muchas veces no se le haya reconocido como tal. Es especialmente relevante en el contexto (pos) moderno pensar en clave de proyecto reflexivo del yo, o sea considerar que el yo se construye a través de la reflexividad y de los estilos de vida enmarcados en la estructura social de su época. Así entendida consistiría en una práctica reflexiva-subjetiva.

Al mismo tiempo habría que considerar la velocidad y profundidad de los cambios que exigen la búsqueda de sentidos en un mundo al que se le viene negando su humanización.

Es por estas razones que se necesita estar rigurosamente alerta frente a los (nuevos) procesos de colonización cultural que en forma disimulada se vienen integrando a la vida cotidiana a través de los medios de comunicación de masas, las redes sociales, el currículum oculto, la música, la moda, etc.

En este escenario es relevante reconocer que el juego, como lugar de construcción de sentido, ha constituido un referencial de interacción real y simbólica del pensamiento y la cultura de la humanidad. Por tanto el juego se constituye en una experiencia por hacer y por hacerse a la que hay que reconocer su historicidad, su carácter único, irrepetible e imprevisible. Lo que importa es valorar que esta historicidad implica un tiempo humano y cultural, que siempre hay un antes y un

después que puede ser narrado. Un después en el que sabemos algo (nuevo) que en ese antes no sabíamos y que hace posible la emergencia de la imaginación creadora. Por lo tanto las infancias son acontecimientos contingentes atravesadas por juegos, narrativas e imaginación que exigen una ética y una estética emancipadoras.

Esa ética y estética emancipadoras se asumen como condición humana constituida desde el respeto por el otro y como discurso propio entendidos como autonomía y cuidado de sí.

Creatividad y autonomía

Yo pondría en la escuela más actividades libres y gimnasia con papá y mamá

Sebastián vive en una cooperativa de viviendas con los padres y dos hermanos menores. Van todos a la escuela de mañana y de tarde al club y a inglés. Los padres son profesionales y trabajan todo el día. A ellos los cuida la niñera y a veces la abuela.

Te quiero contar algunas historias: La escuela está bien, todos tenemos que ir a la escuela para aprender. Me gustan las mate, pintar, jugar al fútbol, básquet y tenis. En la escuela no hago deportes. Lo hago en el club. El tenis empezó cuando no me dejaba ir mi madre y yo me metí dos veces para probar si me gustaba. Después me gustó, me metí sin anotarme y ahora quedé como anotado. Ahora mi madre me descubrió y no me dijo nada.

El recreo es muy divertido, algunas veces juego a saltar la cuerda, otras al poliladron, otras a proteger a una niña que la molestan otros compañeros. Mi mejor amiga se llama Luciana y mi mejor amigo Francisco, le decimos Fran. Yo pondría en la escuela más actividades libres y gimnasia con papá y mamá.

En casa lo que no me gusta es que me pongan a leer. Juego al play, a veces, con mi padre al fútbol y con mi hermano Damián, a uno de carreras de autos. En verano me divierto en la playa, a veces con la XO o la tablet y juego al FIFA. La tele me aburre un poco, miro un rato y me voy.

8. Reflexiones para seguir (nos) pensando como latinoamericanos

.....
 Todas las voces, todas
 Todas las manos, todas
 Toda la sangre puede
 Ser canción en el viento.
 ¡Canta conmigo, canta
 Hermano americano
 Libera tu esperanza
 Con un grito en la voz!

César Issella y Armando Tejada Gómez

Nos convoca una canción latinoamericana, "Canción con todos". Nos convoca pero nos distingue, nos invita y nos compromete, nos contradice y nos involucra. Éstas han sido algunas señales que elegimos para hacer un recorrido, este recorrido singular que hoy compartimos y que nos identifica en un escenario latinoamericano que se construye como una realidad que vive y sueña entre realidades y utopías un mundo de esperanza.

Como nos decía el intelectual uruguayo J.L. Rebellato

... la vida se aprehende en términos de tensión entre estabilidad y transformaciones permanentes. La imagen física más cercana puede ser la del remolino; éste tiene una intensidad enorme de desplazamientos, movimientos, partículas, caos, en una palabra. Sin embargo, ese movimiento y ese desorden, no le hacen perder su estructura organizativa. Es, pues, una estructura disipativa. (1999:8)

Es desde esta concepción de estructura disipativa que hemos intentado abrir diálogos de conocimiento, reconocimiento e intercambio en un entre (todos) pensando en clave generacional, regional, local, cultural y profesional entre otras. Estructura que confirma su riqueza y potencial en los movimientos pendulantes que los sujetos van entretejiendo en su vida cotidiana entre la complejidad y la incertidumbre de las diversidades.

Hemos encontrado en las voces de los niños una construcción rizomática de infancias, entre lazos de afectividades, de identidades y comunidades que pretendimos hacer visibles. Visibilidad y credibilidad que los constituyen en referentes de futuros posibles para una sociedad con mayor justicia social y fuertes lazos de solidaridad.

REFERÊNCIAS

- AUTÈS, M. (2004). *Tres formas de desligadura* en Karsz, Saúl (coordinador), La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Editorial Gedisa
- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- AGAMBEN, G. (2011) *Infancia e historia*. Buenos Aires; Adriana Hidalgo editora S.A.
- ARENDT, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A
- BÁRCENA, f. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós
- CASTRO, J. (1944) *La escuela rural en el Uruguay*. Montevideo: Talleres Gráficos 33
- CASTRO, J. (1947) *Productos made in Uruguay*. En Marcha, 28 de marzo de 1947, Montevideo.
- DE ALBA, A. (2010). *Los saberes en la relación entre las diferencias*. Argentina: FLACSO Virtual
- FREIRE, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI Editores S. A.
- REBELLATO, J.L. () La globalización y su impacto educativo – cultural. Disponible en: <http://baseddp.mec.gub.uy/Documents>
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. comp. (2014) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- VIDART, D. (1955) *La vida rural uruguayana*. Montevideo: Ministerio de Ganadería y Agricultura.

VENEZOELA

POLÍTICAS PÚBLICAS EN FAVOR DE LA NIÑEZ

Paulina E. Villasmil Socorro
Samuel H. Carvejal Ruiz

Introducción

Un análisis sobre la niñez invita a la revisión de las políticas del Estado venezolano en diferentes períodos históricos. Sin embargo, en este artículo nos centraremos en la revisión de aquellas políticas implementadas por el gobierno bolivariano a partir de 1999, hito histórico clave que se explica a través del proceso constituyente de ese año.

Un primer reconocimiento es que en Venezuela, desde el año 1998 se ha desplegado un proceso complejo que ha traído consigo avances y rémoras en el ejercicio de derechos ciudadanos que convoca a la participación organizada de las comunidades en la gestión pública, encontrando piso y fundamento en la constituyente que dio origen a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, aprobada en referéndum popular en 1999. Este instrumento legal establece el marco de los derechos fundamentales que han permitido avanzar en la construcción de un Estado garantista de la justicia social.

En este contexto legislativo se aprueban la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (2000), Ley Orgánica de Educación (2009) y la Ley Orgánica del Poder Popular (2010), conformando una red sistémica para la formulación y ejecución de políticas dirigidas a la protección de niños, niñas y adolescentes. Del mismo modo, la existencia de un sistema de protección a la familia que se viabiliza a través de las misiones Madres del Barrio, Gran Misión Niños de Venezuela, Gran Misión Niño Jesús, Gran Misión Vivienda Venezuela, entre otras, constituyen soportes complementarios para que la familia pueda dedicar el necesario cuidado y protección a los hijos menores y estos puedan disfrutar de los derechos y garantías contemplados en las leyes.

No obstante, después de este periodo de aprobación de leyes para la protección y participación de este sector social, coexisten aún pautas culturales y prácticas sociales con complejos matices de exclusión y discriminación que representan nudos complejos, problemáticos irresueltos y pendientes de resolución.

En el marco descrito, presentamos un análisis breve de los logros alcanzados en Venezuela en favor de un mejor vivir para la infancia y de los retos que sumone

para las instituciones y las organizaciones comunitarias la transformación de las estructuras estatales y de las prácticas de crianza y de convivencia social para la permanencia en el tiempo de los derechos sociales conquistados.

1. Concepción jurídica del niño, niña y adolescente

De la concepción de las responsabilidades del Estado sobre la infancia, también se deriva el propio concepto de niño, niña y adolescente. Desde la segunda mitad del siglo XX hasta los inicios del siglo actual, predominó en Venezuela el modelo tutelar del Estado con respecto a las formas de gestión de políticas públicas dirigidas a la protección de la niñez. Así tenemos que para los enunciados proteccionistas de la Ley Tutelar del Menor de 1980, se concibe al niño, niña y adolescente como "*un ente pasible de protección social, moral psíquica, biológica...*" (Harting, 1981, p. 123).

En esta ley se consideraba a la *minoridad* incapacitada para ejercer sus derechos e inhabilitada para reconocer las consecuencias de sus actuaciones, la concepción de *minoridad* judicializó las problemáticas sociales de los niños y adolescentes, por lo tanto, el menor de edad se consideraba objeto de la función protectora de la ley.

Este modelo fue objeto de críticas desde diversos sectores, las mismas que luego contribuyeron a su transformación, con la aprobación en el año 2000 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA)², normativa legal que suscribe la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) y que asume la doctrina garantista de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999)³.

En la LOPNNA los niños, niñas y adolescentes son concebidos como sujetos plenos de derechos, esto implica su reconocimiento como individualidad, en este caso, no sólo es responsabilidad del Estado brindar protección integral a la niñez, sino que se le atribuye la corresponsabilidad a la sociedad y a la familia como instancias que coadyuvan en la garantía y defensa de sus derechos (Art. 4 y 4 - A).

La consolidación del modelo de democracia participativa y protagónica en el proceso de construcción societaria en Venezuela propició a su vez la discusión sobre la forma de entender a los niños en términos de ciudadanía y derechos, de ahí que en el año 2007 se incorpore a la LOPNNA el artículo 32 - A, que subsana la ambigüedad existente en la anterior (2000) referida a las correcciones de conductas inadecuadas que en el seno familiar se podían imponer a los niños, niñas y adolescentes en los casos que se considerasen necesarios.

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho al buen trato. Este derecho comprende una crianza y educación no violenta, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, el respeto recíproco y la solidaridad.

El padre, la madre, representantes, responsables, tutores, tutoras, familiares, educadores y educadoras deberán emplear métodos no violentos en la crianza, formación, educación y corrección de los niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, se prohíbe cualquier tipo de castigo físico o humillante. El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar políticas, programas y medidas de protección dirigidas a la abolición de toda forma de castigo físico o humillante de los niños, niñas y adolescentes. (LOPNNA, 2007, Art. 32-A)

Dado que en la ley del 2000, dicha ambigüedad representaba una forma velada de legalización de la violencia contra niños, niñas y adolescentes, se establece en el año 2007 el "Derecho al Buen Trato" en un articulado que prohíbe expresamente el castigo y trato humillante sobre los niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, C. Trapani (2010) define tres ejes que en este marco normativo se proponen con la finalidad de garantizar a la niñez las condiciones para El Buen Trato, ellos son (a) el reconocimiento, (b) la empatía y (c) la tolerancia. Estos tres ejes los define de la siguiente manera:

- a. Reconocimiento: implica dárles voz con peso social a las niñas, niños y adolescentes desde todos los aspectos de su vida a los fines de garantizar un proyecto de vida propio en consonancia con el entorno social (...)
- b. Empatía: entendida como la compenetración afectiva entre dos personas, que implica la capacidad para escuchar, poniéndose en el lugar del otro. Surge como resultado de haber vivido buenas relaciones afectivas y establecer vínculos fuertes en las etapas tempranas de la vida.
- c. Tolerancia: capacidad para reconocer y entender las diferencias individuales, para aceptarlas y construir comunidades partiendo de las diferencias. (p. 131)

De esta manera se instaure en Venezuela una nueva constitucionalidad pública desde el año 2000 garantista de los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y se crea a su vez un sistema de protección en el que se establece la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad para asegurar su bienestar y protección.

2. La condiciones de la niñez en los finales del siglo XX

Hablar de la niñez implica hacer mención a todo el conjunto de condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que intervienen en el desarrollo humano en esta etapa de la vida. En el caso de Venezuela, el desarrollo de la niñez ha estado marcado por la política pública en diferentes momentos históricos. Los gobiernos democráticos que siguieron al período dictatorial *pervezimista*, caracterizados por una dinámica política *binaridista* alineados...

2 En adelante se utilizarán las siglas LOPNNA para referirse a la Ley Orgánica de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes.

internacionales, privilegiaron decisiones políticas y económicas orientadas a la reducción de la inversión social y de las responsabilidades del Estado en la atención de las necesidades de la población.

En las últimas dos décadas del siglo XX, la crisis socioeconómica agudizada por la imposición de las recetas neoliberales alcanzó límites históricos, sus consecuencias se tradujeron en el incremento de la situación de marginalidad de aquellos sectores de la población excluidos por el modelo capitalista hegemónico, extractivista y dependiente en el país, siendo los niños, niñas y adolescentes el sector más vulnerable.

El deterioro de las condiciones de vida de los venezolanos mostró su rostro más brutal en los inicios del año 1989, con la implementación del programa de ajustes estructurales del Fondo Monetario Internacional, a través del VIII Plan de la Nación, también conocido como "El Gran Viraje". En este documento se planteaba la superación del modelo basado en la sustitución de importaciones, la crítica al Estado centralista y clientelar y la propuesta de reducción de su participación en las actividades económicas para dejar paso a la iniciativa privada. Otras medidas consistieron en la liberalización del sistema financiero, la reducción y en algunos casos eliminación de subsidios, la eliminación de los controles de cambio y congelación de salarios, las cuales, ocasionaron una explosión social sin precedentes en la historia del siglo XX venezolano conocida con el nombre de *El Caracazo*. Fue esta una manifestación espontánea de protestas populares desatada durante los días 27, 28 y 29 de febrero de 1989, como una respuesta contundente de rechazo de la población ante las imposiciones del Fondo Monetario Internacional, adoptadas al calco por el entonces presidente de la república Carlos Andrés Pérez.

2.1 Dos décadas de privatización y disminución de los derechos sociales (1980-1990)

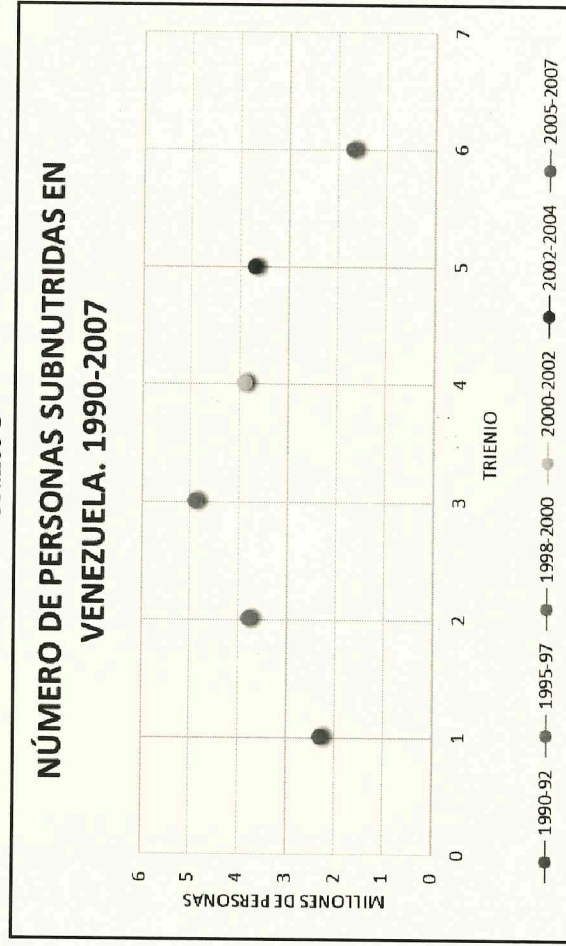
Hacia finales de los años 90 en Venezuela, siguiendo las directrices de organismos internacionales, se profundizó un proceso continuado y sistemático hacia la privatización de los servicios públicos y la disminución de las garantías de los derechos sociales que se inició desde 1980. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2001) los indicadores de desigualdad social para el año 1997 registran el 55,6% de los hogares en condición de pobreza y el 25,6% de ellos, considerado en pobreza extrema.

En el Informe Nacional de Seguimiento de la Aplicación del Plan de Acción de la Cumbre Mundial Sobre La Alimentación (2008), se expone que para el trienio 1990 - 1992 el país presentaba 2,3 millones de personas sub - nutridas (ver Gráfico 1). Según reportes del Instituto Nacional de Nutrición (INN) para el año 1993, en Venezuela existía una población de 7.600.000 niños y niñas menores de 15 años, de los cuales el 25% presentaba índices de desnutrición crónica y el 13% desnutrición

aguda, con lo cual se tiene que, para la fecha el 38% de la población infantil del país menores de 15 años, padecía desnutrición⁴ (Gráfico 1).

Las secuelas de este fenómeno se expresan aún entre los años 2002 y 2004, época convulsa en el país debido al golpe de Estado contra el presidente de la República Hugo Chávez Frías y, el sabotaje de la industria petrolera venezolana. Pese a que el nuevo modelo económico y social diseñado e implementado por el gobierno del presidente Chávez dirige sus esfuerzos hacia la atención integral de las necesidades sociales más urgentes del pueblo; acompañado de una inversión humana y financiera extraordinaria, se estima que para entonces, todavía cerca de 3,77 millones de personas se encontraban subalimentadas, lo que corresponde al 15% de la población. Este dato aportado por el informe antes mencionado muestra una profundización de la problemática con respecto a los años 1990-1992; sin embargo, puede entenderse como consecuencia de la crisis económica ocurrida en el país durante la década de los noventa, agudizada además, por la crisis política de los primeros años del nuevo siglo.

Gráfico 1



2.2 Deficiencias nutricionales y alteraciones en la relación talla – edad – peso

El impacto de las políticas económicas neoliberales pensadas e implementadas al margen de las necesidades de las mayorías excluidas, incidió directamente en la configuración de esta compleja panorámica, la cual, se expresó en las deficiencias alimentarias y nutricionales cuyas consecuencias fueron, entre otras, la reducción de la talla y peso de la población infantil venezolana.

En los gráficos 2, 3 y 4 se muestra la evolución desde el año 1990 hasta el 2006 de las características de la población infantil tomando como base criterios internacionales en relación a:

- Deficit de talla para la edad en menores de 5 años.
- Deficit de peso para la edad en menores de 5 años.
- Deficit de peso para la talla en menores de 5 años.

Gráfico 2

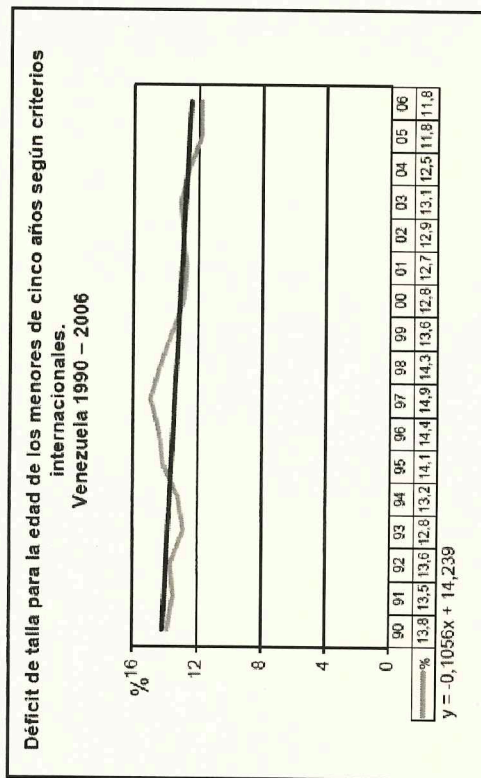


Gráfico 3

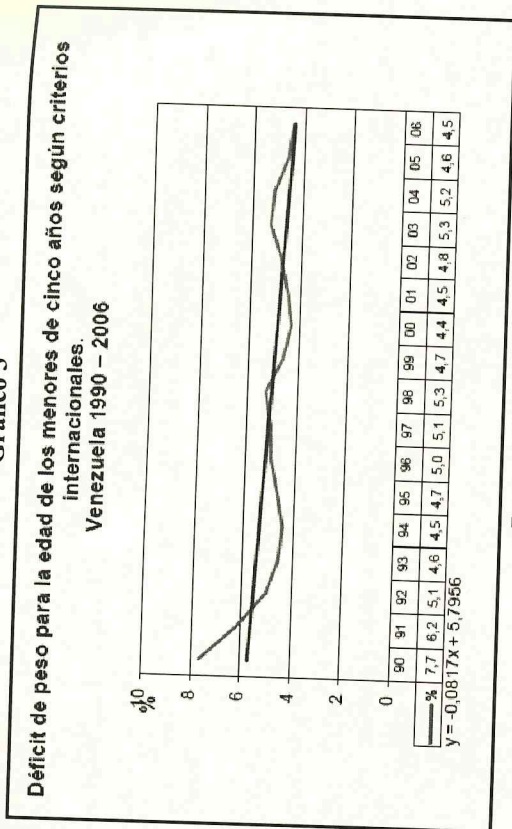
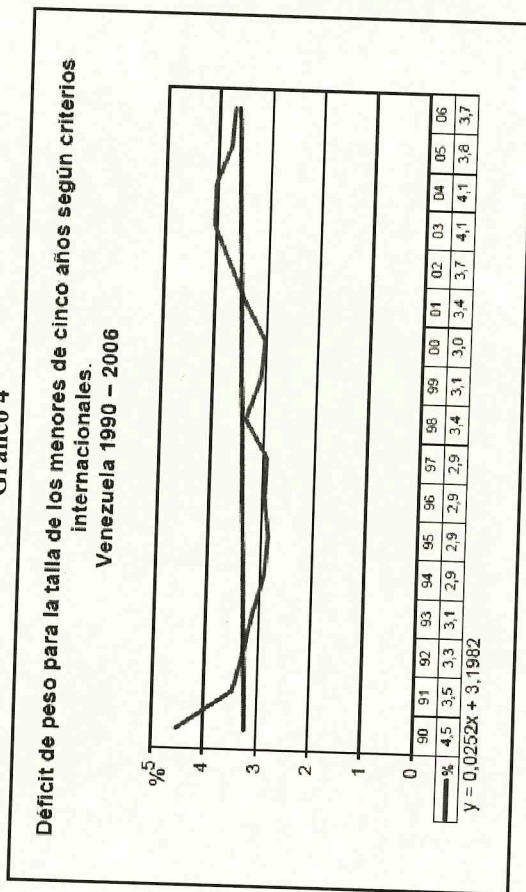


Gráfico 4



Las deficiencias alimentarias y nutricionales de la población infantil con edades comprendidas entre los 0 y 5 años, provocaron un déficit en la relación talla-edad, que llegó a sus límites más altos en los años de 1994 al 2000 (Gráfico 2). En la relación peso-edad, el déficit más alto se muestra en los años de 1990 al 1994, con un repunte en los años 2002 al 2004 (Gráfico 3). En la relación peso – talla el déficit mayor se muestra en los años 1990 al 1993, con un repunte en los años 2000 al 2006 (Gráfico 4).

2.3 Los derechos educativos y culturales de niños, niñas y adolescentes

El menoscabo en los derechos sociales de niños, niñas y adolescentes en los años 80 y 90, se observa también en el derecho a la educación. Así tenemos que para 1996 la inversión en educación estaba por el orden del 2,18% y sólo hasta el 1998 llegó al 5,43% del PIB. El siglo XX culmina con un proceso de privatización creciente del sector educativo, las reformas en el currículo de educación básica de 1997 aceleró la mercantilización de la educación y las editoriales extranjeras secuestran no sólo los contenidos curriculares, sino que imponen una dinámica de mercado en el acceso a los recursos básicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el caso del acceso a los libros de texto. En 1998, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO, ubica a Venezuela entre los cinco últimos países en dominio de conocimiento matemático y lingüístico en el segundo y tercer año de educación básica. Para este mismo período el nivel de repitencia en el primer grado de educación primaria supera el 16% y alcanza el 13% de primero a sexto grado. Así mismo la deserción escolar en educación primaria es de 12%. (UNESCO, 2000)

En el informe de evaluación de la Educación Para Todos (EPT) de la UNESCO (2000) en Venezuela, se destaca:

Aun cuando Venezuela adquirió el compromiso de ampliar la asistencia escolar hasta su total universalización de la Educación Básica (de 1° a 9° grado), la realidad fue que entre 1989-1999 hubo avances y retrocesos. Entre 1989 - 90 y 1992 - 93 hubo un incremento en la matrícula, la cual pasó de 3.871.040 alumnos a 4.222.035. Pero en 1993-94 se produjo un retroceso y la matrícula cayó a 4.217.283 alumnos. Este hecho quedó registrado por una fuerte caída de la matrícula del sector oficial, pues la matrícula en ese sector, en los institutos educativos "nacionales" pasó de 2.315.443 en 1992-93 a 2.262.698 en 1993-94. Lo mismo ocurrió en el comportamiento de la matrícula "estadal" que pasó en el mismo período de 1.128.389 alumnos a 1.119.469. Mientras que la matrícula "municipal" pasó en el mismo período de 112.017 a 110.564 alumnos. (<http://www.unesco.org/education/>)

La deserción escolar, especialmente en los primeros años de la educación básica y en los últimos años de la educación media diversificada, aunado al desplazamiento de los estudiantes a las escuelas privadas, provocó un descenso en la matrícula escolar de las instituciones públicas y un crecimiento de instituciones de educación privada. En el informe de la UNESCO para el año 2000 se expresa:

...En las escuelas privadas el crecimiento fue mayor, ascendió de 644.283 a 701.631 en el mismo período. En el año escolar 1995-96 también se produjo una caída respecto a 1994-95. Se pasó de una matrícula global de 4.249.389 alumnos a 4.120.418, repitiéndose la misma situación descrita anteriormente, donde la educación oficial disminuyó sustancialmente, mientras en el sector privado se mantenía un ritmo de crecimiento. La misma situación se produjo entre 1997-98 y 1998-99. Hubo una caída de 4.367.857 alumnos a 4.242.360. (Idem)

Las alteraciones en la relación talla-edad-peso, no sólo obedecen a las deficiencias nutricionales sino a otros problemas de salud pública como la parasitosis intestinal que incide en los procesos de asimilación de los nutrientes. Según evaluaciones realizadas por el INN (2011), en Venezuela algunos de los problemas nutricionales de las poblaciones infantiles y adolescentes no sólo se observan en términos de las posibilidades de acceso al consumo de alimentos, sino que también se derivan de hábitos alimenticios basados en el consumo de grasas trans (TFA) provenientes de productos industrializados.

Los resultados preliminares del Segundo Estudio Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humano (SENACREDH) 2007-2012, que realiza la Fundación Centro de Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (FUNDACREDESA) revela un cambio de tendencia. Esto queda demostrado con los resultados parciales observados del estudio en uno de los Ejes (Centro Noroeste), en el cual se destaca:

...que el 80,62% de los niños y niñas de 0,25 a 1,99 años, y el 82,28% de los de 2 a 4,99 años, presentó peso adecuado para su edad, el déficit de peso observado fue de 6,54% y 6,80% respectivamente y el exceso de peso se presentó en el 12,84% y 10,92% respectivamente de los niños, niñas y adolescentes estudiados. Con respecto a la talla para la edad el 94,20% y 95,35% respectivamente presentó talla adecuada para su edad, el déficit 2,50% y 1,47% respectivamente y la talla alta 3,30% y 3,18%. (<http://fundacredesa.tuars.com/>)

De allí, siguiendo con las inferencias desprendidas de este informe preliminar de FUNDACREDESA, se afirma que:

...la población venezolana se mueve positivamente en los indicadores de desarrollo social, mostrando por ejemplo tendencia secular positiva en talla, adelanto de la edad de la menarquia, disminución del déficit de peso, entre otros. Si se analizan los datos discriminados por estrato social, vemos que los mayores incrementos se presentan en los estratos más vulnerables. Esto denota el positivo efecto que han tenido las políticas públicas del Gobierno Bolivariano en la población venezolana, en particular a través de las misiones sociales. (Idem)

Como se ha venido demostrando, durante este período comienzan a manifestarse cambios significativos en las tendencias dominantes en las dos últimas décadas en el país, fundamentalmente producto del giro impreso en las políticas públicas (económicas y sociales) las cuales han garantizado un progresivo mejoramiento en la alimentación y en la atención integral de toda la población venezolana con notables repercusiones en el crecimiento y desarrollo de la niñez venezolana.

La siguiente tabla muestra el crecimiento de la población estudiantil durante los períodos presidenciales correspondiente a la instauración de la democracia en el país. Puede observarse cómo en el período de 1964 se inicia un considerable descenso en el crecimiento de la población estudiantil en el sistema público que se va a mantener hasta que llega a su término más problemático en el período 1989-1993. En estos años la educación pública muestra un crecimiento del 5% en el año 1993 en relación a un crecimiento del 11,9% en el año 1989; mientras que la educación privada muestra un crecimiento de un 50% en el año 1993, en relación a un 15,6% en el año 1989.

Tabla 1 - Crecimiento de matrícula estudiantil de 1° a 6° grado clasificada por período gubernamental (Período 1951 al 2001)

N°	PERÍODO GUBERNAMENTAL	PERÍODOS ESTUDIADOS	MATRÍCULA				TOTAL	%
			OFICIAL		PRIVADA			
1	Marcos Pérez J. (1951-1958)	1951-51	458.749	31,1%	66.885	98,4%	525.639	39%
		1957-58	602.387		132.724		730.647	
2	Junta de Gobierno (1958-1959)	1957-58	602.387	27,8%	132.724	-1,7%	730.647	23,2%
		1958-59	769.725		130.488		900.213	
3	Rómulo Belancourt (AD) (1959-1964)	1958-59	769.725	53,2%	130.488	29,9%	900.213	49,9%
		1963-64	1.179.467		169.602		1.349.119	
4	Raúl Leoni (AD) (1964-1969)	1963-64	1.179.467	19,2%	169.602	19,7%	1.349.119	19,3%
		1968-69	1.406.092		203.081		1.609.173	
5	Rafael Caldera (COPEI) (1969-1974)	1968-69	1.406.092	21,2%	203.081	7,9%	1.609.173	19,6%
		1973-74	1.704.742		219.248		1.924.040	
6	Carlos Andrés Pérez (AD) (1974-1979)	1973-74	1.704.742	24%	219.248	19,9%	1.924.040	23,8%
		1978-79	2.115.617		262.948		2.378.601	
7	Luis Herrera Campins (COPEI) (1979-1984)	1978-79	2.115.617	10,5%	262.948	15,2%	2.378.601	11%
		1983-84	2.338.398		302.982		2.641.380	
8	Jaime Lusinchi (AD) (1984-1989)	1983-84	2.338.398	11,9%	302.982	15,6%	2.641.380	12,3%
		1988-89	2.616.665		350.445		2.967.110	
9	Carlos Andrés Pérez (AD) (1989-1993)	1988-89	2.616.665	5,5%	350.445	50%	2.967.110	10,7%
		1992-93	2.761.321		525.996		3.287.287	
10	Octavio Lepage-Ramón J. Velásquez (AD) (1993-1994)	1992-93	2.761.321	-2%	525.996	5%	3.287.287	-0,8%
		1993-94	2.705.309		554.100		3.259.409	

Continúa

Continúa

N°	PERÍODO GUBERNAMENTAL	PERÍODOS ESTUDIADOS	MATRÍCULA					
			OFICIAL		PRIVADA			
11	Rafael Caldera (COPEI) (1994-1999)	1993-94	2.705.309	2,5%	554.100	-11,65	3.259.409	0,06%
		1988-89	2.771.624		489.719		3.261.343	
12	Hugo Chávez Frías (MVR) (1999-2001)	1988-89	2.771.624	8%	489.719	-3,4%	3.261.343	7,5%
		2000-01	3.000.606		506.174		3.506.780	

Fuente: Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación (1952-2001)

Sobre la cobertura del sistema escolar para 1989-90, en niños y niñas en edades de 4 a 6 años el mismo informe expresa que sólo el 68,2% de los niños pertenecientes a ese grupo etario recibía algún tipo de asistencia bien sea en instituciones oficiales, ONG's o del sector privado propiamente dicho.

3. Giros hacia un estado para la inclusión y protección de la niñez y adolescencia

Las desigualdades y la exclusión derivadas de la herencia política neoliberal se interrumpen con la puesta en marcha de diversos planes y programas destinados a devolver a la población las condiciones de vida digna. El primer paso hacia la transformación de un nuevo orden social y económico lo constituye la aprobación de un cuerpo de leyes con la finalidad de blindar con soportes legales las transformaciones en el plano económico, social y en las relaciones internacionales.

En 1999 se aprueba por referendo popular la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV). En la nueva Carta Magna se establece un Estado Social de Derecho y Justicia basado, en los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas, con la finalidad de alcanzar la inclusión social y construir una democracia participativa y protagónica.

Con respecto a las garantías de los derechos sociales de la infancia fundamentados en los convenios internacionales se contempla, en el artículo 78 de la nueva CRRBV, la consideración del niño, niña y adolescente como sujeto de derecho:

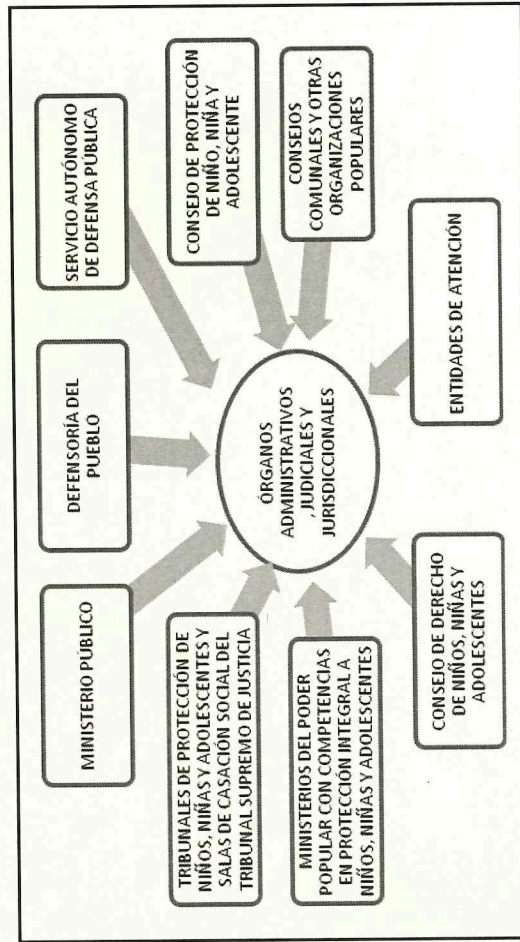
Artículo 78: Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás Tratados Internacionales que en esta materia haya suscrito y ratificado la República.

En el año 2000 se pone en vigencia la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA), desde entonces se supera la concepción tutelada de los menores por la concepción del niño, niña y adolescente como sujetos de derecho:

Todos los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho; en consecuencia, gozan de todos los derechos y garantías consagrados en favor de las personas en el ordenamiento jurídico, especialmente aquellos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño. (Art. 10 de la LOPNNA)

A partir de entonces se crea el Sistema de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, compuesto por una red de órganos, instituciones y programas con funciones preventivas y de protección de los derechos humanos de la infancia que funcionan en el ámbito nacional, estatal y municipal. En cada entidad del país se conforman los Consejos de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y las Defensorías de Niños, Niñas y Adolescentes. Estos son organismos destinados a brindar protección inmediata a menores víctimas de situaciones de violencia, a través de programas de protección y prevención con la incorporación de la familia y la comunidad. A estos se suman el Ministerio Público y los Tribunales de Protección, cuya función es hacer efectiva la normativa legal y tomar decisiones judiciales en caso de violación de derechos de la infancia.

Sistema de protección integral de niños, niñas y adolescentes



Las leyes de protección a la infancia en Venezuela, establecidas en la LOPNNA abarcan, entre otros, los siguientes derechos y garantías:

ARTÍCULO	PRINCIPALES DERECHOS Y GARANTÍAS
ART. 15	DERECHO A LA VIDA
ART. 16	DERECHO A UN NOMBRE Y A UNA NACIONALIDAD
ART. 17	DERECHO A LA IDENTIFICACIÓN
ART. 22	DERECHO A DOCUMENTOS PÚBLICOS DE IDENTIDAD
ART. 25	DERECHO A CONOCER A SU PADRE Y MADRE Y A SER CUIDADOS POR ELLOS
ART. 26	DERECHO A SER CRIADO EN UNA FAMILIA
ART. 28	DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA PAERSONALIDAD
ART. 29	DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON NECESIDADES ESPECIALES
ART. 32	DERECHO A LA INTEGRIDAD PERSONAL
ART. 33	DERECHOS A SER PROTEGIDOS Y PROTEGIDAS CONTRA ABUSO Y EXPLOTACIÓN SEXUAL
ART. 38	PROHIBICIÓN DE ESCLAVITUD, SERVIDUMBRE Y TRABAJO FORZOSO
ART. 41	DERECHO A LA SALUD Y A SERVICIOS DE SALUD
ART. 51	PROTECCIÓN CONTRA SUSTANCIAS ALCOHÓLICAS, ESTUPEFACIENTES Y PSICOTRÓPICAS
ART. 52	DERECHO A LA SEGURIDAD SOCIAL
ART. 53	DERECHO A LA EDUCACIÓN
ART. 63	DERECHO AL DESCANSO, RECREACIÓN, ESPARCIMIENTO, DEPORTE Y JUEGO
Art. 67	DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN
ART. 69	EDUCACIÓN CRÍTICA PARA MEDIOS DE COMUNICACIÓN
ART. 80	DERECHO A OPINAR Y A SER OÍDO Y OÍDA

Hacia el año 2003, el entonces presidente Hugo Chávez Frías, crea las misiones sociales con la finalidad de resolver, a través de un sistema desburocratizado, los problemas sociales derivados del reparto desigual de la riqueza. Las misiones sociales constituyen programas masivos, caracterizados por la participación y organización popular, orientados a reducir la pobreza, erradicar el analfabetismo, garantizar salud, educación y vivienda digna, la seguridad alimentaria, atender a niños en situación de riesgo, atender al adulto mayor y a las madres que son jefes de familia con precaria situación económica, garantizar el trabajo y la seguridad ciudadana, fomentar la cultura de los pueblos ancestrales y el desarrollo endógeno.

3.1 Programas para la protección y desarrollo integral dirigidos a la infancia

En el informe del Plan de Acción del Programa País del Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2009-2013, se expresa:

... Es así como el propósito de este nuevo programa apunta a que la niñez y adolescencia estén en el centro de la agenda pública - social y gubernamental - para la reducción de las disparidades y el desarrollo de un entorno de protección en el interés del Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela de honrar los compromisos asumidos a partir de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, la Declaración del Milenio y la Declaración de un Mundo Apropiado para los Niños y las Niñas. (p. 6)

Las áreas de cooperación para la protección integral y desarrollo de la infancia y adolescencia que este programa contempla son:

- Salud y derechos humanos.
- Reducción de la pobreza, seguridad alimentaria, equidad social y de género.
- Educación, valores y equidad.
- Desarrollo humano, participación y producción social.
- Ambiente, gestión de riesgo y ayuda humanitaria.

3.2 Avances en el desarrollo humano

Según reportes del Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información (Marzo, 2013), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) destacó en su más reciente informe que Venezuela fue el segundo país que más creció en Índice de Desarrollo Humano (IDH) y lo ubicó en el puesto 71 de un total de 187 naciones evaluadas, con un coeficiente de 0,748, índice superior al 0,746 del informe anterior.

Venezuela alcanzó un índice 0,748, un aumento frente al 0,746 del informe anterior. Sin embargo, al revisar el registro varios años atrás, se observa que entre 1980 (el IDH nacional era de 0,629) y 2012, hubo un incremento de 19% (0,5% anual). Y, mientras de 1990 a 2000 el IDH pasó de 0,635 a 0,662, lo que supone un crecimiento de 0,027 entre 2000 y 2012, durante la Revolución Bolivariana, la variación fue de 0,086, lo que representa casi el triple del aumento registrado en la década de los noventa.

El informe destaca que entre 2000 y 2012, mientras América Latina y el Caribe registraron un crecimiento anual medio de 0,67%, el mayor de entre todas las regiones, el IDH de Venezuela aumentó un promedio de 1,04% anual, el segundo de la zona, después de Nicaragua y seguida de Cuba. (<http://www.avn.info.ve/>)

El Plan de la Patria para el período de gobierno 2013-2019, se plantea como metas macro sociales alcanzar un IDH muy alto, reducir la pobreza y erradicar la pobreza extrema, disminuir la desnutrición y mortalidad infantil, el aumento de la matrícula estudiantil y la disminución de la deserción escolar. A continuación se presentan las cifras macro sociales del período 2013-2019:

Tabla 3

METAS DEL PLAN DE LA PATRIA DESDE 2013 HASTA 2019		
	AÑO	META
REDUCCIÓN DE LA POBREZA Y POBREZA EXTREMA POR HOGARES	1999	38,52% pobreza 16,32% pobreza extrema.
	2011	24,57% pobreza. 6,97% pobreza extrema
	2019	>15,00% pobreza. 0% pobreza extrema.
	2000	0,662
ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH)	2012	0,771 (IDH alto)
	2019	0,800 (IDH muy alto)
COEFICIENTE DE GINI	1999	0,498
	2010	0,394
	2019	0,340
DESNUTRICIÓN INFANTIL EN MENORES DE 5 AÑOS (%)	1999	4,70%
	2011	2,90%
	2020	1,40%
TASA DE MORTALIDAD INFANTIL EN MENORES DE 5 AÑOS	1999	20,87 por cada mil nacidos vivos
	2011	15,98 por cada mil nacidos vivos
	2020	11,70 por cada mil nacidos vivos

Fuente: Ley plan de la Patria 2013-2019

Tabla 4

MATRÍCULA ESTUDIANTIL POR NIVEL DE EDUCACIÓN		
	AÑO	META
NIVEL DE EDUCACIÓN	1999	43,40%
EDUCACIÓN PREESCOLAR		90,70%
EDUCACIÓN PRIMARIA		53,60%
EDUCACIÓN MEDIA	2012	70,70%
EDUCACIÓN PREESCOLAR		93,00%
EDUCACIÓN PRIMARIA		74,00%
EDUCACIÓN MEDIA		

MATRÍCULA ESTUDIANTIL POR NIVEL DE EDUCACIÓN		
NIVEL DE EDUCACIÓN	AÑO	META
EDUCACIÓN PREESCOLAR	2019	97,00%
EDUCACIÓN PRIMARIA		98,50%
EDUCACIÓN MEDIA		95,00%

Fuente: Ley plan de la Patria 2013-2019

Tabla 5

DESERCIÓN ESCOLAR DE LA EDUCACIÓN MEDIA		
AÑO	META	
2001	11,50%	
2012	7,00%	
2019	2,50%	

Fuente: Ley plan de la Patria 2013-2019

3.3 El impulso de las misiones sociales

Las metas establecidas en los programas de gobierno tienen en las misiones sociales el instrumento a través del cual se deberá viabilizar, en el corto plazo, las políticas de Estado para el acceso de los derechos sociales de las poblaciones más vulnerables. Las misiones sociales constituyen una serie de políticas extra-institucionales creadas en 2003 con la finalidad de impulsar, al margen de las dinámicas burocratizadas de las instituciones tradicionales del Estado, el combate a la pobreza y la inclusión social. Ellas nacen en un contexto de alta conflictividad política cuyos sucesos más críticos son el golpe de estado de 2002, el sabotaje a la industria petrolera en 2003 y el referendo revocatorio del mandato constitucional del presidente Hugo Chávez en 2004.

Desde el año 2003 se crean unos 20 programas de gobierno coincidentes con los grandes objetivos del plan de la nación, dentro de los cuales se destaca como de primordial importancia el logro de un Estado de justicia social, de igualdad de oportunidades, inclusión social, combate de la pobreza y la inequidad, además de impulsar el florecimiento de la prosperidad colectiva. (El Troudi, 2005, p. 34)

En este marco se desarrollan varios programas que han supuesto una mejora en las condiciones de vida de la familia y por ende de la infancia. A continuación realizaremos una breve reseña de aquellas misiones sociales que involucran derechos sociales en favor de la niñez.

3.3.1 Misión Barrio Adentro

Se crea a partir del desastre natural ocurrido en Venezuela en 1999 que afectó a 215.000 personas y dejó cerca de 55.000 damnificados (ILDIS, 2006, p. 16). Los gobiernos de varias naciones prestaron ayuda humanitaria para hacer frente a la tragedia, la brigada de médicos cubanos implementó un programa de acción inmediata con jornadas de consultas médicas ambulatorias, elaboración de las historias clínicas familiares (a través de visitas familiares) y el censo de personas con riesgo para la salud. Hacia el año 2000 se firma el Convenio de Cooperación Integral Cuba-Venezuela y con él se realizan los primeros programas de atención médica en la ciudad de Caracas con la finalidad de brindar salud integral a las poblaciones de difícil acceso.

En 2003 se firma el convenio que dará nacimiento a la misión Barrio Adentro con cobertura para todo el país. Hasta los momentos esta misión se desarrolla en cuatro etapas con diversos niveles de atención, a saber:

Barrio Adentro I:

Cuenta con módulos de atención primaria en consultorios y clínicas populares distribuidos en poblaciones urbanas y rurales de todo el territorio nacional, especialmente en poblaciones con poco acceso al sistema de salud convencional.

Barrio Adentro II:

Es el segundo nivel de atención que brinda servicio integral gratuito a todos los ciudadanos a través de los Centros de Alta Tecnología (CAT), Centros de Diagnóstico Integral (CDI) y las Salas de Rehabilitación Integral (CRI).

Barrio Adentro III:

Consiste en la utilización de la red de hospitales tradicionales para la modernización tecnológica de los equipos médicos, remodelación y ampliación de la estructura hospitalaria.

Barrio Adentro IV:

Se inaugura con la puesta en servicio del Hospital Cardiológico Infantil, como respuesta a la necesidad de atención de patologías específicas. A partir de entonces se estima la construcción en el país de varios hospitales especializados para la atención de patologías en las poblaciones que no pueden acceder a clínicas y hospitales del sistema de salud convencional.

3.3.2 Misión Madres del Barrio

Orientada a apoyar a las madres en condiciones de pobreza y pobreza extrema bajo la idea de retribución del trabajo doméstico, su finalidad es la de superar dicha condición enmarcada en el desarrollo comunitario, para ello esta misión ofrece a las madres preparación técnica y formación para el trabajo. Esta misión está dirigida a las mujeres que desempeñan trabajos en el hogar y que tienen bajo su dependencia el cuidado de los hijos y de otros familiares que no reciben ningún tipo

Las familias incorporadas a Madres del Barrio reciben una asignación económica a partir de la evaluación de cada caso. Esta asignación obedece a la necesidad de apoyar económicamente a las mujeres y sus familias, mientras se generan las condiciones para que puedan acceder a actividades productivas y superen el estado de pobreza extrema. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, tal asignación es de carácter transitorio, y el monto es del 80% del salario mínimo (<http://ceims.mppre.gob.ve/>)

3.3.3 Gran Misión Hijos de Venezuela

Este es un programa que tiene como finalidad, a corto plazo, brindar atención a las familias o madres solteras con hijos menores de 18 años especialmente aquellos que posean alguna discapacidad y cuyos ingresos sean menores al salario mínimo. Entre la población de madres atendidas por esta misión se contempla la especial atención a las madres adolescentes. El programa contempla una asignación económica temporal y la inclusión en programas de formación del Estado para la profesionalización de las madres como mecanismo de ruptura de las condiciones de pobreza.

Esta misión estará orientada a cuatro grupos bien identificados de venezolanos: las adolescentes embarazadas en pobreza, las mujeres embarazadas que vivan en situación de pobreza, hijos e hijas menores de 17 años que estén en pobreza, y personas con discapacidad sin límite de edad.

3.3.4 Misión Niños y Niñas del Barrio

Se crea en el año 2008 con la finalidad de atender y defender a los niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Está dirigida a la población que va desde los 0 hasta los 17 años. Se divide en dos fases:

- a. Atención a niños en situación de calle, los niños que están institucionalizados, es decir los que se encuentran en el Instituto Autónomo Consejo Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes (IDENNA), los niños, niñas y adolescentes trabajadores; y por último, los niños que están en situación de riesgo. Esta última es la población más grande porque comprende todos los sectores sociales.
- b. La otra fase consiste en la promoción de la participación y organización de los niños, niñas y adolescentes en los consejos comunales (órganos de participación y gestión comunitaria) a través de la conformación de la Organización de los Niños, Niñas y Adolescentes de Venezuela dirigida por sus propios protagonistas, quienes trabajarán con los Centros Comunales de Protección Integral para ayudar al fortalecimiento de los valores sociales y así erradicar la explotación, acoso, abuso, maltrato físico y psicológico.

3.3.5 Misión Niño Jesús

Esta misión está dirigida a la atención de las mujeres embarazadas y de los niños en sus primeros años de vida. Tiene como objetivo garantizar a las mujeres embarazadas un parto digno, humano y en condiciones adecuadas de seguridad. Contempla la construcción de Casas De Abrigo Maternal para ofrecer atención prenatal a través de un programa que contempla como objetivos⁵:

- a. Incrementar la educación para la salud materno- infantil con participación comunitaria.
- b. Identificar el riesgo materno pre-concepcional y establecer conductas que lo reviertan o lo aminoren.
- c. Elevar la calidad de la atención prenatal y perinatal garantizando la adecuada calificación del recurso humano acorde a las necesidades de la misión y del programa, además de crear las estructuras funcionales necesarias para ello.
- d. Promover un adecuado estado nutricional de la mujer en edad fértil en especial a la gestante y al niño.
- e. Reducir la mortalidad materna directa e indirecta.
- d. Reducir la mortalidad perinatal con énfasis en su componente neonatal.
- e. Incrementar la lactancia materna.
- f. Mejorar el seguimiento al niño sano hasta los 5 años de edad desarrollando acciones de promoción, prevención de salud y detección temprana de las desviaciones de la normalidad.
- g. Incrementar la calidad de atención a los niños, niñas y adolescentes enfermos, además de promover una adecuada y oportuna rehabilitación.
- h. Lograr niveles adecuados de inmunización materna e infantil con extensión a la adolescencia.
- i. Reducir la mortalidad en niños menores de 5 años.
- j. Desarrollar un sistema de información estadística sanitaria que responda a las exigencias del programa.
- k. Establecer los sistemas de control que garanticen el cumplimiento y evaluación del programa así como su vigilancia epidemiológica.
- l. Fortalecer la actividad docente dirigida a la formación y capacitación de los recursos humanos involucrados en el programa de atención a la salud materno infantil.
- m. Promover el desarrollo de las investigaciones en salud en el área materno- infantil con el debido respeto a las costumbres, culturas y religiones de las poblaciones involucradas.

4. Perspectivas de avance

Uno de los desafíos que el estado venezolano ha enfrentado en la defensa de los derechos de la infancia lo constituye la prohibición del trabajo en niños y niñas hasta los 13 años. La existencia de un marco normativo constituido por la CRBV, la LOE y la LOPNNA suponen un gran apoyo para la erradicación del trabajo infantil y adolescente, especialmente aquel que compete con los procesos de escolarización; sin embargo, este es un problema aún por resolver, Mora Alviárez (2014) al presentar la problemática de explotación de niños en la agricultura en el contexto latinoamericano plantea:

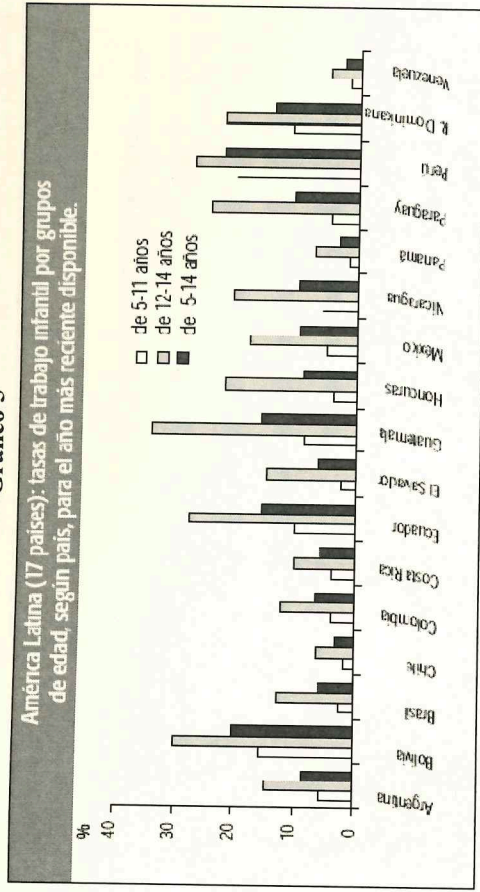
Venezuela tiene muy bajas cifras de niños trabajadores. Se calculan menos de 100 mil, y con un 20 % de estos en situación de trabajo agrícola. Para la UNICEF, el problema venezolano es lograr que estos niños no salgan del sistema escolar donde se estima existen una cantidad igual de niños y niñas desertores de la educación formal. (<http://www.aporrea.org/>)

Cabe destacar que sobre el concepto de trabajo infantil o infancia trabajadora existen diversos estudios realizados por la Organización Internacional del Trabajo y Unicef que establecen las diferenciaciones entre el trabajo infantil derivado de las prácticas familiares y culturales que no suponen la privación de sus derechos y, aquellas prácticas de sometimiento de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad a trabajos forzados, peligrosos, con muy bajas remuneraciones o en condiciones de esclavitud.

En el caso de Venezuela, desde la ratificación de todas las convenciones, declaraciones, cumbres y resoluciones internacionales sobre derechos de la infancia, se ha avanzado en el fortalecimiento de todo el sistema de protección de niños, niñas y adolescentes. Según el Boletín de Unicef para el año 2007 sobre trabajo infantil, para esa fecha ya Venezuela registraba los menores porcentajes de trabajo infantil de América Latina, allí se lee que:

De acuerdo a la información disponible, la República Bolivariana de Venezuela es el país de América Latina, que a nivel nacional, tiene el menor número absoluto de niñas, niños y adolescentes menores de 15 años que trabaja. Aunque es inaceptable que exista trabajo infantil, es una cifra que estimula, por cuanto permite poder establecer metas realistas de erradicación total, de acuerdo con los preceptos legales del país, así como con los compromisos internacionales asumidos por el Estado. (Vásquez, 2007, p. 5)

Gráfico 5



En el marco normativo contra la explotación laboral de niños, niñas y adolescentes se establece:

Todos los niños, niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras tienen derecho a estar protegidos o protegidas por el Estado, las familias y la sociedad, en especial contra la explotación económica y el desempeño de cualquier trabajo que pueda entorpecer su educación, sea peligroso o nocivo para su salud o para su desarrollo integral. (LOPNNA, 2007, Art.94)

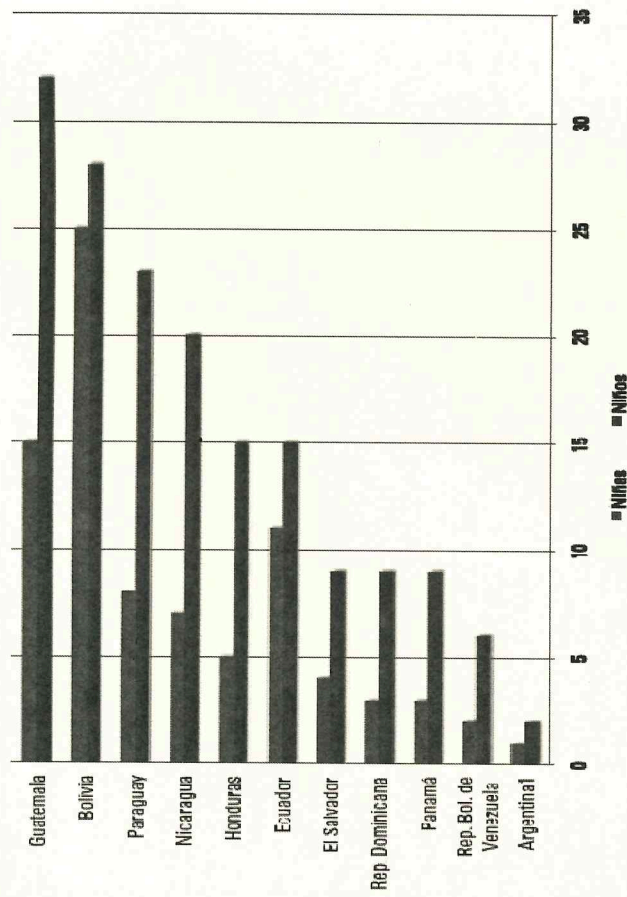
Este artículo ha permitido el surgimiento de organizaciones de adolescentes trabajadores de mercados populares en varias regiones del país.

En cuanto a la preservación del derecho a la educación por encima de las actividades laborales la LOPNNA establece en el artículo 95 los parámetros necesarios para garantizar la armonía entre trabajo y educación:

El trabajo de los y las adolescentes debe armonizarse con el disfrute efectivo de su derecho a la educación. El Estado, las familias, la sociedad, los patronos y patronas deben velar para que los adolescentes trabajadores y las adolescentes trabajadoras completen la educación obligatoria y tengan acceso efectivo a la continuidad de su educación.

Gráfico 6

América Latina (11 países): Porcentaje de niños y niñas entre 10 y 14 años que declararían trabajar en el momento de la encuesta. Encuesta de Hogares, alrededor de 2005



¹ Zonas urbanas

Fuente: CEPAL, UNICEF. Trabajo Infantil en América Latina: su cara invisible. Santiago de Chile, 2008.

Según el Boletín de Unicef, la tendencia para 2007 muestra avances importantes en la disminución del trabajo infantil, dentro de los cuales destacan con los mayores logros Argentina y Venezuela.

Otro asunto de importancia lo representa el de la niñez en las poblaciones indígenas. En el contexto nacional las poblaciones indígenas están ubicadas en sectores rurales y en algunos casos, zonas fronterizas. Ello constituye otra problemática que por su complejidad ameritaría de un tratamiento mucho más extenso y acucioso; sin embargo, en el marco de este trabajo es importante reseñar algunos avances y problemáticas de los niños indígenas venezolanos.

Existen en el país instrumentos jurídicos en los que se consagran los derechos de los pueblos indígenas, éstos a su vez susciben los acuerdos y tratados internacionales en esta materia. Así tenemos que en la CRBV se contempla en el capítulo VIII los Derechos de los Pueblos Indígenas, el reconocimiento a su organización social, política y económica, su idioma, religiones, su hábitat y derechos originarios sobre la propiedad colectiva de las tierras ancestrales que históricamente habitaron.

La Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (LOPCI) ha servido para impulsar, en el marco de los procesos educativos la enseñanza intercultural

bilingüe con la finalidad de fortalecer los fundamentos culturales de los pueblos indígenas, de reconocer las culturas ancestrales y de romper con la exclusión de las poblaciones indígenas del resto de la sociedad por razones idiomáticas.

El Estado garantiza a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a su educación propia como proceso de socialización y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores, tradiciones y necesidades. (Art. 74)

En cuanto a las políticas integrales de atención a niños, niñas y adolescentes indígenas la LOPCI establece:

El Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos y comunidades indígenas y sus organizaciones, desarrollará políticas integrales especialmente en las áreas de salud, educación y alimentación, destinadas a elevar la calidad de vida y garantizar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos y comunidades indígenas, difundiéndolas a través de campañas informativas, educativas y de prevención en estas áreas. (Art. 110)

Aún quedan pendientes importantes escollos que superar con respecto a la preservación de los derechos de los niños indígenas, en el trabajo antes citado Mora Alviárez (2014) expone la necesidad de "...Revisar el trabajo infantil indígena que ocurre en poblaciones migrantes, donde son utilizados para cosecha de algodón en los márgenes del Orinoco y en explotaciones agrícolas y pecuarias como servidumbre." (<http://www.aporrea.org>)

Es innegable lo difícil que resulta revertir las estructuras excluyentes y las relaciones sociales que ellas derivan, las nuevas formas de colonización en la América Latina han configurado condiciones cada vez más refinadas de control social sobre las poblaciones más vulnerables. Aunque queda mucho por hacer, Venezuela abrió una nueva etapa de conquistas de derechos en todos los ámbitos que puede abarcar el bienestar humano. Estos logros han impulsado otros similares en los países latinoamericanos a través de los tratados y convenios de integración tales como el ALBA, la UNASUR, el MERCOSUR.

5. Pensar en el futuro

El devenir en este proceso inclusivo obliga a ser optimista. Se trata de un optimismo recreado en la complejidad que supone el acompañamiento de la sociedad y las instituciones del Estado en un asunto, como ya se ha afirmado, de alcances y complejidades mayúsculas. Es indudable que los avances reconocidos en el campo jurídico – normativo constituyen un paso significativo en el proceso inclusivo de la niñez y la adolescencia como ciudadanos de pleno derecho. Lo cual nos conduce a afirmar que estamos ante un complejo normativo definitivamente garantista

Sin embargo, los derechos incluyen responsabilidades en ese entramado dialéctico propio de la jurisprudencia conocida. El debate en torno a este conjunto de normas ha revelado un importante desequilibrio hacia los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la casi inexistencia de los deberes, generando en algunos casos distorsiones alarmantes que oportunamente han sabido ser aprovechadas en circunstancias legitimadoras de situaciones delictivas y otro tipo de flagrancias. Por tanto, ello convoca al conjunto de la sociedad a revisar la legislación existente, a mejorar sobre la base de los avances y logros alcanzados en los últimos 15 años.

Asimismo, las políticas desplegadas en estos tiempos para atender y proteger a este significativo sector social son igualmente una base sustantiva desde la cual avanzar en su cobertura y eficiencia. También se destaca, en este caso, el proceso de apropiación colectiva que involucra a las comunidades como parte de un giro cualitativamente superior, en el sentido de la implicación corresponsable de éstas en el despliegue, seguimiento, control de dichas políticas mediante el protagonismo colectivo a través de instancias ya en vigor como es el caso de los consejos comunales.

La disposición y movilización de la sociedad y de las comunidades organizadas hacen por tanto pensar en un futuro favorable en la consolidación de lo existente y en el avance hacia los correctivos necesarios para lograr que la inclusión de todos los sectores sea armónica y respetuosa, con el ejercicio compartido de la corresponsabilidad social.

REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.
- Caracterización General de la Población Venezolana. Boletín de ACNUR. 2005.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 2009.
- El Troudi, Haiman. El Salto Adelante. La Nueva Etapa de la Revolución Bolivariana. Ediciones de la Presidencia de la República, Caracas, 2005.
- Harting, R. Hermes. Comentarios sobre la ley tutelar de menores. Revista de Derecho Público. N° 7. 123-132. Caracas. 1981.
- Informe de Evaluación de la Educación Para Todos (EPT). UNESCO. Caracas 2000.
- Informe Nacional de Seguimiento de la Aplicación del Plan de Acción de la Cumbre Mundial Sobre la Alimentación. Caracas. Mayo 2008.
- Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. ILDIS. D'Elia, Yolanda (Coordinadora). Las misiones sociales en Venezuela: una aproximación a su comprensión y análisis. Caracas. 2006.
- Instituto Nacional de Estadística. República Bolivariana de Venezuela: Síntesis Estadística de Pobreza e Indicadores de desigualdad. Primer Semestre 1997. Primer Semestre 2011. Caracas. N°1. Año 2011.
- Instituto Nacional de Estadística. XIII Censo General de Población y Vivienda. Caracas, 2001.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. Caracas. 1998.
- Ley Orgánica de Educación. 2009.
- Ley Orgánica de los Pueblos Indígenas. 2012.
- Ley Orgánica para la Protección al Niño, Niña y Adolescente. Gaceta Oficial. 5.859 Extraordinaria. 10/12/2007.
- Ley Plan de la Patria. Publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 6.118 Extraordinario, 4 de diciembre de 2013.
- Ley Tutelar del Menor. 1981.
- Mora Alviárez, Miguel. La geopolítica alimentaria y el olvido de los niños explotados en la agricultura. En www.aporrea.org. 2014.
- No más trabajo infantil: una meta posible de alcanzar Estudio sobre Educación y Trabajo infantil en la República Bolivariana de Venezuela. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Caracas, 2009.
- Plan de Acción del Programa País. Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2009-2013.
- Trabajo Infantil: Causa y Efecto de la Perpetuación de la Pobreza Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) Setiembre 2007.
- Trapani, Carlos. Violencia en la crianza: consideraciones sociales y jurídicas. Artículo publicado en Escenarios de la Violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes. X Jornadas de la LOPNNA. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. 2010.

Vásquez Nadia. No más trabajo infantil: una meta posible de alcanzar. Estudio sobre Educación y Trabajo infantil en la República Bolivariana de Venezuela. Unicef. 2007.

REFERENCIAS DIGITALES

<http://www.fundacredesa.gob.ve/senacredh.php>
<http://www.minci.gob.ve/>
<http://www.ilo.org/>
<http://www.Ceims.mppre.gob.ve>
<http://www.mpps.gob.ve>
<http://www.aporrea.org>
<http://www.avn.info.ve/>
<http://www.unesco.org/education/>

SOBRE OS AUTORES

ARGENTINA

Patricia Redondo: Doctoranda y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de la Plata, Investigadora Principal del Área de Educación de FLACSO-Argentina, Directora Académica del Diploma Infancia, Educación y Pedagogía, Co-Directora del posgrado: "La Primera Infancia y la Educación Inicial"FLACSO-Argentina y el Diploma: Infancia Pedagogía y Educación, Integrante del Consejo Académico de las Especializaciones: Nuevas Infancias y Adolescencias y Pedagogías de la Formación de la FaCHE- UNLP, ex Directora de Educación Inicial de la DGEyC. Integrante del equipo de creación de la carrera de educador social en la Argentina y especialista en temas de infancia, educación y pobreza invitada por Universidades nacionales y extranjeras de Brasil, Colombia, España y Uruguay. Integrante del Comités Científicos de revistas especializadas en pedagogía e infancia entre ellas: *Infancias Latinoamericanas*, Asociación de Maestros Rosa Sensat (Barcelona), autora de publicaciones nacionales e internacionales sobre dichas temáticas, entre otras: *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*, Paidós, 2004; *Igualdad y Educación: Escrituras (entre) dos orillas*, del Estante, Bs. As., 2006. Premio ALIJA, "Lo que queda de la infancia", 2010. Editorial Homo Sapiens.

BRASIL

Ailton José Morelli: Possui graduação em Licenciatura de História e mestrado em História e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (2010). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de História da Infância, participa do Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente, presidente do Conselho Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente (Maringá-PR) e publicou recentemente Memórias de infância em Maringá (artigo); Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados (livro) e o capítulo Crianças do Brasil: percursos históricos para a conquista de direitos.

Fabiana Moura Arruda: Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2009), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Membro do Grupo de Pesquisa Infância, Adolescência e Juventude e Membro do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: culturas infantis, brincadeiras, direitos da criança e do adolescente e metodologia da pesquisa com crianças. E-mail: fabiana_uem@hotmail.com

Mirryam Mager: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (1976), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e doutorado em Psicologia - Freie Universität Berlin (1994), pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos (2001). Atualmente é professora associada C, aposentada, da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: poder, empowerment, exclusão, filosofia, educação e com projetos e programas que envolvem crianças e adolescentes. Email: mmager@terra.com.br

Patricia Cruzelino Rodrigues: Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1998). Especialista em Políticas Sociais, Infância e Adolescência pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e, em Políticas Públicas para Criança e Juventude pela Universidade Estadual de Londrina (2011). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Membro no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e do PCA-Programa Multidisciplinar de Estudo, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente da Universidade Estadual de Maringá. Atuante nas áreas da Educação Social, Educação Física e Lazer. Email: patricia.cruzelino@hotmail.com

Verônica Regina Müller: Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1986), Doutorado em História da Educação Social Contemporânea - Universidad de Barcelona (1996) e pós-doutorado na mesma área em Barcelona. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Maringá (Gradação e Pós-Graduação em Educação), coordenadora do PCA (Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Adolescência e Juventude, Membro do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e da AESMAR- Associação de Educadores Sociais de Maringá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: história da infância, culturas infantís, brincadeiras, direitos da infância e adolescência, fundamentos históricos e filosóficos da educação física brasileira. Email: veremuller@gmail.com

CHILE

Dominga Huenupe Paivan: Pehuenche, Profesora de Educación General Básica con mención en Lenguaje por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica. Actualmente es docente de la escuela G-1181 de Chenuco de la Comunidad Ralco Lepoy, Alto Bío-Bío. 12 años de experiencia laboral.

José Huenupi Marileo: Lafkenque, Profesor de Educación General Básica Profesor de Educación general básica, hablante mapuche, 40 años de servicio. Integrante de múltiples proyectos talleres de Chedungun en diferentes comunidades, escuelas y universidades. Editor de libro Nuxan Kayaiñ tañi dungu; Editor de manuales de Chedungun. Investigación “El porqué no hay uso frecuente de la vestimenta originaria en las mujeres jóvenes mapuche” (2007); Diccionario Mapuche año 2005 para las escuelas básicas de un microcentro “Relge Ruka Pampelum” de Cañete.

Donatila Ferrada Torres: chilena, Profesora Titular de la Universidad Católica de la Sma. Concepción. Dra. En Filosofía, mención Currículum e Interculturalidad, Magister en Educación, mención Currículum Educativo. Autora de los libros, Currículum crítico comunicativo, Barcelona El Roure; Construyendo escuela compartiendo esperanzas, Santiago, RIL Editores; y de numerosos artículos en revistas de corriente principal. Imparte docencia en pre y postgrado. Email: donatila.ferrada@gmail.com

Mónica Reyes Núñez: chilena, profesora que acompaña a carreras para el mejoramiento de la docencia en la Universidad del Bío-Bío. Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo. Magister en Ciencias de la Educación con Mención en Evaluación Curricular. Investigadora de “Construcción de Códigos sociolingüísticos en el primer nivel de concreción curricular de la Educación Parvularia. Estudio de caso”. Email: reyesnunezm@gmail.com

COLÔMBIA

María Camila Ospina-Alvarado: Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Magistra en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico Javeriano). Candidata doctorado Ciencias Sociales TAOS-Tilburg University. Directora Línea de Investigación “Construcción de paz en la escuela para la ciudadanía y la democracia”. Coordinadora de las investigaciones “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas” y “Subjetividades en niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz”, del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, clasificado en categoría A en Colciencias y adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Docente Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Email: mospina@cinde.org.com

Sara Victoria Alvarado: Psicóloga, Universidad Javeriana. Master en Educación y Desarrollo Social y Doctora en Educación, Nova University-Cinde. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Directora del Grupo de Investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud", categoría A1 de Colciencias. Gerente del Programa de Investigación "Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: Un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana" avalado por Colciencias al Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud. Asesora internacional Grupos de Trabajo Claaso. Email: s.v.alvarado.s@gmail.com

Héctor Fabio Ospina: Doctor en Educación Nova University-Cinde. Profesor Emérito-Investigador del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Director-Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Director de la línea de investigación en "Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades" y del grupo de investigación que lleva su mismo nombre, con categoría A de Colciencias, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Colombia. Coordinador Grupo de Trabajo Claaso "Pedagogías Críticas latinoamericanas y Educación Popular". Email: revistaumanizales@cinde.org.com

Ariel Gómez: Licenciado Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del convenio Cinde – Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio CINDE – Universidad de Manizales. Actualmente investigador del Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales, Colombia, en el grupo: Perspectivas éticas, políticas y morales de la niñez y juventud clasificado en categoría A1 en Colciencias y de manera específica en los proyectos de investigación: Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas; y Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia. ahgomez@cinde.org.com Ariel Gómez: Licenciado Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del convenio Cinde – Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio CINDE – Universidad de Manizales. Actualmente docente investigador de la Universidad Autónoma Latinoamericana en su maestría en educación y derechos humanos. Investigador

del Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales, Colombia, en el grupo: Perspectivas éticas, políticas y morales de la niñez y juventud clasificado en categoría A1 en Colciencias. Email: arieltgomez80@gmail.com

URUGUAI

María Inés Copello Danzi: Licenciada en Pedagogía y en Ciencias, Universidad Federal do Rio Grande, Magíster en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas (1995) y Doctora en Ciencias de la Educación (1997), ambas por la Universidad Autónoma de Barcelona. Post-doctorado en *Docencia Universitaria*, Universidad Autónoma de Madrid (2013). Actualmente es docente del Departamento de Estudios en Docencia (DEED), Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (UDELAR), Uruguay, desempeñando actividades de investigación, extensión y enseñanza en el área de Docencia Universitaria. Dirige Tesis de pos grado en Enseñanza de la Química; en Maestría en Enseñanza Universitaria y en IPES, ANEP. Investigadora activa Nivel I de ANII (Agencia Nacional de Innovación e Investigación). Está coordinando, junto con la Dra. Helena Modzelewski, el Proyecto "MIRAR Y PENSAR JUNTOS NUESTRAS PRÁCTICAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. Formación construida en comunidad, dentro de la profesión". E-mail: copello@adinet.com.uy

Nancy Salvá Tosi: Maestra (Institutos Normales de Montevideo, IINN), Diplomada en Educación (Universidad ORT, Uruguay), Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO, Argentina), Especialista Universitaria en Administración de la Educación (UNED, España), Profesora Adjunta de las cátedras de Pedagogía y Teoría del Currículum (ISEF/ UDELAR, Uruguay), Docente de la cátedra Análisis Pedagógico de la Práctica Docente (IINN, Consejo de Formación en Educación. ANEP/ Uruguay), Integrante del Comité Académico del Posgrado de Didáctica de Enseñanza Primaria (IPES, ANEP/UDELAR, Uruguay), Investigadora en temáticas vinculadas con Políticas Públicas de Formación Docente y Prácticas Profesionales. Experiencia profesional en Educación Primaria desempeñando funciones como Maestra, Directora de Escuela, Directora e Inspectora de Escuela de Práctica, Inspectora Nacional de Escuela de Práctica y en Formación Docente de Maestros y Profesores de Educación Media como Profesora de Pedagogía y Didáctica. E-mail: nancy.st37@gmail.com

Limber Elbio Santos Casaña: Maestro de Educación Primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de la República), Diplomado en Didáctica para la Enseñanza Primaria (IPES, Consejo de Formación en Educación) y especializado en Educación Inicial. Actualmente es Director del Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y

Primaria, Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Es docente e investigador en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación y en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Ha publicado artículos sobre educación rural, currículo, evaluación, historia de la educación y pedagogía en libros y revistas especializadas de Argentina, Brasil, España y Uruguay. Ha dictado conferencias y cursos de posgrado sobre la temática en universidades de Argentina, Brasil, Chile, México y España. E-mail: limbersantos@gmail.com

VENEZUELA

Paulina Elena Villasmil Socorro: Licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales en el área de Historia por la Universidad del Zulia (1990). Estudios avanzados en Didáctica y Organización Escolar por la Universidad Complutense de Madrid (2003). Actualmente es Investigadora en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Coordinadora de la línea de investigación: *Violencia estudiantil y relaciones socio-simbólicas para la convivencia ciudadana*. Miembro del Colectivo de Investigación y Desarrollo en Educación y Formación Profesional (CIDEFP), Miembro de la Red de Educadores del Seminario Internacional sobre la Formación de Profesores Mercosur – Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela). E-mail: paulinavillasmil@gmail.com

Samuel H. Carvajal Ruiz: Licenciado en Educación por la Universidad Central de Venezuela (1990), Maestría en Educación Mención Tecnología Educativa por la Universidad Central de Venezuela (1996), Maestría en Educación en Innovación y Sistema Educativo por la Universitat Autònoma de Barcelona (1998), Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (2002). Actualmente es Profesor Agregado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Coordinador del Programa de Especialización en Gestión del Desarrollo Social, ha sido docente en Administración y Políticas Públicas y en la Especialidad de Currículo. Miembro del Colectivo de Investigación y Desarrollo en Educación y Formación Profesional (CIDEFP), Miembro representante por Venezuela en la Red de Educadores del Seminario Internacional sobre la Formación de Profesores Mercosur – Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela). Caracas, Venezuela. Email: shcarvajal@gmail.com