

Valeria Llobet [compiladora]

PENSAR LA INFANCIA desde América Latina

UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

**Diana Marre | Sara Victoria Alvarado | María Camila
Ospina-Alvarado | Héctor Fabio Ospina | René Unda Lara |
Daniel Llanos Erazo | Marieta Quintero Mejía | Jennifer
Mateus Malaver | Natalia Montaña Peña | Isabel Orofino |
María Edith Stephani Chacón Bustillos | Myriam Salazar
Henao | Patricia Botero Gómez | María Carolina Zapiola |
Carla Villalta | Valeria Llobet**

**PENSAR LA INFANCIA
DESDE AMÉRICA LATINA**

Pensar la infancia desde América Latina : un estado de la cuestión / María Camila Ospina ... [et.al.] ; compilado por Valeria Llobet ; con prólogo de Diana Marre. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2013. 320 p. ; 16x25 cm. - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)

ISBN 978-987-1891-78-8

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Infancia. I. Ospina, María Camila II. Llobet, Valeria, comp. III. Marre, Diana, prolog.
CDD 370.15

Otros descriptores asignados por CLACSO:

América Latina / Infancia / Políticas sobre la Infancia / Construcción social / Estado / Instituciones / Vulnerabilidad / Transformaciones / Marginalidad / Valores locales

COLECCIÓN RED DE POSGRADOS
EN CIENCIAS SOCIALES

PENSAR LA INFANCIA DESDE AMÉRICA LATINA

UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Valeria Llobet
(Compiladora)

Diana Marre

Sara Victoria Alvarado

María Camila Ospina-Alvarado

Héctor Fabio Ospina

René Unda Lara

Daniel Llanos Erazo

Marieta Quintero Mejía

Jennifer Mateus Malaver

Natalia Montaña Peña

Isabel Orofino

María Edith Stephani Chacón Bustillos

Myriam Salazar Henao

Patricia Botero Gómez

María Carolina Zapiola

Carla Villalta

Valeria Llobet



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Editor Responsable Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo de CLACSO

Coordinadora Académica Fernanda Saforcada

Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales

Directores de la Colección Pablo Gentili y Fernanda Saforcada

Coordinador de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales Nicolás Arata

Asistentes del Programa Anahí Sverdlhoff, Denis Rojas, Inés Gómez, Alejandro Gambina

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Coordinador Editorial Lucas Sablich

Coordinador de Arte Marcelo Giardino

Producción Fluxus Estudio

Arte de tapa Ignacio Solveyra

Este libro ha sido posible a partir del apoyo económico de la Secretaría de Política Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación, mediante el Proyecto Redes V – Red Interuniversitaria de Estudios Sociales de Infancia y Derechos Humanos, y de CLACSO.

Primera edición

Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión (Buenos Aires: CLACSO, febrero de 2014).

ISBN 978-987-1891-78-8

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Asdi

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

| | | |
|--|--|----|
| Diana Marre Prólogo. De infancias, niños y niñas | | 9 |
| Sara Victoria Alvarado y Valeria Llobet Introducción | | 27 |
| LA INFANCIA Y SUS CONTEXTOS | | |
| María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia | | 35 |
| René Unda Lara y Daniel Llanos Erazo Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones “rurbanas” | | 61 |
| NARRATIVA, DISCURSO Y CULTURA. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE “INFANCIA” Y LO INFANTIL | | |
| Marieta Quintero Mejía, Jennifer Mateus Malaver y Natalia Montaña Peña Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos | | 81 |

| | |
|--|-----|
| Isabel Orofino Mídias, culturas e infâncias: reflexões sobre crianças, consumo cultural e participação | 99 |
| María Edith Stephani Chacón Bustillos Infancias y saberes expertos. La mirada de la infancia desde las tesis de grado de Psicología | 115 |
| INSTITUCIONES, POLÍTICAS Y CATEGORÍAS DE “INFANCIA” | |
| Myriam Salazar Henao y Patricia Botero Gómez Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia | 133 |
| María Carolina Zapiola En los albores de lo institucional. La gestación de instituciones de reforma para menores en Argentina | 159 |
| Carla Villalta Estrategias políticas y valores locales. El impacto de la apropiación criminal de niños en la sociedad argentina | 185 |
| Valeria Llobet La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso <i>psi</i> en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional | 209 |

PRÓLOGO

DE INFANCIAS, NIÑOS Y NIÑAS*

Diana Marre**

INTRODUCCIÓN¹

“Es una enfermedad ignorada porque afecta a países pobres y, dentro de estos países, a los más pobres de los pobres y, dentro de los más pobres, a los niños, es decir, que afecta a los más vulnerables e indefensos. A los que no tienen a nadie que luche por ellos”, decía Oriol Mitjà, médico e investigador del Institut de Salut Global de Barcelona, especializado en la enfermedad de Pian a partir de su trabajo como médico en la isla de Lihir, Papúa, Nueva Guinea (Corbella, 2013). Sus declaraciones dan cuenta no sólo de elementos que frecuentemente caracterizan a la infancia en muchos lugares, sino también de lo mucho por hacer aún en ese campo, sobre todo cuando se sabe que la enfermedad de la que habla afecta a varios millones de niños y niñas

* Este texto se escribió en el contexto del proyecto I+D *Adoptions and fosterages in Spain: tracing challenges, opportunities and problems in social and family lives of children and adolescents* (CSO2012-39593-C02-00; 2013-2015), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

** Universitat Autònoma de Barcelona, AFIN <<http://grupsderecerca.uab.cat/afin/es>>. Para comunicarse con la autora: diana.marre@uab.es.

1 Agradezco a Valeria Llobet su invitación a prologar esta magnífica obra colectiva. A Beatriz San Román agradezco, una vez más, su atenta lectura y acertados comentarios a las primeras versiones de este texto.

en el mundo a pesar de que es posible curarla con penicilina o un derivado. Por ello, resultan tan relevantes y significativas las iniciativas como las que dan lugar al presente volumen.

La idea central de la obra de principios de la década del sesenta (1962 [1960]) del historiador Ph. Ariès de que la niñez², como una etapa cualitativamente diferente de la adultez, es una construcción sociocultural reciente ha continuado orientando hasta el presente los estudios sobre la misma provenientes de las ciencias sociales. A pesar de ser reciente –en términos de historia de la cultura occidental–, la idea de niñez ha devenido en un mundo obsesionado por los problemas físicos, morales y sexuales de la misma (Ariès, 1962 [1960]: 295-296), un cambio que Ariès atribuyó al desarrollo y crecimiento del sistema educativo en la cultura occidental, a través del cual el estado ha asumido progresivamente la educación de niños, niñas y jóvenes.

La antropóloga S. Howell, en una línea cercana aunque con matices de resonancias foucaultianas, ha considerado dicho cambio como una manifestación más de la *governabilidad* (Howell, 2006: 43-46) y del creciente dominio de todo lo relacionado con la infancia –y con los distintos ciclos de la vida en general, pero en especial las etapas de mayor ‘dependencia’ o ‘minoridad’–, por disciplinas de base psicológica. Así, si bien la idea de infancia tendría su origen en el siglo XVIII, la idea de una infancia vulnerable, inocente, necesitada de protección y *governabilidad* a través de la educación y la atención especializada, debe buscarse a principios del siglo XX.

El desarrollo de los estudios sobre infancias y, en general, sobre todo aquello que se incluye en el campo de los denominados *Childhood Studies* ha corrido paralelo y vinculado al desarrollo de los estudios de género. De la misma manera que se han incrementado los estudios sobre las mujeres como actores sociales y la necesidad de contextualizarlas e incluirlas en las distintas teorías desde las que se analiza la sociedad y la cultura, otro tanto ha ocurrido con los niños y niñas y los y las jóvenes. En ese sentido, los estudios sobre infancias, niños y niñas constituyen un paso lógico en el camino hacia una visión más inclusiva de la sociedad y la cultura. El ejemplo de los estudios de género –como así también de los de raza y etnicidad, entre otros– han resultado útiles para mostrar cómo es posible construir un campo de trabajo interdisciplinar que lleve al centro del conocimiento desde los márgenes a un nuevo grupo, el de los niños, las niñas y adolescentes.

2 Si bien técnicamente la infancia es una etapa diferente, evolutivamente, de la niñez, en el contexto de este trabajo, las utilizaré indistintamente para referirme a la etapa de la vida de las personas previa a la adultez, es decir, la comprendida entre el nacimiento y los 18 años según la Convención de los Derechos de la Niñez de 1989.

La idea de infancia, surgida en el siglo XVIII en la cultura occidental, alcanzó su madurez a finales del siglo XX con un convenio a escala planetaria, la *Convención de los Derechos de la Niñez* de 1989, en torno de la cual se produjo un singular crecimiento de los estudios sobre infancia y sobre niños y niñas.

De estas primeras afirmaciones se desprenden las principales características de la infancia y de los estudios sobre ella, que también caracterizan, magníficamente presentadas y desarrolladas, al presente volumen. Una de esas características es la historicidad de la niñez. Obviamente, la vida de las personas comienza siempre por los primeros años de vida pero cada cultura atribuye a esa primera etapa determinados valores en función de los cuales genera estrategias tales como políticas educativas, sociales y públicas. La vinculación entre estas estrategias y el propio concepto de infancia es tan estrecha que, a menudo, resulta difícil diferenciar las primeras del segundo. Desde la perspectiva antropológica, cuestiones que parecen convenciones inapelables y sobre las que parece haber acuerdo internacional son, sin embargo, problemáticas en la medida en que no tienen en cuenta variaciones relacionadas con la cultura, la etnicidad, el género, la historia y el lugar. La imposibilidad de una definición universal de infancia condiciona –o debería condicionar– tanto los paradigmas teóricos desde los que abordarla y los métodos para su estudio como, sobre todo, las políticas –especialmente las internacionales– relacionadas con ella.

Otra característica de los estudios sobre infancia es la frecuente superposición –o la difícil diferenciación– entre la infancia en tanto que conjunto de ideas socioculturales y los niños/as en tanto que seres humanos. La construcción de la infancia como objeto de estudio y como destino de intervenciones, planes e intervenciones profesionales y técnicas a menudo acaba eclipsando a los niños y niñas como sujetos de estudio, análisis y destino de esos planes e intervenciones.

Finalmente, otra de las particularidades que caracteriza a los estudios sobre infancia es la interdisciplinariedad –a menudo conducente a la fragmentación– desde la que se analiza la niñez y, también, a los niños y niñas. El tema de si los estudios de infancia son interdisciplinarios porque se abordan desde distintos tipos de preguntas o en realidad porque lo que se procura es consolidar ámbitos de conocimiento bien establecidos es una cuestión que surge a menudo en congresos y proyectos de investigación que incluyen a investigadores pertenecientes a disciplinas diversas. Sin embargo, cuestiones relativas a la infancia como sus derechos, el trabajo infantil o el abuso sexual han movilizado y concentrado un diálogo fructífero entre la antropología,

la sociología, las ciencias políticas, la economía, la geografía, las leyes, los estudios internacionales y del desarrollo, los *policy-makers* y *practitioners* provenientes de diversas disciplinas, así como las ONGs que trabajan sobre el terreno.

LA NIÑEZ EN EL SIGLO XX

En 1900, la feminista sueca Ellen Key publicó en Estocolmo un libro en dos volúmenes, *Barnets arhundrade*, traducido en 1906 al italiano y al castellano, bajo el título *El siglo de los niños* (Key y Domenge Mir, 1906), y en 1909 al inglés. En el mismo recogía y ampliaba diversos artículos publicados entre 1876 y 1900, en los que proponía convertir al siglo que se iniciaba en el de los niños y niñas, a través de la educación en el ámbito de la familia y la escuela. Poco después, en 1910, el médico judío-polaco Janus Korczak escribía por primera vez sobre los “derechos de los niños”, aunque no sería hasta casi finales de ese siglo que se reconocería, en un acuerdo a escala mundial –y, en muchos casos, en el ámbito jurídico y legislativo aunque mucho menos en la práctica–, el derecho a la protección, la participación y la provisión de la niñez (Marre y San Román, 2012).

En el siglo XX, no sólo se consolidaron ciertas especialidades profesionales dedicadas a la infancia –como la pediatría y la psicología evolutiva–, sino también el trabajo social fundamentalmente destinado a unos niños y niñas que comenzaban a ser considerados vulnerables (Ariès, 1962 [1960]; Levine, 2007; Qvortrup, 2005; Zelizer, 1985 y 2005) y, por tanto, destinatarios de una atención especial.

La consolidación de la infancia en la sociedad occidental como una etapa de la vida de las personas con características y necesidades diferenciales y específicas se produjo, también, a través de la realización de reuniones y congresos específicos sobre el tema.

En 1905 se realizó en París un congreso sobre problemas de la alimentación de la niñez y en 1907 uno en Bruselas sobre la protección a la primera infancia. Dos años después tenía lugar en Washington el primero de siete congresos estadounidenses sobre infancia realizados hasta 1970 –*The White House Conferences on Children and Youth*–, dedicado al deterioro que producía en niños y niñas la institucionalización, enfatizando, por ello, la importancia de la familia y la vida de hogar. En el mismo se acordó la creación de un programa de “Cuidado en Acogimiento”, la inspección regular por parte del estado de los hogares acogedores, la educación y el cuidado médico de los niños y niñas acogidos, y la creación de una Oficina Federal del Menor para centralizar la información sobre infancia –concretada en 1912–. Asimismo, se produjo un incremento del número de agencias de adopción, el establecimiento de un sistema mixto interno-externo

de cuidado para los niños y niñas que no fueran adoptados, la constitución de un sistema de institucionalización llamado *Cottage Plan* y la concurrencia de niños y niñas indigentes o abandonados a escuelas normales, no especiales³. En 1911 se realizó en París el *Primer Congreso Internacional de Tribunales de Menores* y en 1912 en Bruselas el *Primer Congreso de Protección a la Infancia*. Se trataba de iniciativas que se producían en el contexto del desarrollo de las nuevas teorías psicológicas de S. Freud (1856-1939), A. Adler (1870-1937), J. Piaget (1896-1980), E. Erikson (1902-1994) o J. Bowlby (1907-1990), según las cuales, además del cuidado, el afecto –especialmente materno– y la estabilidad familiar desde el nacimiento son indispensables para el buen desarrollo de niños y niñas.

En lo que hace a América Latina, en 1910, se aprobaba en Buenos Aires una propuesta para realizar un *Congreso Americano del Niño* –bajo los auspicios de la Sociedad Científica Argentina– y, en 1916, se realizaba en Buenos Aires el *Primer Congreso Panamericano del Niño* –del que se realizaron diecinueve más⁴ en distintas capitales americanas hasta 2009, con el nuevo nombre de *Congreso Panamericano del Niño, la Niña y Adolescentes* desde la década del noventa.

A finales de la segunda década del siglo XX, la I Guerra Mundial primero e, inmediatamente, la II Guerra Mundial proporcionaron al mundo occidental la visión más directa, extensa y generalizada de esa nueva idea de infancia vulnerable y necesitada de protección –una de cuyas versiones más reciente proviene del conflicto armado de Siria–, a través de los niños/as refugiados/as⁵, huérfanos/as de guerra e hijos/as ilegítimos/as, rechazados/as, nacidos/as en áreas de conflicto, mu-

3 La CWLA (*Child Welfare League of America*) ha convocado una *The White House Conference on Children and Youth* en 2010 en conmemoración de los 100 años de la primera.

4 I: 1916, Buenos Aires (Argentina); II: 1919, Montevideo (Uruguay); III: 1922, Río de Janeiro (Brasil); IV: 1924, Santiago de Chile; V: 1927, La Habana (Cuba); VI: 1930, Lima (Perú); VII: 1935, México; VIII: 1942, Washington (EEUU); IX: 1948, Caracas (Venezuela); X: 1955, Panamá; XI: 1959, Bogotá (Colombia); XII: 1963, Mar del Plata (Argentina); XIII: 1968, Quito (Ecuador); XIV: 1973, Santiago de Chile; XV: 1977, Montevideo (Uruguay); XVI: 1984, Washington (EEUU); XVII: 1993, Costa Rica; XVIII: 1999, Buenos Aires (Argentina); XIX: 2004, Ciudad de México; XX: 2009, Lima (Perú).

5 En 1939, una solicitud del Comité para los Menores Refugiados de los Estados Unidos, cuya función era buscar hogares adoptivos y acogedores para 20 mil niños y niñas alemanes y de las zonas ocupadas por alemanes, se encontró con la oposición de quienes argumentaban que cuando estos niños y niñas crecieran quitarían los trabajos a los norteamericanos. Se trataba de sectores antisemitas, que llamaban a estos niños y niñas “refu-Jews”, y de quienes creían que todos los que se oponían al fascismo eran comunistas.

chas veces como consecuencia de la violación de las mujeres del grupo enemigo como estrategia bélica. En el transcurso de la I Guerra Mundial, las hermanas Dorothy y Eglantyne Jebb constituyeron en Londres un grupo, *Fight the Famine Council*, con el fin de presionar al Gobierno británico para que suspendiera el bloqueo sobre Alemania y Austria, que dejaba en situación de hambruna a miles de niños y niñas en esos países. El grupo se transformó en 1919, al finalizar la guerra, en la organización *Save the Children* que, en 1923, redactó una *Declaración de los Derechos del Niño* de cinco puntos, aprobada en 1924 por la Liga de las Naciones y más tarde ampliada y aprobada como *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez* de 1989.

Las guerras de Corea y de Vietnam significaron un cambio sustancial en los esfuerzos dirigidos a los niños y niñas en zonas de conflicto, cuya vulnerabilidad empezó a ser interpretada en clave de adopción, es decir, como la retirada permanente de sus familias, comunidades y países. Contemporáneamente a la Guerra de Corea y en parte a la de Vietnam, en las décadas del cincuenta y sesenta, algunos países establecieron programas de adopción destinados a combatir la pobreza y la exclusión interior. En Estados Unidos, Canadá y Australia, los hijos e hijas de familias aborígenes fueron los objetivos prioritarios del nuevo “estado del bienestar”⁶, a pesar de que todos los países tenían desde el siglo XIX programas de “civilización” de esas poblaciones a través de internados y currículos educativos especiales. El resultado fue lo que en Canadá se conoce como la *Sixties Scoop* –los Sesenta Secuestrados o la Década del Sesenta Secuestrada– y en Australia, la *Stolen Generation*⁷ –la Generación Robada–, integrada por niños y niñas de familias aborígenes que fueron retirados de sus familias para ser criados en familias “adecuadas”.

Asimismo, entre el final de la II Guerra Mundial y la década del ochenta en Estados Unidos (Collinson, 2007), Canadá (Balcom, 2007),

6 En 1969 la Asociación de Asuntos Indígenas Americanos de Estados Unidos calculó en alrededor de un tercio los niños y niñas indígenas que no vivían con sus familias o tribus en muchos de los estados (Briggs y Marre, 2009).

7 En febrero de 2008, el primer ministro australiano Kevin Rudd, tres meses después de haber ganado las elecciones, pidió públicamente disculpas a los miembros de las culturas aborígenes. Poco después hacía lo propio con los denominados “australianos olvidados”, otro medio millón más de personas de origen europeo, supuestamente huérfanos, enviados a Australia “para una vida mejor” y ante novecientos de los cuales el primer ministro señaló: “Sufristeis abusos físicos, humillaciones crueles, violaciones sexuales. Os pido perdón por la tragedia absoluta que sufristeis al perder vuestra infancia”. Poco después y anticipándose a la visita del Papa de julio de 2008, condenaba los abusos cometidos con niños/as por sacerdotes católicos (*El Periódico*, 5 de marzo de 2010).

Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido y España, se produjo lo que en Estados Unidos⁸ y Canadá se conoce como la *Baby Scoop Era* –la Era de los Bebés Secuestrados–, en Australia como la *Other Stolen Generation* –la Otra Generación Robada– y en España como los *Bebés Robados*, integradas por hijos e hijas recién nacidos de mujeres solas o “inadecuadas” “entregados” en adopciones amparadas en la definición y caracterización de sus nacimientos como ilegítimos a causa de los déficits –sociales, económicos, familiares y/o psicológicos– de sus madres. Mandell (2007) ha señalado que, en la mayor parte de los casos, la adopción era presentada como la única opción, con escaso o ningún esfuerzo destinado a ayudar a las madres a mantener y criar a sus hijos e hijas o a evitar los embarazos no deseados. En Estados Unidos, el final de esta “era” comenzó con el caso *Roe vs Wade*⁹ en 1970, cuyo resultado fue la despenalización del aborto con base en la decisión de la Corte Suprema de Justicia de enero de 1973, según la cual las mujeres, amparadas en el derecho a la privacidad, pueden decidir abortar hasta el momento en que el feto sea “viable”, es decir, capaz de vida fuera del útero materno sin ayuda artificial.

En el caso de España, los procesos de “apropiación” similares (Duva, 2008; Marre, 2009) a los ocurridos en Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido continúan sin nombre, estudios ni disculpas, aunque las personas afectadas –especialmente familias y madres de nacimiento, y hombres y mujeres dados en adopción irregular y/o ilegalmente– se han organizado desde 2010 en diversas asociaciones, algunas de las cuales han presentado una demanda colectiva. A diferencia de lo sucedido en lugares como Australia –donde el primer ministro Kevin Rudd inició en 2008 un periodo de reconocimiento público de los perjuicios causados a diversos colectivos de personas apropiadas y de las que se había abusado en la infancia,

8 Se calcula que entre 1940 y 1970 cuatro millones de mujeres “entregaron” en adopción sus hijos recién nacidos en Estados Unidos, dos millones de ellas durante la década del sesenta por lo que las adopciones se incrementaron de 33.800 en 1951 a 89.200 en 1970, para bajar a 47.700 en 1975 luego de la despenalización del aborto. Ver: <http://en.wikipedia.org/wiki/Baby_scoop_era> acceso 22 de junio de 2013.

9 Jane Roe fue el nombre y apellido asignado a Norma McCorvey, quien en 1970, representada por Linda Coffee y Sarah Weddington, presentó ante el fiscal del distrito de Dallas, Henry Wade, una demanda que sostenía que dado que su embarazo había sido producto de una violación, solicitaba abortar. Luego de varias apelaciones, el caso llegó en 1973 –cuando la hija de la demandante ya había nacido y había sido dada en adopción– a la Corte Suprema de Justicia quien decidió que la mujer, amparada en el derecho a la privacidad –derecho fundamental bajo la protección de la Constitución de Estados Unidos–, podía decidir si continuaba o no con el embarazo, decisión que incidió en la posterior legislación sobre el aborto en Estados Unidos.

acompañado de una solicitud de disculpas–, ninguna instancia política, legislativa o ejecutiva del Estado español ha realizado algo similar con las personas afectadas por varias décadas de políticas abusivas en relación con la infancia y las familias pobres o “inconvenientes”. Este y otros temas relacionados con la niñez, como la vida en los centros de niños y niñas de la época franquista –y posterior– o en colegios e instituciones en manos de la Iglesia católica, a diferencia de lo que ha sucedido o está sucediendo en otras partes del mundo, continúan sin estudiarse, esclarecerse o siquiera mencionarse.

En diversos países de América Latina como Argentina (Gandsman, 2009; Villalta, 2012), Brasil (Caldarello, 2009; Fonseca, 2009), El Salvador (Dickson-Gómez, 2003; Dubinsky, 2007), Guatemala (Noonan, 2007; Posocco, 2011), Nicaragua (Tully, 2007), o Perú (Leinaweaver, 2009; Seligman, 2009), también se practicó la entrega en adopción –nacional y transnacional– a familias sin descendencia o sin posibilidades de procrear, a través de programas basados en la apropiación de niños y niñas perteneciente al grupo enemigo o “rescatados” de las áreas de conflicto lo cual ha sido y está siendo profusamente estudiado en los últimos años. Menos estudiada ha sido en América Latina la “entrega” en adopción (algunas veces “directa” –de la madre de nacimiento a la madre de adopción– y la mayor parte de ellas a través de médicos, jueces y abogados intermediarios) de niños y niñas pobres, deprivados, productos de una violación, no deseados o no evitados a causa de la ausencia de políticas y recursos destinados a la planificación familiar y a la educación para el ejercicio de una sexualidad responsable por parte de hombres y mujeres.

LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ (1989)

La *Convención sobre los Derechos de la Niñez* de 1989¹⁰ (y su ratificación por los distintos países durante la última década del siglo XX) cierra el siglo de la niñez iniciado por el libro de Ellen Key en 1900, con el reconocimiento jurídico internacional de los primeros dieciocho años de vida de las personas como una etapa diferencial con características, necesidades y demandas específicas pero, también, con derechos específicos. Veinticinco años después de su aprobación, uno de sus logros más reiteradamente señalado es haber establecido el principio del “superior interés de la niñez” como consideración primordial a

10 Para los análisis comparativos más recientes –en castellano– sobre la aplicación de la Convención, ver el número especial integrado por veintitrés artículos referidos a América y Europa: Fonseca, C. et al (2012); y –en inglés– sobre el derecho de participación y ciudadanía de niños y niñas ver los números especiales publicados por *International Journal of Children's Rights* en 2008 y por *Annals of American Academy of Political and Social Sciences* en 2011.

atender en todas las medidas que se tomen sobre él (artículo 3.1), es decir, sobre todo ser humano menor de dieciocho años (artículo 1).

Sin embargo, resulta difícil saber qué entiende específicamente la Convención –y, sobre todo, quienes deben aplicarla o apelan a ella para justificar sus decisiones– por “superior interés de la niñez”, en la medida en que la misma formulación del principio, resuena de inmediato a algo del ámbito de la ética y, por tanto, del orden de los acuerdos socioculturales.

La ética ha sido definida como un *significante vacío* que puede ser utilizado para significar distintas cosas (Pels, 1999, citado por Caplan, 2003: 3) aunque, sin duda, *algo bueno con qué pensar* detrás de las prácticas profesionales (Shore, 1999: 124, citado por Caplan, 2003: 4, siguiendo a Lévi-Strauss).

Desde esta perspectiva, uno de los grandes logros de la Convención pareciera haber sido forzar a quienes legislan y definen e implementan políticas públicas¹¹ a pensar en el “superior interés de la niñez”, mientras que la consideración de este principio por parte de la familia –sin más definición– se da por supuesta desde el Preámbulo. Este, en concordancia con los principios y prácticas culturales occidentales, considera a la familia el “grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros”, al tiempo que señala que el niño o niña, para su pleno y armonioso desarrollo, “debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”, dando por sentado que este es el ambiente que caracteriza –siempre– a la familia.

Así, en concordancia con el lejano principio del *bienestar de la niñez*, antecedente directo del principio del *superior interés de la niñez*, la Convención señala que lo mejor para los niños y las niñas es estar con sus familias o en la escuela. Por ello, si bien hay un artículo que señala el derecho inalienable de ir al colegio, no hay uno idéntico que reconozca el derecho a no hacerlo (Montgomery, 2009: 6), en la medida en que la idea de infancia reflejada en la Convención privilegia la educación sobre el trabajo, la familia sobre la vida en otros grupos sociales y el consumo sobre la producción. Se trata de una concepción de la niñez social y culturalmente construida, es decir, que responde a una época, un espacio y un sistema socioeconómico particular y, por tanto, como se ha demostrado en sus veinticinco años de existencia,

11 Y me refiero a legisladores, administradores y políticos porque, cuando se busca en la Convención para quién debe ser “consideración primordial” “el superior interés de la niñez”, se menciona a los Estados Partes o a las entidades que parecen componerlo: instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos (artículo 3.1).

con dificultades para su aplicación universal a pesar de haber sido ratificada por 191 países hasta el momento.

Nótese que, si bien de habla de una Convención que se define con relación a los derechos del niño y de la niña, no pone en sus manos sino en las de sus padres, madres, familias y diversos *practicioners* el cumplimiento de estos derechos. Por y para ello, establece y garantiza los derechos de las personas adultas en relación con los niños y niñas (Marre y San Román, 2012). Una constatación que ante ciertos casos¹², no por circunstanciales menos relevantes, conduce si no a la sospecha, sí al menos a la duda acerca de si las personas adultas son capaces de considerar siempre y primordialmente el *superior interés de la niñez* por sobre el propio y, si lo hacen, cuáles serían los mecanismos para comprobar que así es.

DE NIÑOS, NIÑAS E INFANCIA

El incremento del interés y la preocupación por la niñez al que contribuyó de manera significativa la ratificación y aplicación de la Convención ha sido retroalimentado por el incremento de la comunicación global, que ha permitido saber lo que sucede en cada sitio del mundo y operar sobre ello casi en tiempo real. Esa comunicación ha permitido conocer los problemas de diversos niños y niñas del mundo y ha estimulado acciones tendientes a la erradicación de problemas que afectan a la niñez, como enfermedades, pobreza, guerras, abusos, privación, esclavitud o abuso y explotación sexual.

Una gran diversidad de estudios, fundamentalmente antropológicos, ha puesto de manifiesto que, por ejemplo, los niños no son sólo agredidos sino también agresores y, también, que los niños y niñas no

12 Podría acudir a varios casos de los últimos años que han mostrado que las decisiones de los padres y madres, es decir personas adultas de la familia, no siempre son las más adecuadas para los niños y las niñas, así como tampoco lo son siempre las decisiones que los y las profesionales y técnicos toman sobre ellos. Me refiero al caso *Baby P* de Gran Bretaña, a los casos *Alba* y *Claudia* de Cataluña o al caso conocido como el del *Monstruo de Amstetten* de Austria (Marre, 2008) o el *Caso Bretón* de España, como asimismo el informe de más de 10 mil páginas sobre la investigación realizada por el gobierno de la República de Irlanda, el *Informe Ryan*, sobre los abusos cometidos con niños y niñas, generalmente sexuales, por parte de miembros de la Iglesia católica a quienes se había confiado la educación y protección de la infancia irlandesa ‘vulnerable y pobre’, con la anuencia, a través del silencio, de los Gobiernos. Se trata de ejemplos, es de esperar que extremos y excepcionales que, sin embargo, ilustran la paradójica situación de la infancia en el mundo contemporáneo señalada por J. Qvortrup (2005) según la cual, una mayor “protección” implica, también, una mayor invisibilidad y silenciamiento así como una apropiación y/o el secuestro de la voz de los niños y niñas por parte de las personas adultas que les protegen, interpretan y hablan por ellos y ellas.

sólo son influidos por las personas adultas y actúan de acuerdo a sus requerimientos y decisiones sino que pueden ser agentes de cambios políticos y de interpretación cultural. Así, si bien los niños/as y adolescentes son, en general, construidos socioculturalmente en nuestra sociedad como personas dependientes biológica y económicamente de personas adultas que ven y viven el mundo de distinta manera, ellos/as también desarrollan patrones culturales –cognitivos, conductuales y emocionales– de interés en sí mismos, aunque inaccesibles si sólo se los analiza desde una tradicional perspectiva centrada en la enculturación y/o transmisión cultural.

La coexistencia de agencia y vulnerabilidad influye en la manera en que hacemos investigación con y sobre niños y niñas, al tiempo que influye en la responsabilidad ética de la investigación en relación con ellos y ellas. Esto es particularmente importante porque, aunque consideramos a niños y niñas como personas con capacidad de agencia, ellos/as están al mismo tiempo entre las personas más vulnerables de la sociedad y, por tanto, con particulares necesidades de cuidado. Por un lado, los niños y niñas, como las personas adultas, no están libres de condicionamientos estructurales y coyunturales y, por otro, están también sometidos a las decisiones –algunas veces erráticas– de las personas adultas –y de los Estados– en relación con su cuidado o su tratamiento.

En general, podría decirse que la infancia es un tiempo en que la persona parece estar muy a menudo *out of place*, en el lugar equivocado. Si bien todas las personas en cualquier sociedad están limitadas espacial y geográficamente por los criterios de discreción, privacidad, propiedad privada, adscripción política, entre otros, las limitaciones de los niños y niñas frecuentemente no tienen principios claros y responden, esencialmente, a necesidades y criterios adultos¹³. Así, en términos de espacio social, están situados aislados y distanciados y, si bien se señala que es bueno para pa/madres e hijos/as estar juntos, cada vez más a menudo pasan la mayor parte del tiempo separados.

Asimismo, amparados en una hegemonía adultocéntrica, dominada a menudo por el adultismo (Flasher, 1978), y en una política disciplinaria respaldada por la idea de que el ingreso en la “cultura” se hace a través del malestar (Freud, 2008 [1929]), los límites y el control se justifican y legitiman a través del cuidado, la protección y la privacidad; los niños y niñas se controlan y regulan a través de regímenes disciplinarios, de aprendizaje, de desarrollo, de maduración y de obtención de determinadas habilidades. En este sentido, el espacio

13 Véase el ejemplo proporcionado por Qvortrup (2005) sobre esto.

social de los niños es también un fenómeno temporal, en tanto la edad incrementa el acceso a diferentes espacios.

En la mayor parte de las sociedades occidentales, niños y niñas están obligados a pasar una considerable proporción de su tiempo en la escuela, una entidad social con capacidad para controlar un grupo extenso de la población, organizada por fecha de nacimiento y no por etapas madurativas, intereses o capacidades, de forma no demasiado diferente a la que se organizaba la producción en una fábrica o el trabajo en una oficina. La educación continúa organizada en términos de los requerimientos de la Revolución Industrial y la Ilustración (Robinson, 2010).

M. Foucault (1983 [1975]) señaló, en *Vigilar y castigar*, que el horario es una vieja herencia proveniente de las comunidades monásticas –basada en tres premisas: establecimiento de ritmos, imposición de determinadas ocupaciones y regulación de ciclos de repetición– que pasó a las escuelas, los hospitales y los lugares de trabajo. La idea central de Foucault en relación con la construcción social de la infancia era que el ejercicio de la disciplina requiere condiciones espaciales que permitan su implementación exitosa, para lo cual crea espacios que son al mismo tiempo arquitectónicos, funcionales y jerárquicos, indican valores y garantizan la obediencia. Por ello, las disciplinas de control se extienden a casi todos los aspectos de las actividades de los niños y niñas, en tanto los juegos, crecientemente, también se producen en espacios designados y asignados, genderizados y jerarquizados.

REFLEXIONES FINALES

Cuando se cumplen veinticinco años de la *Convención sobre los Derechos de la Niñez* (1989), en una América Latina deseosa y capaz de liderar cambios en diferentes ámbitos así como de consolidar logros en otros aspectos de la vida social, cultural y de la política continental e internacional, la preocupación por una niñez demográficamente pujante y demandante encuentra en este volumen respuesta a diversas cuestiones relacionadas con la misma, como diversas son las infancias que describe y analiza.

Este volumen, que reúne un conjunto de trabajos sobre infancias en situaciones y contextos culturales diversos, acompaña y responde al creciente interés por la niñez que, en los últimos veinticinco años, ha dado lugar a monografías y trabajos colectivos¹⁴,

14 Ver las más de 1.350 obras provenientes de la antropología social incluidas en el relevamiento realizado por D. Lancy (2008) a las que se han agregado más de 250 en los siguientes cuatro años (Lancy, 2012).

publicaciones científicas periódicas¹⁵, de disseminación y difusión¹⁶, congresos y conferencias científicas y asociaciones profesionales¹⁷, listas de distribución¹⁸ y cursos de grado y postgrado en diversas universidades e instituciones del mundo¹⁹. Los trabajos que se han realizado durante el último cuarto de siglo muestran que estudiar y analizar la niñez desde diversas perspectivas disciplinares no ha sido y no es una moda sino un campo interdisciplinar consolidado y profundamente vital.

En estas condiciones, era de imperiosa necesidad procurar recoger y difundir una parte de los resultados de investigación acumulados en diversos contextos culturales latinoamericanos, por lo que hay que felicitar a quienes han diseñado e impulsado este volumen así como agradecer a sus autores/as, haber emprendido esta inmensa tarea que ofrece, de esta manera, una síntesis sobre la situación de la niñez en América Latina. Una síntesis que toma en consideración una profusa producción bibliográfica asentada en todo tipo de fuentes impresas y orales, así como en el trabajo de campo etnográfico, en la medida en que la niñez está presente en todos los ámbitos, incluidos aquellos en que nunca debiera estarlo como son los conflictos armados. Una síntesis que, por estar basada en distintos contextos culturales latinoamericanos, aspira con razón a señalar y dar cuenta de la diversidad de la niñez latinoamericana.

15 A modo de ejemplo y sólo en la base *Scimago* ante la palabra clave de búsqueda “children” aparecen 27 publicaciones científicas, en inglés, indexadas, y 15 ante la palabra clave de búsqueda “childhood”. Ver <<http://www.scimagojr.com/index.php>>.

16 A modo de ejemplo, véanse las publicaciones distribuidas por email y accesibles on line en inglés, por el Anthropology of Children and Youth Interest Group (ACYIG), la *Alliance for the Study of Adoption and Culture* (ASAC), o la *Society for Cross-Cultural Research*, y en castellano, catalán e inglés por el *Grupo de Investigación AFIN (Familias e Infancias)*. Ver <<http://grupsderecerca.uab.cat/afin/es/content/newsletter>>.

17 Nuevamente desde la antropología, véase la constitución de diversos subgrupos relacionados con la infancia, creados en el contexto de la *American Anthropological Association* (AAA) y de la *European Social Anthropologists Association* (EASA) así como el número de paneles y simposios presentados en los últimos congresos anuales (AAA) o bianuales (EASA) realizados.

18 A modo de ejemplo, véase el intercambio desarrollado en alguna de las siguientes listas de distribución, en inglés, dedicadas a la infancia y/o la juventud: ACIG-L, ASAC, cscy-globalchildhoodstudiesnetwork, Exploring Childhood Studies, GLOBALCHILD-L, Intadoptionresearch o Repronetwork, o a la creada más recientemente, en castellano, AFIN, accesible a través de afin-l@llesites.uab.cat.

19 A modo de ejemplo, véase la oferta del Institute of Education de la University of London, la University of Edinburgh, la Open University o la University of Sheffield en Reino Unido, la Linköping University en Suecia o Rutgers University, Camdem en Estados Unidos, o las Escuelas de Postgrado en Infancia y Juventud (Cartagena, 2011; Montevideo, 2012; La Paz, 2013) organizadas por CLACSO y la OEI.

El término diversidad, frecuentemente utilizado en este texto, no es casual, ya que una de las grandes aportaciones de este libro es la de mostrar que la niñez no es idéntica ni universal sino una construcción sociocultural emergente de su contexto. Estas páginas pueden, consecuentemente, ser leídas también de manera diversa. Las diferentes aportaciones que componen este volumen recogen múltiples facetas del estudio de la niñez, cada una de las cuales puede ser vista desde un ángulo preferente, así como también es posible detenerse en la descripción e interpretación realizada de instituciones y experiencias diversas, cuyo funcionamiento y rol son generalmente mal y poco conocidos.

Gracias a la ingente información proporcionada por los distintos capítulos que componen esta obra, quienes se aproximen a su lectura podrán contestar, a partir de un mejor conocimiento de la niñez en diversos contextos socioculturales latinoamericanos, una pregunta sencilla pero fundamental: ¿qué sociedad estamos construyendo? Saberlo –o al menos preguntárselo–, como sucede con todos los avances de investigaciones científicas, abrirá perspectivas insospechadas tanto para la continuidad de la investigación como para la implementación de políticas y acciones, en tanto la cuestión de la niñez está planteada en términos absolutamente nuevos con implicaciones sobre las prácticas y comportamientos culturales, por lo que estoy convencida que esta obra contribuirá a mejorar y enriquecer no sólo los debates científicos actuales sino también, y fundamentalmente, la vida de los niños, niñas y adolescentes.

Barcelona, junio de 2013

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, Ph. 1962 (1960) *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* (Nueva York: Vintage Books).
- Balcom, K. 2007 “Phony Mothers’ and Border-Crossing Adoptions: The Montreal-to-New York Black Market in Babies in the 1950s” en *Journal of Women’s History* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press) Vol. 19 (1): 107-116.
- Briggs, L. y Marre, D. 2009 “Introduction: The Circulation of Children” en Marre, D. y Briggs, L. (eds.) *International Adoption: Global Inequalities and the Circulation of Children* (New York: New York University Press).
- Caplan, P. 2003 “Introduction. Anthropology and Ethics” en Caplan, P. *The Ethics of Anthropology: Debates and Dilemmas* (Londres y Nueva York: Routledge), pp. 1-34.

- Cardarello, A. 2009 "The Movement of the Mothers of the Courthouse Square: 'Legal Child Trafficking'. Adoption and Poverty in Brazil" en *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* (Andrew Canessa, University of Essex) Vol. 14 (1): 140-161.
- Collinson, A. 2007 "The Littlest Immigrants: Cross-Border Adoption in the Americas, Policy, and Women's History" en *Journal of Women's History* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press) Vol. 19 (1): 132-141.
- Corbella J. 2013 "Cruzada contra una bacteria" en *La Vanguardia* (Barcelona) 23 de junio.
- Dickson-Gómez, J. 2003 "Growing up in Guerrilla Camps: the long-term impact of being a child soldier in El Salvador's civil war" en *Ethos* (American Anthropological Association) 30 (4): 327-356.
- Dubinsky, K. 2007 "Babies without Borders: Rescue, Kidnap, and the Symbolic Child" *Journal of Women's History* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press) Vol. 19 (1): 142-150.
- Duva, J. 2008 "Hijos Del Olvido. La Llamada De La Sangre" en *El País* (España) 30 de noviembre.
- Flasher, J. 1978 "Adulthood" en *Adolescence* 13 (51): 517-523.
- Fonseca, C. 2009 "Family Belonging and Class Hierarchy: Secrecy, Rupture and Inequality as Seen Through the Narratives of Brazilian Adoptees" en *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* (Andrew Canessa, University of Essex) Vol. 14 (1): 92-114.
- Fonseca, Claudia et al. (coords.) 2012 "El principio del "interés superior" de la niñez: Adopción, políticas de acogimiento y otras intervenciones. Perspectivas espaciales y disciplinares comparativas" en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* [En línea] (Barcelona: Universidad de Barcelona) Vol. XVI (395). En <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-395/sn-395.htm>>.
- Foucault, M. 1983 (1975) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (México: Siglo XXI).
- Freud, S. 2008 (1929) *El malestar en la cultura y otros ensayos* (Madrid: Grupo Anaya Comercial).
- Gandsman, A. 2009 "'A Prick of a Needle Can Do No Harm': Compulsory Extraction of Blood in the Search for the Children of Argentina's Disappeared" en *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* (Andrew Canessa, University of Essex) Vol. 14 (1): 162-184.

- Howell, S. 2006 *Kinning of Foreigners: Transnational Adoption in a Global Perspective* (Nueva York: Berghahn Books).
- Key, E. 1900 *Barnets Århundrade Studie* (Stockholm: Bonniers).
- Key, E. y Domenge Mir, M. 1906 *El Siglo De Los Niños: Estudios* (Barcelona: Imprenta de Henrich y Compañía).
- Lancy, D. 2008 *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattel, Changelings* (New York: Cambridge University Press).
- Lancy, D. 2012 “Why anthropology of Childhood? A brief history of an emerging discipline” en <<http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=918>>.
- Leinaweaver, J. 2009 “Kinship into the Peruvian Adoption Office: reproducing families, producing the State” en *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* (Andrew Canessa, University of Essex) Vol. 14 (1): 44-67.
- Levine, R. A. 2007 “Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview” en *American Anthropologist* 109 (2): 247-60.
- Mandell, B. 2007 “Adoption” en *New Politics* XI (2): 42.
- Marre, D. 2008 “Editorial” en *EMIGRA Newsletter* (Universitat Autònoma de Barcelona), julio.
- Marre, D. 2009 “Los silencios de la adopción en España” en *Revista de Antropología Social* (Universidad Complutense de Madrid) 18, 97-126.
- Marre, D. y San Román, B. 2012 “El ‘interés superior’ de la niñez en la adopción en España: entre la protección, los derechos y las interpretaciones” en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* (Barcelona: Universidad de Barcelona) Vol. XVI (395).
- Montgomery, H. 2009 *An Introduction to Childhood. Anthropological Perspectives on Children’s Lives* (London: Blackwell).
- Noonan, Emily J. 2007 “Adoption and the Guatemalan Journey to American Parenthood” en *Childhood* 14: 301-19.
- Posocco, S. 2011 “Expedientes: Fissured Legality and Affective States in the Transnational Adoption Archives in Guatemala” en *Law, Culture and the Humanities* 7(3): 434-456.
- Qvortrup, J. 2005 *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (Nueva York: Palgrave Macmillan).
- Robinson, K. 2010 *Changing Paradigms* (London: Cognitive Media). En <<http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>>.
- Seligmann, L. 2009 “The Cultural and Political Economies of Adoption Practices in Andean Peru and the United States” en *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*

- (Andrew Canessa, University of Essex) Vol. 14 (1): 115-139.
The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science
(2011), 633.
- Tully, S. 2007 "Scarcity and Surplus. Shifting regimes of childhood in Nicaragua" en *Childhood* 14: 355-374.
- Villalta, C. 2012 *Entregas y secuestros. El rol del estado en la apropiación de niños* (Buenos Aires: Editores del Puerto).
- Zelizer, V. 1985 *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children* (Nueva York: Basic Books).
- Zelizer, V. 2005 "The Priceless Child Revisited, Studies of Modern Childhood: Society, Agency and Culture" en Qvortrup, J. *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (Nueva York: Palgrave Macmillan), pp. 184-199.

Sara Victoria Alvarado* y Valeria Llobet**

INTRODUCCIÓN

ESTE LIBRO –Y LOS ENCUENTROS QUE TRAZA– comenzó a ser imaginado en Bogotá, en el año 2009. Entonces, un conjunto de personas e instituciones comenzaron a trabajar en la idea de un encuentro enriquecedor y afectuoso en el que formas alternativas de colaboración académica entre investigadores e investigadoras de América Latina, pudiera ser construido. Una parte de ellos y ellas venían ya trabajando colectivamente en el marco del GT CLACSO de Juventudes y Prácticas Políticas de América Latina. A ellos y ellas se sumaron aún otros y otras, con intereses y preocupaciones que tocaban de diferentes modos no sólo con las juventudes, sino también con las infancias en América Latina; esto, por la necesidad de diferenciar en

* Psicóloga, U. Javeriana; Magíster en Educación y Desarrollo Social; doctora en Educación, Nova University – CINDE; postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la U. de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinadora del programa Grupos de Trabajo CLACSO.

** Doctora en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y licenciada en Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA. Se encuentra realizando un posdoctorado en Infancia y Juventud (CINDE, U. de Manizales; PUC, Sao Paulo; COLEF; CLACSO). Investigadora adjunta en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Coordinadora regional de la iniciativa Equidad para la Infancia América Latina.

las reflexiones acerca de las nuevas generaciones en el continente, las particularidades que reviste ser niño o niña y las diferencias y similitudes que esto tiene en el momento de pensar las juventudes, lo que complejiza aún más si asumimos la existencia de una pluralidad de infancias y juventudes en el continente y de las propias perspectivas de comprensión y abordaje de las mismas.

La complejidad que reviste pensar las infancias¹ y las juventudes desde múltiples puntos de vista se evidenció desde el principio en las formas diversas de abordaje que traían como acumulado e interés los investigadores e investigadoras que se fueron vinculando a este colectivo, unos desde su situación social, otros como analizadores de problemas ligados a la estatalidad, la institucionalidad, la desigualdad. Pero todos y todas con una preocupación que procura no desligar conocimiento académico y política, conocimiento académico y transformación social. Reunidas algunas de aquellas primeras personas en el bello Museo del Oro, surgió como un juego “Ciranda” –ronda– para poder nombrarnos. Tres años después, este grupo es parte del GT CLACSO que tiene como interés una mirada compleja, situada y crítica tanto de las infancias como las juventudes; colectivo que hemos nombrado: “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales en América Latina y el Caribe”.

Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión, tiene entonces la doble misión que le da su título. En primer lugar, qué significa “pensar desde América Latina”. Hay varias maneras de cernir esta idea, de acuerdo a perspectivas epistemológicas diversas. En tal sentido, cabe a quien lea inscribir tal situacionalidad en debates propios para dar cuenta del punto de “lectura” de la realidad, es decir, de la situacionalidad de quien produce el conocimiento. No obstante ello, señalaremos que al carácter situado de la producción se debe especificar el carácter idiomático y culturalmente situado de la misma, en un contexto en el que la colonialidad es la primera de las condiciones de producción y circulación del conocimiento. En tal sentido, las limitaciones para los trabajos producidos en lengua española y portuguesa en tanto fuentes legítimas del conocimiento sobre los procesos locales, se nota claramente al revisar las com-

1 El colectivo que da lugar a este libro sostiene dos posiciones en relación a la pluralización de “infancia”. Por un lado, todos/as coinciden en señalar la multiplicidad de experiencias y modos de vida de niños y niñas y el carácter abstracto y potencialmente uniformizante de mantener “infancia” en singular. Por otro, hay quienes señalan que es precisamente ese riesgo el que se vincula con modos específicos de producción de desigualdades sociales con base en la clasificación de las edades, de modo que vale la pena mantener “infancia” como categoría social en singular, señalando la pluralidad a partir de la idea de experiencias.

pilaciones que proponen sendos “estados de la cuestión” en lengua inglesa, por ejemplo.

Más allá de esto, diremos que la especificidad latinoamericana tiene también, tal vez sobre todo, una razón de ser en el objeto del conocimiento. En efecto, procura resaltar la particularidad de que, desde el punto de vista socioeconómico, América Latina “es” el continente de la desigualdad. Esto es, no se trata de la única región del mundo en la que tienen lugar procesos de definición de grupos de personas –“grupos” que raramente son plenamente existentes como tales antes de ser construidos como subalternos, subordinados, o bien objeto de discriminación, segregación, cierre social, etcétera– y a partir de allí, limitados en sus posibilidades de participación socioeconómica y cultural. Una particularidad central de la región es, desde nuestro punto de vista, que: a) estos procesos son sistemáticamente asociados a la distribución de la riqueza, en donde la producción de “pobres” se deriva de una escandalosa producción de “ricos”; b) los grupos sometidos y los grupos dominantes tienen una notable capacidad de reproducción intergeneracional; y c) la desigualdad se vincula con la colonialidad –en términos histórico-culturales– y con la globalidad –en términos de la ubicación de América Latina en el sistema-mundo. En consecuencia, el análisis de las modalidades que adopta la reproducción de la desigualdad, es central a la comprensión de las condiciones de existencia y las significaciones de “la infancia” en la región.

De modo tal que una suerte de insistencia a sostener respecto de la “latinoamericanidad” de este debate, será cuáles son las categorías teóricas desde las cuales es más apropiado establecer preguntas de investigación capaces de “captar” con fidelidad los procesos específicos que configuran “la infancia” en América Latina. A su vez y de modo complementario, cuáles serán los procesos de vigilancia epistemológica que es necesario desplegar para no atribuir un carácter específico a procesos que son comunes a otros contextos. En otras palabras, cómo evitar atribuir el carácter de “latinoamericanidad” a procesos culturales suficientemente generales.

En tal sentido, el segundo propósito, contenido en el título, da cuenta de la polifonía teórica del campo de estudios en la región, mostrando en este mapeo cómo se articulan diferentes perspectivas disciplinares, distintos modos de construcción de los objetos de investigación, y diversas maneras de reconstrucción de los contextos sociopolíticos e históricos en los que tales objetos se inscriben.

Asimismo, esta polifonía es producto del encuentro, y de un posicionamiento democrático en relación al modo de debatir y construir juntos. En efecto, la diversidad de posiciones y enfoques suele tratarse como un obstáculo a la hora del encuentro académico. Desde el punto

de vista del colectivo que impulsa esta propuesta, ello es ante todo una riqueza a potenciar.

El recorrido del libro se dividió en tres partes, enfatizando en los contextos, en los modos de producción de infancia y en las instituciones y las políticas/lo político en América Latina.

En el primer capítulo se describe una infancia particular construida relacionamente en el contexto del conflicto armado colombiano. Algunos de los niños y niñas a quienes se hace referencia han participado directamente de la guerra y otros han constituido sus subjetividades en las interacciones con diversos actores sociales. Se parte de que estas interacciones están mediadas por prácticas dialógicas, que cobran sentido en un contexto socio histórico y cultural específico. La apuesta del capítulo, es no sólo reconocer la afectación de los niños y niñas, sino las potencias individuales y colectivas que promueven las posibilidades de construcción de paz.

A partir de un esbozo analítico situado –para el caso ecuatoriano– sobre la invención social de la infancia y su inherente complejidad, el capítulo dos orienta sus esfuerzos hacia la comprensión de la emergencia de nociones mixturizadas de infancia en contextos de cambios y transformaciones de la comunidad andina indígena. Tales mixturas se inscriben y hacen referencia directa a los procesos que los autores han denominado dinámicas de *rurbanización*, no sólo de la comunidad indígena andina sino de la misma sociedad ecuatoriana. El problema de la relación con la tierra y los procesos migratorios junto con las crecientes demandas y expectativas de la escolarización “occidental”, constituyen los ejes principales de análisis desde los que se discute y propone una lectura actual y, en cierto modo, renovada acerca de los distintos espacios socio-comunales en los que se desarrolla la niñez indígena de la Sierra Central del Ecuador.

En el tercer capítulo se analiza el lugar que tienen las narrativas en la comprensión de la experiencia humana, particularmente, las vivencias que revelan daño moral y político. Para ello, se analiza, inicialmente, qué se entenderá por narrativas, para, posteriormente, analizar los relatos del daño moral en situaciones de límite extremo. Finalmente, se presentan algunas narrativas de niños y niñas en Colombia que ilustran las vivencias en contextos de precariedad.

El capítulo cuarto presenta una reflexión sobre las infancias y los medios de comunicación a partir de aportes teórico-metodológicos que toman como punto de partida la comprensión de los niños como actores sociales insertos en contextos particulares, los que están cada vez más marcados por la creciente mediatización de contenidos que no fueron producidos para el público infantil. Se busca entonces dar

visibilidad a la producción teórica de las últimas décadas emergente en América Latina.

En el capítulo cinco, son revisadas críticamente las tesis de grado de psicología, en tanto al ser ésta considerada un “saber experto” sobre la infancia, se considera un medio idóneo, hasta ahora poco explorado para conocer su situación en el contexto boliviano. La autora señala que la producción intelectual, desde los años setenta, ha permitido dar cuenta de la sensibilidad de los tesisistas para visibilizar la situación de la infancia, dando muestras de los cambios suscitados al interior de la misma disciplina de la función del profesional así como los debates y autocrítica.

El capítulo “Política, niñez y contextos de vulnerabilidad: trazos y narrativas en un Contexto local de Colombia”, el sexto, plantea una aproximación comprensiva sobre los derechos y la política en las narrativas de niños, niñas, agentes institucionales y familiares. Señalan discursos y contra-discursos en un contexto de tecnificación e instrumentalización de la niñez y sus derechos, emergiendo categorías como la manipulación de las esperanzas, el sentido de los derechos y los derechos sentidos.

En “En los albores de lo institucional. La gestación de instituciones de reforma para menores en Argentina”, el séptimo, Zapiola busca analizar el momento inicial de la instalación y la difusión entre el funcionariado argentino de la idea de que era necesario crear instituciones estatales especiales, *diferentes* a la escuela, para recluir y educar allí a los “menores” varones. En estrecha vinculación con esa cuestión, procura reconstruir los pasos que condujeron al primer ensayo vinculado a esas expectativas, es decir, a la creación del Asilo Correccional de Menores en la Capital Federal en 1898. Su interés es dar cuenta de las condiciones ideológicas, teóricas y culturales, pero sobre todo materiales, que permitieron que la idea de institución de reforma comenzara a instalarse entre las élites como una solución idónea para la cuestión de la minoridad, y entender con qué objetivos y cualidades invistieron a lo institucional a lo largo de la década de 1890.

En el capítulo octavo se analiza el impacto que tuvo en la sociedad argentina la apropiación criminal de niños perpetrada por la última dictadura militar (1976-1983). Se parte de considerar que si este hecho criminal pudo ser convertido en un potente acontecimiento político, fundamentalmente lo fue por la incesante lucha desplegada por un organismo de derechos humanos, Abuelas de Plaza de Mayo, creado por quienes además de a sus hijos e hijas buscaban a sus nietos secuestrados y desaparecidos. Desde esta perspectiva, se analizan algunas de las estrategias políticas y discursivas a través de las cuales la apropiación de niños fue visibilizada y problematizada en Argentina,

y también cómo tales estrategias contribuyeron a producir un poderoso discurso cuyos efectos se expandieron y ramificaron hacia temas no previstos inicialmente.

Por último, en el capítulo final y noveno, se reflexiona sobre la imbricación entre discurso *psi* y discurso de derechos en el contexto argentino, enfocando en las estrategias de actores institucionales y las significaciones sobre la infancia y los derechos articuladas en tales estrategias. Debate con las perspectivas que visualizan de manera normativa la idea de “transformación”, así como con aquellas que identifican de manera totalizadora el discurso de derechos con estrategias de gobierno poblacional.

**LA INFANCIA
Y SUS CONTEXTOS**

María Camila Ospina-Alvarado*,
Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina***

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INFANCIA EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

1. INTRODUCCIÓN

Para pensar la infancia se hace necesaria la alusión al contexto en el que ésta se construye. En este sentido, de acuerdo a múltiples escenarios relacionales se configuran diversas maneras de conceptualizar las infancias, aunque en general se narre de una única manera. Con la infancia que se describe en el presente capítulo, se hace referencia a aquellos niños y niñas que han vivido en el contexto de conflicto armado en Colombia. Algunos de ellos y ellas han participado de manera directa del conflicto armado, sin embargo, otros y otras se han constituido a sí mismos en interacciones con diversos actores sociales, basadas en la naturalización de múltiples violencias a partir de la presencia del conflicto armado, aunque algunos niños y niñas no hayan participado de manera directa, ni sean clasificados como víctimas o victimarios.

* Psicóloga, U. de los Andes; magíster en Psicología Clínica con Énfasis Sistémico, U. Javeriana; candidata PhD en Ciencias Sociales, TAOS Institute, Tilburg University. Coordinadora de investigación y docente del Centro de Estudios en Niñez y Juventud CINDE, U. de Manizales.

** Licenciado Filosofía y Letras, magister en Ciencias del Comportamiento, doctor en Educación, postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director editor de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE, U. Manizales.

Al retomar los resultados de la investigación denominada “Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado: Las escuelas como territorios de paz”¹ el presente capítulo expone una concepción acerca de la infancia en medio del conflicto armado colombiano como una construcción social que se da a través de las interacciones de los niños y las niñas con otros actores entre los que se encuentran sus familias, los pares, los grupos armados legales e ilegales, los docentes, los agentes comunitarios, entre otros. Se parte de la idea acerca de que dichas interacciones están mediadas por prácticas dialógicas, las cuales cobran sentido en una cultura, un tiempo y una sociedad específicos.

Igualmente, se plantea la construcción de la infancia en contexto de conflicto armado en Colombia, de manera no determinista, concibiendo la multicausalidad como un elemento fundamental en la construcción de los niños y niñas que constituyen la infancia descrita en el capítulo. Se retoma una comprensión sistémica y compleja de esos niños y esas niñas. Mostrando cómo a partir del reconocimiento de sus recursos y potencias individuales y colectivos, presentes en las relaciones en las que ellos y ellas participan, es posible que los niños y las niñas, las familias, y otros actores en interacción con los niños y las niñas, sean agentes activos en la construcción de futuros alternativos a las violencias.

2. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA CONDICIÓN DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

Nuestra comprensión de la condición de infancia en contextos de conflicto armado, está atravesada por procesos dialógicos, sociales, culturales e históricos. Los sentidos propios de la definición del sujeto, y en este caso de los niños y las niñas en contexto de conflicto

1 Surge y se desarrolla en el marco del programa postdoctoral de investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, avalado por la Escuela de postgrados de la Redindju, CLACSO, la Universidad Católica de Sao Paulo, la Universidad de Manizales, y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Su interés ético-político y social fundamental se centró en la comprensión de los procesos de construcción de la subjetividad política de la niñez en contextos de guerra, a partir de la ampliación de los marcos epistemológicos, teóricos, metodológicos y semánticos desde los cuales se ha pensado tradicionalmente al sujeto y su desarrollo humano. Sin embargo, dicha ampliación no puede darse por fuera del reconocimiento y comprensión de un contexto social histórico, político, cultural y económico específico dentro del cual el sujeto interactúa con otros para construir su subjetividad y la realidad en la que vive. Los resultados de dicha investigación se encuentran recopilados en la siguiente publicación: Alvarado, S. et al. 2012 *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado* (Buenos Aires: CLACSO/ Universidad de Manizales, Cinde).

armado, no surgen a partir de su individualidad, sino que como lo plantea Burr (1995, en Páramo, 2008), se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos. Es así como la condición de infancia, no hace referencia a la naturaleza de cada individuo independiente de su relación con los otros, las otras y lo otro en un contexto sociocultural específico.

Nombrar la infancia en contexto de conflicto armado, implicaría asignar significados respecto a la experiencia de vida de los niños y las niñas. Bruner (en Galicia, 2004), plantea que la interpretación que se da a la experiencia humana, surge de los significados colectivos que se construyen en la interacción con otros y otras en una cultura.

En términos de Gergen (2006), las categorías sociales acerca de los sujetos, y en este caso la condición de infancia, se construyen y controlan en las interacciones mediadas por el lenguaje que cobran sentido en una cultura específica. En este sentido, la condición de infancia, no se configura desde un único yo, sino que se construye a partir de varios “yoes”, presentes en las narraciones hechas por otros y otras acerca del sujeto, niño o niña, que se internalizan en las relaciones sociales. En palabras de 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 y Ruiz, 2001: 28).

En el caso de los niños y niñas que se encuentran en el contexto del conflicto armado los discursos que circulan y las interacciones a partir de las cuales se construye la condición de infancia en dicho contexto, están enmarcados por diversas manifestaciones de violencia, siendo el miedo y la venganza una característica constitutiva de la condición de infancia en contextos de conflicto armado en Colombia.

“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: 11-12).

La condición de infancia en contexto de conflicto armado se constituye a partir de las voces presentes en los relatos de los distintos actores que participan del conflicto. En palabras de una de las niñas que han vivenciado el conflicto armado:

“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: 162-163).

La venganza como parte constitutiva de la condición de infancia en contextos de conflicto armado, aparece en los relatos de niños que han participado del conflicto armado, como una característica de sus interacciones cotidianas en la familia y otros ambientes relacionales, en los cuales se internalizan múltiples violencias:

“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: 121).

Adicional a la venganza, la condición de infancia en contexto de conflicto armado se constituye a partir de la presencia del miedo: “El Mono le teme a la guerrilla: “Lo matan a uno o se lo llevan y lo entrenan” y al ejército: “Lo mandan a uno a Bienestar Familiar y lo encierran en edificios con mallas altísimas para que no se escape”” (Lozano, 2005: 17); “las dos saben que el miedo sólo se acabará el día en que se vayan del barrio [...]. Es una certeza que comparten todos los niños de Altos de Cazucá” (Lozano, 2005: 55).

Con relación al miedo como constitutivo de la condición de infancia en contexto de conflicto armado, Sierra et al. plantean que:

“Los niños salen de la guerra cargados de miedos según la Defensoría del Pueblo, casi la mitad de los desvinculados sienten temor de que alguien les “haga daño” [...], 71% señala al grupo armado del cual se fugaron como posible agresor, 12% a los integrantes del grupo contrario, el resto apuntan a sus compañeros del ICBF” (Defensoría del Pueblo y Unicef, 2006, en Sierra et al., 2009: 51).

Ligada al miedo, la condición de infancia en contextos de conflicto armado se edifica a partir de la falta de seguridad y de protección, presente en algunos niños y niñas frente a haber sido traicionados o traicionadas por aquellas personas con quienes habían establecido lazos de confianza:

“Mayra guarda un temor que a pocos confiesa: “pienso que la muchacha que puso esa bomba me está buscando en Bogotá porque soy sobreviviente [...]”. La guerrillera que activó el explosivo vivió tres meses al lado de su casa y se ganó la confianza de los vecinos, de sus cuatro abuelos, de sus tíos” (Lozano, 2005: 66).

De igual manera el temor como constitutivo de la condición de infancia en contexto de conflicto armado está presente en los niños y las niñas frente a la posibilidad inminente de daño a los seres queridos:

“Yo les dije que no podía, que yo trabajaba y que no, no me gustaba hacer eso, entonces fue cuando ya lo amenazan a uno o que se lo llevan para allá. Y ya pues, con toda esa amenaza pues, al fin decidí aceptar [...]. En ese momento pensaba en la familia, le amenazaron a uno la familia pues, ellos así, o sea, así uno no vaya por la maldad se la matan la familia a uno” (Páez, 2001: 38).

En los relatos de varios/as niños y niñas, el miedo es una respuesta generalizada frente a los distintos grupos armados legales e ilegales, como respuesta a la pérdida de confianza en las demás personas:

“Desde que ocurrió el accidente, Mónica tiembla con sólo ver un guerrillero o un soldado [...]. Le horrorizan también los golpes a media noche en la puerta de su casa, sean de guerrilleros o de soldados [...]. “Después del accidente yo no quería vivir en el campo”, le confesó muchas veces a Mayra. También les tiene temor a los paramilitares, aunque jamás los ha visto” (Lozano, 2005: 69-70).

La condición de infancia en contexto de conflicto armado incluye igualmente la ausencia de futuro, al estar presente en los relatos de varios niños y niñas el temor a la muerte. Como lo plantea Lozano:

“Los niños de un país en guerra no se atreven a imaginar lo que harán cuando sean grandes; algunos ni siquiera quieren ser adultos, o no creen que sea posible. La muerte es para ellos algo muy cercano. “Yo tengo miedo de morirme joven”, me contó María, de ocho años, con la cara escondida entre las manos. Ella vio morir a su tío, de apenas 18 años, a manos de unos guerrilleros” (Lozano, 2005: 12).

Sin embargo, en algunos de los relatos se muestra que al naturalizar las violencias y al ser tan cercana la presencia de la muerte, el temor a morir no está presente en ciertos niños y niñas:

“Yo perdí el miedo a la muerte hace mucho tiempo. He estado muchas veces a punto de perder la vida. He tenido un revolver aquí –señala

la sien- y ni así me da miedo de morir. La vida es por un momento y cuando le llega a uno el día, no puede hacer nada” (Menor de 16 años ex guerrillero del ELN, 2000, en Álvarez-Correa y Aguirre, 2002).

Adicional al temor y la venganza, la condición de infancia se constituye a partir de la presencia de historias de vida de niños y niñas marcada por la tristeza o el dolor, principalmente frente a la pérdida de personas cercanas:

“José de apenas seis años, me confesó un día, tocándose el pecho: “el dolor es una cosita aquí”. Lo sintió, y no ha dejado de sentirlo, desde el amanecer en que los paracos llegaron a su casa y se llevaron a su papá” (Lozano, 2005: 11).

La importancia de la tristeza en la condición de infancia en contextos de conflicto armado, es explícitas por los profesores, quienes “notan que no todos disfrazan el miedo con agresividad. “A algunos se les ve mucha timidez, mucha tristeza; a otros les da por no hablar”” (Lozano, 2005: 39).

Igualmente, la culpa, la desconfianza y la victimización son elementos constitutivos de la condición de infancia. La desconfianza y culpabilización se presentan en niños y niñas en situación de conflicto armado, en la medida en que sus propios compañeros son quienes tienen que decidir en muchos casos frente a su vida o su muerte, al igual que ellos y ellas mismos son posicionados en el rol de tener que elegir frente a la vida o muerte de sus compañeros:

“Cuando uno se vuela y lo capturan, siempre tienen que amarrarlo [...] ninguno 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: 43).

Al tener que decidir sobre la vida de otros, se presentan sentimientos de culpa, que se enfrentan con la necesidad de no ser reconocidos como débiles por las demás personas del grupo. Como lo mencionan Sierra et al.: “Tienen que votar si se ejecuta o no a alguno de sus compañeros. Casi siempre votan que sí por miedo a ser tachados de “gallinas” (Sierra et al., 2009: 44).

Los sentimientos de culpa se presentan igualmente, cuando muere o es agredido alguien cercano, asumiendo los niños y las niñas la responsabilidad de los hechos que han sido realizados por otros:

“Haber dejado morir a mi primo. Es lo que más la atormenta. Siente que se portó mal, que fue egoísta el día del accidente [...]. “Yo lloraba:

¡Me voy a morir, déjenme a mí primero! ¡No me quiero morir, soy muy niña! [...], ni ha dejado de pensar que su mamá no le permitió donar sangre. “Tenían que quitarme sangre a mí para darle a él”, porque ella también había perdido mucha” (Lozano, 2005: 71).

Como lo plantea Bello (2001) la culpa frente a los hechos que no han cometido los niños y las niñas está presente de igual manera en niños y niñas en situación de desplazamiento forzoso a causa del conflicto armado. En palabras de Bello:

“Se echan la culpa a sí mismos o a los “otros próximos”, son comportamientos o actitudes propias las que causaron la situación actual: “por hablar demasiado”, “por haberles guardado”, “por haber salido esa noche”. No identifican un agresor con intenciones e intereses definidos y se apropian del discurso construido por los agresores para justificar sus acciones delictivas: “por sapos”, “por auxiliadores” (Bello, 2001: 37).

Algunos niños y niñas mencionan así mismo, la culpa frente a haber hecho daño a otros, al pertenecer a los grupos armados:

“Y reconoce con facilidad que “esa vida allá” le dejó secuelas. La más grande, la del montón de muertos que quedaron atrás. A veces sueña con algunos de ellos. “Los miro, pero no en combate; hablo con ellos” [...]. También lo marcaron las personas a las que mató” (Lozano, 2005: 128-129).

La culpa aparece de igual manera en las familias, al considerar que no se hizo lo suficiente para proteger a los niños y las niñas: “Para la mamá, el recuerdo del día del secuestro llegaba cargado de recriminaciones: ‘¿Por qué no salí a despedirlas?’” (Lozano, 2005: 113).

Asimismo, el conflicto armado posiciona a los niños y niñas en “una visión victimista que ve al superviviente como necesariamente dañado, necesitado de ayuda, afectado aunque lo niegue o rechace buscar ayuda, constituirá un error importante” (Pérez-Sales, 2004: 31). En los relatos de varios niños y niñas aparece alusión a esta posición victimista, aunque algunos de ellos se muestran como agentes de su propia vida, a pesar de que otros buscan asignarles dicho lugar:

“Pienso que así como tuve las agallas para ser un líder negativo, ahora tengo las posibilidades de hacer otro tipo de cosas [...]. Quiero decirle a la sociedad que nos acepte, que mire lo que nosotros estamos haciendo, que no somos personas malas, que tenemos muchas cosas buenas y que las estamos haciendo ahora. La gente dice que los guerrilleros son matones y que no sé qué más; o sea, lo siento porque en el colegio hacemos debates y se siente ese odio” (González, 2002: 131-132).

Adicionalmente, la condición de infancia en contexto de conflicto armado hace alusión a situaciones de soledad de los niños y las niñas, viéndose fracturadas relaciones relevantes 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: 86-87).

“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, 2000, en Álvarez-Correa y Aguirre, 2002: 151).

Como lo refieren Bello y Ruiz para algunos niños y niñas:

“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 sólo significan la exposición permanente de niños y niñas al riesgo, sino la obligación casi siempre impuesta por los adultos, de controlar su espontaneidad” (Bello y Ruiz, 2001: 48).

Human Rights Watch ha planteado que “muchos de los niños abandonan el hogar sin decir nada a sus padres o familiares cercanos, porque se sentían solos, inseguros o porque eran maltratados” (Human Rights Watch, 2003: 65).

De igual manera, la condición de infancia en contexto de conflicto armado, hace referencia a la vulneración de los derechos de los niños y las niñas, siendo difícil en algunos casos el acceso a la escuela y teniendo restricciones económicas: “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: 185-186).

Así mismo, la condición de infancia en contexto de conflicto armado, incluye una mirada de los niños y las niñas como personas con mayores responsabilidades que los niños y las niñas en otros contextos: “Émerson no es el único raspachín de La Gabarra, pero tal vez es el único que tiene sobre los hombros la carga completa de una familia” (Lozano, 2005: 30); “y en esas noches que suenan balas por todos lados, me siento muy insegura. ¡Esta casa sin paredes de verdad! ¿Cómo protejo a mis hermanitos?” (Lozano, 2005: 46).

Entre las responsabilidades asumidas por los niños y las niñas en contexto de conflicto armado se encuentra el trabajo infantil: “de una familia pobre, ahí pues trabajamos todos, yo estaba trabajando independientemente hace como dos años –empezó a trabajar desde los 10 años–, o sea yo me daba mi vida así, lo que podía o a ellos le ayudaba” (Páez, 2001: 28). De igual manera, la vulneración de los derechos de los niños y las niñas se presenta a partir de la presencia de múltiples violencias, siendo el maltrato infantil de las prácticas presentes en sus interacciones: “en mi casa definitivamente la pasaba muy mal, mi mamá conmigo era terrible, me pegaba por nada” (Páez, 2001: 35).

Adicionalmente, la condición de infancia se constituye a partir del desarraigo a los espacios que se habitan, ya que en muchos casos, las familias se ven obligadas a desplazarse a otros lugares para protegerse de las violencias:

“Como Yair, ella piensa que una de las secuelas más grandes que le dejó la guerra es haber perdido su tierra. Y como él, prefiere buscar una excusa para borrar las “cosas malas” que hizo allá: “de todas maneras en ese momento no pensábamos nada; no estábamos con la familia y éramos muy niños” (Lozano, 2005: 146).

Así mismo, la condición de infancia en contexto de conflicto armado se construye de manera diferenciada para los niños y para las niñas. En el caso de las niñas la condición de infancias se constituye a partir de ser un botín de guerra, en el que su cuerpo se cosifica:

“Cuando llega una mujer allá es como si llegara carne fresca, esos hombres, hummm, cansan mucho” (González, 2002: 35); “además, yo miraba que a su lado –del comandante– tenía muchos respaldos: tenía respeto, plata, nada me hacía falta, tenía seguridad, entonces yo me entregué a él, el comandante máximo, nos separó, porque cuando llega una mujer siempre la catean para ver si es flojita; hay mujeres que se riegan por todo el campamento, y otras veces las cogen así abusadas [...]. De noche era horrible” (González, 2002: 37); “dormía con la riata, con botas y con todo y llegaban a tocarme, hasta que un día, llorando, fui donde el comandante y le dije que yo no iba a aguantar más. Él me dio la orden de que al que llegara a cansar, que le zampara un tiro” (González, 2002: 37); “otro mando se aprovechó de su ausencia y abusó de mí. Ese fue el peor día de mi vida en la guerrilla” (González, 2002: 165).

Como lo menciona una joven que participó de un grupo armado cuando niña, “maltrataban mucho a las mujeres, las trataban de perras y pues y las peladas si pueden tener sus varios hombres, pero tampoco para que las traten así delante de todo mundo, porque pasaban ellas

y les decían qué hubo perras, qué hubo vagabundas, así les gritaban. Y las peladas que les contestaban, llegaban y decían esa malparida sé arrecho, llegaban y le hacían la vaca. ¿Qué es la vaca? Era: las violaban entre veinte, veinticinco pelaos” (Páez, 2001: 189).

Esta cosificación de la mujer lleva, en muchos casos, a que posteriormente otros hombres no quieran estar con ellas, o a que ellas silencien la memoria sobre sus vidas. En palabras de Sierra et al.

“Llama la atención el desprecio de algunos adolescentes guerrilleros, por las niñas que han sido sus compañeras en la guerra [...]. A las niñas y jóvenes, por el contrario, les preocupa enamorarse de un hombre de la “civil”, les cuesta contar su pasado” (Sierra et al., 2009: 52).

Gran parte de la memoria y de la construcción de la condición de infancia en contexto de conflicto armado, se da a partir de las marcas en los cuerpos de los niños y las niñas, los cuales encarnan aquello que en ocasiones no es posible narrar:

“Mi cuerpo es como una cobija pobre: lleno de remiendos [...]. Resultaba incompatible su felicidad con el montón de cicatrices a la vista y las que se adivinaban debajo de su ropa. “Tengo un pie fantasma”, me dijo mostrándome el vacío que dejó su pierna izquierda, amputada más arriba de la rodilla [...]. El “accidente”, como llama al hecho que le dio una voltereta a su vida, no es un tema que Mayra aborde de manera fácil; parece vetado. “No quiero hablar de eso” [...]. El dolor, los miedos, son otros de los temas que elude. Parece que siempre quisiera espantar los pensamientos tristes” (Lozano, 2005: 58-61).

Las armas y la ropa militar empiezan a hacer parte del cuerpo de los niños y las niñas, incrementan el tamaño del cuerpo del niño o la niña y evidencian su pertenencia a los grupos armados, lo cual permite seguridades pero a la vez impone peligro a sus vidas:

“Me gustaba ponerme el camuflado. A los tres meses, me lo dieron. Pero a veces me daba miedo ponérmelo porque las muchachas que había allí me decían: usted se coloca esa ropa verde y el día que se entre el ejército usted cómo va a salir de aquí, si uno está con ropa de civil uno bota el arma y sale como si fuera un campesino” (Páez, 2001: 46).

La condición de infancia en contexto de conflicto armado, en los niños hombres se ve marcada por la valentía y su afirmación a partir del reconocimiento frente a los demás, que implica hacer daño a otros y poner en riesgo la propia vida: “confiesa sin remilgos que le gustaba el combate. Se destacaba en las prácticas y en los enfren-

tamientos” (Lozano, 2005: 134). El reconocimiento que tienen los niños y las niñas al pertenecer a un grupo armado, o al cargar un arma, es una de sus motivaciones para permanecer en los grupos: “cuando salen empiezan a sentir un vacío; “yo allá era alguien; llegaba a una vereda, daba órdenes y todos me hacían caso porque tenía un arma en la mano; y tenía 14 años; aquí no soy nadie” (Sierra et al., 2009: 51).

Como se mencionó anteriormente, la condición de infancia se construye a partir de relaciones y prácticas dialógicas que marcan los significados construidos acerca de los niños y las niñas. En términos de Shotter (1996, en Pakman, 1996), el pensamiento y el propio sentido implican negociaciones que son mediadas lingüísticamente y se organizan en contextos sociales, en los que adoptamos diferentes voces que hacen referencia a diversas formas de vida o puntos de vista. En este sentido, la condición de infancia en contexto de conflicto armado es construida y está en permanente construcción, a partir de diversas circunstancias conversacionales, más que una entidad, corresponde a modos de responder a quienes se encuentran alrededor (Shotter, 1996, en Pakman, 1996).

La condición de infancia en contexto de conflicto armado se construye a partir de interacciones que ponen a los niños y las niñas en situaciones límite, siendo necesario escoger frente a condiciones de vida que no representan opciones reales: “cuando cumplí once años decidí que o seguía viviendo en la calle, metiendo bóxer y de todo, o me iba para la guerrilla” (González, 2002: 172); “yo me decía: Julia: la vida es más fácil aquí que en la calle; yo me quedo” (González, 2002: 173). En algunos casos se muestra que los niños y las niñas deciden ingresar a los grupos armados por elección propia, sin embargo, es importante tener en cuenta que la mayoría de veces no hay otras opciones.

3. EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA CONDICIÓN DE INFANCIA EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO

Las interacciones anteriormente descritas en las cuales se construye la condición de infancia, aportan a dicha construcción a partir de los significados acerca de la infancia que se crean en el lenguaje. El enfoque sistémico, basado en la cibernética de segundo orden, y el construccionismo social proponen que el lenguaje es una precondition del pensamiento y es fundamental, ya que la posibilidad de ser sólo está en el lenguaje, por tanto se habla de la función generativa en la que el lenguaje es acción (Burr, 1995). Echeverría (2005), resalta la importancia del lenguaje para construir realidades, no como

un medio transparente para transmitir y describir la información, sino como un proceso generativo. El lenguaje se refiere a la estructuración como posibilidad humana de actuar mediante la reflexión de la acción, es decir y parafraseando a Guiddens (1991), el lenguaje produce motivación y permite la relación entre el sujeto y la estructura social.

El significado y la comprensión son construidos social e intersubjetivamente. La comprensión de los fenómenos se genera siempre y cuando se establezcan actos comunicativos en los cuales se construyan nuevos significados (Anderson y Goolishian, 1998). En este sentido, la configuración de la condición de infancia en contexto de conflicto armado, implicaría la construcción de significados acerca de los niños y las niñas a partir de procesos mediados por el lenguaje y las relaciones.

El ser nombrado por otros y reconocerse a sí mismo y a sí misma como “guerrillero/a, guerrillo o miliciano”, “para o paraco/a”², “elena/a”³, “chulo o soldado”, se constituye en un punto fundamental en la construcción de la condición de infancia en contexto de conflicto armado, mostrando así la generatividad del lenguaje en la construcción de los significados y categorías establecidos alrededor de los sujetos, en este caso niños y niñas:

“Al fin le dije: “soy una guerrillera”. Entonces entró un cabo primero y me cacheteó, me pegó, me tiró al piso, me pateó y dijo: “llévense a esta perra de acá, llévensela que la mato”, y yo ríame en el piso, de los nervios” (González, 2002: 46).

El niño o la niña en contexto de conflicto armado se definen, en este sentido, por la pertenencia a alguno de los grupos armados: “yo fui elena” (González, 2002: 75); “Aquí hay una, ¿cómo nos dicen ellos?, bandolera”⁴ (González, 2002: 86-87).

La importancia de cómo son nombrados los niños o niñas que hacen parte de un grupo armado, muestra la pertenencia como determinante, en la medida en que al ser nombrado o nombrada de esa manera es visto o vista por otros como integrante de un grupo homogéneo, sin dar cabida al reconocimiento de las particularidades propias de

2 “Para” o “paraco”: término usado para referirse a un integrante de los grupos paramilitares.

3 “Eleno”: término usado para referirse a un integrante del Ejército de Liberación Nacional (ELN).

4 “Bandolera”: término usado para referirse a una integrante de los grupos guerrilleros.

cada individuo: “los soldados llegaron hasta esa parte y dijo uno: “esas guerrilleras son arrechass para el plomo⁵”; yo estaba cerca de ellos, escuchándolos” (González, 2002: 85); “cuando me capturaron hubo dos soldados que me dijeron: “ustedes las guerrilleras son peores que las prostitutas, merecen que les demos un par de tiros en la cabeza”” (González, 2002: 168).

Esta configuración de la condición de infancia en contexto de conflicto armado, a partir de que los niños y las niñas sean nombrados y nombradas por su vinculación a la violencia, lleva en algunos casos a buscar no hacer parte de ciertos espacios para evitar la exclusión: “al comienzo los niños no querían ir al colegio. Les dolía que los llamaran “desplazados saladeros⁶”, y los profesores les causaban temor” (Lozano, 2005: 91).

Adicional a que los niños y las niñas sean nombrados y nombradas de determinado modo, como parte importante de la construcción de la condición de infancia, la presencia de los símbolos de violencia en las vidas de los niños y niñas, marcan la condición de infancia en contexto de conflicto armado. Bello y Ruiz enfatizan que:

“En las zonas con mayor intensidad del conflicto, el lenguaje, los juegos, la forma de relación y de conocer el mundo de los niños, niñas y jóvenes están ligados a los símbolos y expresiones propias de los hechos de violencia que se dan en medio de la guerra” (Bello y Ruiz, 2001: 17).

Esto muestra cómo la construcción de significados acerca de los niños y las niñas que vivencian el conflicto armado está fuertemente marcada por la violencia. El carácter social, dialógico y relacional de la constitución de la condición de infancia se relaciona con la comprensión de la “realidad”, la cual desde esta perspectiva responde a un multiverso de significados. Esto quiere decir que la realidad se crea en el intercambio social y dinámico por medio de la conversación (Anderson y Goolishian, 1998). Este multiverso está presente en los relatos de algunos niños y niñas, quienes asignan diferentes significados a las situaciones vividas, que en momentos pueden mostrar contradicciones o quiebres en el relato: “en la guerrilla se sufre, pero hay días que también se goza” (González, 2002: 75); “a la guerrilla yo la quiero mucho, porque ellos fueron los que me acabaron de criar. Los quiero como si fueran una familia; pero

5 “Arrechass para el plomo”: expresión que denota que no se teme a las armas.

6 “Desplazados saladeros”: migrantes internos por conflicto armado provenientes de la región del Salado.

una familia que, porque la embarré, me hubiera matado; una familia que no perdona” (González, 2002: 175).

4. LA INFANCIA EN CONFLICTO ARMADO VISTA DE MANERA SISTÉMICA Y COMPLEJA

Adicional a la importancia dada a la construcción de significados acerca de la infancia, partimos de una mirada compleja del niño y la niña en situación de conflicto armado, incluyendo como marco de observación sus interacciones con otros y otras en contextos familiares, comunitarios y sociales. Desde esta perspectiva es importante tener en cuenta el todo al hacer referencia a la parte y comprender este todo como multidimensional (Estupiñán, 1997). Desde la complejidad, Morin buscó concebir un sistema no como término para definir totalidades, sino como un macroconcepto generador de nuevas formas de relaciones (Estupiñán, 1997).

Asimismo, incluir al observador en la construcción del sistema que observa, implica una mirada más compleja de los fenómenos, al tener en cuenta los diferentes niveles del contexto. La complejidad se refiere a la conexión de eventos entrelazados, los cuales conforman y enriquecen la vida de la familia y de las diferentes comunidades (Estupiñán, 1997). La complejidad en el caso de la infancia en contexto de conflicto armado, es entendida como el significado de multidimensionalidad, incluyendo los distintos niveles que participan de la construcción social de los niños y las niñas. Relacionado con esto Pakman (2004), plantea que el contexto de violencia sociopolítica afecta no sólo al individuo, sino que envuelve factores sociales.

Desde el enfoque sistémico, retomamos la visión sobre el problema, el cual deja de existir independiente de los observadores que lo puntúan, por lo que la victimización de niños y niñas en el conflicto armado sólo está presente en la definición dada por los observadores y al ser realizada refuerza las dificultades que describe (Boscolo et al., 1978).

Lykes (2003), hace referencia a la importancia de no sólo incluir factores psicológicos en la comprensión de los fenómenos de la violencia y la guerra, sino ampliar el foco hacia aspectos de tipo político, económico y cultural, como mantenedores de los supuestos, ideas y creencias de la comunidad. 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.

Lo anterior se relaciona con los planteamientos de Pérez-Sales (2004) acerca de que la interpretación de los eventos de violencia y el

trauma mismo afectan no sólo a la persona que vivencia la violencia, sino a toda la comunidad, siendo un fenómeno que varía de acuerdo a cada momento sociohistórico determinado.

“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: 31).

Igualmente, el 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 (Corsi, 1994).

5. INTERNALIZACIÓN Y NATURALIZACIÓN DEL CONFLICTO EN LA CONDICIÓN DE INFANCIA

La mirada compleja del contexto, en el caso del conflicto armado implica tener en cuenta que, como lo menciona Martín-Baró (1984), la violencia se internaliza como parte natural de la vida cotidiana, lo cual puede llevar fácilmente a que no sólo los adultos vivencien la guerra, sino que los niños y las niñas jueguen a la guerra e interactúen con los demás de manera violenta, naturalizándose las violencias como parte constitutiva de la condición de infancia en el contexto de conflicto armado: “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: 39). En palabras de uno de los niños del Salado: “pa-pa-pá, y uno de los pelados salía y gritaba: ‘Me mataste’, y se tumbaba al piso” (Lozano, 2005: 90).

Adicional a los juegos de guerra, en los relatos de varios niños y niñas hay referencia a que desde pequeños empiezan a trabajar en labores relacionadas con los grupos armados, lo cual aporta a que la presencia de los grupos armados y la participación en ellos se constituyan en algo natural de la condición de infancia en contexto de conflicto armado en Colombia:

“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: 185-186); “y fue por el tío, miliciano de las FARC, que a los ocho años empezó a colaborar con los armados. Si había policía en el pueblo, Yair era el encargado de entrar las armas [...]. “A él lo requisaban y no le encontraban nada. Yo lo esperaba más abajo y le pasaba el arma. Así me fui encariñando con las FARC” (Lozano, 2005: 125).

En general, la violencia está presente en las interacciones cotidianas de niños y niñas en medio del conflicto armado. Siendo percibido como normal el ingreso a los grupos armados. En palabras de Bello y Ruiz: “la cotidianidad de los niños que viven en zonas de alta intensidad de guerra es influenciada por situaciones bélicas, que inevitablemente, los llevan a relacionarse con el conflicto” (Bello y Ruiz, 2001: 23-24).

Como consecuencia del conflicto armado, en estos contextos, se llega a la militarización de la vida cotidiana (Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado, 2009; Martín-Baró, 1990). A partir de lo cual, la violencia se naturaliza, al igual que las creencias, ideas y supuestos culturales que mantienen las interacciones violentas, cerrando las posibilidades de cuestionarse frente a las acciones, las interacciones o las conversaciones enmarcadas por la violencia (Robaina, 2002; Robaina, 2001).

Es así como la violencia se mantiene en los niños y las niñas partiendo del desconocimiento, o de ideas erradas: “yo no sabía que era un grupo guerrillero pero así nos fuimos. No sabíamos que era formar ni nada. Ellos nos iban diciendo que hacer y nosotras los seguíamos” (Páez, 2001: 46).

Como lo plantean la Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado (2009) y Martín-Baró (1990), una de las consecuencias de la violencia es la militarización de la vida cotidiana asociada al sistema socio-sexual patriarcal, en el que la respuesta violenta se acepta frente a una jerarquía autoritaria que busca mantener el control (Estrada, Ibarra y Sarmiento, 2003).

6. NARRATIVAS ALTERNATIVAS SOBRE NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONFLICTO ARMADO A PARTIR DE UN ENFOQUE APRECIATIVO COMO VÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

La estructuración de una narración requiere seleccionar información, dejando de lado aquello que no encaja en el relato dominante construido sobre sí mismo, por las personas y por quienes interactúan con ellas, quedando así gran parte de la experiencia sin ser expresada. Esto teniendo en cuenta que la manera en que se relaten los hechos vividos, determina el significado atribuido a la experiencia, lo cual configura las maneras de actuar en el presente, moldeando así las vidas y las relaciones (White y Epston, 1993).

Teniendo en cuenta que en la narración se selecciona parte de la experiencia, vale la pena señalar que, como lo menciona Gergen (1996), en la cultura occidental actual se ha dado preponderancia a términos que se refieren a las personas a partir de defectos, anomalías, problemas, deficiencias, e incapacidades, lo que ha llevado a que los individuos se vean a sí mismos y a los demás a partir de estos términos, surgiendo así sentimientos constantes de “deber” e insuficiencia. Esta situación se agudiza frente a la presencia del conflicto armado en el cual la persona se percibe como víctima.

En este sentido, es importante resaltar cómo algunos niños y niñas identifican ciertos aprendizajes adquiridos y no valoran todo su paso por los grupos armados como negativos, sin que esto implique desconocer que se han visto afectados: “claro que a mí no me fue mal; les agradezco a ellos porque aprendí a cocinar, a lavar mis cosas, a saber que tenía que responder por mí mismo o, sino, tenía que asumir las consecuencias” (González, 2002: 124).

Es así como desde la perspectiva narrativa se resalta la importancia de reconocer en las situaciones enmarcadas por la violencia y en las comunidades que se han visto afectadas por situaciones de este tipo, los recursos tanto colectivos, como individuales, que les han permitido salir adelante después de haber vivido situaciones críticas que destruyen el tejido social, al atentar contra la confianza frente a la defensa de los derechos que mantiene unida una comunidad (Barudy, 2006; Pérez-Sales, 2004; Martín-Baró, 1984).

En los relatos de algunos de los niños y niñas es posible identificar ciertos recursos que dan cabida a una historia de vida alternativa a la violencia: “tuve muchas cosas claras. Aprendí a valorar la vida, a querer estudiar, a perdonar [...]. Ahora pienso seguir estudiando y tengo un proyecto que estamos trabajando, que es montar una miscelánea para sostenerme y terminar mis estudios” (González, 2002: 48).

Como lo mencionan Bello y Ruiz (2002), entre los niños y niñas en situación de conflicto armado, se consolidan algunos recursos colectivos como lo es la solidaridad. “La solidaridad se expresa de manera muy fuerte entre aquellos que han logrado construir relaciones mediadas por los afectos y éstos son lazos poderosos que sostienen en medio de los combates, en las deserciones y ahora en su nueva vida” (Bello y Ruiz, 2002: 35-36).

La orientación hacia los recursos y la inclusión de posibilidades alternativas de interacción, permite una relación diferente entre los profesionales y la comunidad, en la medida en que no se medicaliza a la comunidad y a sus individuos, ni se los rotula por pertenecer a un contexto de violencia sociopolítica. En la intervención, este aspecto marcaría una diferencia, teniendo en cuenta que, como lo menciona

Lykes (2003), los profesionales que en general trabajan en casos como éste, se basan en un enfoque biomédico, desconociendo las particularidades de cada individuo y cada comunidad específica. Esta orientación permitiría entonces una interacción a partir de la cual la persona no es el problema, al no ser rotulada y al encontrar en ella resortes que potencian la intervención. El problema en este sentido se ve como solucionable en la medida en que hay recursos individuales y colectivos y en que hay posibilidad de construir a partir de ellos posibilidades futuras alternativas a la violencia.

Varios autores señalan que las “experiencias traumáticas conllevan también, para mucha gente [...] aprendizajes positivos y experiencias de fortalecimiento personal” (Pérez-Sales, 2004: 31).

De igual manera, adicional a la identificación de recursos individuales y colectivos, es importante tener en cuenta que los niños y las niñas no son el problema, sino que el problema es la situación de violencia que han vivido, la cual puede o no continuar marcando sus vidas. Como lo mencionan White y Epston (1993), es importante poner el problema fuera de la persona, externalizarlo:

“Cosificar y, a veces, personificar, los problemas que las oprimen [...] el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. Los problemas considerados inherentes y las cualidades relativamente fijas que se atribuyen a personas o relaciones se hacen así menos constantes y restrictivos” (White y Epston, 1993: 53).

Así mismo, es relevante que haya una identificación y co-creación de argumentos de identidad alternos a los que tiene la persona. Esto es posible al partir del supuesto de que una sola historia no abarca la totalidad de la subjetividad de la persona, ya que siempre existirán argumentos alternos que abarcan diferentes facetas de la subjetividad de la persona (Carey y Russell, 2002).

La deconstrucción de las creencias en las que se ha internalizado la violencia facilitaría de igual manera la re-autoría de relatos comunitarios, que a partir de la conexión entre la cultura y el individuo, se instauren como parte de la vida cotidiana de las personas, posibilitando interacciones diferentes a la violencia. Esto es posible, a partir del reconocimiento de recursos individuales y comunitarios como logros únicos en medio de un relato saturado por la violencia cotidiana. Conectando esos recursos con el significado que tienen para la comunidad y orientándolos hacia posibilidades futuras de acción alternativa a la violencia, a partir de tener en cuenta las implicaciones entre el pasado y el presente (White, 2007). Esto se conecta con la importancia de no silenciar aún más aquello que no ha sido dicho o mantenerlo en

el olvido, por lo que el incluir en la perspectiva futura la conexión entre pasado y presente apuntaría hacia permitir el recuerdo y generar a través de él posibilidades de transformación.

Robaina (2001), resalta la importancia de poner en palabras y visibilizar aquello de lo que no se habla, al partir de las señales hacia el cambio, como lo son los eventos únicos y no de las señales hacia la enfermedad; al tener en cuenta las consecuencias de la internalización de la violencia; y al proponer posibilidades futuras que partan del presente y no desconozcan el pasado. En este sentido, es posible ver en los relatos de niños y niñas que han vivido la situación de conflicto armado, momentos en los que el conflicto armado no ha dominado la totalidad de sus vidas, siendo posible identificar en sus voces excepciones al relato dominante, marcadas por aprendizajes para la vida que tiene el haber vivido la situación de guerra: “desde ahí he tenido resistencia con el enemigo, porque aprendí a tener valor para compartir, incluso él me daba comida con la mano y yo comía” (González, 2002: 38).

Pérez-Sales (2004), llama la atención sobre las consecuencias diferenciales que tiene en la vida y las relaciones de las personas el mantener un cierto tipo de relatos o el crear otros. Ya que ver que ésta es únicamente una posibilidad entre muchas, permite la construcción de una nueva trama en la que el sujeto puede posicionarse activamente frente al conflicto (Schnitman y Schnitman, 2002).

En la construcción de una nueva trama en la vida de niños y niñas que han vivido el conflicto armado, aportan recursos como la inconformidad y resistencia frente a lo realizado dentro de los grupos armados, que en casos deben ser silenciadas como protección, pero que son experimentadas por algunos de ellos y ellas:

“La lista de desacuerdos y discusiones que tuvo con los comandantes es larga. Por ejemplo, no estaba de acuerdo con los que, sin conocer una zona, ni cómo actuaba el ejército, planeaban un operativo y mandaban a los pelados⁷ “a que los mataran”. Una vez el comandante, al comenzar la plomacera⁸, se escondió, no ayudó a nadie; mataron a nueve muchachos. ¡Los había mandado apenas con 30 tiros!” (Lozano, 2005: 130).

Es así, como algunos de los niños y niñas en contexto de guerra se posicionan frente a la violencia de manera crítica: “pienso que sí vale la pena luchar por las cosas, para que la gente esté bien, pero no por

7 “Pelados” o “muchachos”: niños o jóvenes.

8 “Plomacera” o “balacera”: enfrentamiento armado.

medio de la violencia. Estoy de acuerdo con los ideales, pero de forma democrática” (González, 2002: 130).

Vale la pena resaltar que en los relatos de algunos de los niños y las niñas, o de los jóvenes que cuando eran niños o niñas vivenciaron el conflicto armado, aparecen posibilidades de ser los agentes de sus propias vidas, lo que implica que no asumen una postura determinista en la cual la violencia continuaría marcando el resto de sus vidas: “se aventura a explicar por qué ha logrado salir adelante: “Tal vez es porque tengo responsabilidades”” (Lozano, 2005: 124).

Un punto importante frente al agenciamiento de niños y niñas es el de ver posibilidades alternativas respecto al futuro: “Desde que dejé las armas ha tejido varios sueños” (Lozano, 2005: 132).

“Entonces yo dije pero qué futuro es el que me espera si cada ocho días me están llamando a reuniones. Yo me vi involucrada en la guerra y dije: ¿pero esto qué es? Yo con ganas de salir adelante y todo lo que hacía era para la guerra, ¿y mi futuro y mi vida? Como yo estaba en la ciudad aproveche y me salí, me entregué en el batallón y me dieron orientación para salir de este problema” (Páez, 2001: 46).

Otro punto clave en el agenciamiento es el de decidir no repetir el pasado vivido: “yo nunca volveré a la guerra [...]. Cuando uno está en el monte no piensa. Hace lo que le manden, hasta matar a la mamá” (Lozano, 2005: 138-139).

Así mismo, como parte del empoderamiento de niños y niñas, aparece la posibilidad de transformación y cambio, viendo que es posible que en el pasado se hayan realizado algunas acciones o pensado de determinadas maneras, pero en el presente y el futuro, la vida se agencia desde espacios, sentimientos, pensamientos y acciones distintas: “fueron ocho meses vigilando a diez, entre hombres y mujeres [...]. ¡Qué pecado! Nosotras nos burlábamos porque lloraban cuando oían esos programas de radio con mensajes de la familia; ahora entiendo que debían sufrir mucho” (Lozano, 2005: 143).

Por último, vale la pena destacar que el empoderamiento y agenciamiento de los niños, niñas y jóvenes, que han hecho parte del conflicto armado durante la niñez, permite la unión y la acción colectiva en la construcción de nuevos mundos posibles. Esto se muestra en la creación de espacios orientados hacia la construcción de paz. Como ejemplo de esta acción colectiva a partir de la agencia de los niños y las niñas están las siguientes experiencias:

“En San Francisco, un municipio [...] al oriente de Antioquia, duramente golpeado por la violencia, los jóvenes decidieron apostarle a la paz. “Te veo bien”, se llama su proyecto. Tomaron la decisión de

trabajar por su pueblo con medios audiovisuales, a pesar de que solo contaban con las ganas. No disponían de equipos [...]. En Carmen de Bolívar, en la región Caribe, hay una experiencia similar: el Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Jóvenes, niños y niñas tratan de superar las huellas de la guerra gracias a su trabajo en medios de comunicación” (Sierra et al., 2009: 61).

7. CONCLUSIONES

No es posible hablar de una única condición de infancia, siendo necesario hacer alusión a las particularidades del contexto en el que los niños y las niñas se relacionan con otros y otras, dialogan y se construyen a sí mismos o sí mismas. Es por esto que al referirse a la condición de infancia en contexto de conflicto armado en Colombia, se deben contemplar prácticas relacionales y dialógicas fuertemente marcadas por la cultura, en la cual se han internalizado y naturalizado las violencias como parte fundamental de las interacciones. En este sentido, se requiere visibilizar el contexto en el que viven los niños y las niñas y comprender las implicaciones de ese contexto social y cultural en la constitución de la condición de infancia.

Asimismo, la condición de infancia en el contexto de conflicto armado se construye a partir de prácticas dialógicas, en las cuales el lenguaje no es sólo un medio para describir la realidad que viven los niños y las niñas, sino que a la vez construye la experiencia de vida y las relaciones que mantienen los niños y las niñas con otros actores. En dichas relaciones, a partir de las conversaciones se atribuyen significados a la experiencia de los niños y las niñas y se crea igualmente dicha experiencia.

En el caso de los niños y las niñas colombianas que habitan contextos de conflicto armado se ha identificado, como elementos constitutivos de la condición de infancia, la presencia de la venganza, el miedo, la tristeza, la culpa, la desconfianza, la victimización y la desprotección, al igual que la ausencia de vínculos fundamentales como los familiares, las pocas oportunidades de opciones alternativas a las violencias en el futuro y las relaciones fuertemente jerárquicas y patriarcales, en las cuales el niño constituye su hombría desde la valentía y el cuerpo de la niña se cosifica como un objeto de la guerra.

En general, la condición de infancia en contexto de conflicto armado se ha consolidado a partir de la victimización de los niños y las niñas y en posturas dicotómicas en las cuales los niños y las niñas son percibidos o como víctimas o como victimarios. La propuesta construccionista social nos invita a posicionarnos de manera crítica frente a la condición de infancia enmarcada por la victimización. En este sentido, la narrativa se constituye en una herramienta para

construir relaciones alternativas a las violencias, en las que la condición de infancia se consolide desde la capacidad de agencia y la construcción colectiva de opciones futuras. Esto es posible a partir de la identificación de recursos y potencias individuales y colectivos, como lo son la solidaridad, la postura crítica y la resiliencia; la externalización de la violencia nombrándola como una entidad externa a los niños y a las niñas, sin eliminar la responsabilidad frente a los hechos violentos; y la co-creación de argumentos alternativos, en los que la visión de futuro y el dar voz a aquello que no ha sido narrado, tienen gran importancia.

Entender que los procesos de comprensión y transformación de las condiciones de victimización desde las cuales se ha nombrado a los niños y las niñas que viven la violencia directa y cultural que genera la guerra, no son posibles de lograr si se siguen dejando de lado los demás agentes de socialización y contextos de relación que intervienen en la configuración de la condición de infancia, implica ampliar el horizonte de posibilidades respecto a la potenciación de los recursos individuales de los niños y las niñas y de aquellos recursos colectivos, presentes en sus interacciones con otros y otras. En este sentido, es crucial que a nivel del Estado y la sociedad civil se generen nuevas formas de concebir y agenciar el rol de las familias y la escuela en los procesos de atención, protección y potenciación de los niños y las niñas que viven o han vivido la guerra.

Se propone el reto político y pedagógico de generar nuevas políticas de trabajo con las familias que estén intencionalmente concebidas para hacerlas parte de los procesos educativos y de socialización política en contextos de violencia generados por el conflicto armado, a partir de su potencial para el cambio. Para ello, es necesario implementar programas y proyectos que desplieguen estrategias y acciones encaminadas a fortalecer las capacidades propias de las familias y a desarrollar con ellas otros potenciales, que desde lo afectivo, lo comunicativo, lo social, lo cultural, lo político y lo estético les permitan construir nuevas formas de relación y otros estilos de vida alternativos. Es decir, procesos de politización de la vida familiar entendidos como una apuesta educativa crítica que favorezca el reconocimiento de las familias como instancia primordial para construir marcos de sentido humano que acojan la pluralidad y asuman la indeterminación como principal posibilidad para transformarse y transformar las condiciones internas y externas de inequidad, violencia e invisibilización en las que se construyen las relaciones afectivas de la familia, sus procesos comunicativos, sus estrategias de desarrollo, sus estructuras de organización, su toma de decisiones y sus relaciones con otras instituciones.

Por otra parte se hace urgente activar la reconstrucción de la Escuela Colombiana, su pedagogía y su relación política con la construcción de nuevas posibilidades de relación. Para ello es fundamental recuperar su fuerza moral y ética como escenarios de construcción de paz. En tal sentido es importante propender por la creación de escuelas democráticas que permitan el reconocimiento del otro y de la otra como iguales. Escuelas que se crean y recrean desde el reconocimiento profundo de las causas de la miseria en las que habitan los niños y niñas, pero también desde el respeto y potenciación de sus saberes, experiencias, sueños, habilidades y cultura; escuelas comprometidas con la formación de sujetos críticos, con conciencia histórica y capacidad afectiva creciente a partir del diseño de estructuras curriculares capaces de develar y problematizar socialmente la historia; en síntesis, escuelas territorio de paz que fomenten las relaciones de cooperación, de escucha y diálogo entre los maestros, las maestras y los y las estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Correa, M. y Aguirre, J. 2002 *Guerreros sin sombra: niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado* (Bogotá, D. C.: Procuraduría General de la Nación/Instituto Colombiano de Bienestar Familiar/SaveTheChildren/Usaid).
- Anderson, H. y Goolishian, H. 1998 “Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar” en *Revista de Psicoterapia* (España) Vol. 2, N° 6: 41-72.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A. P. 2006 *Exilio, refugio y parentalidad: niños y padres agredidos y fragilizados* (Barcelona: Gedisa).
- Bello, M. N. 2001 *Desplazamiento Forzado y Reconstrucción de Identidades* (Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia).
- Bello, M. N. y Ruiz, S. 2002 *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia).
- Bruner, J. 2004 *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Barcelona: Gedisa).
- Boscolo, L. et al. 1978 *Terapia Familiar Sistémica de Milán* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Burr, V. 1995 *An introduction to Social Constructionism* (London/ New York: Routledge).
- Carey, M. y Russell, S. 2002 *Re-autoría: Algunas respuestas a preguntas comunes* (Adelaide: Dulwich Centre Publications).

- Corsi, J. 1994 *Violencia familiar: Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social* (Buenos Aires: Paidós).
- Echeverría, R. 2005 *Ontología del lenguaje* (Santiago de Chile: Lom Ediciones).
- Estrada, A. M.; Ibarra, C. y Sarmiento, E. 2003 “Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano” en *Revista de Estudios Sociales* (Colombia: Universidad de los Andes) N° 15: 133-149.
- Estupiñán, J. 1997 “Algunos aportes de la obra de Edgar Morín en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas” en *Revista Aportes a la psicología* (Universidad Santo Tomas Editorial y Publicaciones) Vol. 3 (6): 25-45.
- Galicia, G. 2004 “La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner” en *Remo* (México) Vol. II (4): 13-19.
- Gergen, K. 1996 *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social* (Barcelona/Buenos Aires: Paidós).
- Gergen, K. 2006 *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia* (Barcelona: Paidós).
- González, F.; Bolívar, I. y Vásquez, T. 2002 *Violencia política en Colombia. De la Nación fragmentada a la construcción del Estado* (Bogotá, D. C.: CINEP).
- González, F. 2002 *Temas transversales y educación en valores* (Bilbao: Centro Social Ignacio Ellacuría).
- González, G. 2002 *Los niños de la guerra* (Bogotá, D. C.: Planeta).
- Guiddens, A. 1991 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Human Right Watch 2003 *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia* (Bogotá, D. C.: Editorial Gente Nueva).
- Lozano, P. 2005 *La guerra no es un juego de niños historias de una infancia quebrada por el conflicto* (Bogotá, D. C.: Intermedio).
- Lykes, M. B. 2003 *Una re-interpretación crítica del estrés post-traumático desde una perspectiva comunitaria e intercultural. Psicología social y violencia política* (Ciudad de Guatemala: Siglo Veintiuno).
- Martín-Baró, I. 1984 “Guerra y salud mental”, Conferencia pronunciada en San Salvador el 22 de Junio de 1984, en la inauguración de la “I Jornada de la Salud Mental” en *Estudios Centroamericanos* (San Salvador) N° 429-430, pp. 503-514.

- Martín-Baró, I. 1990 *La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. Psicología Social de la guerra: trauma y terapia* (San Salvador: UCA Editores).
- Mesa de trabajo “Mujer y conflicto armado” 2009 *IX Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia 2008-2009* (Bogotá, D. C.: Anthropos).
- Páramo, P. 2008 La construcción psicosocial de la identidad y del self en *Revista Latinoamericana de Psicología* (Bogotá) Vol. 40 (3): 539-550.
- Robaina, M. C. 2001 “Reparación desde lo terapéutico” en *Reflexión* (Santiago de Chile) N° 27: 27-31.
- Robaina, M. C. 2002 “Tortura e impunidad” en *Paisajes del dolor, senderos de esperanza. Salud mental y Derechos Humanos en el Cono Sur* (EATIP/GTNM-RJ/CINTRAS/SERSOC), pp. 101-106.
- Páez, E. 2001 *Las niñas en el conflicto armado en Colombia. Un diagnóstico* (Bogotá, D. C.: Terres des Hommes).
- Pakman, M. 1996 *Construcciones de la experiencia humana* (Buenos Aires: Gedisa).
- Pakman, M. 2004 “The epistemology of witnessing: memory, testimony and ethics in family therapy” en *Family Process* Vol. 43(2): 265-274.
- Pérez-Sales, P. 2004 “El concepto de trauma y de respuesta al trauma en psicoterapia” en *Norte de salud mental* (España) N° 20: pp. 29-36.
- Schnitman, D. F. y Schnitman, J. 2002 *New paradigms, culture and subjectivity. Advances in systems theory, complexity and the human sciences* (Michigan: Hampton Press).
- Shotter, J. 1996 “El lenguaje y la construcción de sí mismo” en Packman, M. (comp.) *Construcciones de la experiencia humana* (Barcelona: Gedisa).
- Sierra, A. et al. 2009 *Niños vinculados al conflicto cubrimiento periodístico responsable* (Bogotá, D. C.: Medios para la Paz MPP/ Unión Europea/Fundación Colombia Multicolor).
- White, M. (ed.) 2007 *Externalizing Conversations; Re-Authoring Conversations. Maps of narrative practice* (New York: W. W. Norton and Company).
- White, M. y Epston, D. 1993 *Medios narrativos para fines terapéuticos* (Barcelona: Paidós).

René Unda Lara* y Daniel Llanos Erazo**

PRODUCCIÓN SOCIAL DE INFANCIAS EN CONTEXTOS DE CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES RURBANAS¹

INFANCIA, INFANCIAS, NIÑOS Y NIÑAS. USOS Y TENSIONES CONCEPTUALES

La progresiva visibilización de la infancia, al convertirse en un hecho social de enorme importancia en la sociedad moderna, activó una serie de debates en torno de esta categoría social. Al constituirse en objeto de preocupación e intervenciones institucionales, la infancia

* Sociólogo. Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ). Director de la Maestría en Política Social de la Infancia y Adolescencia, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Dr. (c) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE, U. de Manizales.

** Pedagogo. Magíster en Política Social de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Cuyo, Argentina. Director de la Especialización en Culturas Juveniles y Contexto Escolar de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, UPS; profesor investigador del Centro de Investigaciones de la Niñez, Adolescencia y Juventud, (CINAJ), UPS.

1 Lo “rurbano” se propone aquí como una categoría analítica que sirve para el registro y estudio de las continuidades, cambios, rupturas y transformaciones que operan en el contexto de sociedades en las que la diferenciación –categorial y empírica– entre lo rural y lo urbano expresa mixturas, hibridaciones y abigarramientos espacio-temporales que configuran nuevas geografías físicas y sociales.

adquirió el estatus técnico de sector poblacional que, como cualquier otro, podía ser destinatario o beneficiario de políticas públicas. Esto desde la perspectiva de la dinámica estatal y político institucional en la que, en mayor o menor medida, tuvo injerencia la cooperación internacional y las mismas organizaciones no gubernamentales.

Asimismo, desde mediados de los años ochenta, la infancia empieza a formar parte de las agendas de intervención de organismos no gubernamentales que ante la evidente insuficiencia de coberturas por parte del Estado, desempeñan un papel tan inédito como significativo en el Ecuador y en otros varios países de la región. En un periodo de dos o tres años, previos a la aprobación de la Convención Internacional de Derechos del Niño (CDN, en adelante), determinados organismos de la llamada sociedad civil desplegaban ya sus ejecutorias apuntando hacia la atención de la niñez de sectores populares y cimentando lo que durante la década del noventa iba a constituir el espacio institucional que alimentaría el discurso de los derechos durante las dos últimas décadas.

Y, por otro lado de forma más reciente, la entrada al nuevo siglo es el escenario en el que la infancia empieza a constituir objeto de interés de espacios académicos relativamente reducidos pero con cierta fuerza en las articulaciones institucionales locales, nacionales e internacionales, en razón de las necesidades mutuas que uno y otro ámbito presentaban: asesoría técnica y certificación académica de una serie de iniciativas y procesos por parte de la institucionalidad no académica, y funcionarios de distinto nivel y procedencia con un determinado capital de experiencias en el campo de infancia que necesiten formación académica, por parte de las instituciones calificadas para ejecutar este tipo de procesos formativos.

En este someramente delineado escenario general, la visibilización creciente de la infancia en tanto categoría social y categoría de análisis adquiere una densidad y un espesor mayor a medida que sus problemáticas, articulaciones y diversificaciones se multiplican. En el campo de la institucionalidad pública los programas de atención a la infancia tienden progresivamente a universalizarse en los rubros salud y educación aunque con fuertes disparidades territoriales (UNICEF, 2001) y con una cuestionable calidad del gasto (Programa Nuestros Niños, 2003).

A partir de la aprobación de la CDN en noviembre de 1989 y de la ratificación de este instrumento por parte de Ecuador en 1990, las políticas públicas adoptan, de forma cada vez más recurrente, la forma de programas, puesto que cambian o se modifican sustantivamente con la llegada de un nuevo Gobierno, mucho más, cuando tales políticas se muestran claramente como parte de un sistema paraestatal en-

quistado en el actualmente desaparecido Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA).

La estructura de autoridad del INNFA estaba presidida por el cónyuge del Presidente de la República y conformado por una suerte de comité directivo en el que figuraban personas con una cierta experiencia en el impulso de iniciativas de carácter asistencialista o filantrópico a favor de la infancia de hogares empobrecidos, y por personas con un perfil de servicio a la comunidad designadas o invitadas directamente por el Gobierno. Demás está decir que el carácter paraestatal de tal entidad se traducía en esta estructura de autoridad y en la notoriamente escasa institucionalidad que implicaba este tipo de procedimiento.

No obstante, los programas de atención al sector infancia desde la década de los años noventa supusieron la creación de una estructura institucional considerablemente amplia si se la comparaba con otras entidades del llamado “frente social” en el que se incluían el Ministerio de Bienestar Social, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, entre los principales. El INNFA de aquella década concentró prácticamente todos los programas sociales dirigidos a infancia sin que necesariamente se piensen las políticas desde las que se implementaba dichos programas. Si bien el presupuesto conceptual, habitualmente implícito, era el de ayudar a la infancia que vivía en condiciones difíciles, las consecuencias eran abierta y explícitamente asistencialistas y compensatorias.

Tal realidad, que ha sido ya registrada y analizada en otros estudios (Unda, 2003; Jácome, 1989), pone de manifiesto la manera en la que era entendida la infancia y las formas mediante las cuales, se suponía, era necesario intervenir. Primero, cabe señalar que la infancia, desde el campo de la política pública, equivalía a un sector poblacional carenciado, hijos de hogares pobres a los que había que llegar con ciertos recursos residuales. Segundo, la infancia constituía un segmento de población sobre el que no era necesario producir conocimiento, análisis ni reflexión científica puesto que sus características y atributos estaban naturalmente dados. Desde tal marco de entendimiento, para comprender un niño o una niña, era suficiente la palabra de un profesional del campo psicológico y de una trabajadora social. Y, tal como se escucha, hasta la fecha, en varias instancias de la renovada estructura institucional actual, lo fundamental era el amor que se les pueda prodigar a los niños.

La complejización del campo de estudios de infancia, así como del campo de intervenciones institucionales, ha mostrado que tales miradas, incluso pudiendo ser necesarias, se revelan claramente insuficientes o, como en el caso del amor hacia los niños, irrepresentable.

De hecho, la progresiva pero intensificada producción discursiva de los derechos situó al conocimiento de carácter jurídico como uno de los puntales para comprender el tránsito de la doctrina de situación irregular hacia la doctrina de protección integral del niño.

Asimismo, la aludida complejización del tema infancia se nutrió de revisiones teóricas en las que la infancia aparecía, en el caso de algunos autores de referencia, como la categoría social y analítica que permitía demarcar el espacio biológico y social que comprendía desde el nacimiento del niño y su constitución inmediata en persona hasta su entrada en la adolescencia bajo la condición de púber (Rousseau, 1977; Ariés, 1987; Maus, 1982). El niño y la niña, bajo esta consideración conceptual, eran la figura y constatación empírica de la categoría infancia.

Con ello, lo que tratamos de sostener es la persistencia de la presencia de niños y niñas a lo largo de la historia de la humanidad y la invención social relativamente reciente (moderna) de la infancia. Y esto, porque comporta una doble implicación de primera importancia para los fines de este artículo: a) permite comprender cómo emerge la noción de infancia en el contexto de cambio de las comunidades (indígenas) andinas; b) abre posibilidades explicativas sobre una suerte de pluralización de la categoría infancia en razón de su diversificación como producto de los cambios y transformaciones socioculturales a diversa escala.

Sin embargo, antes de pasar al análisis de algunos de los aspectos del proceso de complejización del tema infancia, tanto en la dimensión de la producción de conocimiento cuanto en la dimensión de las intervenciones institucionales, conviene remitirse, como referencia necesaria, a la evolución y derivas por las que el término infancia ha transitado en la dinámica institucional en el caso ecuatoriano.

En tal dinámica convergen factores del orden del conocimiento, del orden de la administración institucional de las intervenciones sobre niños y niñas, y del orden de las problemáticas sociales que, aún afectando a la población joven y adulta, muestra efectos particulares y diferenciados en niños y niñas. Los factores del orden del conocimiento fueron –y aún continúan siendo– los de menor influencia y peso específico en el uso conceptual del término infancia hasta, por lo menos transcurrido el primer lustro del nuevo siglo. Y, ello, por la sencilla razón de que la reflexión en torno del uso conceptual del término infancia y sus implicaciones era prácticamente inexistente debido a la ausencia de una mínima comunidad académica que se ocupara de estos menesteres.

Las condiciones descritas determinaban que la infancia, en el mejor de los casos, haya sido entendida como un periodo de la vida de

una persona en la que sucedían ciertos eventos como el nacimiento, la lactancia, los aprendizajes básicos del lenguaje, incluidos los de carácter corporal, y los relativos a la socialización escolar. Y, si bien tales eventos constituyen experiencias ampliamente generalizadas, sus contenidos, sabemos hoy gracias a los aportes de la sociología y la antropología, se configuran de acuerdo con un conjunto de condiciones de diverso tipo que requieren ser consideradas para un diseño e implementación apropiado de políticas e intervenciones específicas.

Tales consideraciones son cuestiones que han tratado de ser incorporadas recientemente en ciertos ámbitos en los que la experiencia de vivir la infancia comporta una sustancial diferencia entre niños, como por ejemplo, en el ámbito de las discapacidades. La visibilización y reconocimiento institucional de este tipo de diferencia física que en modo alguno supone diferencia ni discriminación en cuanto a la titularidad de derechos y a su ejercicio según sus capacidades, es lo que permite explorar la mencionada pluralización de la categoría infancia sobre la base del reconocimiento de sujetos que estando en un mismo rango etario producen subjetividades diferenciadas en razón de sus particulares condiciones objetivas.

Análisis similares podrían desarrollarse en el campo de las diferencias culturales, reconociendo que varios de los procesos de constitución subjetiva del niño están atravesados por aspectos comunes como es el caso de las nuevas tecnologías y de sus diversas aplicaciones. Pero como señalábamos líneas atrás, los factores del orden del conocimiento, por más paradójico que parezca, han tenido un peso específico muy relativo aunque cada vez más importante en cuanto al uso conceptual del término infancia y su tránsito hacia infancias.

Ha sido desde el ámbito de los discursos que reivindican la diversidad que se ha pretendido dar cuenta de la diferencia cultural, donde se ha empezado a proponer el uso del término infancias para designar a niños y niñas de diferentes contextos o, que aun siendo parte del mismo contexto, se encuentran situados en posiciones o circunstancias diferentes unos de otros. La constatación de la diversidad de situaciones por las que atraviesa la infancia contemporánea parecería que obliga a referirse a ella decididamente en plural; no obstante, la sola mención en plural determina varias dificultades para el campo de las políticas públicas, por ejemplo, así como para ciertas disciplinas desde las que una categoría nombrada en singular (infancia) admite en su contenido la existencia de una variada gama de diversidades (niños de la Sierra, niñas de la Amazonía, niños y niñas de la Costa, niños indígenas, etcétera).

Por otro lado, la sola alusión al término infancias no constituye recurso suficiente como para garantizar que más allá de la diversidad

de acciones o de las variaciones en cuanto a sus prácticas, lo que en realidad está en juego es la diferencia cultural; es decir, un objeto teórico que permite identificar, registrar y analizar el campo empírico de las diversidades. En el Ecuador, la aun débil alusión discursiva a las infancias obedece, sobre todo, a procesos de diversificación de las prestaciones y servicios que el estado había instaurado.

En todo este recorrido institucional e histórico conceptual, el significado literal y más tradicional del término infancia siempre estuvo presente en la esfera institucional como un recordatorio de que infancia era un vocablo que simplemente significaba la negación del sujeto niño, en tanto, persona carente de voz. Tal interpretación del término infancia no resulta del todo justa por varios motivos relacionados con el contexto histórico en el que fue producido y con la imposibilidad real de que existan niños que no hablen (*infale*) dado que es básicamente a través de la palabra como se hacen personas o sujetos de reconocimiento intersubjetivo.

Con la aprobación de la CDN, el uso de los términos niño y niñez empezó a legitimarse lenta pero progresivamente. El uso del término infancia empezó a quedar confinado al INNFA pero sobre todo a los resultados de la hiperdiversificación producida al intervenir sobre las necesidades de los niños. En efecto, el reconocimiento de que la infancia constituía en sí misma un estado de la persona con distintas variantes, deviene imprescindible para la comprensión de que, además, de que hay otras infancias culturalmente diferenciadas, hay varias infancias en un mismo cuerpo. La noción de primera infancia es una de esas expresiones y resultados.

En el Ecuador, se ha adoptado mayoritariamente el uso del término niñez, que si bien no dispone del bagaje conceptual y teórico del término infancia, permite establecer un terreno común de entendimiento entre diversos interlocutores. Las acepciones y usos de los términos infancia, infancias y niñez, además de indicar las miradas institucionales sobre niños y niñas, permiten explicar la plural y contradictoria configuración de infancias en la comunidad andina indígena de la Sierra Central del Ecuador.

RURBANIDADES EN EL ECUADOR. PROCESOS DE MODERNIZACIÓN, PERSISTENCIAS Y MUTACIONES CULTURALES

El proceso de modernización socioeconómica impulsado en el Ecuador a partir de los primeros años de la década del setenta, supuso significativas transformaciones de las estructuras económicas y políticas. Los procesos migratorios internos, inducidos por las oportunidades laborales desde los centros urbanos y por la creciente precariedad

del agro y de las estrategias de reproducción económica rural en general, produjeron cambios y transformaciones en las configuraciones familiares y en los mismos procesos de socialización familiar de cada uno de sus miembros.

En el caso de los niños, la experiencia sociocultural asociada a la urbanización activó una progresiva pero persistente diferenciación generacional que configuró un “nuevo tipo de infancia”. En tal contexto, la pregunta sobre ¿qué es un niño? adquiere una creciente importancia, pese a su casi inexistente formulación explícita por parte de diversos sectores y actores sociales. En esta sección del trabajo, que se apoya en los resultados de una investigación realizada entre 2010-2011 sobre sectores poblacionales jóvenes en tres provincias de la Sierra Central del Ecuador, se analiza la producción de infancias con relación a los procesos de transformaciones de la ruralidad y de la comunidad indígena en el contexto general de urbanización de la sociedad ecuatoriana.

A tales efectos, se propone un acotado tratamiento de los siguientes ejes analíticos, dado que son los que mayores posibilidades explicativas ofrecen, a saber:

ALGUNOS ANTECEDENTES DESTACADOS DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD ANDINA AL ESTADO NACIONAL

En la ya larga tradición de estudios sobre la comunidad andina en el Ecuador, uno de los procesos relevantes para entender la comunidad andina, y a través de esta, quiénes son sus niños y niñas indígenas, es el relativo al proceso de integración al Estado nacional iniciado en el año 1938 con la Ley de Comunas.

Tal consideración resulta indispensable pues la comprensión de las dinámicas familiares y las de sus miembros se explican por las mismas dinámicas de la comunidad andina indígena. Aunque las variaciones, cambios y transformaciones acaecidos durante las dos últimas décadas hayan producido mutaciones significativas en la morfología de la comunidad indígena, las matrices de (re) producción sociocultural sobre las que se desarrollan las relaciones entre familia y comunidad tienden a mantener sus ejes estructurantes con respecto a las pautas de crianza y a las identificaciones paterno filiales, materno filiales y fraternales, cuestión que, en gran medida, asegura el reconocimiento del niño indígena sobre la estructura de autoridad de su comunidad.

Como es de suponer, este proceso comporta un enorme grado de complejidad si se tiene en cuenta que las prácticas de transmisión y adquisición de normas, valores, conductas y actitudes operan

en contextos cada vez más expuestos a influencias externas a las prácticas comunitarias. Y, más aún, si la trayectoria histórica de la comunidad andina indígena en la Sierra Central del Ecuador tiene como una de sus características principales acercarse a esa multitud de fenómenos que se han originado fuera de la comunidad y de sus prácticas.

Desde luego, el proceso de integración de la comunidad andina al Estado nacional ha sido problemático y contradictorio, más allá de la cuota de proactividad y voluntad política que las autoridades comunales han mostrado en varios momentos y con relación a variados temas. Tenemos entonces que uno de los signos persistentes de este proceso es la producción de conflicto como condición fundamental para integrarse a la política y, en general, a la vida nacional, como veremos más adelante.

Desde una perspectiva de pluralismo jurídico, la integración a través del reconocimiento jurídico y político de la comunidad por parte del Estado, ha constituido siempre un problema que en determinados momentos históricos ha desbordado los límites del conflicto regulado o democrático. Y, esto, no sólo por la enorme dificultad que representa la puesta en vigencia de más de un sistema jurídico en un mismo territorio, sino que también por las repercusiones que tiene la integración étnica en una de las dimensiones cruciales de una sociedad: la educación escolarizada.

Las constataciones que muestra la investigación mencionada párrafos atrás, ponen en evidencia que, de manera similar a la experiencia histórica de otros países latinoamericanos, la educación escolarizada constituye, desde el inicio de la época republicana, el dispositivo privilegiado por el cual los sectores hegemónicos o dominantes propician la siempre conflictiva integración a las dinámicas del Estado nacional de sectores poblacionales subalternizados.

Para el caso que nos ocupa, comunidad, familia y educación escolarizada, representan entonces los principales vectores desde los que se articula una compleja trama de socialización comunitaria en la que el niño va tejiendo su subjetividad a partir de referentes de identificación que, debido al proceso modernizador iniciado a inicios de los años setenta del siglo pasado, ha sido configurada por tensiones de distinta intensidad, alcance y duración.

Aunque “ninguna comunidad es igual a otra” (Martínez, 1994; Sánchez Parga, 2001), los ejes que estructuran la matriz de socialización comunitaria y familiar del niño son comunes en términos de su específico sentido cultural que se articula e imbrica con los procesos de (re)producción material y simbólica de la comunidad andina indígena. Con otras palabras, las distintas comunidades comparten

las prácticas socioculturales comunes y, simultáneamente, las particularizan de acuerdo con sus necesidades, carencias o circunstancias concretas y específicas.

La producción socio-comunitaria de infancia en este contexto particular supone, entonces, una fuerte línea de continuidad (con rasgos renovadores) de aquellas prácticas que les asegure su reafirmación material y simbólica en las distintas dimensiones de la vida comunitaria, y de un conjunto de “nuevas” prácticas que se han ido introduciendo, adquiriendo y adaptando de acuerdo con sus necesidades y con sus reales posibilidades de contestación, resistencia y adaptación a las exigencias o imposiciones de las fuerzas con mayor capacidad de influencia a nivel local y nacional.

Por ello, se requiere remarcar el sustancial carácter heterónomo de la constitución subjetiva e identitaria de niños y jóvenes indígenas de la Sierra Central del Ecuador. Los vínculos identificatorios, en la primera fase de su proceso de socialización, están anclados en un repertorio, recurrente pero no muy diversificado, de prácticas de producción económica y de reproducción cultural que permite una más profunda interiorización de aquello que constituye la cultura profunda del sujeto, de aquello que no se aprende, en el sentido escolarizado del término, sino que se adquiere mediante las prácticas cotidianas y la reproducción rutinaria de dichas prácticas. Podría conjeturarse que un repertorio más reducido de prácticas cotidianas supone una internalización más intensa de las mismas.

Tal observación no implica, en modo alguno, que los casi imperceptibles márgenes de autonomía que el niño despliega a medida que va siendo sujeto de relaciones comunitarias sean insignificantes; por el contrario, los relatos de comuneros que en 2011 superaban los 35 años² y que por su condición de migrantes habían viajado al interior del país y al extranjero, indican que la heteronomía familiar respecto de la comunidad y la heteronomía del hijo con respecto a su familia, se manifiestan progresivamente como formas de autonomía en las que se expresa su identidad a través de un determinado repertorio de prácticas de distinción (Bourdieu, 1998).

2 Este dato funcionó como un criterio demarcador de carácter analítico y metodológico para la realización de entrevistas en profundidad en la investigación que sirve de base del presente artículo. La razón es que el rango de edad de 35-45 años incluye, en el caso de aquella investigación, a personas con las que es posible desarrollar una interlocución o co-producción de información y reflexividad colaborativa en torno de temas de referencia central tales como los ciclos migratorios, experiencias de educación escolarizada, la llegada de sectas religiosas a las comunidades, las variaciones de las edades en las que se emigra en su comunidad, la valoración de su experiencia migratoria, etcétera.

Tal situación permite repensar los efectos y las consecuencias que, habitualmente, no han sido topados –por lo menos, no como se merecen– cuando se analiza las implicaciones del proceso de modernización socioeconómica del Ecuador ocurrido desde los primeros años de la década del setenta. En dichos análisis abundan datos e informaciones sobre las dinámicas, inéditas hasta aquellos años, de movilidad migratoria, movilidad social, economía boyante, redistribución del ingreso nacional, explotación y exportación petrolera, urbanización intensificada, ampliación de las capas medias de la población y del consumo, crecimiento de la matrícula universitaria y emergencia local de procesos socioculturales protagonizados por jóvenes.

Sin embargo, es muy difícil o prácticamente imposible encontrar estudios acerca de los cambios y transformaciones que han experimentado las distintas generaciones en un contexto de transiciones extendidas en el tiempo. Mucho más, si se trata de generaciones de población indígena donde las líneas dominantes de interpretación han sido excesivamente apegadas a una visión conservacionista e, incluso, bucólica del mundo andino y de lo indígena.

La integración de la comunidad indígena al dispositivo estatal nacional ha sido, en suma, un proceso largo y difícil, en el que persisten fisuras y desencuentros importantes. No se trata de un proceso en el que la comunidad andina y el Estado nacional serían dos grandes bloques en interacción. Eso sería simplificar groseramente una realidad mucho más compleja, puesto que la comunidad andina indígena contiene y procesa en su interior muchas fuerzas en disputa, como es el caso de la sociedad mayor y de las estructuras estatales.

De lo que se trata, en este tramo del análisis, es de delinear vías explicativas acerca de la doble y complementaria dinámica que articula la invención de la infancia y la constitución del sujeto niño en el contexto de la comunidad andina indígena de la Sierra central ecuatoriana. Tal intento resulta inviable si no se toma en cuenta, como se ha señalado ya, el campo de relaciones entre comunidad, familia y escuela.

Ahora bien, la constatación de que la comunidad hace a la familia y que la familia refuerza la idea y prácticas comunales tiene ya un recorrido en los estudios sobre la comunidad indígena en países como Ecuador y Perú, por mencionar sólo dos casos (Plaza, 1982; Sánchez Parga, 2001). Algo más distante y reciente es la relación entre comunidad y escuela, así como entre familia y escuela aunque tal observación no signifique negar que la educación escolarizada constituye, hoy por hoy, la demanda y la aspiración más fuerte e intensa de los adultos y de los jóvenes indígenas de esta región (Unda y Muñoz, 2011), a diferencia de lo que sucedía hace poco más de diez años, época en la que

si bien la educación era considerada como algo que podía mejorar sus condiciones de vida, no era objeto de un unánime grado de consenso en cuanto a su valoración como recurso necesario para superar situaciones de pobreza.

El problemático proceso de integración al estado y sociedad ha significado, por otra parte, que los límites entre lo rural y lo urbano se difuminen y, en numerosos casos, prácticamente se borren. En uno de los países más pequeños de la región³, con una red vial razonablemente buena desde los primeros años de la época petrolera en la década del setenta, con una estructura de reproducción económica dependiente y anclada fuertemente en el comercio y la intermediación más que en el desarrollo del agro, los flujos migratorios internos y la urbanización de la sociedad eran los resultados más obvios de tales dinámicas.

Las consecuencias en la comunidad andina indígena fueron, entre las principales, un sostenido proceso de movilidad migratoria hacia los dos grandes centros urbanos del país (Quito y Guayaquil) durante los años setenta, sobre todo, y hacia otros centros urbanos en las décadas siguientes. Puesto que se diversificó notoriamente la demanda laboral desde las ciudades, el ciclo migratorio se alteró, haciendo imposible sostener la idea de un ciclo migratorio clásico, por temporadas y repetitivo. En cualquier caso, como se constata en los testimonios de los comuneros, la consigna de que “siempre estamos dando la vuelta” (CINAJ, 2011) aparece como una constante que, pese a las profundas transformaciones de la comunidad, la familia y la infancia indígena, ilustra la relación con la tierra, con la comunidad y sus prácticas.

En este marco general de acontecimientos producidos en las cuatro últimas décadas, en las que, además se constituyó formalmente la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), y su órgano de representación política Pachakutik, las lógicas socio-culturales de la comunidad sufrieron un notable giro hacia prácticas cada vez más individualizadas (de los comuneros) y atomizadas (de las familias), reconfigurando profundamente la noción de comunidad indígena y las prácticas de socialización de la infancia indígena. Ciertamente, resulta muy arriesgado afirmar que los niños indígenas de la Sierra Central del Ecuador desarrollan prácticas sustancialmente diferenciadas de los niños de sectores urbano populares de cualquier ciudad del país. Y, si a todo ello se agrega la capacidad expansiva, homogenizante y legitimadora de la educación escolarizada hispana,

3 La extensión territorial del Ecuador (277.740 Km²) representa entre la quinta y la sexta parte de países como Colombia, Perú o Bolivia.

podemos concluir provisionalmente afirmando que el sujeto que dota de contenido a la categoría infancia indígena es, en gran medida, el sujeto de la infancia *rurbana* popular.

¿QUÉ INFANCIAS SE PRODUCEN EN CONTEXTOS DE RURBANIZACIÓN? EL CASO DE LA SIERRA CENTRAL DEL ECUADOR

Entre los principios fundamentales de la Constitución vigente del Ecuador, se reconoce y enfatiza que el Estado ecuatoriano: es plurinacional y multiétnico⁴. El asidero de este reconocimiento constitucional se encuentra en la existencia de 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, afro ecuatorianos y montubios que habitan dentro del territorio ecuatoriano.

De acuerdo a datos obtenidos en el censo de población efectuado en el año 2010, se determina que el 7% de la población se auto-identifica como indígena, siendo las provincias de la Sierra Central, el espacio geográfico de mayor concentración de habitantes nativos. Precisamente, las provincias de Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo cuentan, respectivamente, con el 22,1%, 12,4% y 38% de población auto-denominada indígena. Asimismo, estas provincias históricamente han sido espacios de concentración de desigualdad económica y social lo que ha devenido en problemáticas asociadas a la desnutrición, mortalidad infantil y por supuesto altos índices de analfabetismo en la población.

En este contexto, el resultado inmediato y casi obvio es el surgimiento de la movilidad de sus habitantes hacia las cabeceras cantonales y ciudades cercanas a sus comunidades, claro está, que en los últimos tres lustros la migración tuvo un despliegue mayor rebasando los linderos patrios, llegando, así, a países de la región tales como: Colombia, Perú y Venezuela; sin embargo, el éxodo también alcanzó latitudes europeas, España e Italia de forma particular. Dicha diáspora ha configurado nuevas formas de relacionamiento entre los que se quedaron y los que se fueron. Siendo estos últimos mayoritariamente de género masculino aunque en los últimos diez años el proceso migratorio se feminizó gracias a la mayor oferta laboral con la que contaban las mujeres en países como España e Italia (Unda y Alvarado, 2012).

El desenlace de los procesos de movilidad humana hacia las ciudades, sean estas nacionales o extranjeras, provocó en las comunidades indígenas de la sierra central ecuatoriana un cambio radical en sus formas cotidianas de vivir lo que en términos sociológicos

4 Ver. Art. 1 de la Constitución de la República del Ecuador, 2008.

significa la lenta y larga transformación de la sociedad comunal de las poblaciones indígenas a la sociedad societal del Estado (Sánchez Parga, 2007: 11).

Entre las principales evidencias de dicha transformación de una sociedad comunitaria a una sociedad societal se encuentra la forma de *producir infancias* en contextos de rurbanización. Entiéndase claramente que la producción de infancias necesariamente nos remite a las nuevas subjetividades que se producen en los niños indígenas que ahora se enfrentan a una crianza y socialización marcada por la ausencia de sus padres y hermanos mayores que optaron por migrar y que regresan a la comunidad los fines de semana o durante las fiestas de la localidad con “otros rituales”⁵ distantes a su origen.

Ciertamente, la vida comunitaria y la producción de nuevos sujetos comunitarios se encuentran en transformación. La producción de las infancias depende, tanto, de las experiencias que transmiten los actores comunitarios que se quedaron, como las nuevas experiencias que llegan de los que se fueron. A todo esto habrá que sumarle los factores propios de una sociedad mediatizada, es decir, las comunidades indígenas y sus comuneros cuentan, aunque de forma incipiente, con el acceso a servicios tecnológicos tales como televisión, telefonía celular e internet, este último siempre asumido como un servicio de primera necesidad, sobre todo en la clase dirigencial de las comunidades, quienes afirman que es la manera más ágil de conocer lo que sucede fuera de su circunscripción territorial.

Con lo expuesto podemos intuir que la vida en las comunidades cambió y lejos está el tiempo en el cual la comunidad indígena andina era un lugar incomunicado, silencioso y distante a las prácticas y problemáticas urbanas.

Pero la vida de los niños es lo que más se transformó al interior de las comunidades; actualmente viven con sus abuelos, quienes les transmiten los valores –comunitarios⁶– pero esta transmisión entra en serias tensiones cuando las experiencias y otros valores –urbanos⁷–

5 Uno de los principales cambios es la vestimenta, cambiaron el poncho y sombrero, por chaquetas y gorras; a esto hay que sumarle que los más jóvenes incorporan en sus atuendos piercings, aretes, tatuajes que eran completamente lejanos e incluso sancionados al interior de las comunidades. Otro cambio es la incorporación a sus gustos de géneros musicales que, a decir de los adultos, es estridente y sin sentido.

6 Al interior de las comunidades persiste la idea del trabajo cooperativo a través de las mingas y pasamanos, así también, la educación y reprimenda de los niños y jóvenes, es asumida desde el cabildo y puesta a consideración de la comunidad.

7 De acuerdo a los comuneros, los que migraron y regresan difícilmente aceptan colaborar en las mingas, se refuerza la autonomía personal, no aceptan los consejos de sus mayores y claramente asumen una posición más individual y distante a las

compartidos provienen de los más cercanos, en términos intergeneracionales, es decir, sus hermanos mayores. Habrá que mencionar que estos valores urbanos ahora incorporados en la cotidianidad comunitaria son reforzados a través de los medios televisivos, radiales y digitales.

¿UNA NUEVA SUBJETIVIDAD INFANTIL?

La subjetividad se concibe como la capacidad de interacción que tenemos los sujetos en referencia a otros sujetos y a un entorno definido, el cual se constituye en un momento histórico y con unas condiciones establecidas y determinadas por el mismo tiempo social. Como ya lo hemos mencionado, la historia comunitaria y las narrativas que en ella circulan, ahora, son otras, como otras son las subjetividades infantiles, plagadas sobre todo de discursos institucionales⁸, siempre apegados a la lógica del derecho, pero no al derecho colectivo o comunitario como sus antecesores, sino al derecho individual, es decir, la subjetividad del *sujeto niño indígena* se construye a partir de un sentido ontológico en el cual él se piensa para sí y en sí, por supuesto referenciándose en otros, pero afianzando su individualidad, ahora más urbana que comunitaria; despojándose de su condición de sujeto comunitario indígena.

Esta última afirmación podría leerse como apresurada, sin embargo, la constatación empírica nos permite afirmar que las nuevas generaciones de niños que nacieron en comunidades indígenas y que viven con sus familiares autoidentificados como indígenas, paulatinamente intentan salir y “romper” su identidad ancestral, quizá, el primer paso ya está dado, porque cada vez son menos los comuneros que optan por mantener su lengua nativa, el kichwa⁹.

Otra forma de constatar esta transformación subjetiva se encuentra en la forma de identificarse y nombrarse, a saber que los nombres que actualmente utilizan los padres para inscribir a sus hijos/as han sufrido un cambio en los últimos treinta años. La preferencia de

demandas comunitarias de lógica cooperativista.

8 A partir de la década de los años setenta las agencias de cooperación internacional y las diferentes iglesias ingresaron al mundo andino con el propósito de brindar apoyo en salud, educación y manejo de tierras, posteriormente, en la década de los noventa, con el fortalecimiento de las ONGs y el repliegue del Estado, la ayuda internacional del tercer sector retoma el trabajo en zonas rurales de la sierra, los temas se diversificaron, pero el énfasis de toda su labor apuntó a difundir la Doctrina de Protección de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como también los derechos de género.

9 De acuerdo a datos obtenidos en el CENSO del 2010 encontramos que el 32,6% de la población indígena ya no habla su lengua vernácula y el 28,5% es bilingüe.

nombres, actualmente, se inclina por aquellos que tienen origen anglosajón dejando de lado los nombres históricamente empleados. Así, actualmente los niños han cambiado de nominación de Juan o José por Michael o Bryan y en el caso de las niñas de María, Rosa o Juana por Stefany, Melany o Lisseth¹⁰.

Parafraseando a Martínez (2011), la infancia es una condición de subjetividad, ya que como el mismo autor lo señala “es un modo de aparecer en el mundo, es la posibilidad de realizar el pliegue de la existencia” en un contexto y condiciones que los reconoce como sujetos de derecho, pero que, asimismo, constantemente invisibiliza su condición de niños. Esta opacidad en su condición infantil, es el resultado, de lo que llamaremos de forma provisional, *la dicotomía jurídica*, es decir, los niños en la escuela como en los talleres organizados por instituciones gubernamentales y no gubernamentales son receptores constantes de discursos que promueven y asisten el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (protección, educación, salud, cuidado, ocio, etc.), en suma, se proyecta una imagen ideal de lo que debería ser la vida de un niño, pero que por el momento se encuentra en construcción, incluso en el sector urbano. En esa misma dirección, los niños también son receptores de discursos y prácticas comunitarias, las mismas que determinan responsabilidades tales como: el cuidado de los animales, de una parcela de tierra e incluso de los hermanos menores y de sus respectivos abuelos, lo que necesariamente no significa que exista una violación a sus derechos, sino que simplemente son prácticas culturales instituidas que permiten la pertenencia e inclusión de un sujeto en la vida comunitaria. Por supuesto, estas prácticas se encuentran instituidas en el seno de la comunidad y contribuyen a la construcción de una subjetividad comunitaria que actualmente fluctúa en ambigüedades, porque es una mixtura de experiencias –rurales y urbanas–, lo que lleva a la emergencia y visibilización de una *subjetividad rurbana*.

A MODO DE CONCLUSIÓN. DEJAR DE SER NIÑO LO ANTES POSIBLE

Como ya hemos mencionado líneas arriba, la *dicotomía jurídica* que se encuentra presente en la vida de los niños indígenas, más las expectativas que se han ido generando y configurando en un proceso de socialización que ubica lo urbano y la acumulación económica como sinónimos de felicidad y libertad, le inducen a tomar una decisión: dejar de ser niño lo antes posible. Seguramente porque esto permiti-

10 Para ampliar al respecto ver: *Qué significa ser indígena para el indígena: más allá de la comunidad y la lengua*, de José Sánchez Parga, citado en Bibliografía.

rá migrar hacia la ciudad y gozar de los beneficios y privilegios que la urbe supuestamente asegura. Pero este imaginario de beneficios y bienestar no es gratuito, es el resultado de la constante relación con sus hermanos y padres que migraron y el prolongado tiempo de conexión con los medios comunicativos. En síntesis, la introyección de nuevos valores acelera el proceso de crecer para ser beneficiario de lo contado.

Un segundo elemento a considerar es la tan ansiada libertad; libertad por y para jugar, libertad de colaborar o no con la comunidad, incluso, libertad para decidir si asisten o no a la escuela. En conclusión los niños quieren dejar de ser niños para alcanzar la liberación que es entendida como proceso en el cual surge el ejercicio de poder que resiste a otros (Perea: 2009), en este caso, los otros son los adultos de la comunidad y su normativa que los obliga a realizar actividades que no es del completo agrado de los más pequeños.

Un elemento muy significativo a la hora de obtener el balance acerca del deseo de dejar de ser niños es la urgente búsqueda de crecer para trabajar y obtener recursos que les permita distanciarse de su origen rural. En este sentido, la posibilidad de continuar sus estudios se reduce frente a la posibilidad de un trabajo y si es en la ciudad, mejor aún.

La experiencia observada y ratificada a través de los testimonios de los que migraron reafirma, en los niños, la “innecesaria” presencia de una certificación escolar a la hora de conseguir un empleo, la valoración hacia el proceso educativo es mínimo, porque consideran que estudiar resta tiempo laboral y por ende disminuye la posibilidad de percibir ingresos que serán empleados en objetos que reafirman la distancia con su origen comunitario y rural. Este tipo de percepciones es atributo de la población considerada joven y para nada compartida por los adultos de las comunidades; de hecho, estos últimos afianzan y motivan a que los niños continúen con sus estudios antes que se articulen al proceso laboral, no obstante, la recomendación es estudiar en zonas urbanas porque aseguran que esa inserción escolar posibilitará mejores oportunidades a la hora de emplearse.

BIBLIOGRAFÍA

Ariés, Ph. 1987 *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (Madrid: Taurus).

Bourdieu, P. 1998 *La dominación masculina* (Buenos Aires: Anagrama).

CINAJ 2011 *Informe de Investigación: Práctica socioculturales de jóvenes indígenas de tres provincias de la Sierra Central del Ecuador* (Quito: Universidad Politécnica Salesiana).

- Constitución de la República del Ecuador 2008.
- De Mause, L. 1982 *Historia de la infancia* (Madrid: Alianza).
- Jácome, N. 1989 “Treinta años de planificación de las políticas sociales en el Ecuador” en *Revista Ecuador Debate* N° 20.
- Martínez, L. 1994 *Los campesinos-artesanos en la Sierra Central: el caso de Tungurahua* (Quito: Centro Andino de Acción Popular).
- Martínez, J. 2001 “Subjetividad política y multitud: tres referentes para abordar la juventud” en Muñoz, Germán *Jóvenes, cultura y poderes* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad de Manizales), pp 189-220.
- Perea, A. 2009 “Estética de la existencia: las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault” (Bogotá).
- Plaza, O. 1979 *Formas de dominio, economía y comunidades* (Lima: DESCO).
- Rousseau, J. 1777 *Diálogos: Rousseau juez de Jean-Jacques*.
- Sánchez-Parga, J. 2001 *Crisis en Quilotoa: mujer, comunidad y cultura* (Quito: Centro Andino de Acción Popular).
- Sánchez-Parga, J. 2007 *El Movimiento Indígena Ecuatoriano* (Quito: Centro Andino de Acción Popular).
- Sánchez-Parga, J. 2009 *Qué significa ser indígena para el indígena: más allá de la comunidad y la lengua* (Quito: Editorial Abya Yala).
- Unda, R. 2003 “Sociología de la infancia y política social: ¿compatibilidades posibles?” en *Sociología de la Infancia en América Latina* (Lima: IFEJANT) Tomo I.
- Unda, R. y Alvarado, S. V. 2012 “Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Colombia) Vol. 10 (1).
- Unda, R. y Muñoz, M. 2011 “La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual” en *Revista Última Década* (Valparaíso: CIDPA) N° 34.
- UNICEF 2001 “Estado de la situación de la infancia en el Ecuador” (Quito).

NARRATIVA, DISCURSO Y CULTURA

**COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
DE “INFANCIA” Y LO INFANTIL**

Marieta Quintero Mejía*, Jennifer Mateus Malaver**
y Natalia Montaña Peña***

NARRATIVAS DEL DAÑO MORAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN EXPERIENCIAS DE LÍMITES EXTREMOS*

*“El llanto de un solo niño
no justifica orden cósmico alguno”*

Fiódor Dostoyevski.

Las narrativas han sido objeto de indagación, en los géneros discursivos, en asuntos relacionados con la experiencia humana y, más re-

- * Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Red de Postgrados CLACSO y doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, CINDE. Docente e investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Universidad Manizales, CINDE. Co-directora del Grupo de Investigación MORALIA.
- ** Candidata a magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder del semillero de investigación AGHATOS y miembro del Grupo de Investigación MORALIA. Joven-investigadora COLCIENCIAS 2011- 2012. Docente Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- *** Candidata a magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del semillero de investigación AGHATOS y miembro del Grupo de Investigación MORALIA. Joven-Investigadora COLCIENCIAS 2011- 2012. Asesora de investigaciones Universidad la Gran Colombia, Bogotá, Colombia.
- **** Este capítulo es un producto de los resultados del Macroproyecto de investigación “Narrativas del daño moral en niños y jóvenes en Experiencias de límites extremos”, dirigido por la investigadora Marieta Quintero. En el marco de este Macroproyecto, se realizaron las investigaciones “Ética del cuidado de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad por conflicto interno”, desarrollada por Natalia Montaña Peña, y “Razonamiento y sensibilidad moral de niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad por conflicto interno colombiano”, desarrollada por Jennifer Andrea Mateus; ambas becarias en el programa Jóvenes Investigadores e Innovadores Virginia Gutiérrez de Pineda, del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación COLCIENCIAS, en la convocatoria N° 510-2010, Generación del Bicentenario.

cientemente, como propuesta metodológica. A pesar de los alcances y limitaciones en cada una de estas vías de estudio, encontramos en ellas un sustrato ético-político; aspecto central para comprender las narrativas acerca del daño moral en niños y niñas.

Para dar cuenta de los anteriores recorridos o trayectorias, se expondrá, inicialmente, lo que entendemos por narrativas y, seguidamente, por relatos del daño moral en experiencias de límites extremos. En otro acápite del documento se analizarán algunos estudios que han utilizado la narrativa como estrategia metodológica para denunciar la vulneración de derechos humanos de niños y niñas. Las dimensiones ética y política permiten, de un lado, develar algunas experiencias de los infantes que transcurren a espaldas de la esfera pública, y, del otro, rechazar el ocultamiento de la condición vital de ser niño y niña en contextos de conflicto. Finalmente, se darán a conocer narrativas de niños y niñas en Colombia.

1. DE LA NARRATIVA COMO GÉNERO DISCURSIVO A LOS RELATOS DEL DAÑO MORAL EN EXPERIENCIAS DE LÍMITES EXTREMOS

Como género discursivo, los antecedentes de la narrativa pueden situarse en Platón (427 a. C. - 347 a. C.) y Aristóteles (384 a.C. - 322 a. C.), quienes establecen la distinción entre narrativa y dramática. Estos estudios también se relacionan con el uso de la narrativa como estrategia de formación del ciudadano, indagando lo beneficioso que puede ser para un Estado el uso de estos relatos y los efectos de los mismos en los procesos de formación.

Para un Estado es conveniente formar a sus ciudadanos en las virtudes públicas, por ello, se debe privilegiar, indica Platón, aquellos relatos en los cuales las acciones de los guerreros se orienten a la protección del Estado. En éstos encontramos valores relacionados con la justicia, la templanza, la grandeza, entre otros.

En oposición a lo expuesto, para el Estado no son convenientes aquellos relatos referidos a las acciones de los sujetos malvados o crueles porque pueden llevar a que los ciudadanos se dejan engañar por las falsas concepciones, tales como: son dichosos los malvados, mientras desdichados los hombres de bien; la injusticia es útil mientras permanece oculta entre los hombres, en cambio, la justicia es perjudicial para aquellos que la practican.

Por su parte, Aristóteles (2007), expone en su texto *la Poética*, la génesis y transformaciones de los géneros, sin abandonar sus dimensiones éticas y políticas, en especial, aquellas relacionadas con la tragedia como portadora de los conflictos y dilemas práctico-morales. Imitar, para Aristóteles, es propio de la naturaleza del sujeto y se hace presente desde la niñez. La imitación es, al mismo tiempo, medio para conocer “noticias” y expresión del placer.

El placer de la imitación viene del deleite que produce mirar, a manera de retrato, lo que sucede en la realidad; placer que nos hace caer cuenta de quién es quién, las semejanzas que hay con ese quién y las diferencias que con él existen. Los géneros producen placer cuando retratan la vida de los sujetos, es decir, cuando exponen la geografía de sus virtudes y vicios. Así, la comedia dibuja los vicios y representa los defectos. Por su parte, la tragedia muestra los diversos modos de acción y decisión que adoptan los sujetos cuando se enfrentan a los conflictos práctico-morales.

Si bien, las costumbres revelan los vicios y las virtudes de los sujetos, son las acciones las que les otorgan ventura/desventura; dicha/desdicha. El relato de las costumbres contiene las texturas de las experiencias comunitarias, en las cuales encontramos asuntos relacionados con situaciones de contingencia, pero también situaciones que ilustran cambio de fortuna, vida buena y situaciones dignas de ser vividas.

Plegados al pensamiento griego, podemos indicar que los postulados de Aristóteles y Platón no sólo diferencian los tipos de género, sino que exploran dimensiones de la vida moral y política, entre éstas las relacionadas con las emociones, acciones y deliberaciones.

2. ¿QUÉ SIGNIFICA EL DAÑO MORAL EN EXPERIENCIAS DE LIMITES EXTREMOS?

Arendt (1993) y Todorov (2004) emplean la expresión “límites extremos” para exponer la “encarnación del mal” en los campos de concentración. Con esta expresión buscamos acercarnos a lo que entendemos por daño moral, así como mostrar que estas experiencias no sólo están presentes en los relatos de la tragedia, sino que hacen parte de nuestras actuales y recientes narrativas de niños y niñas.

A pesar de su actualidad, pervive la idea de que estas situaciones de vulneración de derechos han sido vividas por poblaciones remotas y por generaciones que desconocemos. Por ello, siguiendo a Todorov, no estamos dispuestos a perder nuestra comodidad abriendo los archivos de los relatos trágicos. Nos resistimos a abrir los expedientes y, en especialmente, a escuchar, las narrativas de los infortunios.

Estos relatos del dolor, están, escasamente, vinculados a la literatura, fotografía y exposición fílmica. Como bien lo exponen los representantes de las políticas de la memoria, las víctimas han sido visibilizadas, por lo que es necesario hacer presente las injusticias, así como desafiar la imaginación para representar las agresiones, el sufrimiento y las catástrofes ocasionadas por los mismos seres humanos contra sus congéneres. Es decir, se requiere evidenciar la falta de condición humana y de humanidad. Siguiendo a Reyes Mate (2009), se trata de

reconocer que ya no podemos pensar sin la memoria de la barbarie: “el deber de memoria no es un invento de los filósofos, sino un grito que les sale del alma a los supervivientes, como si ellos hubieran hecho una experiencia tan extrema que la humanidad no la soportaría otra vez” (2009: 36).

Para Primo Levy (2006) y Améry (2004), sobrevivientes de los campos de concentración, estos itinerarios dolorosos en la esfera pública tienen una amplia resistencia. Precisamente, Levy pregunta en su texto “Si este es un hombre”: ¿por qué el dolor de cada día se traduce en nuestros sueños tan constantemente en la escena repetida de la narración que se hace y que nadie escucha? (2006: 87). El sueño presente en el cautiverio de Levy era estar reunido con su hermana y un grupo de amigos y sentir una inmensa emoción al poder relatar la precariedad de su vida en el campo de concentración. Sin embargo, nota que no lo escuchan, que sus oyentes no le siguen en la narración y que se muestran indiferentes e, incluso, hablan de otras cosas como si él no estuviera allí.

El dolor intenso que aparece con este sueño, y que se repite durante y después del cautiverio, se hace presente en la vida de otros sobrevivientes, para asombro del mismo Levy. El sentimiento de dolor por la resistencia que encontraba en sus prójimos no impidió que siguiera contando, pues comprendió que cada vez quedaban menos testigos dispuestos a contar y menos jóvenes dispuestos a escuchar.

Por su parte, Améry, veinte años después de su liberación (1945), publica por primera vez, a pesar de las advertencias de un amigo de no hacerlo, su experiencia en los campos de concentración. Una recomendación fue protegerse de la “alergia” que producía en el público la inclusión de la palabra Auschwitz. Otra era considerar el rechazo que generaba la abundante producción de textos sobre las atrocidades en los campos. Pese a las recomendaciones, Améry sostiene que no cree que haya tantos libros sobre este genocidio como textos sobre música electrónica. Al contrario, considera que los libros sobre las atrocidades deberían ser lecturas obligatorias en las instituciones escolares.

En Améry, tres testimonios develan la resistencia que tenemos a conocer las situaciones de fragilidad e indefensión de las víctimas que padecieron la deportación y el exterminio e ilustran las razones por las cuales memoria y juicio son fundamentales para formar a la juventud y para darle voz al dolor de la víctima, la cual es reducida a la condición de “un puerco que grita estridentemente de terror cuando lo degüellan en el matadero” (Améry, 2004: 33).

La primera narrativa se refiere a su experiencia de tortura en el campo de concentración en Breendonk. Esta inicia con la sensación de sentirse desamparado y en situación de abandono. La metáfora

“muerte en la celda” ilustra la indiferencia y el poco significado en la esfera pública de la irrupción del mal en la vida. Como señala el autor: allá afuera nadie hacía nada por la víctima. Esta experiencia lleva a una pérdida de “confianza en el mundo”, es decir, a experimentar el menosprecio de los otros: “[...] los otros ya no cuidan de mí”.

Asimismo, esta experiencia inicia con la comprensión de la debilidad del contrato social, pues los otros carecen de solidaridad; actitud que allana el camino para que el verdugo emplee la tortura como señal de grandeza y como estrategia de extirpación de cualquier sentimiento de piedad. La segunda narrativa da cuenta de la pérdida de la patria y de la lengua materna: palabras como “emigrantes” los hacía sentir inferioridad comunicativa. Con la necesidad de aprender otra lengua se desmoronaba la lengua materna y las conversaciones se desplegaban en un vocabulario reiterado y limitado: permisos, residencias y muerte.

Finalmente, se refiere al sentimiento de resentimiento, el cual reconoce como parte de la esfera subjetiva a la que los seres humanos mostramos escasa comprensión y una enorme actitud de rechazo. Por ello, no queremos escuchar o estar dispuestos a abandonar las páginas de un texto cuyo testimonio devela los resentimientos; resentimiento fruto de una larga sobrevivencia con los verdugos en la que predominan pilas de esqueletos, fantasmas rapados y desdentados. En palabras de Améry: “[...] las montañas de cadáveres que nos separan no se pueden aplanar, me parece, mediante la actuación, o dicho con mayor exactitud, la resolución del conflicto irresuelto en el campo de la acción de la praxis histórica” (Améry, 2004: 149-150).

Otros argumentos acerca del porque nos resistimos a estos temas puede ser explicado, en buena medida, por nuestra tendencia a dividir la experiencia del mal entre: a) los otros, los culpables que cometieron las atrocidades; b) los otros que la vivieron –víctimas–; c) nosotros, los espectadores o testigos morales; d) los expertos.

Todorov invita, justamente, a rechazar las anteriores discontinuidades actanciales –participantes– porque hace suponer que existen grupos humanos homogéneos (buenos y malos), sin darnos cuenta o advertir que con dicha clasificación, no sólo desdibujamos la esfera de la praxis humana, sino que despojamos de responsabilidad a quienes realizan actos atroces. Asimismo, esto llevaría a que asumamos una indignación fácil frente a los perpetradores, ignorando, con ello, la complejidad del mal. En referencia al perpetrador, si bien éstos no son seres monstruosos, sus actos si lo fueron (Todorov, 2012).

Estas distinciones actanciales nos muestran que, efectivamente, hay unos perpetradores, otros que son inocentes, aquellos en los que se encarna el mal y unos testigos morales. Sin embargo, existe una

responsabilidad colectiva, como lo indica Arendt, que nos lleva a reconocer que hay un quiebre moral que no se debe a la ignorancia o a la maldad de los sujetos, sino a nuestra incapacidad para juzgar lo que los hombres han sido capaces de hacer (Arendt, 2007). Por ello, de lo que se trata es de reflexionar y comprender lo que los individuos han sido capaces de hacer con la experiencia humana. La resistencia a la comprensión de los laboratorios de la muerte o a los experimentos de muerte, como los realizados en los campos o los de los perpetradores del conflicto interno colombiano –quienes reciben cursos sobre la aplicación de estrategias de la muerte como la franela y la cremallera–, nos impide juzgar y con ello imputar responsabilidades, así como exigir justicia.

¿De qué se tratan, entonces, las narrativas del daño moral? ¿Y por qué es importante en la infancia plantear el tema de las narrativas del mal? Inicialmente, podemos señalar que el daño moral se refiere a las acciones o experiencias destructivas que recae(n) sobre un(os) sujeto(s), cuyos actos dolorosos no son ocasionados por fuerzas externas sino por agentes humanos, quienes no son, necesariamente, lejanos a nuestro círculo ético, incluso, en la mayoría de las ocasiones, son cercanos al ámbito moral. Estas tragedias no hacen parte de la ficción: las encontramos en las acciones que realizan los sujetos, en las deliberaciones acerca del vivir con los otros y en las emociones morales que expresan compasión, repugnancia, miedo, entre otros. Estos relatos tienen como particularidad poner al descubierto la crueldad humana, el grado de precariedad, el malestar y dolor en la vida comunitaria.

Las narrativas del daño moral comparten con la tragedia griega, siguiendo a Nussbaum (2005), nuestra toma de conciencia acerca de la naturaleza frágil del sujeto y de su permanente exposición a situaciones de contingencia y fortuna. En otras palabras, nos llevan a interrogar acerca de la fragilidad de la vida humana, es decir, a indagar por los sucesos exteriores que llevan a trastornar o a cambiar el rumbo de nuestras acciones y que nos convocan a estar alertas de poner a salvo nuestra vida.

Al respecto, Nussbaum señala:

“[...] gran parte de lo que no he hecho me hace acreedor al elogio o la censura; debo elegir continuamente entre bienes opuestos y aparentemente inconmensurables, y las circunstancias pueden forzarme a adoptar un curso de acción en el que no podré evitar traicionar algo o actuar mal; un hecho que simplemente me sucede, sin mi consentimiento, puede transformar mi vida; tan problemático es confiar el propio bien a los amigos, al amante o a la patria, como intentar vivir bien prescindiendo de ellos. No creo que dichos problemas sean sólo el

alimento que nutre la tragedia; pienso que forman parte de los hechos cotidianos de la razón práctica” (Nussbaum, 2003: 32).

3. NARRATIVAS DEL DAÑO MORAL EN NIÑOS Y NIÑAS

Este acápite se nutre de relatos de los testigos-narradores, en este caso niños y niñas, quienes vivieron en situaciones límites, en las fronteras o en la oscuridad, es decir, invisibles a los ojos de la esfera pública. Para ello, analizaremos narrativas de niños y niñas, centrándonos en su carácter develatorio y redentor.

Para Améry, ser testigo no significa honor alguno. Sin embargo, aporta en la memoria y juicio de algunos hechos que aún no han sido revelados. A esta capacidad de emitir juicios que describen con un lenguaje expresivo la experiencia moral se denomina carácter develatorio de la narrativa del Mal. También se relaciona, siguiendo a Lara (2009), con el poder que tiene el lenguaje para facilitar la emisión de juicios reflexionantes, permitiendo comprender los asuntos históricos de las atrocidades producidas en situaciones de violencia, terrorismo o en sistemas totalitarios. También se refiere al modo único y particular de enunciar o nombrar una crueldad (genocidio, totalitarismo, otros).

En el acto de narrar pueden converger elementos de la propia experiencia, así como de experiencias de los otros percibidas y luego recreadas con palabras. Quien narra tiene la posibilidad de dar cuenta de un hecho desde sí y desde el otro (un otro narrado). Esa posibilidad permite hacer visibles verdades que de otra forma no hubiesen sido conocidas y hubiesen muerto en el olvido (Lara, 2009). De esta manera, encontramos que las narrativas son, en sí mismas, un proceso de reflexión, en tanto dan cuenta de una porción de la realidad que merece ser dada a conocer.

Cuando se indica que las narrativas permiten hacer públicas verdades que permanecían ocultas, significa que en ellas está la posibilidad de aclarar hechos, declarar responsables, poner rostro a las víctimas y hacer justicia. En otras palabras, el poder develatorio de las narrativas radica en la posibilidad de poner en común el daño que un ser humano ha sufrido en su integridad (Lara, 2009).

Sin embargo, no todas las narrativas poseen el poder develatorio al cual se ha hecho referencia. Sólo aquellas en donde quien narra hace uso de un lenguaje moral a través del que se compromete con otros para hacer justicia sobre un hecho, ponen de manifiesto este carácter develador. En este sentido, Lara señala que:

“[...] Una mentalidad amplia nos permite viajar con la imaginación y entrar en la dimensión necesaria para poder ver otras realidades

desde otras perspectivas diferentes a la propia. El lenguaje develatorio posibilita que entremos en el espacio de lo que antes no podíamos imaginar si no hubiese mediado una descripción que iluminara las partes que antes no podíamos ver. Ahora el puente entre lo que se dice y lo que se quiere significar lo construyen las imágenes que representan el desarrollo del proceso narrativo que trata de iluminarnos” (Lara, 2009: 129).

Es decir, la narrativa en sí misma no devela una verdad si quien narra no asume en el uso del lenguaje una responsabilidad consigo mismo, con los demás y con la historia de la humanidad. A juicio de Lara, “[...] las acciones narradas develan su contenido moral, no sólo a través de nuestra comprensión de la complejidad humana, sino también porque a partir de la reconstrucción narrada de esas acciones podemos comprender la dimensión simbólica y moral del daño causado a los otros” (Pía Lara, 2009: 59).

Así, el daño que develan las narrativas no hace referencia a un mal físico que se repara con asistencia médica o cuidados asistidos, sino a un daño en la integridad de la persona a través de cual se fractura su identidad moral a causa del extremo sufrimiento infringido sin merecerlo; fenómeno que la autora misma denomina *daño moral*.

En este orden de ideas, cuando se habla de *daño moral*, se hace referencia a la fractura de la integridad física y simbólica de un sujeto a causa del abuso y excesivo sufrimiento causado por un perpetrador con el que la persona se identifica temporalmente; posterior al acto no hay manera de que la víctima se refiera a sí misma sin nombrar su nexo con su perpetrador.

En cuanto a su naturaleza *redentora*, las narrativas permiten, siguiendo a Arendt, citada por Lara, esperar un momento de iluminación, en situaciones de oscuridad. Alumbrar o iluminar un escenario o acontecimiento de penumbra, significa luchar y resistir para no hundirse o bucear en las honduras del Mal. Por ello, aprender de las catástrofes permite reconocer la existencia de la contingencia, así como fortalecer la capacidad política de resistencia e imputación de los seres humanos.

Precisamente, el acápite siguiente busca presentar las razones por las cuales, a pesar del sufrimiento de algunos niños y niñas en situaciones de malestar y dolor, éstos no abandonaron su naturaleza de seres necesitados o comunitarios, es decir vinculantes. En este caso, tenemos narrativas de hijos de sobrevivientes de la Shoá, cuya fuerza moral, así como la de niños y niñas sobrevivientes del conflicto interno colombiano, se orienta a denunciar e imputar responsabilidad tanto moral como política.

4. NARRAR LA EXPERIENCIA DEL MAL EN LA INFANCIA: HIJOS DE SOBREVIVIENTES DE SHOÁ

La escritora Diana Wang (2007), en su libro *Hijos de la Guerra. La segunda generación de sobrevivientes de Shoá*, presenta veintidós narrativas de hijos sobrevivientes del asesinato judío. Algunos de ellos nacieron en Argentina, meses después de terminada la guerra y, otros, en este mismo país, varios años después del asentamiento de sus padres. Los sobrevivientes fueron personas entre los 18 y 30 años que llegaron a Buenos Aires después de haberse declarado cristianos.

A pesar de los años de silencio impuestos por la sociedad, los hijos de los sobrevivientes narraron el impacto que tuvo, para la constitución de su subjetividad en la niñez, convivir con el sufrimiento de sus padres. La pregunta que prevaleció en estas narrativas fue: ¿quiénes somos? La respuesta a este interrogante nos lleva por los intersticios y laberintos de la niñez. Soy yo, indica la autora de este libro, una hija de sobrevivientes, lo que le me permite “ilustrar la porosidad de lo humano” con los testimonios de otros hijos (2007: 20).

Estos testimonios aún siguen vivos, aunque algunos miembros de la sociedad se resisten a escucharlos, tal como se indicó en párrafos anteriores. Éstos prefieren considerarlos asuntos del pasado o de una infancia frágil, distorsionada y desproporcionada en sus recuerdos. La palabra Shoá ha sido tomada en el título, indica la autora, porque en la infancia fue la palabra utilizada en la vida familiar para signar el Mal (con mayúscula): “[...] la Shoá es nuestro común contexto prenatal y ha sido, para casi todos, lo que estaba presente en las memorias de nuestros padres y en sus conversaciones privadas o en sus silencios más hondos” (2007: 20).

Siguiendo a la autora, en la infancia de los hijos de sobrevivientes, la fragilidad de la memoria significó la búsqueda de la igualdad, pues la distinción, como rasgo de la misma pluralidad, exigía indagar por familiares y amigos muertos y/o desaparecidos. Por ello, callar o acogerse a esa idea de inocencia otorgada a la niñez era protección, aunque esto tuviera sus consecuencias. Por supuesto, esta fragilidad de la memoria evitó realizar cualquier reconstrucción acerca de esta experiencia del Mal, e instaló una memoria fragmentada, construida por suposiciones e hipótesis.

El arte de narrar de los sobrevivientes, señala la pensadora, se fue volviendo exiguo, una vez éstos bajaron de los barcos, hasta desaparecer. Los relatos de la persecución y el horror vividos en el pasado contenían las experiencias emocionales de dolor y miedo. Estos sentimientos se pueden evidenciar en los balbuceos, interjecciones, suspiros y palabras sueltas con las que se interrumpían los relatos, en ciertas ocasiones, pero, en otros, servían para avivar la narración:

“[...] y entonces tomamos como naturales las frases que quedaban suspendidas antes de una coma viendo que los demás las completaban sin problemas y pensábamos que tal vez algún día, cuando fuéramos grandes también podríamos saber cómo seguían. Pero hacíamos como que no nos dábamos cuenta, como si esos discursos interrumpidos no fueran tales, como si simplemente se nos escapara el sentido por una cuestión de idioma o edad. No pensábamos en todo esto. Estábamos muy ocupados de ser chicos, en adaptarnos, en hacer todo bien” (Wang, 2007: 61).

Quisiéramos señalar, en estas narrativas, el lugar que ocupa la niñez. De un lado, encontramos relatos de quienes en su niñez conocieron de forma fragmentada la historia del horror de sus padres, pero, del otro, encontramos narrativas referidas a la crueldad contra niños y niñas en el sistema totalitario. Al respecto, la autora indica la recurrencia del caso del hijo asesinado, es decir, de los hermanos no nacidos, torturados, desaparecidos o de los que no nacieron porque se practicó un aborto, un homicidio, en contra de la voluntad de los padres.

Estas narrativas que son emitidas por medio de tartamudeos o balbuceos, aunque se considere que todo acto de narrar pasa por lo lingüístico, muestran el carácter performativo del Mal. De esta manera, la crueldad cometida contra nuestros congéneres, en particular contra los infantes, indica que el Mal es una realidad producida a través y con el discurso y el comportamiento (perlocución).

Así, el Mal se refiere a lo que hacemos con lo que decimos (Austin). En este caso, silencios, ceños fruncidos y nombres pronunciados de forma inconclusa, dotan de significado la maldad y denotan las conductas que llevaron a que se aparecieran en el escenario público las fracturas o pérdidas políticas, éticas y jurídicas: “[...] los hermanos nacidos en el nuevo país, los que nacieron con los pies firmemente apoyados en un lugar y que no tienen cuestiones de nacionalidad en sus documentos. Los hermanos nacidos antes y que no sobrevivieron y de los que no siempre se hablaba, permanecían como una sombra densa como una especie de vacío en el que caían algunos silencios o cruces de miradas que nuestros padres creían que pasaban inadvertidos; si lo sabíamos, teníamos sus nombres, incluso sus edades, a veces hasta algunas anécdotas, casi nunca una foto, un testimonio de su existencia” (Wang, 2007: 49).

Pero, ¿por qué escuchar estos relatos? Ante este interrogante, los hijos de los sobrevivientes indican que, si bien en la niñez querían mantenerse iguales a los otros en la vida pública, es decir sin una vida signada por las historias de los sobrevivientes, en la esfera de lo privado, indagaban a sus padres acerca de sus escondites, lo que comían,

si se aburrían, cómo solucionaban las enfermedades, entre otras historias; relatos que sustituyeron los cuentos de hadas: “[...] el relato de esos días eternos fueron mis cuentos de hadas, era lo que yo le pedía a mamá que me contara a la noche. Quería saber, quería imaginarme a mí allí. Sentía que yo había estado de alguna manera, que seguía estando, pero que nunca había estado y que debía hacer el esfuerzo por estar” (Wang, 2007: 66).

Los relatos de la infancia se convirtieron, más adelante, en la búsqueda de otras narrativas que hicieran posible comprender, hacer claro, lo que había estado en la sombra: la vida de los sobrevivientes. Al respecto, indican los hijos de sobrevivientes: “[...] estas anécdotas rescatadas del olvido, son nuestro antecedente y se convierten en nuestras historias, las incorporamos a la nuestra y forman parte de nuestro relato biográfico” (Wang, 2007: 72).

Los relatos biográficos es lo que queda. En esta reconstrucción narrativa, las escasas fotos, los cinturones, un pedazo de tela, las cartas, un pañuelo, o el jabón que había sido guardado son evidencias del Mal y de la marca. Tal como lo señala la autora, en cada uno de estos relatos se encontró que, el hecho de ser hijos de sobrevivientes, si bien exige una manera distinta de vivir, siempre será una marca. En palabras de Ricoeur (2004), es la mancha que infecta desde afuera, queriendo significar que el lenguaje primitivo se instala en las experiencias del mal humano.

5. ALGUNAS NARRATIVAS DEL DAÑO MORAL A LA INFANCIA: CONFLICTO INTERNO COLOMBIANO

Iniciamos indicando que la guerra y el conflicto armado tienen un impacto diferencial en niños y las niñas. Estas afirmaciones nos llevan a situar la infancia, en contextos de conflicto armado, como una población olvidada y reportada, solamente, en las estadísticas de los hechos de crueldad. La preocupación constante por determinar el número de víctimas de los fenómenos asociados a la violencia armada ha ocultado el “rostro a la infancia”. Por ello, buscamos, en este acápite, presentar algunas narrativas de niños y niñas relacionadas con, mutilaciones, masacres y reclutamiento forzado.

CUERPOS MUTILADOS

En los campos de guerra en Colombia, encontramos muchos niños y niñas que realizan trabajos agrícolas junto con sus padres. En estas circunstancias, y con el agravante de que las minas van cambiando de lugar por la erosión y las lluvias, los niños y niñas son blancos vulnerables de este tipo de artefactos (Grajales, 1999: 22). Los niños y niñas no sólo pierden la tranquilidad, la promesa de un mañana y la

posibilidad de una vida adulta, sino todos los hábitos que configuran la infancia misma. Al respecto los niños narran:

“Allá, en la laguna, encontraron el cuerpo de mi hermano. Yo creo que les dio lástima porque era un niño; no lo tiraron al agua, lo dejaron a un lado. Si a él lo mataron así... me da miedo pensar lo que me harían a mí” (Tomado de Lozano, 2005: 54).

Mi cuerpo es como una cobija pobre: lleno de remiendos [...]. Tengo un pie fantasma [...]. ¿El accidente? ¡No quiero hablar de eso!” (Tomado de Lozano, 2005: 58-61).

Estas narraciones evidencian las “cicatrices” que han dejado los hechos de violencia; situaciones que han afectado el desarrollo físico y emocional de niños y niñas. Las marcas de la guerra traen como consecuencia un cambio en el modo de relacionarse con “el otro”: el cuerpo mutilado de niñas y niños se convierte en motivo de vergüenza, así como de exclusión y discriminación por parte de lejanos y cercanos. Las heridas que trae consigo la mutilación también se configuran como “recuerdos” del dolor de la guerra lo que les mantiene alerta sobre la muerte como realidad latente en sus vidas.

RECLUTAMIENTO DE NIÑOS

Alrededor del mundo, cerca de 300 mil niños, desde los 7 años de edad, están involucrados directamente en conflictos armados. Particularmente, en Colombia, por lo menos 7 mil niños hacen parte de las filas combatientes de las organizaciones al margen de la ley (Bello; Ruiz, 2010: 19). Ésta es una de las manifestaciones más crueles de la vulneración de los derechos de la infancia y se constituye en una violación sistemática de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario” (Unicef, Defensoría del Pueblo, 2006: 5).

Según lo encontrado en las investigaciones y estudios analizados, existen diferentes causas para la vinculación de niños y niñas a grupos armados, entre las cuales se encuentran:

- Precariedad de la situación económica de las familias de los niños y niñas: “Nosotros somos diez hermanos, yo soy la del medio, la quinta. Estuve estudiando un tiempo: primero hasta segundo de primaria, luego unas profesoras del colegio me brindaron apoyo para que acabara de estudiar, porque mis padres no tenían cómo; entonces hice hasta cuarto. Allá en Mocoa estuvimos de posada donde un familiar. Luego nos tocó irnos para una finca de donde se llevaron a mis dos hermanos

mayores para la guerrilla. Los conquistaron, los convencieron y ellos, en esa pobreza, pues se fueron; también porque les gustaba. Y estaban conquistando a otro hermano que era muy pequeño, como de diez años, entonces mi papá decidió salirse otra vez para el pueblo. Volvimos a Mocoa, donde estuve con mi familia hasta que me tocó irme a rodar [...]” (Tomado de González Uribe, 2010).

- Ausencia de alternativas de futuro en el proyecto de vida de los niños y las niñas, evidenciada en la carencia de posibilidades de educación y de sostenimiento: “yo sufrí porque no me dieron el estudio. Si tan siquiera me hubieran dado el estudio estaría contenta [...] lo único que yo hice fue hasta tercero” (Niña de 10 años, tomado de González Uribe, 2010).
- Contacto y la familiaridad desde temprana edad con actores armados que se han consolidado en la región por largos períodos: “mi padre estaba en la guerrilla y murió en combate cuando yo tenía siete años. Las milicias me criaron y las FARC me terminaron de parar; el resto lo aprendí por aquí en los hogares” (Joven de 18 años, tomado de González Uribe, 2010).
- Parentesco, amistad o afecto con miembros de movimientos armados: “teníamos dificultades, porque mi papá era muy borrachín. Él se iba a donde una amante que tenía, pero volvía a la casa a pegarle a mi mamá, a pegarnos a nosotros. Un día trató de abusar de mí, y yo me estuve callada porque no podía decir nada. Llegaba a tocar la puerta y todos teníamos que irnos de la casa; un día yo no me fui y casi me mata, me dio pata y arrancó los cables de la luz para darme con ellos. Siempre que volvía, nosotros nos íbamos para donde una hermana que vivía cerca de la casa; ella ya había conseguido marido y estaba viviendo aparte. La situación era muy dura; entonces yo me quedé callada. No le podía decir lo que pasó a mi mamá; ella quería a mi papá y eso era terrible para contárselo a ella. Un día otro de mis hermanos me dijo que me fuera para donde él. O sea, mis hermanos vinculados a las FAFC...” (Niña de 10 años, tomado de González Uribe, 2010).
- Violencia intrafamiliar: “estaba cansada de todo y dije: «Aquí no aguanto más, me voy». El guerrillero me habló y me dijo que allá era bueno, que a las mujeres les iba bien, que eran las niñas consentidas. Me convenció y, como yo iba también en busca de venganza, me fui. Llegué a un frente y no me quisieron aceptar, dijeron que era muy pequeña, que era una niña,

que no era capaz. Yo estaba entre trece y catorce años. Insistí pero me dijeron no, no y no. Entonces le dije a uno: «¿Sabe qué?, deme dirección de otros guerrilleros»; yo sabía que estaban divididos en columnas, porque mis hermanos me habían contado. Yo sabía la vida de ellos, en qué partes operaban unos y en qué partes operaban otros. Entonces le dije: «A los del Caquetá, ¿en dónde los puedo encontrar?» (Niña de 10 años, tomado de González Uribe, 2010).

- Seducción de los niños y las niñas mediante las armas, bajo el entendimiento de que les otorgan poder y prestigio: “la primera vez que vi a un grupo de paramilitares armados fue cuando estábamos con mi madrina sembrando plátano, colinos de plátano, y llegó el grupo a la casa. Yo no sabía qué hacer: si correr, quedarme quieto o esconderme. La reacción fue quedarme quieto, del miedo; siempre veía por las noticias que llegaban a una casa y mataban. Un muchacho de ellos era amigo de mi madrina; entramos en contacto y me quedaron como gustando. Miraba las armas, las cogía [...]” (Tomado de González Uribe, 2010).
- Temor a las amenazas proferidas por los actores armados de atentar contra la vida de los miembros de sus familias: “[...] pero yo no podía irme porque obligadamente me había comprometido a cumplir los tres años allá. En el ELN es así, en las FARC es para toda la vida” (Tomado de González Uribe, 2010).
- Necesidad de protegerse de otros actores armados: “yo tengo miedo de morirme joven”, me contó María, de ocho años, con la cara escondida entre las manos. Ella vio morir a su tío, de apenas 18 años, a manos de unos guerrilleros” (Niña de 8 años, tomado de Lozano, 2005: 12).
- Resentimiento y deseo de venganza: “si yo fuera hombre me metería a la Infantería de Marina para tener un arma y hacer justicia. Uno cree que no tiene rencor, pero uno sí tiene eso en el pecho” (Niña de 7 años, tomado de Lozano, 2005: 97).

Así, los actores armados ven en las carencias y ausencias de niños y niñas, una oportunidad para vincularlos a sus filas, incrementando los ejércitos combatientes. Otros factores de riesgo para el reclutamiento forzado son:

- Aprovechando la vulnerabilidad económica, social o familiar en que se encuentran los niños y las niñas.

- Seducción mediante ofertas económicas, adoctrinamiento político desde temprana edad o a través de la fascinación por las armas.
- La fuerza, en operativos en los que los niños y las niñas son reclutados o mediante la amenaza de atentar contra la vida o la integridad de sus familias (Hernández, 2001: 4).

Los niños soldados son particularmente vulnerables, ya que a menudo se utilizan para explorar tierras que se sabe están minadas. Una vez incorporados a las filas de la milicia, la vida de niños y niñas es muy parecida a la de los adultos: reciben entrenamiento militar, deben realizar tareas de rastreo y ataque, reciben castigos severos por el incumplimiento de las normas. Asimismo, los infantes reclutados reciben sin discriminación alguna el impacto aterrador de la guerra: ha visto asesinar, secuestrar, torturar o destruir cuerpos en crímenes atroces, decidir y sortear la vida de personas y la privación de libertades, derechos y capacidades (Human Raight Watch, 2003; Naciones Unidas, 1996).

Los menores no sólo son testigos sino actores-víctimas del conflicto, participando en episodios de sangre, amenazando y castigando a quienes se rehúsan a cumplir las órdenes. Las niñas al interior de las organizaciones armadas deben soportar discriminación y explotación sexual, y son sometidas a pagar con favores sexuales a los comandantes para evitar abusos y violaciones de los miembros de estas organizaciones. También son obligadas a “consolar” con su cuerpo a los espíritus aturcidos de los combatientes, a planificar y a abortar desde la edad de los 12 años, reduciéndose así aún más su promedio de vida a causa de la precariedad higiénica y asistencial en estos procedimientos (Grajales, 1999; Naciones Unidas y ONU, 2006).

A MANERA DE CODA

Tanto en las investigaciones como en las deliberaciones teóricas acerca de la narrativa encontramos el carácter ético y político que en ellas subyace. Por ello, la narrativa, en situaciones de vida precaria de niños y niñas, potencia el carácter revelador del Mal. Como género discursivo, la narrativa ha permitido entender los modos de enunciación y las fuerzas discursivas con las cuales los ciudadanos narran sus modos y formas de vida.

Tal como lo señala MacIntyre: “vivimos y entendemos nuestras vidas en términos narrativos: soñamos narrativamente, imaginamos narrativamente... odiamos y amamos bajo especies narrativas” (1987: 260). Por ello, el carácter develatorio de la narrativa, en situaciones

de límite extremo o de daño moral, da cuenta del hundimiento del ser humano, sus pérdidas morales, políticas y jurídicas, pero, en especial, revela la responsabilidad e imputación otorgado por las víctimas a los perpetradores de la crueldad; imputaciones y responsabilidades que contienen el grado de afectación ocasionado en la vida emocional de los niños y niñas.

Miedo, indignación, resentimiento, culpa y vergüenza, entre otras emociones componen la gramática de las narrativas del Mal. Por ello, los balbuceos, silencios, murmullos, palabras entrecortadas, entre otras, no son interrupciones o perturbaciones lingüísticas, sino la expresión del grado de afectación en nuestra estructura simbólica. En otras palabras, las interjecciones e interrupciones en la continuidad discursiva, presentes en la narración, responden a la pregunta *¿quiénes somos?* En el caso de las narrativas expuestas en este texto, encontramos enunciados que denotan el grado de afectación del mal en la vida amorosa de los niños, así como las situaciones que afectan el entendimiento positivo que sobre sí mismo deben los niños y niñas.

Si bien, el acto de narrar es, justamente, opuesto al enmudecimiento generado por las experiencias del Mal, también indica el grado de indefensión de los niños y niñas en relación sus victimarios. Recordemos que lo está en juego en las narrativas expuestas es, precisamente, los derechos de la niñez, así como sus aprendizajes afectivos, en los cuales el cuidado de la vida, el amor y la vida digna son lo máspreciado.

BIBLIOGRAFÍA

- Améry, Jean 2004 *Más allá de la Culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia* (Valencia: Pretextos).
- Arendt, Hannah 1981 (1951) *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid: Alianza) Tomo I y II.
- Arendt, Hannah 2005 *Ensayos de la comprensión 1930/1954* (Madrid: Caparrós editores).
- Arendt, Hannah 2007 *Responsabilidad y juicio* (Paidós: Barcelona).
- Aristóteles 2007 *Arte poética* (México: Porrúa).
- Benjamin, Walter 2008 *Tesis sobre la filosofía de la historia* (México: Itaca).
- Berstein, Richard 2002 *El Mal radical. Una indagación filosófica* (México: Fideo, Colección de Estudios y Reflexiones).
- Lara, María Pía 2009 *Narra el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante* (Barcelona: Gedisa).
- MacIntyre, Alasdair 1987 *Tras la virtud* (Barcelona: Crítica).

Nussbaum, Martha Craven 1995 *Fragilidad del Bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (Madrid: Visor).

Primo Levi 2006 *Trilogía de Auschwitz* (España: Aleph editores).

Ricoeur, Paul 1996 *Sí mismo como otro* (Madrid: Siglo XXI).

Todorov, Tzvetan 2004 *Frente al límite* (México: Siglo XXI Editores).

Wang, Diana 2004 *Los niños escondidos: del holocausto a Buenos Aires* (Buenos Aires: Marea).

Wang, Diana 2007 *Hijos de la guerra. La segunda generación de los sobrevivientes de la Shoá* (Buenos Aires: Marea).

INFORMES ACERCA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Aguirre, Julián y Álvarez Correa, Miguel 2010 *Guerreros sin sombra: niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado* (Bogotá: Procuraduría General de la Nación).

Centro de Análisis Sociopolítico 1999 *Juguetes de guerra* (Bogotá).

Delgado Hernández, Esperanza 2001 *Los niños y las niñas frente al conflicto armado colombiano y las alternativas de futuro*.

Girón, John Jairo 2010 *Los niños y niñas frente al conflicto armado en Colombia* (Bogotá: Editorial USC/Universidad Santiago de Cali).

González, Guillermo 2002 *Los niños de la guerra* (Bogotá: Editorial Planeta).

González Medina, Bárbara 2010 *La violación de todos los derechos de la infancia en el conflicto armado* (Bogotá).

Grajales, Cesar 1999 *El dolor oculto de la infancia* (Bogotá: UNICEF).

Grupo de niñez y conflicto armado 2003 *Niños, niñas y conflicto armado: el caso colombiano* (Colombia: Observatorio de Infancia, Universidad Nacional de Colombia).

Hernández Martínez, Marcilis 2008 *La herencia que la guerra deja a nuestros niños, niñas y adolescentes en Colombia* (Bogotá).

Human Rights Watch 2003 *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*.

Lozano, Pilar 2005 *La guerra no es un juego de niños historias de una infancia quebrada por el conflicto* (Bogotá: Intermedio Editores).

Machel, Graça 1996 *Promoción y protección de los derechos del niño. Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños* (Organización de Naciones Unidas).

Macksoud, Mona 1993 *Para ayudar a los niños a hacer frente a las tensiones de la guerra. Manual para padres, madres y maestros* (Nueva York: UNICEF).

- Mariño Rojas, Cielo 2005 *Niñez víctima del conflicto armado: consideraciones sobre las políticas de desvinculación* (Colombia: Universidad Externado de Colombia).
- Mesa, F. 2006 *Movimiento de Niños y Niñas por la Paz*. Callejón con salida (Colombia, Antioquia).
- Nubia Bello, Martha y Ruiz, Sandra (eds.) 2002 *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Fundación dos Mundos).
- Organización de Naciones Unidas 2009 *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*.
- Organización de Naciones Unidas y UNICEF 2009 *Examen estratégico 10 años después del informe Machel. La infancia y los conflictos en un mundo en transformación*.
- Páez, E. 2001 *Las niñas en el conflicto armado en Colombia. Un diagnóstico* (Bogotá: Terres des hommes).
- Ruiz Botero, Luz y Hernández Martínez, Marcilis 2008 *Nos pintaron pajaritos" El conflicto armado y sus implicaciones en la niñez colombiana* (Medellín).
- UNICEF 2005 *Estado mundial de la infancia 2005 - La infancia amenazada*.
- UNICEF y CODHES 2000 *Esta Guerra no es nuestra. Niños y desplazamiento forzado en Colombia* (Bogotá).
- UNICEF y Defensoría del pueblo 2006 *La Niñez y Sus Derechos* (Bogotá).

Maria Isabel Orofino*

MÍDIAS, CULTURAS E INFÂNCIAS

REFLEXÕES SOBRE CRIANÇAS, CONSUMO CULTURAL E PARTICIPAÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo das duas últimas décadas houve no Brasil uma ampliação significativa do debate sobre as relações entre mídia e infância. E isto vem acontecendo tanto no âmbito da renovação de políticas públicas quanto na produção de uma nova teorização acadêmica. Como destacamos anteriormente (Orofino, 2011) no âmbito político a discussão está marcada por grandes avanços em termos de legislação, sobretudo com a aprovação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças em 1989 e o no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Nos últimos anos no Brasil a questão que aquece o debate é a proibição da publicidade dirigida à criança. Deste debate emergem propostas que buscam a sua efetividade por meio da aprovação no Congresso Nacional de dois projetos de lei (PLs): o PL Nº 5921/01, aprovado em primeira instância em 2008, aguarda pedido de vistas em outras comissões e pede a proibição da veiculação de todo tipo de publicidade endereçada ao público infantil. E o outro, o PL Nº 150/09,

* Pós-Doutoranda do Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud da Red CLACSO de Posgrados (2011-). Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo (PPGCOM/ESPM).

também em trâmite, é mais específico e prevê restrições à publicidade de alimentos e bebidas (Orofino, op. cit.). As organizações da sociedade civil e as agências governamentais responsáveis pelo encaminhamento de tais projetos de lei pedem regras mais rigorosas para este setor da comunicação e do mercado. Porém, mesmo que todo este processo conte com a mobilização de importantes agentes de defesa dos direitos das crianças, a questão é bastante polêmica. A ideia de proibição tem gerado desconforto na medida em que soa como censura. E no meio acadêmico a discussão encontra dissonâncias e discordâncias entre os estudiosos sobre o tema.

Não restam dúvidas de que toda esta mobilização e debate em torno dos usos sociais da publicidade dirigida à criança são da maior importância. Mas, será a proibição o caminho mais adequado? Há controvérsias! Não seria mais progressista buscar o diálogo com as indústrias construindo possibilidades de criação de narrativas e linguagens transformadoras? O modelo de sociedade democrática que queremos construir para o Brasil pode abrigar medidas restritivas como estas sem que se defendam a mediação e a negociação? Estes projetos de lei são anacrônicos para o contexto sociocultural do nosso tempo? Que conceito de infância eles defendem? Estas são apenas algumas das questões que estão em pauta. É claro que este breve artigo não dará conta de cobrir todas elas, por isso vou me limitar a destacar alguns diferentes pontos de vista que alimentam o debate, e deliberadamente buscar ativar a polêmica mais do que reiterar o “pensamento único” sobre o tema.

UM BREVE HISTÓRICO DA DISCUSSÃO

O debate social sobre as relações entre mídia e infância não é um assunto novo. Há que se destacar que, no que se refere às políticas públicas alguns países (como o Canadá, a Suécia e o Chile) adotam medidas restritivas à publicidade dirigida à criança como as que estão em trâmite no Brasil.

No entanto, no âmbito acadêmico, ao lançarmos um olhar sobre a produção teórica em comunicação social, verifica-se que ao longo de sua história, as teorias sobre o tema mostram que o sentimento de desconfiança e medo se repete cada vez que surge um novo meio de comunicação. Hoje vivemos um momento de profundas transformações desencadeadas pelo trânsito de uma sociedade de massas para a chamada sociedade de redes. E as repercussões são muito amplas em todos os setores da vida social. Como destacou o teórico latino-americano Jesús Martín-Barbero, na era digital é impossível pensarmos em qualquer tipo essencialista de pureza. Pois estes são os tempos da globalização em que a hibridação cultural e o multiculturalismo se

intensificaram. O conceito de reflexividade social, como proposto pelo sociólogo inglês Anthony Giddens, ajuda a visualizar e compreender um tempo em que já não há apenas um emissor poderoso e uma audiência passiva, mas sim uma polifonia em forma de rede. Um tempo em que o debate social se amplifica. E talvez um dos grandes limites da proibição da publicidade destinada à criança é o nosso conceito de um receptor passivo da teoria da sociedade de massas. É ver a criança como incapaz, indefesa, irracional, ignorante. As pesquisas etnográficas, que se dedicam a ouvir as crianças têm demonstrado que a recepção da mídia por este público em particular, não é bem assim.

Nos anos recentes, a teoria da comunicação e cultura produzida na América Latina tem oferecido grande contribuição para a superação de pontos de vista que colocam a mídia como a responsável por todas as mudanças e transformações da vida social, ou seja: aquelas *visões midicêntricas*. E solicitam para este debate, sobre as relações entre crianças e mídias, que se leve em conta também o *contexto sociocultural* em que vivem as crianças, em suas cidades, em seus bairros, em suas condições de classe social, suas famílias, e religiões, entre outros. E assim superar o conceito de infância e criança padrão (Prout, 2011) que assombra as teorias modernas sobre o tema.

ESTUDOS CULTURAIS JUNTO ÀS CRIANÇAS

Os estudos críticos de Comunicação e Cultura desenvolvidos na América Latina ganharam ampla visibilidade e reconhecimento internacional ao longo das últimas décadas. Em diálogo com a própria expansão do mercado cultural pela mídia, a reflexão acadêmica vem construindo um conjunto de teorias muito particulares e originais com uma ênfase destacada para os usos e apropriações que os sujeitos sociais realizam em seus contextos locais frente aos imperativos globais do capital e das tecnologias. Em diferentes países da América Latina emergiu uma teorização sobre a entrada da mídia nas comunidades locais que ficou conhecida como Estudos de Recepção. Estas reflexões - no campo da Comunicação Social e que também se inserem nos Estudos Culturais e de Mediações - vêm ajudando a localizar evidências empíricas sobre como as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação (com seus referentes estrangeiros) são recebidas e articuladas às leituras, ressignificações e resistências por receptores em comunidades latino-americanas, em seus diferentes contextos geográficos e sócio- históricos.

Estes estudos se tornaram importantes em grande medida devido à ruptura teórica que provocaram com as abordagens críticas anteriores que defendiam as hipóteses de alienação e massificação desencadeadas pela presença dos meios massivos de comunicação. Estas hipóteses anteriores lideraram os debates teóricos em nosso

continente ao longo da consolidação das ditaduras militares dos anos 1960, sobretudo com as teorias do imperialismo cultural. Com os movimentos sociais e as mobilizações em torno da abertura política em diversos países latino-americanos a partir dos anos 1980 os Estudos de Recepção ajudaram a demonstrar empiricamente que a mídia, ao longo das últimas décadas, por maior que tenha sido a sua presença, não determina a reflexividade dos agentes que recebem as suas mensagens. Em grande medida, emerge daí um novo território de estudo sobre os usos e as apropriações que resultam em hibridações e que articulam as mensagens que vêm de fora com o repertório da cultura de base e do local. Assim, nossa produção teórica latino-americana sobre o *glocal* vem nos representado local e internacionalmente com solidez e criatividade na teoria da cultura contemporânea.

Não temos a pretensão de oferecer aqui uma leitura panorâmica da produção teórica sobre comunicação e cultura na América Latina. Com relação ao enfoque que estamos ressaltando aqui, certamente o trabalho de Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez oferecem os pilares de base para esta reflexão (em especial ao tema da recepção e do consumo cultural). Mas há aí um rastro tão amplo da criatividade teórica latino-americana que não seria leviano sugerir que a própria teoria se torna alegoria da sua expressividade cultural. Desde Paulo Freire (por exemplo) e a sua reflexão sobre a importância da cultura na compreensão dos fenômenos sociais mais amplos. Em sua virada fenomenológica para a leitura do local e da comunidade na compreensão de que a bagagem de conhecimento – o repertório cultural – dos sujeitos sociais é um lugar a partir do qual todos nós realizamos uma leitura de mundo. Outros autores que se destacam neste debate são Valerio Fuenzallida, Jorge González, Maria Immacolata Lopes, Silvia Borelli, Maria Aparecida Baccega, José Manuel Valenzuela, Germán Muñoz, Rossana Reguillo dentre vários outros.

No entanto, no âmbito dos Estudos de Recepção (ou Estudos Culturais e de Medições) realizados com crianças o acúmulo de conhecimento produzido ainda não é significativo. Ainda são raros e escassos os estudos empíricos que buscam compreender as leituras que as crianças fazem da mídia. O ponto de vista da criança, a partir de uma epistemologia *hermenêutica performativa* (Alvarado, 2012) ainda foi muito pouco trabalhado neste campo de pesquisa e produção de conhecimento. Os estudos que indagam sobre o que a criança percebe, o que sente e como interpreta o mundo da mídia, a partir da sua condição particular, carecem ainda de aprofundamento teórico e metodológico. Não seria incorreto afirmar que há aí uma grande lacuna a ser preenchida. Com o advento da sociedade de redes surge então

um duplo problema: (1) por um lado precisamos preencher a lacuna da carência de pesquisas empíricas e ampliarmos nossas referências com estudos de recepção com crianças e (2) por outro, precisamos reavaliar a pertinência do conceito moderno de infância uma vez que a participação cultural das crianças com a emergência das tecnologias digitais se tornou muito mais evidente o que desloca o foco da análise de meros receptores passivos para produtores de novas textualidades midiáticas, alcançando o lugar de *prossumidores* (conceito este que vamos discutir na sequência deste texto).

O fato de nos depararmos com esta lacuna em nossa produção de conhecimento crítico está relacionado ao histórico da pesquisa de comunicação, mídia e infância. Ainda que tenhamos avançado nos estudos de recepção e mediações, nosso acervo de conhecimento ainda é limitado quando o sujeito em questão é a criança. Em grande medida a maior parte do conhecimento produzido ainda advém da pesquisa de Psicologia Social de caráter funcional e behaviorista em que a hipótese dos *efeitos diretos* prevalece até hoje na qual assume-se a condição da criança passiva diante da mídia.

Este artigo busca oferecer alguma contribuição para a superação da lacuna de que falamos na medida em que localiza um debate sobre mídias, culturas e infâncias a partir de terreno teórico e metodológico crítico em diálogo com os estudos de recepção e as teorias das mediações desenvolvidas na América Latina ao longo das últimas décadas. Nosso argumento se insere na perspectiva dos estudos de recepção com crianças e resulta de alguns anos de trabalho, tanto no nível teórico-metodológico quando da realização de pesquisas empíricas que envolvem o desafio de ouvir as crianças e buscar compreender as suas interpretações sobre o mundo da mídia, a partir dos seus pontos de vista.

NOVOS DESAFIOS COM A EMERGÊNCIA DA SOCIEDADE DE REDES

Com o advento da chamada “revolução digital¹” a cena social se reconfigurou de modo que o não apenas o acesso aos bens culturais se tornou muito maior, mas também a possibilidade de intervenção

1 O conceito de “revolução digital” tem sido amplamente utilizado para se referir à emergência de uma nova base material que reconfigurou toda a dinâmica da comunicação social. No entanto, a revolução de que se fala é a tecnológica, o que não implica em transformações econômicas da ordem social mais ampla. No entanto, fala-se da emergência da sociedade de redes e tecnologias digitais como a 3ª. Revolução Tecnológica (sendo que a primeira delas fora desencadeada pelo advento do motor à vapor e a segunda marcada pela difusão da energia elétrica). Estas mudanças de base material desencadeiam transformações profundas nas dinâmicas sócias em geral, desde as ordinária atividades domésticas até às dimensões estruturais mais sólidas.

no mundo da mídia com a produção de novas textualidades por parte dos atores leigos, não profissionais. Ainda que uma grande parcela da população na América Latina não tenha acesso ao consumo das tecnologias digitais, não se pode negar a importância e as consequências da mudança de base material, o que reconfigura a realidade social de modo nunca experimentado pela humanidade. No contexto cultural temos assistido a inúmeros exemplos de maior participação da sociedade via redes sociais e produção de comunicação por parte de diferentes comunidades. A sociedade de redes vem promovendo uma reconfiguração da cena comunicacional com a emergência de uma nova categoria de intervenção, a que alguns autores chamam de prossumidor. Se os Estudos de Recepção já tinham sinalizado a atividade dos receptores frente às mensagens midiáticas, hoje, com a sociedade de redes, vemos surgir uma conduta de produção por parte dos agentes leigos que desafia a ordem e a estrutura institucional e comercial da mídia moderna tradicional. Os grandes conglomerados midiáticos continuam sólidos em todos os continentes do planeta, com seus tentáculos que se estendem por toda a parte, mas em contrapartida, as tecnologias digitais promovem de modo cada vez mais crescente, a inclusão e a participação de grupos sociais os mais diversos em diferentes contextos de luta e mobilização.

Este novo cenário traz também mudanças profundas para a pesquisa sobre as relações entre as crianças e as mídias. Os meninos e meninas das sociedades contemporâneas, mesmo nas situações mais remotas e distantes, têm algum acesso às novas tecnologias digitais, e no atual contexto diferente da lógica da sociedade de massas, podem produzir novas narrativas como resposta ao que recebem do mundo comercial da indústria midiática.

Trata-se portanto de indagar não apenas sobre a *competência de leitura* das crianças, em seus processos de recepção das mensagens midiáticas mas de ampliar o quadro da análise para os usos e suas formas de produção a partir das tecnologias digitais disponíveis, uma vez que este se constitui enquanto novo lugar da ação cultural: o lugar do prossumidor², um conceito que nos permite localizar a mudança de lugar do receptor para um novo agente que também produz e vei-

2 Não apresentaremos aqui um debate sobre as origens do conceito de prossumidor. Com base nos escritos de Alvin Toffler, a partir de uma perspectiva funcionalista já nos anos 80 o autor nos oferece pistas para localizar a emergência desta nova prática cultural. Para um debate sobre o tema ver OROFINO, Maria Isabel. Recepção e resposta: as webséries como índice para se pensar a emergência do prossumidor. In: João Anzanello Carrascoza; Rose de Melo Rocha. (Org.). Consumo midiático e culturas da convergência. 1ed.São Paulo: Miró, 2011, v. 1, p. 153-169.

cula mensagens nas novas redes e assim tem maior participação no própria comunicação e consequentemente, na vida social.

No Brasil, por exemplo, no ano de 2012, foi possível acompanhar a atuação de uma aluna, uma menina de 13 anos, estudante de escola pública que criou um perfil no *Facebook* cujo título é Diário de Classe³. De posse de um telefone celular que registra fotografias digitais e de um perfil na rede social mencionada a menina passou a relatar cotidianamente a má administração de sua escola e o ritmo lento da gestão dos recursos públicos. Com uma linguagem surpreendente em termos de competência jornalística, o perfil é revelador da capacidade de uma adolescente de não apenas de dominar os códigos da produção midiática como também de intervir no mundo a partir da sua condição de agente social. O *Diário de Classe* ganhou ampla visibilidade no Brasil o que de certa forma pressiona os gestores de escolas públicas a estarem mais atentos na condução de seu trabalho de gestão do espaço escolar. São muitos os exemplos que poderíamos oferecer aqui: casos como a Primavera Árabe e outros tantos movimentos sociais em todo o planeta resultam desta nova realidade midiática. E isto é de fato revelador de uma nova condição da comunicação social, aquela que agora permite a intervenção dos sujeitos sociais a partir das redes; o que de fato ampliou as formas de participação e democratização da informação.

Com a produção de vídeos pessoais postados em sites de compartilhamento como o *YouTube*, a produção de *webnovelas*, a difusão de fotografias, a criação de blogs, etc. abre-se um espaço também para a consolidação dos vínculos entre pesquisa de Comunicação Social e de Educação, uma vez que demarca que ambas têm um terreno de contribuição mútua no que diz respeito à promoção da participação da criança na produção cultural. Os vínculos entre Comunicação e Educação também tem uma longa trajetória consolidada na América Latina. Desde os escritos de Paulo Freire (com o conceito de ação cultural para a liberdade) passando pelo trabalho de Francisco Gutierrez na Guatemala, o trabalho da UCBC (União Cristã Brasileira para a Comunicação nos idos dos anos 60 do século passado) até as iniciativas contemporâneas de Educomunicação com o trabalho de Ismar de Oliveira Soares e Adilson Citelli no Brasil, por exemplo. Existe aí um terreno fértil em projetos criativos que ao longo dos últimos 50 anos vêm promovendo a participação das crianças (a partir das escolas) em variadas iniciativas de uso dos meios de comunicação como canais de expressão das suas vozes silenciadas, sobretudo das classes populares.

3 Diário de Classe é um título ambíguo que remete à redação de uma um caderno de memórias pessoais, particular e secreto com o documento oficial do registro de frequência que os professores usam em sua rotina de trabalho.

CONSUMO DE MÍDIAS POR CRIANÇAS E A CRISE DOS ADULTOS: UM DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

Não restam dúvidas de que todas estas mudanças na ordem da comunicação social tem desencadeado um intenso debate sobre as relações das crianças frente às mídias. Isto, por um lado, é visto com otimismo por alguns estudiosos e pesquisadores, mas também é revelador de um pânico moral por outros segmentos sociais. Não se trata de ser otimista ou pessimista. Moralista ou liberal. A questão é que o novo contexto lança desafios para todos e põe os adultos muitas vezes em condições de fragilidade em relação ao domínio das tecnologias de comunicação em relação às próprias crianças. Presume-se que, em um contexto de sociedade de massas, a televisão teria sido o meio de comunicação mais acessado e frequentado pelo público em geral (e infantil em particular) e que agora o computador e a internet reconfiguram as práticas de consumo cultural colocando a criança diante de múltiplos riscos. Em grande medida, com a TV havia uma possibilidade de mediação, tanto familiar quanto escolar, mais evidente uma vez que o seu modelo de difusão de “um emissor para muitos receptores” permitia uma recepção compartilhada e uma observação mais atenta por parte da família e da escola. Já com a internet os riscos e lugares obscuros são muito mais frequentes e as novas gerações estão expostas a toda uma produção cultural que não foi idealizada para elas. Este cenário desestabilizou por completo a autoridade dos pais e professores. Seja pelo fato de que, muitas vezes, por não dominarem os códigos das tecnologias eletrônicas assumem uma condição de “imigrantes digitais” como uma fragilidade de conhecimento diante das próprias crianças, seja pelo fato de que as crianças podem hoje frequentar e acessar conteúdos relacionados a temas que para as gerações anteriores seriam proibidos.

Esta crise dos adultos frente às mídias precisa ser desafiada. Enquanto pais e professores precisamos reiterar o lugar de mediadores culturais recorrendo ao acervo de conhecimento ético e moral mais amplo e assumir a responsabilidade social de promover o diálogo junto às crianças e adolescentes para uma educação para o consumo cultural e material, que seja um consumo reflexivo e crítico no atual contexto da sociedades de redes.

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS FRENTE ÀS MÍDIAS E À EDUCAÇÃO

Assim, o debate sobre as relações entre mídias, crianças e consumo se torna também um lugar de reivindicação de direitos. Em primeiro lugar, com vistas à promoção da inclusão digital, toda criança tem direito a uma educação de qualidade em que sejam trabalhados os novos códigos das tecnologias digitais. Em segundo lugar, toda criança

deve ter direito a participar de uma cultura midiática com acesso ao consumo de suas novas materialidades digitais. E também, toda criança deve ter direito a uma produção cultural midiática (mas não apenas) de qualidade e que tenha sido desenhada e planejada para ela. E ainda, toda criança deve ter o direito à manifestação da sua criatividade cultural e à liberdade de expressão. Mas estas questões estão longe de ser simples.

Um dos autores que nos ajuda a localizar o debate sobre os direitos das crianças frente às mídias é o pesquisador inglês David Buckingham. Tanto em seu livro *Crescer na era das mídias* quanto em vários outros artigos, Buckingham destaca que se trata de um debate com uma ampla trajetória, mas que em síntese, destacar este tema coloca em evidência a nossa compreensão sobre a *agência* da criança e nos permite pensar nas crianças como participantes ativas neste processo e não apenas como consumidoras passivas permitindo que as crianças façam escolhas em nome próprio. E isto se situa no contexto dos direitos culturais e sociais mais amplos. Buckingham destaca que há uma anacronia no debate sobre os direitos das crianças frente às mídias uma vez que, vivemos em uma sociedade dinâmica em que crescem o consumo e as formas de engajamentos midiáticos das crianças e o debate sobre os direitos ainda se fundamenta nos chamados direitos passivos, ou seja, de proteção e de provisão. Segundo o autor, precisamos ampliar a garantia das crianças também ao direito de participação.

O que é interessante na proposta de Buckingham é que ele amplia o debate buscando destacar que as crianças também têm direitos à representação (ou seja, de representarem a si próprias) como também, na discussão sobre mídias, a educação também precisa ser um lugar de direito, o direito à uma educação de qualidade e que promova o debate sobre a própria mídia.

Não daremos conta de problematizar todas as questões relativas ao debate sobre mídias e direitos das crianças, mas é importante destacar concordamos com o autor na medida em que sinaliza que o debate está desatualizado. Nas sociedades contemporâneas, mesmo nos lugares mais remotos e mesmo em condições sociais de precariedade, não se trata mais de propor que as crianças saiam de frente das mídias (que em grande medida alimentou os debates nos anos 90). Hoje os estudos de recepção já ajudaram a demonstrar que as crianças não são receptoras passivas, que elas ainda continuam brincando e que gostam de brincar, mesmo com a presença massiva da televisão. E que o computador, a internet, o videogame, o telefone celular são aparatos que garantem tanto o acesso aos riscos, mas também a inúmeras oportunidades, como destacado pela pesquisadora Sonia Livingstone.

O que precisamos é ampliar o debate sobre os direitos das crianças de ter oportunidades para participar do mundo da mídia não apenas com a possibilidade de produzir conteúdos que traduzam os seus pontos de vista e que ampliem suas referências e repertórios com a consolidação de novos contextos educativos mas também de difundir por meio dos novos canais cada vez mais amplos a partir da sociedade de redes.

No Brasil é possível identificar uma série de projetos que buscam oferecer visibilidade à produção cultural realizada pela criança. Há hoje um número crescente de projetos de Educomunicação que tem promovido a ampliação significativa da criança no contexto da produção midiática. Isto garante à pesquisa um lugar de novas possibilidades e oportunidades para a ampliação da nossa compreensão sobre a agência infantil.

NOVOS PARADIGMAS PARA OS ESTUDOS SOBRE MÍDIAS E INFÂNCIAS

Neste sentido, estamos diante de um momento que exige de nós pesquisadores recolocar a problemática das relações das crianças com as mídias diante de novos desafios de caráter não apenas teórico-metodológico mas certamente de fundo ontológico e epistemológico.

No âmbito de uma ontologia do conhecimento produzido no ocidente (sobretudo o conhecimento europeu e eurocêntrico) sobre a infância, há que se recolocar o problema a partir de uma mirada histórica que problematize o conceito moderno de infância como lugar do pensamento romântico e da moral burguesa que assume a proteção como a responsabilidade social dos adultos (compreendidos como sujeitos completos) e coloca as crianças como seres humanos frágeis, incapazes e inocentes. É preciso recolocar o problema a partir de uma compreensão da criança como ser humano completo e dotado de todas as ambiguidades que possuem os adultos, nos modos em que sugere Bernard Charlot (1997:102) que discorre sobre um elenco de contradições presentes em nossas representações sociais da infância que podem ser resumidos nos seguintes antagonismos: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora. Para defender sua proposta o autor expõe um elenco de exemplos que definem as ambiguidades destacadas por contradições como, por exemplo: a criança é direta e franca e fala de seus sentimentos sem os desvios de um adulto mas, por outro lado, a criança reproduz os estereótipos e os clichês dos adultos. A criança é fraca, frágil, pequena, por outro lado é teimosa, respondona e oponente. A criança é terna e se agrada dos fracos, dos animais, por outro lado é também agressiva. A criança é instável,

por outro lado tem necessidade de estabilidade. Mesmo que sejam socializadas pelos adultos, as crianças desejam energicamente a sua autonomia, sua originalidade, sua especificidade. Mas afirmam-nas reproduzindo constantemente os modelos que lhes oferecem os adultos e as sociedades de adultos. Charlot destaca também que a criança é dependente e independente. Sem o adulto ela não é nada; entretanto a criança julga sem cessar o adulto.

A criança é também esse jovem déspota que tiraniza o adulto e sujeita-o a todos os seus caprichos. E dirige ao adulto certo número de solicitações, de início essencialmente vitais e inconscientes, depois cada vez mais afetivas, sociais e conscientes. (op. cit: 103)

E por fim, a criança é herdeira e inovadora. “A criança é a imagem do passado e evoca no adulto o seu próprio passado. A criança é também a imagem do futuro e evoca o futuro limitado do adulto”. O interessante na proposta de Bernard Charlot é o modo como constrói um conceito de infância que é sempre relacional, como ele fala bilateral, afinal é sempre em relação ao outro que construímos uma representação identitária. Estas ambigüidades não são naturais. Elas são construções sociais e históricas que na identidade social da criança falam dos modos como os adultos interpretam as relações com a infância.

A imagem da criança é, portanto um reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. A criança define-se assim, ela própria com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. Esta relação é um espelho do que os adultos e as sociedades querem, eles próprios. Um jogo de projeções daquilo que os adultos gostariam de ser, eles mesmos. (op. cit. 103)

Em destaque também o pensamento de Edgar Morin (2000) que em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* destaca que precisamos compreender que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. A fragmentação nas interpretações sobre a constituição do ser humano e a infância assola o conhecimento que temos disponível. É preciso buscar uma leitura integradora e sobrepor diferentes matizes do problema.

Somam-se a estes desafios também a necessidade de avançarmos no âmbito da metodologia de pesquisa com a criança. Se a meta é a construção de novos aportes que privilegiem o *ponto de vista das crianças* a partir de uma abordagem “hermenêutica performativa” (Alvarado, 2012) aqueles que se comprometem a identificar a recepção, os usos e apropriações das mídias construídos por crianças precisam

também discutir os aspectos metodológicos da pesquisa empírica quando se trata de ir a campo e reconhecer este Outro como sujeito da pesquisa.

A QUESTÃO DO CONSUMO: A CRIANÇA EGOÍSTA E A CRIANÇA ALTRUÍSTA

Nos últimos anos pudemos verificar a possibilidade de produção de conhecimento com as crianças a partir de uma pesquisa sobre recepção de telenovela e consumo de novas tecnologias por crianças de classes populares. Na sequência deste texto vamos apresentar alguns resultados que contradizem a tese da criança enquanto receptora passiva da televisão e de consumista sem senso de reflexividade. O que pudemos verificar é que a criança dispõe de diferentes *recursos imaginativos* que garantem possibilidades de leituras diferenciadas. A realização de uma etnografia com 36 crianças na escola pública da comunidade de classe popular chamada Morro Grande no bairro Brasilândia, situado nas margens da periferia urbana da cidade de São Paulo, demonstrou que as crianças com quem convivemos nos relataram um cotidiano com muitas atividades e não estão necessariamente presos à mídia (pelo menos este contexto estudado, em particular). Não verificamos relatos de crianças com altíssimo consumo midiático. Muitas crianças *não podem* ficar na frente da TV ou computador porque precisam trabalhar, ajudar em casa. O trabalho doméstico foi citado muitas vezes pelas meninas. Ouve também um conjunto de depoimentos que foram feitas referências aos usos do bairro; à rua: pra brincar no campinho em cima do morro, lá perto dos eucaliptos, para soltar pipa com cerol e cortar os outros, para comprar um docinho na padaria, para passear com o animal de estimação, para andar de bicicleta ou então brincar mesmo no quintal de casa.

A escola também foi muito mencionada como um local apreciado, aprazível. Foi citada várias vezes como referência aos momentos extra-classe (uma vez que a educação no Brasil ainda não é de período integral) as crianças mencionaram a escola com alegria, com gosto. Os relatos sobre as aulas de grafite foram frequentes com detalhes sobre o professor, os colegas e as artes produzidas. E o futebol na quadra da escola é quase um ‘momento sagrado’.

Assistir TV compete hoje com o computador, na medida mesma em que a inclusão digital avança com a ampliação do consumo de tecnologias pelas classes populares. No conjunto de crianças com quem convivemos 60% já possuem internet. Mas 47% das crianças entrevistadas têm acesso somente à TV aberta (ainda quase a metade). E isto nos leva a crer que se justifica o alto índice de audiência às telenovelas

nas práticas de consumo cultural das crianças com quem convivemos na realização desta pesquisa.

Portanto cabe a pergunta sobre se as crianças estudadas por nós nesta etapa anterior são consumistas. E o que podemos inferir é que: Não necessariamente! Há um discurso social sobre a morte da infância (Buckingham, 2007), em que fala-se de uma infância roubada, colocada à venda pelos interesses das grandes corporações comerciais. Este discurso advoga que a criança se tornou uma vítima da sociedade consumista e está completamente submetida a sua lógica. Não são raros os eventos que defendem esta hipótese nos quais se reúnem adultos que falam em nome das crianças sem sequer ouvi-las com o devido respeito e com o uso de metodologias éticas e confiáveis. As denúncias de uma infância consumista atende por um lado os interesses moralistas de grupos que temem a sua exposição à violência e à sexualidade precoce. Por outro lado há também uma reiteração da hipótese da alienação.

O que faltam são estudos que dêem conta de compreender o consumo enquanto dado de cultura. Não há como separar da vida a criança as ações cotidianas de ir ao supermercado com o pai e a mãe, de ir ao shopping nos finais de semana para passear, assistir a um filme, ou de gastar a mesada com bijuterias da lojinha de 1,99. O consumo é parte constitutiva das dinâmicas econômicas que configuram as sociedades contemporâneas. Mas o consumo configura também dinâmicas de convivência, socialização, construção de identidades e modos de intervenção na vida social.

Dentre os depoimentos que recolhemos com as crianças que entrevistamos não se verificou uma conduta cegamente consumista. As crianças entrevistadas situam-se entre as classes sociais C, D e E e moram nas margens urbanas da grande metrópole. Ali, na Brasilândia o item de consumo mais citado foi “ter uma casa”. Ao indagarmos sobre os imaginários de consumo (com perguntas abertas sobre: *O que você faria se ganhasse na Mega-Sena?* as crianças ofereceram respostas de caráter *altruísta* e não consumista. As respostas em grande maioria fizeram referência às condições imediatas de vida e sua melhoria. Por exemplo, foram citados desejos como: *comprava uma casa para morar com a minha mãe e todos os meus irmãos; ajudava a mãe; eu daria um emprego melhor para minha mãe que trabalha muito; eu pagaria as dívidas da minha mãe; levava o meu gato para dar um banho no veterinário; comprava uma casa para o Vô e a Vó; dava uma casa para os pobrinhos, guardava; saía da favela; dividia o dinheiro com a mãe; comprava presentes para os amigos, comprava roupas para a minha família.* Foi possível identificar também algumas respostas mais imaginativas como: *construía um parque aquático; pintava to-*

das as casas de São Paulo; fazia uma lan house; mudava para Minas Gerais, viajava com a minha família para fora do país; realizar o sonho da minha avó de voltar para Alagoas. Emergiram também respostas que remetem à poupança, mais do que o consumo irreflexivo, como: *eu guardaria no banco e usaria para comprar comida se precisasse; comprava uma casa para sair da favela o resto eu guardava no banco; juntava o dinheiro para comprar as coisas que não tem em casa.* E também o senso de trabalho: *comprava uma loja para a minha mãe trabalhar; arrumava um emprego melhor para a minha mãe.* O menor número de referências foi aos bens de consumo não duráveis como: notebooks, computadores, carros.

Em nossa pesquisa ficou evidente que as crianças (de classes populares na periferia de São Paulo) diante da possibilidade do enriquecimento falaram mais de solidariedade do que de ganância e futilidade, irreflexivamente.

Assim, a pesquisa de recepção e de caráter etnográfico para a Comunicação Social é da maior importância pois não apenas nos ajuda a superar a leitura burguesa, classista, mas também, a leitura adulto-cêntrica de mundo. Assim nos ajuda a ampliar nossa percepção sobre o que as crianças têm a dizer e como ressignificam o mundo da mídia. Com isso queremos defender que temos ainda muito trabalho pela frente para avançarmos em pesquisa e produção de conhecimento que sejam transformadores para a garantia de uma maior participação das crianças neste debate. Continua importante sinalizar que já temos grandes avanços, mas que é necessário seguirmos na busca pela garantia de espaços não apenas para as crianças mas também para aquela pesquisa que privilegie a luta pelo reconhecimento de seus direitos, suas vozes e produção criativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, Sara Vitória. 2012 (no prelo) *Desafios que o mundo moderno e a sociedade da comunicação inserem na produção do conhecimento e a educação na América Latina*. Palestra proferida no II COMUNICON – Congresso Internacional de Comunicação e Consumo. PPGCOM ESPM SP.
- Ariès, Philippe 1981 *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Borelli, Silvia Helena Simões (et al) 2009 ‘Teleficção, narradores, narrativas e receptores’ in LOPES, Maria Immacolata (org) *Ficção televisiva no Brasil: temas e perspectivas*. São Paulo: Globo.
- Buckingham, David 2007 *Crescer na era das mídias*. São Paulo: Edições Loyola.

- Charlot, Bernard 1997 *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Castells, Manuel. 2002 *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna 2006 *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed.
- Lopes, Maria Immacolata 1994 *Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico*. São Paulo: Edições Loyola.
- García canclini, Néstor 1995 *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Giddens, Anthony 1989 *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- ____ 1991 *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- ____ 2002 *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Giddens, A.; Beck, U; Lash, S. 1995 *Modernização Reflexiva*. São Paulo. UNESP.
- Gouvêa, Maria Cristina Soares. 'Infantia: entre a anterioridade e a alteridade' 2009 em Souto, Kely; Souza, Marco; Tosta, Sandra; Vianna, Graziela; Ribeiro, Ruth (orgs.) *A infância na mídia*. Belo Horizonte: Atêntica.
- Jacks, Nilda. 2008 *Meios e audiências: a emergência dos estudos de recepção no Brasil*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Livingstone, Sonia. 2012 *Tomando oportunidades arriscadas na criação de conteúdo juvenil: o uso por adolescentes de redes sociais para intimidade, privacidade e auto expressão*. Revista Comunicação, Mídia e Consumo. Escola Superior de Propaganda e Marketing. Ano 9. Volume 9, n. 25.
- Martín-Barbero, Jesús 1989 *Procesos de Comunicación y matrices de cultura: itinerário para salir de la razon dualista*. México. Ediciones G Gili.
- ____ 1997 *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. RJ. Editora UFRJ.
- ____ 2004 *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação e da cultura*. São Paulo: Edições Loyola.
- Michelan, Cristiane Simão. 2011 (mimeo) *Crianças, consumo e negociação de sentidos: modos de brincar, usos da TV e da internet*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP.

- Morin, Edgar. 2006 *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília-DF:UNESCO.
- Orofino, Maria Isabel. 2005 *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo. Cortez.
- _____. 2006 *Mediações na produção de teleficção: um estudo sobre o Auto da Compadecida*. Porto Alegre. EdiPUC.
- Orofino, Maria Isabel 2011 *Recepção e resposta: as websséries como índice para se pensar a emergência do prosumidor*. In: João Anzanello Carrascoza; Rose de Melo Rocha. (Org.). *Consumo midiático e culturas da convergência*. 1ed. São Paulo: Miró.
- Orofino, Maria Isabel 2011 *Crianças, sociedade de consumo e regulamentação de publicidade*. São Paulo. Site SENAC SP.
- Orozco Gómez 2007 Guillermo. *Televisión, audiéncias y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Prout, Alan. 2011 *Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750.
- Ribes Pereira, Rita Marisa e Bizzo, Kátia de Sousa e Almeida. 2009 'As crianças e a telenovela' in Lopes, MIV. (et al) *Ficção televisiva no Brasil: temas e perspectivas*. Rio de Janeiro, Editora Globo.
- Rocha, Rosamaria Luiza (Rose) de Melo 2005 *No limite do olhar: imagem, urbanidade, tecnicidade*. Revista Comunicação, mídia e consumo. Vol 2, no 3. Comunicação e política. São Paulo: PPGCOM. ESPM.

María Edith Stephani Chacón Bustillos*

INFANCIAS Y SABERES EXPERTOS

LA MIRADA DE LA INFANCIA
DESDE LAS TESIS DE GRADO DE PSICOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

El intento de ubicarnos en el punto donde el hecho aparece, de cómo la *infancia* adviene en el discurso de la Psicología, inicia esta travesía, partiendo de la concepción de las ciencias del hombre como *saberes*, esto implica optar por una definición abarcadora para designar los conocimientos, técnicas y resultados que informan y conforman el objeto de estudio, se trata además de apartar el foco de atención de la “cientificidad” como criterio de verdad y sustento de validez universal, demarcador, clasificatorio, desestimante o excluyente de los conocimientos.

La expresión *saberes expertos* establece entonces un vínculo entre un verbo sustantivado *saber* y un adjetivo calificativo *ex-*

* Master en Desarrollo Social en el postgrado Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (CIDES, UMSA). Responsable y docente del Curso de Actualización de formación en Derechos de niños, niñas y adolescentes (CIDES, CUNA). Docente en el Diplomado Investigación y acción en género e infancia (CIDES). Docente en Género y Desarrollo (CIDES, Visión Mundial). Licenciada en Psicología por la Universidad Católica Boliviana (UCB).

perto que remite a habilidades, pericia, aptitudes comunicativas, amplitud de ideas, cargado socialmente de atribuciones tales como ser fuente confiable, autoridad y poseer cierto estatus para emitir juicios e intervenir en debates. El experto, es pues el portador de su conocimiento y es bajo este título como exhibe su competencia.

La influencia de los *sistemas expertos*¹, sobre muchos aspectos de lo que se hace, se piensa o se dice de manera regular, pone de manifiesto cuán integrados se encuentran en la vida, su importancia se enfatiza al comprender su capacidad para organizar entornos sociales, materiales así como las interioridades de las personas. Los sistemas expertos en la modernidad remueven las relaciones sociales de la inmediatez de sus contextos espacio temporales (Giddens, 1994: 36-38).

Para ser parte “de” los *sistemas expertos*, las sociedades modernas han creado instancias y mecanismos institucionales, tales como los centros universitarios, asignándoles la función prioritaria de investigación y formación del recurso humano calificado, en este sentido el ámbito académico se convierte en el espacio habilitador para la acreditación y reconocimiento de los expertos, es mediante la elaboración de *tesis de grado* que los estudiantes cubren uno de los requisitos para optar por un título académico.

En este entendido, se baraja un amplio espectro de carreras universitarias y titulaciones², producción de conocimiento que toma cuerpo de modo palpable en las tesis, que, sin embargo, como textos de consulta presentes en las bibliotecas de cada universidad, no siempre se publican y dan a conocer más allá de estos ámbitos, así contaríamos con una vasta pero dispersa y poco difundida producción literaria de carácter académico que incide en la construcción sociocultural de la *infancia* pero que hasta ahora no se ha hecho totalmente visible, por ende requiere una revisión y sistematización que permita comprender la mirada, procedimientos, acciones que se han venido gestando.

El presente trabajo está dirigido a seguir las “huellas” de la construcción social de la infancia en este gran archivo que se ha

1 El sociólogo inglés Anthony Giddens los define como “los sistemas de logros técnicos y experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que vivimos” (Giddens, 1994: 37).

2 Otras maneras de titulación son: graduación por excelencia (calificaciones altas en el record académico), trabajo de grado, trabajo dirigido, memorias profesionales, monografías.

ido conformando a lo largo de los años y que se encuentra en las bibliotecas de las universidades bolivianas, un breve preámbulo – descrito en la segunda sección– pone el marco general del enfoque de la Psicología para luego acotar –en la tercera sección– el asunto en referencia a los productos tangibles en las universidades en la ciudad de La Paz. Finalmente, en la cuarta sección se presenta una discusión sobre las implicaciones en el diseño de políticas públicas, observándose algunos tópicos que tienden a incrementarse como fuente de interés a nivel nacional, estrechamente vinculados con la temática infancia.

1. VISIBILIZAR, COMPRENDER Y PROBLEMATIZAR LA INFANCIA DESDE LA PSICOLOGÍA

En Psicología se han construido categorías para denotar la *infancia*; el tema cobra vigencia en el siglo XIX, con propuestas tales como la *psicología genética* de Haeckel en 1866; el desarrollo de la *psicología evolutiva* en 1876³; así como el florecimiento de una *psicología infantil* en 1890, enriquecida progresivamente con investigaciones contextualizadas especialmente en Estados Unidos, Alemania y Francia (Engelmeier, 1970).

La noción de una “naturaleza infantil” crea las condiciones para visibilizar un nuevo estatuto, de este modo el siglo XX, ve emerger la *infancia* como objeto privilegiado de conocimiento e intervención, antecedido por el pensamiento pedagógico⁴, la labor de la Psicología⁵ destaca de manera peculiar cualidades propias y distintivas de una población que hasta entonces se concebía como “adulta”.

Esta peculiaridad intrínseca responde a un panorama heterogéneo de escuelas, enfoques, orientaciones a nivel intra-disciplinario, que a la vez que hacen su aparición en el escenario histórico, marcan divergencias en su abordaje teórico metodológico, crítico, incidiendo en las preguntas, objetivos y alcance de las investigaciones. Así encontramos “infancias” performadas, es decir producidas por la propia situación de enunciación, con el desenvolvimiento de las corrientes

3 Ennew (1996) considera que la *Psicología evolutiva* define y regula el desarrollo idóneo de los niños considerando un referente ideal “deber ser” culturalmente sesgado, según pautas de la sociedad occidental.

4 “El niño no debe ser ni animal ni hombre sino niño” (Rousseau).

5 Psicología (Tratado del alma), nombre que se remonta a Aristóteles, quien entendía por ella el estudio de los seres vivos como cuerpos animados por el principio vital, el alma (Lozada Blithz, 2000: 54).

psicoanalítica⁶, conductista⁷, humanista⁸, cognoscitiva⁹, sistémica¹⁰, entre otras.

Dado este panorama, la *infancia* en Psicología no se presenta homogénea ni uniformemente concebida, la categoría es usualmente descriptiva, su delimitación parte de criterios variados cronológicos, demográficos, socioculturales, institucionales, de áreas de aplicación, lo que ha configurado objetos de estudio y periodizaciones pocas veces congruentes¹¹, esto se hace evidente tanto en las denominaciones

6 Sigmund Freud (1856-1939) marca un hito al socavar las concepciones decimonónicas europeas de inocencia y felicidad postulando que: 1) La fuente de los disturbios emocionales reposa en experiencias traumáticas de la *primera infancia*; 2) La existencia de la *sexualidad infantil*. Entre sus escritos al respecto están “La ilustración sexual del niño” (1907), “Teorías sexuales infantiles” (1908), “Análisis de la fobia de un niño de cinco años, caso Juanito” (1909). Estas ideas tienen continuidad e innovaciones con el trabajo de Anna Freud (1895-1982), creadora del *psicoanálisis infantil*.

7 Para John Watson (1878-1938) y B. Skinner (1904-1990), conspicuos en el conductismo, la *infancia* se define como etapa del desarrollo humano determinada por el *ambiente*, haciendo hincapié en el aprendizaje de conductas por condicionamiento. Una de las frases más famosas de Watson señala que: “él podía tomar cualquier niño y por medio de la formación apropiada convertirlo en un mendigo, un abogado o cualquier otra clase de persona que quisiera” (Morgan y King, 1978: 28).

8 La corriente humanista en Psicología (1950) rescata el reconocimiento del niño como *persona*, ser activo, creativo, que vive en el presente y responde en forma subjetiva a las percepciones, subrayando sus potencialidades, capacidades intrínsecas de experimentación de autodeterminación y autorrealización.

9 Surge en los años cincuenta y sesenta. Tiene como antecedente la obra de Jean Piaget (1896-1980), quien enfatiza en el niño el ser *activo*, constructor de estructuras, esquemas mentales, “el científico”; destaca también Jerome Bruner (1987), quien considera al niño como un *ser socio-histórico* que adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias de forma congruente con la cultura. Esta corriente incluye además explicaciones acerca del *procesamiento humano de la información* basadas en modelos computacionales.

10 La Teoría General de Sistemas (1971) se aplica a la conceptualización de la infancia, considera al niño como parte de sistemas dinámicos, familia, comunidad, sociedad. En una familia “todos los miembros influyen en el sistema, desde *el más pequeño* hasta el mayor; influyen en la naturaleza del sistema a tiempo que todos, a su vez, se ven afectados por el propio sistema” (Rios González, 1994: 54).

11 Por ejemplo: 1) Etapa de la vida, niñez, subdividida en: primera infancia de 0 a 3, segunda infancia de 3 a 7, tercera infancia de 7 a 12 años con desenvolvimientos de *funciones determinadas* y caracterizada según la *génesis de intereses* (Barnes, 1930); 2) Período del desarrollo definido cronológicamente de 0 a 6 años –para algunos autores sólo hasta el año y medio–, niñez, de 6 a 12 años (Salinas, 1970); 3) Período que abarca del primer año (fin de lactancia) hasta los 11 o 12 años (Cerdá, 1975); 4) Peldaño cualitativamente determinado en el desarrollo psíquico del hombre, caracterizado como preparación para el trabajo adulto independiente (Davidov, 1988); 5) Período del desarrollo ontogénico desde el nacimiento hasta la adolescencia, se distingue: primera infancia (0 a 2 años), segunda infancia (1,6 a 6 años) y tercera infancia de (6 a 12 años) (Canda, 2009).

que se emplean para diferenciarla, en las representaciones que se forjan para propiciar la intervención, en las razones que cada autor-investigador esgrime justificando sus apreciaciones¹².

Pese a ello, los cambios que a lo largo del tiempo se realizan de modo lento pero profundo, en las disciplinas científicas, según argumenta Ferran Casas (1998) pasan de focalizar preocupaciones en los fenómenos sociales connotados negativamente a consideraciones positivas.

La problemática de la *infancia* en Psicología tal como se vio en líneas anteriores desde un punto de vista universal es tratada en la siguiente sección desde la óptica del caso boliviano, basado en el estudio de tesis de grado producidas en dicho país.

1. LOS DISCURSOS: EN EL ENTRAMADO DEL CON-TEXTO BOLIVIANO

En Bolivia, la historia de las carreras universitarias de Psicología se inicia en 1967 con el funcionamiento del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (U.C.B.) en la ciudad de La Paz. En abril de 1971 empieza a funcionar la carrera de Psicología. El mismo año, 1971, en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), se crea el Departamento de Psicología dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Aguilar, 1983).

Actualmente, de las 71 universidades¹³ repartidas en el territorio boliviano, la carrera de Psicología es parte de la oferta académica de 18¹⁴ de ellas. En la ciudad de La Paz además de la UCB y la UMSA, están la Universidad de Aquino Bolivia (UDABOL), Universidad del Valle (UNIVALLE), Universidad “La Salle”, Universidad Boliviana de Informática (UBI), Universidad “Franz Tamayo” (UNI-FRANZ), Universidad “San Francisco de Asís” (USA), Universidad Central (UNICEN).

Un conteo cuasi exhaustivo de las tesis de grado elaboradas en las carreras de Psicología presentes en catálogos de las bibliotecas de las universidades en la ciudad de La Paz, da un total de 1.530. Seleccionadas de acuerdo al título, un 31% trata directamente la temática *infancia*.

12 Ovortrup (1996), al analizar los modelos psicológicos del desarrollo de la personalidad, indica que la Psicología no sólo generaliza a la infancia también la *adultiza*, la infancia es prospectiva y preparatoria, parte de la inmadurez hacia la *madurez*, de la irresponsabilidad hacia la *responsabilidad*, de la dependencia a la *autonomía*.

13 Dato extraído de <http://www.altillo.com/universidades/universidades_bolivia.asp 2012>.

14 Fuente: Ministerio de Educación 2011 *Guía de Universidades*.

En esta revisión se advierte el uso variado de *descriptores* que hacen alusión a la infancia tales como: infantes, niños, niñas, pre-adolescentes, adolescentes: por grados de escolaridad: kinder, inicial, pre-escolar, básico, intermedio, medio, primaria, secundaria: delimitaciones etáreas en años, y legales, lo cual corrobora la heterogeneidad ya mencionada, de criterios empleados para identificar y tratar esta categoría.

Tabla 1
Tesis de las universidades que ofertan la carrera de Psicología

| Universidad | Periodos en años | Tesis de grado | Tesis temática infancia | Total en % |
|-------------|--|----------------|-------------------------|------------|
| U. C. B. | 1977-2012 | 672 | 237 | 35,2 |
| U.M.S.A. | 1995-2011 | 709 | 216 | 30,4 |
| U.S.A. | 2005-2011 | 20 | 9 | 45 |
| U.B.I. | 2007-2011 | 7 | 4 | 57 |
| Univalle | 2002-2011 | 29 | 14 | 40,6 |
| UDABOL | 2006-2011 | 83 | 38 | 31,5 |
| La Salle | 2007-2011 | 10 | 1 | 10 |
| UNICEN | La carrera se inició en el II sem. de 2008, aún no cuenta con tesis de grado | – | – | – |
| UNIFRANZ | La carrera es de reciente creación: 2009 | – | – | – |

Fuente: Elaboración propia.

La consideración de las tesis de grado como *textos* a través de los cuales se manifiesta la interacción de los “tesistas” con el mundo circundante, nos permite dar cuenta del contexto y la situación coyuntural¹⁵, que se da a modo de contrapunto con la realidad boliviana, las tesis develan momentos históricos, preocupaciones, reacciones y posibilidades o alternativas de respuesta relacionadas con la infancia.

Estas “preocupaciones” destacan dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales, étnicas, demográficas, geográficas, ideológicas que trazan un perfil del país, de su “abigarramiento” marcado por la pobreza, desigualdad, multiculturalidad y cambios históricos territoriales usualmente conflictivos, aspectos que sustentarán problemáticas consideradas de importancia y urgencia para su resolución.

¹⁵ El análisis del discurso, permite describir y conocer no sólo lo que dice el emisor sino el contexto en el cual cobra sentido el mensaje que emite.

Así, como primer eje de entrada en la temática *infancia*, se encuentra el interés por los *niños institucionalizados*. Desde la década de los setenta se realizan tesis de grado¹⁶ que muestran las condiciones de los *menores* en situación “irregular”, de orfandad, abandono, presentando a su vez alternativas para su atención, en estos trabajos se puede observar el cambio progresivo del enfoque “*asistencialista*” hacia la promoción del “*desarrollo integral*”, eje de la intervención psicológica en la infancia, visualizado conceptualmente en términos de hábitos, capacidades, destrezas, competencias, habilidades, creatividad, potencialidades, nutrido por novedosos planteamientos teóricos gestados en la misma psicología y en muchos casos acordes a los principios de la Convención Internacional de Derechos del Niño (1989).

En los años ochenta, la inquietud por los condicionantes estructurales de tipo económico se refleja en las producciones¹⁷ que profundizan en sus efectos. Tópico afín es el relacionado con la infancia en “situación de calle”, expresión que concentra el profundo impacto de las crisis socioeconómicas, sus fenómenos hiperinflacionarios, en esta lógica, las tesis de grado¹⁸ no sólo exponen una coyuntura, también

16 1978: “Control del estímulo en las dimensiones de figura fondo y forma color”, por Armando Astete y Virginia Del Carpio (UCB); 1979: “Modificación de conductas en infantes hospitalizados en el hospital del niño a través de agentes no especializados”, por Ma. Isabel Sepúlveda (UCB); 1990: “Trastornos afectivos generados por el abandono y el sistema de vida institucional”, por Ma. Guilda Durán (UCB); 1990: “Problemática psicosocial de niños, niñas y adolescentes de y en la calle institucionalizados en la ciudad de El Alto”, por Gabriela Illanes V. (UMSA); 1992: “Privación afectiva en los niños abandonados”, por Cecilia Ondarza (UCB); 1997: “Modelo de evaluación e intervención para el desarrollo de esquemas de razonamiento analógico en niños institucionalizados de 3ro y 5to de primaria”, por Ma. Alejandra Martínez (UCB); 1997: “Implantación de un programa lúdico de estimulación psicomotriz a niños institucionalizados de 4 a 6 años”, por Sonia Meave (UCB); 2000: “Estudio entre el desarrollo psicosocial e intelectual de menores con retraso mental institucionalizados y no institucionalizados”, por Carlos Varela (UMSA); 2002: “La experiencia de soledad en niños institucionalizados”, por Ximena Patiño S. (UCB); 2002: “Desarrollo intelectual de niños abandonados institucionalizados y no institucionalizados”, por Martha Pozo (UMSA); 2009: “Características de los educadores que permiten el establecimiento de apego hacia niños institucionalizados en un hogar de la ciudad de La Paz”, por Syssi Velásquez (UDABOL).

17 1987: “Formas de crianza del niño de 0-3 años en los grupos sociales empobrecidos de la ciudad de La Paz”, por Mercedes Uribe (UCB); 1987: “El método Frostig en programas de intervención y prevención para niños en situación de desventaja con déficits de desarrollo psiconeurológico”, por Christine Roelens (UCB).

18 1991: “Nivel de tolerancia a la frustración en menores de la calle”, por Katya Morales (UCB); 1991: “Un estudio comparativo sobre indicadores de salud psicológica en menores callejeros de la ciudad de la Paz”, por Ximena Rada (UCB); 1998: “La autoimagen del menor de la calle”, por Ximena Alarcón (UCB); 1999: “Desarrollo psicomotriz a partir de un programa de estimulación e niños trabajadores de 7 a

interpelan las *condiciones de vida* que conforman una *infancia* desprotegida, con grandes desventajas, desvalorizada, cuya magnitud se encara como problema social, las investigaciones a la vez que revelan las fortalezas de las personas en esta condición, realizan propuestas que muchas veces alcanzan niveles macro institucionales.

En esta línea de indagación, se encuentran aportes¹⁹ referentes a la relación *infancia-trabajo*, los que captan la preocupación creciente, justificada por condiciones estructurales de índole macroeconómico enmarcadas en los debates abolicionistas-proteccionistas, una cualidad sobresaliente es la de inquirir en el *significado* del trabajo lo que implica para la infancia, considerando variantes del contexto sociocultural y etnohistórico.

En los años noventa, se profundiza la inclusión de la *dimensión étnica*²⁰ como cualidad distintiva del reconocimiento de la diversidad multicultural boliviana en un ambiente de cambios acerca de la construcción del Estado, trabajos previos, especialmente en el campo educativo daban cuenta de una infravaloración que sufre transformaciones progresivas, conflictivas, hacia la revalorización de “lo cultural”, aspecto clave para la comprensión de “la infancia”, de su complejidad, dinámica y especificidad en Bolivia.

Vinculado a este aspecto, se incluye el tema *migratorio*²¹ focalizando inicialmente en los efectos que conlleva el tránsito campo-ciudad

10 años reinsertados en la escuela”, por Miriam Cavour (UCB); 2001: “Programa de entrenamiento en asertividad para educadores de niños de la calle”, por Katty Torrico (UCB); 2010: “Mejoramiento de la autovaloración de niños en situación de calle de 9 a 12 años de la aldea Alalay”, por Severo Mamani (UMSA).

19 1995: “Estudio comparativo sobre características de liderazgo en dos grupos de menores que trabajan en la calle”, por Viviana Scott (UCB); 2003: “Mecanismos resilientes en un grupo de niños y adolescentes que viven en la calle de la ciudad de La Paz”, por José R. Benavides (UCB); 2004: “Factores protectores de resiliencia en niños y adolescentes trabajadores”, por Gabriela Indaburu (UCB).

20 1995: “Representación social de ajayu”, por Gloria García S. (UMSA); 1995: “Modelo de pautas de evaluación y corrección para el análisis del proceso de aprendizaje de la lectura en niños etno bilingües”, por Roberto Diez Justiniano (UCB); 1997: “Estructuras y desarrollo cognitivos del concepto en niños etno-bilingües (aymara castellanos)”, por Juan José Jaúregui (UCB); 2001: “Bilingüismo y dislexia escolar en niños de 4to y 5to de primaria del contexto rural y urbano”, por Enrique Baldivieso (UMSA); 2006: “Ser wawa en los Andes, representación social de mujeres migrantes aymaras sobre el niño aymara”, por Ana Cecilia Borht (UCB).

21 2005: “Motivaciones para el mantenimiento de la identidad cultural en los inmigrantes oriundos del occidente boliviano en el barrio de Liniers, ciudad de Buenos Aires”, por Hugo Romero (UMSA); 2010: “Programa de resiliencia para disminuir el estado de indefensión aprendida e incrementar el nivel de autoestima en niños con padres emigrantes de la República de Chile”, por Jinny Vargas (UDABOL); 2011: “Consecuencias emocionales en niños, niñas frente a la separación de la madre que migra al exterior del país”, por Ma. del Carmen Saa (UDABOL); 2011: “Programa para fortalecer la autoestima en los adolescentes de 14 a 16 años, dentro de las unidades familiares durante el proceso migratorio parental”, por Ma. Cristina Castro A. (UNIVALLE).

en la vida infantil. Las migraciones internacionales cobran protagonismo a fines de los noventa, por el creciente número de “bolivianas” que cambian de lugar de residencia (Argentina, España especialmente). Los estudios al respecto redimensionan los conceptos de familia, dan pautas acerca de las vivencias socio-afectivas, formas de *afrentamiento* de niños, niñas y adolescentes en esta situación.

En la misma época adquieren importancia los asuntos relativos al *maltrato, violencia, abuso infantil*²², líneas convergentes que trastocan *concepciones tradicionales dominantes* circunscritas al mundo privado en el cuál se legitimaban, resaltando la necesidad de *protección* en sentido integral, incorporando principios del enfoque de derechos. Al mismo tiempo se encuentra la introducción de la cuestión de *género*²³ que orientará las indagaciones estableciendo la trascendencia de la *familia* y la *escuela* como instancias de peso en la experiencia de construcción de lo masculino y lo femenino.

Respecto a la *familia*²⁴, la producción de los tesisistas deja traslucir el redimensionamiento conceptual que ha ido ganando esta materia

22 1990: “Efectos del maltrato emocional en niños y niñas preadolescentes que atiende la defensoría de la niñez y adolescencia en la ciudad de El Alto”, por Mario Zárate (UMSA); 1990: “Influencia de la violencia de los padres en el comportamiento violento de niños de 4 a 6 años que asisten a la guardería Virgen de Fátima”, por Graciela Rubin de Celis (UMSA); 1997: “Estudio sistemático de las características familiares del violador adolescente campesino aymara del departamento de La Paz”, por Dagner Diaz (UMSA); 1998: “Secuelas psicosociales del maltrato físico ejercido por los progenitores a hijos”, por Francisco Vera (UMSA); 1998: “Niveles de autoestima relaciones familiares y sociales en niñas víctimas de abuso sexual”, por Julia Paucara (UMSA); 2006: “Sistematización de procesos de intervención sistémica psicojurídica en niños, niñas y adolescentes en situaciones de maltrato psicológico intrafamiliar con padres separados en la Fundación Encuentro”, por Tatiana Peñaranda (USA); 2007: “Programa de prevención primaria para educadores de unidades educativas fiscales del ciclo primario en abuso sexual infantil”, por Catharin Ayala H. (UNIVALLE); 2009: “Percepción de factores familiares de riesgo de maltrato infantil en niños y adolescentes en riesgo social de La Paz, El Alto, Cochabamba, Santa Cruz”, por Marcela Losantos (UCB); 2009: “Programa de desarrollo de habilidades para madres con potencial de maltrato infantil”, por Rosángela Ferreira (UCB).

23 1997: “Desarrollo de la concepción de género en niños de 3 a 6 años”, por Magda Antezana (UMSA); 1990: “La escuela como espacio de discriminación de género”, por Fanny Chacón (UMSA); 2000: “Educación no sexista en niños y niñas pre- escolares”, por Jeannete Valdívía (UMSA); 2010: “Autoconcepto respecto al género en niños y niñas de 9 a 12 años del albergue transitorio Casa del Niño... El Alto”, por Rita Jiménez (UMSA).

24 1990: “Incidencia de la historia familiar en el proceso de socialización de adolescentes infractoras”, por Elena Zárate (UMSA); 1990: “La violencia en la familia: un análisis sistémico interaccional de casos”, por Carmen Iñigues (UMSA); 1990: “Modos de crianza de padres de familia que inciden en el la formación de habilidades sociales de sus hijos”, por Sandra Mercado (UMSA); 1990: “Relación entre dificultades de adaptación escolar y comunicación con los padres”, por Nancy Aramayo (UMSA);

en sus definiciones, funciones, transformaciones, modalidades, desde los años noventa el interés se dirige a comprender su influencia en la infancia lo cual contribuye a ampliar el marco de referencia desde el que se entiende la problemática de niños, niñas, adolescentes, se abren derroteros tendientes a visibilizar el “espacio familiar”, se elaboran propuestas de intervención para “el grupo familiar”, propensas a cambiar las prácticas de *reclusión forzada* de los niños por la *protección, seguridad, participación, bienestar con responsabilidad social*, ideas que han ido incluyéndose en los debates contemporáneos regionales y nacionales acerca de la construcción del Estado y la sociedad.

Las tesis de grado²⁵ que se desarrollan a partir de la problemática educativa “de” y “en” la *escuela* permiten observar transiciones

1994: “Posibles efectos de la desintegración familiar en la psicodinámica familiar y en el rendimiento escolar”, por Marcela Encinas y Tatiana Wayar (UCB); 2000: “Relación entre la estructura familiar y el desarrollo de la autonomía en niños y niñas de cinco años”, por Cinthia Luna (UMSA); 2000: “Nivel de rendimiento escolar en hijos de padres disociados”, por Luis Peñaloza (UMSA); 2001: “Expectativas paternas e intereses profesionales de los hijos”, por Luis Bustillos (UMSA); 2001: “Autovaloración en niños con padres profesionales y no profesionales”, por Nancy Barraza (UMSA); 2003: “Percepción de la imagen de familia en niños de 7 años de edad que viven en la cárcel junto a sus padres reclusos”, por Mercedes Borda (UMSA); 2006: “Habilidades sociales en niños del 2do grado de primaria de padres divorciados o separados”, por Elena Arze (UCB); 2006: “El rol del perito psicólogo en los procesos de divorcio”, por Vaneska Aponte (UNIVALLE); 2008: “Autoconcepto y percepción del divorcio en niños de 8 a 12 años de familias monoparentales de padres divorciados”, por Claudia Fabián (UBI).

25 1988: “Un método de tratamiento para problemas de aprendizaje”, por Mary Cruz de Urioste (UCB); 1989: “Estudio piloto evaluativo del programa aprender a pensar en niños bolivianos”, por Ramiro Bustillo (UCB); 1990: “Etiología del bajo rendimiento escolar”, por Ma. Luisa Zambrana (UMSA); 1990: “Autoestima y rendimiento escolar”, por Carlos Nieto (UMSA); 1990: “La relación entre el desarrollo cognoscitivo y la evolución de conceptos políticos en niños de 7 a 12 años de la U.E San Andrés”, por Carmen Barrios (UMSA); 1992: “Detección y estimulación de los precurrentes psicológicos básicos para el logro del proceso de razonamiento matemático”, por Regina Sáenz (UCB); 1993: “Programa piloto de entrenamiento en habilidades de orientación espacio temporales y esquema corporal a niños con problemas de aprendizaje en lecto escritura”, por Cristina Camacho (UCB); 1993: “Psicoballet”, por Gloria Aguilar (UCB); 1994: “Un programa de tratamiento psicopedagógico para niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura”, por Mónica Viscarra (UCB); 1997: “Estudio cognitivo del aprestamiento para el aprendizaje de la lecto escritura” por Kattia Sauma, UCB / 1998: “Programa de ortografía praxis constructivista en niños de 9 a 10 años”, por Jackeline Alzerreca (UCB); 1997: “Programa centrado en el alumno como mediador en los niveles de congruencia entre el Yo y la experiencia, en niños de 9 a 11 años”, por Teresa Arteaga (UCB); 1997: “Reeducación de disortografía en niños de 10 a 11 años de un colegio privado de la ciudad de La Paz”, por Mónica Jordán (UCB); 1998: “Modelo de evaluación de la influencia de los estresores psicosociales en niños entre 9 y 10 años con dificultades académicas de la lectura y escritura en un ambiente educativo de tipo privado”, por Rina Machicado (UCB); 1998: “Eva-

que definen el estatuto de la infancia, desde posiciones que identifican las dificultades, problemas o falencias *en el educando*, hacia aquellas que descubren facultades virtuosas *en el niño*, cuestionando así críticamente los sistemas de enseñanza, sus componentes, concepciones, trabas, exponen la necesidad de cambios estructuro funcionales, en muchos casos a tono con las *reformas educativas* formuladas desde instancias gubernamentales, en torno a las cuales se realizan congresos, seminarios, talleres que retroalimentan posiciones críticas y dilemas en relación a la educación en Bolivia. En este sentido la escuela como forma institucional que define la infancia, la identidad de los individuos, recibe un ingente cúmulo de contribuciones desde la Psicología, tres décadas en las cuales el desarrollo de ideas intradisciplinarias en confluencia con otros saberes y disciplinas configura su “misión social”, afirmando las necesidades propias de la infancia, el reconocimiento diferencial, el derecho a la “participación” a la atención *de calidad* de los niños, niñas, adolescentes en espacios públicos y privados.

En el campo clínico, el uso y difusión de categorías así como la creación y/o adaptación de instrumentos para describir, clasificar, identificar e intervenir “trastornos” *en y/o de* la infancia es de larga data, tanto como las divergencias “epistemológicas” que plantean las corrientes psicológicas, discusión evidente en las tesis de grado²⁶, así

luación del programa curricular de la reforma educativa para niños de 3 a 6 años de los CIDIS de la ciudad de La Paz”, por Ana Oporto (UMSA); 1998: “Valoración de los exámenes escolares y su relación con el estrés en estudiantes de secundaria de la ciudad de La Paz”, por Rosario Candia (UMSA); 1999: “Programa dirigido a maestros para el desarrollo de la autovaloración de niños de 5to de primaria de una escuela de la ciudad de La Paz”, por René Cussi (UMSA); 1999: “Estudio relacional de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, el cociente intelectual y el rendimiento escolar entre 5 a 6 años”, por Jimena Siles (UCB); 1999: “Juegos de razonamiento lógico, solución de problemas y aprendizaje de cálculo, estudio realizado con niños de 9 a 11 años con dificultades en el aprendizaje del cálculo”, por Carlos Barral (UMSA); 2000: “El constructivismo en los maestros de la reforma educativa”, por Jorge García Ferrufino (UMSA); 2006: “Dinámica de relación entre los niveles de autoestima y desempeño escolar en niños y niñas de 3, 4 y 5 de primaria de un colegio particular de la ciudad de La Paz”, por Mónica Ballester (USA); 2008: “Un gabinete de orientación escolar integral (GOEI) para la Unidad Educativa Julio Patiño “B” de la Ciudad de La Paz”, por Cecilia Portugal (USA); 2011: “Guía de detección y atención a niños superdotados para profesores de 6to y 8vo de primaria”, por Vania Moscoso (UDABOL).

26 1979: “Modificación de conductas en infantes hospitalizados en el Hospital del Niño a través de agentes no especializados”, por Isabel Sepúlveda (UCB); 1995: “Disfunciones cognitivas en la formación de conceptos y el autoconcepto. Un estudio en niños con indicadores de alteración emocional”, por Blanca Requena (UCB); 1995: “Entrenamiento cognitivo de autorregulación en niños con trastornos de atención”, por Viviana Ríos (UCB); 1995: “Adquisición de hábitos conductuales en rehabilitación física en casos de problemas de poliomielitis”, por Jenny López (UCB); 1997:

por ejemplo se distingue la *clínica infantil* y la *terapia* desde el psicoanálisis, del abordaje conductista, humanista, sistémico o cognitivo comportamental entre otros, reflexiones que dialogan con autores internacionales e incorporan los avances multidisciplinarios. En algunos trabajos además permiten conocer los datos epidemiológicos, las creencias, las “representaciones” acerca de la salud, la enfermedad, la anormalidad, en los contextos locales, aspecto que deja vislumbrar la coexistencia de posiciones contradictorias entre la mirada experta y el lego, planteando desafíos para la intervención del psicólogo.

Desde fines de los años setenta las investigaciones a lo largo de este recorrido han visibilizado en términos de entidades clínicas el retardo mental, síndrome de Down, trastornos de conducta, trastor-

“Formación de la imagen corporal en niños ciegos congénitos”, por Pedro Gamal (UMSA); 2002: “Estudio sobre el desarrollo de las competencias sociales de niños con discapacidad mental y la actitud de sus padres”, por Nathalie Durán (UNIVALLE); 2003: “Prevención de anorexia y bulimia en preadolescentes de 11-13 años de sexo femenino”, por Cynthia Montaña (UCB); 2003: “Autoeficiencia en el comportamiento interpersonal de adolescentes mujeres con indicadores de riesgo de trastornos alimenticios”, por Marcela Losantos (UCB); 2003: “Elaboración e implementación de un programa para niños con discapacidad auditiva de 6 a 9 años del instituto Erick Boulter”, por Carla Peñaranda (UMSA); 2004: “Escalas de evaluación para niños con TDAH dirigidas a padres y maestros”, por Ana María Csapek (UCB); 2005: “Clínica con niños”, por Mabel Ovando (UCB); 2005: “Factores de riesgo para la depresión en niños de la zona central de la ciudad de La Paz”, por Krystina Mesones (UCB); 2007: “Adaptación a la enfermedad y adherencia al tratamiento de una niña diagnosticada con leucemia internada en la unidad de oncohematología del Hospital de Niño de la ciudad de La Paz”, por María Zambrana (UDABOL); 2008: “Propuesta de programa de afrontamiento para la adaptación de madres de niños con síndrome de Down”, por Romy Beyermann (UNIVALLE); 2008: “Terapia aplicada a la depresión en la adolescencia”, por Eugenia Zurita (UCB); 2008: “Programa de habilidades de autocuidado para niños con baja visión y retraso mental para lograr la autonomía personal”, por Nereida Ríos (UMSA); 2008: “Programa para el aprendizaje de lengua de señas para padres de niños sordos que asisten al CEREFÉ de la ciudad de El Alto”, por Paola Albarracín (UMSA); 2008: “Correlación entre rasgos de personalidad y presencia de conductas delictivas en adolescentes”, por Andrea Unzueta (UDABOL); 2008: “Determinación de factores de adherencia y no adherencias en pacientes pediátricos con diagnóstico de diabetes mellitus tipo 1”, por Sara Condarco (UDABOL); 2009: “La neurosis de la infancia desde la perspectiva psicoanalítica”, por Paola Subieta (UCB); 2009: “Programa para potenciar la triada de Sternberg en retraso mental moderado aplicado a adolescentes de 12 a 16 años institucionalizados en el IDAI”, por Edmy Ramos (UDABOL); 2009: “Programa de entrenamiento en capacidades básicas de la vida diaria en personas con parálisis cerebral infantil de 18 a 22 años residentes de IDAI”, por Concepción Zambrana (UDABOL); 2011: “Elaboración de estrategias de afrontamiento frente a conductas de autolesión un enfoque cognitivo comportamental”, por Christian Ríos (UNIVALLE); 2011: “Autoconcepto en adolescentes sordos e hipocúscos del Centro Camino de la ciudad de La Paz”, por Daniel Lazarte (UDABOL); 2011: “Programa lúdico para mejorar la integración social, diseñado en el caso de un niño de 3 años con diagnóstico de autismo”, por Raiza Andrade (UDABOL).

nos de aprendizaje, del lenguaje, el déficit de atención, hiperactividad, trastornos de ansiedad, depresión, autismo, esquizofrenia, trastornos alimenticios: anorexia, bulimia, los ocasionados por déficits sensoriales, motores, entre muchos. En las tesis revisadas, subyace la intención de *evitar* el ocultamiento, abandono, descuido, deterioro de los niños, lograr una pronta detección, proporcionar los mecanismos terapéuticos más idóneos, viabilizar el *desarrollo pleno* de las personas, coadyuvar en la *prevención*. Un disparejo tránsito, no libre de bemoles, que se expresa en el cambio de denominativos: incapacidad, discapacidad, capacidades especiales, infancia “distinta”. En esta labor, el experto profesional, apela cada vez más al reconocimiento de la infancia como *sujeto, agente social*, a la *participación* del niño, niña, adolescente, a la *responsabilidad* de la familia, la comunidad, la sociedad, el Estado.

El análisis de las Tesis de Grado producidas en Bolivia permite, por su diversidad y variable profundidad, extraer lecciones para el diseño de políticas públicas en relación a la infancia. Dicha extracción, sin embargo, requiere ser compatibilizada con el estado del arte a su vez heterogéneo; aspectos que son discutidos en la siguiente sección.

2. A LA LUZ DE LOS CAMBIOS, LAS TENDENCIAS

Como bien señala Sandra Carli (2011), las indagaciones académicas están vinculadas a problematizaciones que se producen en debates públicos, marcando *itinerarios* de investigación e intervención.

En tal sentido se observan algunos tópicos que tienden a incrementarse como fuente de interés a nivel nacional estrechamente vinculados con la temática infancia. El primero apelando a consideraciones expuestas en *políticas públicas y sociales*, dadas las reformas de acuerdo a lineamientos presentes en la Nueva Constitución Política del Estado (2009), existe la tendencia a intensificar la indagación relativa a los alcances y tratamiento de la infancia en salud integral, educación, con la incorporación de lenguas aymara, quechua, guaraní, con los matices que confiere la redefinición de identidades etno-culturales en términos de lo “plurinacional” y lo “intercultural”. Realizar el tratamiento de los temas considerando como transversales los enfoques de género y derechos e interfaces relativas a la ciudadanía, democracia, roles, violencia, seguridad así como asuntos coyunturales tales como: trata y tráfico de personas, conflictos sociales (TIPNIS²⁷, cooperativistas versus asalariados, atención a víctimas de desastres: inundaciones, deslizamientos, sismos). Un creciente interés referente a la influencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comu-

27 Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro Sécore.

nicación (TICs) que se hace evidente en las tesis de los últimos años²⁸ junto al impacto, influencia, percepción, efectos del cambio ecológico, climático y global.

Es de notar la especialización lograda en los últimos años, en las distintas áreas de aplicación de la psicología, que ha *delimitado* sustancialmente la categoría “infancia”, diferenciación multifacética, flexible, con alcance unas veces esperanzador, “si se detecta a tiempo *se puede* cambiar”, otras desalentador, por las formas de institucionalización que la misma propicia, mirada también autorreflexiva que interpela y critica las prácticas, relaciones y discursos que produce²⁹, a la vez que conlleva planteamientos de coherencia relativos a la necesidad de actuaciones sociales públicas con repercusión positiva en las circunstancias de vida de la infancia.

Los modelos explicativos y prácticas provistas por la Psicología, en su capacidad calificadora, pueden operar como instrumentalización legitimada de intervención territorializando el poder, si nos remitimos por ejemplo a la enfermedad mental, al hospital psiquiátrico, a los reclusorios. A su vez llevan ideologías implícitas como el sexismo en lo referido al dimorfismo conductual genérico (Lozada Blithz, 2000: 81, 325).

De esta manera se externalizan las continuidades así como las rupturas en los modos de concebir la infancia en los saberes expertos, desde las tesis de grado de Psicología.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Guido 1983 “Historia de la Psicología en Bolivia” en *Revista Latinoamericana de Psicología* (Bogotá) Vol. 15, N° 3: 311-335.
- Carli, Sandra 2011 “El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para una caracterización e hipótesis sobre sus desafíos” en Llobet, Valeria et al. (eds.)

28 2002: “Estudio sobre la resolución de problemas interpersonales de usuarios frecuentes de las aplicaciones de charlas frecuentes de internet”, por Goldy Illanes (UMSA); 2008: “Programa educativo computarizado para desarrollar funciones precurrentes de lecto escritura en niños”, por Alejandra Espinoza (UCB); 2009: “Programa de orientación dirigido a padres de niños en edad escolar para el buen uso de la televisión desde una perspectiva sistémica”, por Claudia Gonzáles (UNIVALLE).

29 Dos momentos que ejemplifican esta autorreflexión: 1) Perotto, Carlos (1975) realiza una exposición sobre el sentido y alcance de una carrera de Psicología en Bolivia, puntualiza la gran responsabilidad de los intelectuales para elaborar una cultura universal y a la vez específica, que refleje la realidad boliviana comprometida, no alienada; 2) Las Jornadas sobre “La Psicología en Bolivia” organizadas por la carrera de Psicología de la Universidad La Salle (2011).

Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX (Buenos Aires: Teseo).

Casas, Ferrán 1998 "Infancia: perspectivas psicosociales" (Barcelona: Paidós).

Engelmayer, Otto 1970 *Psicología evolutiva de la infancia y la adolescencia* (Buenos Aires: Kapeluz).

Perdomo, Camilo 1987 *Michael Foucault: La arqueología del saber* (México: Siglo XXI).

Perotto, Carlos 1975 "Significado y alcance de una carrera de Psicología en Bolivia" en *Revista Boliviana de Psicología* (La Paz: UCB) Vol. 1, N° 1: enero-abril.

Giddens, Anthony 1994 *Consecuencias de la modernidad* (Madrid: Alianza).

Lozada, Blithz 2000 *Foucault Feminismo Filosofía* (La Paz: IEB/UMSA).

Lozano, Jorge; Peña-Marín, Cristina; Abril, Gonzalo 1989 *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual* (Madrid: Cátedra).

**INSTITUCIONES, POLÍTICAS
Y CATEGORÍAS DE “INFANCIA”**

Myriam Salazar Henao* y Patricia Botero Gómez**

POLÍTICA, NIÑEZ Y CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

**TRAZOS Y NARRATIVAS EN UN
CONTEXTO LOCAL DE COLOMBIA*****

Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.

Eduardo Galeano, *El derecho a la niñez.*

PRESENTACIÓN

Reflexionar sobre la niñez es preguntarse por el valor que se le confiere a la vida, es dar cuenta de las condiciones contextuales que rodean su desarrollo, la situación de sus familias y la realidad de las políticas

- * Psicóloga, Universidad de los Andes. Magister en Ciencias de la Educación, U. Manizales y Universidad de la Habana. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente investigadora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Investigadora del programa de Psicología y de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la U. Manizales. Contacto: myriam@umanizales.edu.co
- ** Psicóloga y Educadora Especial, Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Comunitario CINDE y Universidad Surcolombiana. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados U. Manizales y CINDE. Docente investigadora de la Universidad de Manizales. Contacto: jantosib@gmail.com
- *** Este artículo se deriva de la investigación doctoral “Calidad de vida y niñez: una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el Municipio de Manizales, 2003-2011”. Se inscribe en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Universidad de Manizales y CINDE, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

que le aluden. Es reconocer que el desarrollo de niños y niñas no puede comprenderse ni agenciarse por fuera del contexto cultural, político y socio-económico, en el cual viven sus procesos de constitución de subjetividad e identidad mediado por condiciones estructurales de diversidad, desigualdad, violencias, emergencias y renegociaciones permanentes entre los actores y sus contextos.

Se intenta traducir un relato sobre un modo y una experiencia de investigación, en el que el sentido está dado en lo que hablan y en lo que dicen niños y niñas de su propia cotidianidad; de su posición y concepción frente a la misma, que incorpora el llamado a pensar su desarrollo como construcción social, como una realidad histórica y cultural pluridimensional.

En medio de los avances que América Latina y Colombia han vivido en las últimas décadas, permanecen dramáticos problemas de pobreza y brechas muy profundas que configuran territorios de exclusión social. Los efectos de la guerra y las situaciones de discriminación, abuso y explotación, también son expresiones de la realidad que está afectando el desarrollo de niños y niñas. Unido a lo anterior están, por una parte, las condiciones de incertidumbre y complejidad del mundo actual, y por otra, la creatividad y tenacidad de familias, comunidades e instituciones, que luchan por los derechos de niños y niñas. Lo anterior nos plantea el reto de hacer lecturas pertinentes sobre el contexto y comprender desde nuevos referentes, las posibilidades de construcción de una sociedad plural y democrática con sentido compartido de inclusión, justicia y equidad, que encuentra sus raíces más profundas en las maneras como desde los comienzos de la vida del ser humano, se instauran relaciones de cuidado y reconocimiento del otro.

Consecuentemente este texto, desde la investigación, plasma una aproximación comprensiva a las narrativas sobre las condiciones subjetivas, objetivas y las pautas institucionalizadas que permiten señalar la vivencia de los derechos a partir de la política social en el ámbito local, en respuesta a la siguientes preguntas: ¿Qué regularidades y rupturas se pueden identificar entre las vivencias de niños y niñas en sus contextos, en las diferentes prácticas institucionales y las aplicaciones normativas en el cumplimiento de los derechos?

De allí que los propósitos específicos se orientan a: 1) identificar las construcciones de niñez que circulan en un contexto local donde coexisten múltiples formas de ser, estar y de vivir; 2) reconocer las narrativas acerca de los derechos; y, develar las regularidades y rupturas de la política a partir de las percepciones de niños, niñas, y las apropiaciones normativas en el cumplimiento de los derechos. Los niños y niñas participantes son niños, niñas que habitan contextos periféri-

cos, han vivenciado situaciones de maltrato familiar, niños, niñas trabajadores, niños y familias que llegan a la ciudad como efecto de conflictos de guerra, desplazamiento forzado y situaciones de pobreza.

El trabajo se desarrolló a partir de narrativas, talleres y encuentros en interacción con niños y niñas vinculados a instituciones educativas. Particularmente, la comprensión de la política se realizó en la consulta directa de procesos de judicialización y protección de niños, niñas y sus familias, por la cualidad de información que arrojaron frente a la vivencia de los derechos.

El presupuesto del desarrollo, se constituye en un movilizador de gobiernos, en sus diferentes instancias: internacionales, departamentales, municipales, y allí en sus diferentes instituciones locales, una manera sutil de neocolonización que se instala de forma aceptada, aprobada, y anhelada. Un tipo de movilización descendente y lineal que pretende dar cuenta de la participación de las comunidades centrada en un modelo representativo. Una participación que consulta a los informantes sobre sus diagnósticos con indicadores predeterminados sobre el desarrollo y el progreso con énfasis en un modelo de modernidad individual, hace que los derechos se operacionalizan en normas sedimentadas en saberes que regulan de manera descendente y desde un modelo técnico-científico instrumental, en una lógica que va del Estado a la comunidad y que da cuenta de una linealidad que se traduce como:

Teoría/modelo/políticas/planes/programas/proyectos/acciones, perdiendo así contenido en la vitalidad de la existencia de los sujetos, también pierde legitimidad, y en muchas ocasiones termina por irse en contra de niños, niñas y sus familias, e inclusive pervierte el espíritu mismo de los derechos.

Desde el punto de vista de las narrativas que se hacen sobre la niñez, y las narrativas propuestas por los diversos agentes, las evaluaciones y los formatos de cumplimiento de indicadores se constituyen en una de las prácticas más activas, en las cuales, se presenta un fenómeno de manipulación de la esperanza de la pretendida reducción de la pobreza. Dichos relatos tácitos implican la necesidad de trascender un enfoque centrado en indicadores deductivos a una perspectiva que reconozca las potencialidades de las luchas y acometidas que niños, niñas y familias construyen en sus vidas cotidianas.

1. LAS NARRATIVAS EN LA CONSTITUCIÓN DE NUEVAS LECTURAS DEL SENTIDO DE LA NIÑEZ Y LOS DERECHOS EN LA POLÍTICA

Consecuente con el interés por indagar las vivencias acerca de los derechos y las políticas, desde el punto de vista de los afectados, si bien

los avances en la hermenéutica metódica posibilitaron comprender la noción de vivencia, se reconocen las propuestas de filósofos contemporáneos que aportan al saber hermenéutico como la integración entre el sujeto y el objeto en el *Dasein* o ser-en-el-mundo heideggeriano (1998) y la integración entre el comprender y el explicar propuesto por Ricoeur (2000).

Según este autor, encontrar las conexiones con las vivencias, indica reconocer los signos que en lo psíquico tiene como objeto algo singular y presenta un poder retrospectivo en su conexión temporal al seleccionar recuerdos sólo significativos como síntesis de vivencias. De esta manera, las “situaciones humanas” vividas como experiencia se constituyen en fuentes de comprensión según este clásico de la hermenéutica. Se asume la noción de comunidades vivas, no como la separación entre los mundos interno y externo en los sujetos; sino, por el contrario, como categorías que permiten integrar aquellos universos simbólicos psicológicos y culturales como construcciones humanas, elementos que son producto y productores de las biografías de los sujetos.

En la narrativa, el enunciado semántico consiste en la configuración de una trama con fines, causas y azares que se reúnen en una unidad temporal completa, síntesis de lo heterogéneo. En estas búsquedas el tránsito a una mirada hermenéutica existencialista dialogó con los postulados de Bajtín (1985), quien otorga un sentido socio-histórico al discurso en un quiebre frente a los analistas que consideran el signo como unidad básica. La narrativa tiene en cuenta la enunciación y la palabra contextualizada en el tiempo y el espacio, móvil y cambiante y más allá del aquí y el ahora: diálogos anclados a un crono-topo más allá del lugar y momento actual.

De esta forma, la narrativa desde la teoría bajtiniana permite comprender los sentidos que están anclados a los contextos comunicativos en emisiones dialógicas, que no se dirigen a un objeto sino que conversa con otros co-determinados por la posición cultural, psicológica, socio-económica de los actores interiorizados en las historias singulares. Las condiciones de materialidad e historicidad del discurso propuesto por Bajtín (1985b), permitieron transitar en la pregunta por los mundos subjetivos y objetivos como campos inseparables que posibilitan parafrasear las circunstancias de niños, niñas y sus familias, como sujetos culturales o simbólicos.

En este marco, las narrativas se orientaron a la construcción de relatos con principio, fin, desenlaces y azares, dichas narrativas en términos bajtinianos (2005), aparecen en diferentes géneros discursivos, por medio de una dinámica que consistió en establecer contacto con las fuentes, recogiendo la información, pasando por una contextuali-

zación, sistematización e interpretación preliminar (primera lectura) para llegar a la explicitación y contrastación de las hipótesis (primera confrontación) y realizar de nuevo una reformulación de la contextualización y la sistematización (segunda lectura) para cerrar el ciclo con la segunda parte de la confrontación (lectura conjunta) e inicio del ciclo siguiente.

De esta forma, las creencias y juegos de poder aparecieron en los discursos tácitos y contra-discursos de niños, niñas y agentes institucionales respecto a sus comprensiones y vivencias frente a la política. Como lo ha dicho Bryn (2001), todo conocimiento social, y en realidad toda comunicación humana, tiene al mismo tiempo una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva, de hecho, el diálogo con la teoría, permitió una ampliación del significado de la política social confrontando las diversas perspectivas de agentes institucionales, niños y niñas y familias, en relación con los saberes y vivencias.

NIÑEZ Y POLÍTICA SOCIAL

Las preocupaciones en relación con la niñez y los procesos políticos que se forjan, para mejorar sus condiciones de vida, muestran que el aumento mundial de la pobreza, la inequidad, la injusticia y la desigualdad social, entre otros, son factores que impiden el cumplimiento pleno de los derechos de la niñez, y se sigue reclamando pasar de la teoría a la práctica como un gran desafío. La Convención continúa sin ser ejecutada plenamente y los objetivos establecidos en 1990 en La Cumbre Mundial¹ en favor de la Infancia, están lejos de ser cumplidos.

Colombia en su reforma constitucional de 1991, incluyó en su totalidad los derechos de la infancia en el artículo 44, en el cual se explicita en su párrafo, que estos prevalecerán sobre los de los demás. De esta forma, el país adquirió un compromiso ineludible con sus niños y niñas. Por lo tanto, el mayor reto que enfrenta Colombia en el nuevo milenio es desarrollar las formas prácticas y sostenibles de aplicar la Convención; el reconocimiento expreso de los derechos de los niños y las niñas, y el interés superior de anteponer dichos derechos a los de los demás, tal cual lo establece la Carta Magna.

Se concentran esfuerzos y recursos públicos en tareas básicas que tienen un mayor impacto y efecto multiplicador sobre la población

1 La Primera Cumbre Mundial en favor de la Infancia, se realizó en Nueva York en septiembre de 1990. En ésta participaron los jefes de Estado de todo el mundo, y tuvo como propósito fundamental promover los derechos y el bienestar de niños y niñas en el globo. El aspecto más importante de esta Cumbre fue la firma, por parte de los Gobiernos allí representados, de la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección, el Desarrollo del Niño y su Plan de Acción.

con necesidades básicas insatisfechas, áreas sobre las que versan las metas del Programa Nacional de Acción en favor de la Infancia, tales como: la educación básica, la salud primaria, la nutrición infantil, la vivienda social y el agua potable. Áreas que recuerdan que las pobrezas inter-generacionales están vigentes más allá y más acá en la niñez del presente.

Se creó, como política social, un estatuto jurídico que tiene en mente a toda la población colombiana y en el que los grupos con mayores carencias son objeto de atención prioritaria. Por consiguiente se aceptó que los seres más vulnerables son los niños, las niñas, los y las jóvenes y las mujeres de las zonas marginales urbanas o rurales; y se diseñaron mecanismos de focalización del gasto social que facilitarían identificar los grupos sociales y las zonas más deprimidas del país; las cuales, contradictoriamente, se hallan en los escenarios más ricos del territorio nacional.

Desde el punto de vista geopolítico se pretendió fortalecer el proceso de descentralización de los departamentos y municipios como estrategia local de planeación; al tiempo que se buscó promover el derecho a la participación de todos los sectores (comunidad administrativa, organización territorial, instituciones, familia, organizaciones políticas, cívicas y sociales) para una política social efectiva. Para ello enmarcó sus acciones, en primer lugar: en una promoción que procurara el desarrollo de las potencialidades, el fortalecimiento de la cultura de los derechos de la niñez y la familia; y, en general, el desarrollo humano para lograr el mejoramiento de la calidad de vida. Y, en segundo lugar, a orientar sus acciones hacia el fomento de los derechos de la niñez y la familia, para construir ambientes de confianza y redes de apoyo para el beneficio mutuo.

Sin embargo, las políticas sociales en Colombia han devenido cada vez menos en políticas públicas y más en programas focalizados hacia sujetos específicos para resolver problemas particulares. La focalización ha pasado de ser un instrumento de política pública a ser en sí misma una política (UNICEF, 1999). El necesario énfasis en centrar el gasto público social hacia los más pobres, se ha confundido con la idea de que el único papel de la política social es compensar los efectos que las políticas de ajuste económico y de modernización tienen en la población en situación de pobreza. De esta manera, se ha construido una identidad entre política social y pobreza, que sugiere que el lugar de las personas con pobreza en las políticas públicas se halla en lo social y que las políticas sociales solo tienen el objetivo de combatir la pobreza (García, 1999).

En consecuencia, las mediaciones culturales expresadas en los satisfactores repercuten en las formas que asumen planes y proyectos

para viabilizar las políticas en los niveles micro (comunidad) y meso (instituciones) pero a su vez, retroalimentan las lógicas de las instituciones macro (Estado) al cuestionarlas en sus lógicas y dinámicas que potencian o interfieren el desarrollo humano.

De tal manera que una política en niñez que propenda por el desarrollo de capacidades de niños y niñas más allá que centrarse en la sintomatología o en las consecuencias, requiere asumir las condiciones sociales, educativas, políticas, económicas y culturales de los contextos como los entornos favorables para el desarrollo psicosocial de niños y niñas. Esto se relaciona con el argumento que son necesarias para el desarrollo humano, incrementar las oportunidades de las personas para la ampliación de las capacidades, titularidades y realizaciones y por tanto, esto se convierte en un camino para la construcción de sociedades más justas y equitativas, sin que ello implique eliminar la particularidad o la diferencia, que tiene en cuenta la necesidad de una mejor distribución de la riqueza y del capital cultural.

Algunas categorías teóricas que permiten encontrar y problematizar fisuras para repensar el desarrollo desde las potencialidades de la niñez especialmente en Colombia, se representan en la muda coexistencia entre: lo particular y lo colectivo, los mínimos y las máximas, lo cultural y lo universal; categorías que tematizan una manera de construir la niñez y lo público. Tensiones que coexisten en sujetos emancipados, pero en su muda coexistencia, especialmente en la actual era de la mundialización, conllevan la oscilación como un péndulo, denominado, colectivo con extremos ociosos (Heller, 2000).

Las teorías positivistas que sirvieron de sustento a las reformas del movimiento de defensa de la niñez subrayan el papel que cumplen los factores socio-estructurales en la génesis de los problemas que afectan a los niños, las niñas y sus familias que en la práctica han sido desplazados por explicaciones basadas en las carencias y “patologías” individuales de los afectados. En consecuencia, los problemas de los niños en situación de pobreza y en contextos de vulnerabilidad son preferentemente afrontados desde una perspectiva que enfatiza su origen en el ejercicio deficiente de los roles parentales, destacando la responsabilidad individual sobre lo público. Esta postura según Pilotti 2001, desplaza a un plano secundario la necesidad de reformas estructurales basadas en políticas públicas, redistributivas, privilegiando en cambio programas estatales de corte protector, compensatorio y asistencial, en cuya ejecución a menudo se entremezclan las acciones caritativas y filantrópicas de origen religioso y privado.

Desde lo político un acto de tal magnitud es justificable para el estado puesto que ajustar el presupuesto a las necesidades es estrictamente necesario y lleva consigo un acto de deuda por parte del ciudadano, la sobreprotección no es más que una estrategia para hacer más vulnerable a quien ya es o ha sido vulnerado.

“El que protege es dueño del poder y la “voluntad sobre el desprotegido”. [...] No provoca creciente autonomía como fuente para la expansión de una subjetividad responsable, origen de ciudadanía. Y fundamentalmente porque el problema no es de índole particular y no se resuelve desde un compromiso personal con un niño o proyecto, sino en un espacio colectivo, construido como política pública” (Bustelo: 259).

Los resultados de este enfoque han sido criticados por su lógica discriminatoria al crear una clara distinción entre niños “normales” y niños estigmatizados por su situación de pobreza. Los programas que se derivan de esta concepción, dirigen su atención más en los efectos o síntomas que en los niños en contextos de pobreza, No se tienen en cuenta o no se preocupan por las causas que originan la problemática, razón por la cual se enfatiza la atención protectora y rehabilitadora en detrimento de la acción preventiva y sobre todo promocional, y de desarrollo de capacidades, potencialidades y oportunidades para niños, niñas y sus familias.

En este sentido, las narrativas permitieron revelar la tensión que evidencia las condiciones socio-económicas de niños, niñas y familias que limitan el ejercicio de sus libertades (Sen, 2000), así como aquella que evidencia los saberes de múltiples formas de desarrollo que se constituyen en referente de acción política, una mirada a las dimensiones culturales de la política y las dimensiones políticas de la cultura (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001).

Las tendencias halladas develan tensiones y categorías emergentes en tres dimensiones inter-relacionadas: Dimensión ético-afectiva, dimensión material/institucional y dimensión simbólica/política/cultural. Estas dimensiones profundizan la comprensión sobre las relaciones inter-humanas relacionadas con el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, las relaciones y creaciones simbólicas, las relaciones con el contexto y las condiciones sociales de vida, como aparece en el siguiente esquema.

Esquema 1
Dimensiones y categorías emergentes sobre derechos

| Niño y niña en relación | Dimensiones | Discursos Tácitos (claves de interpretación) |
|--|------------------------|--|
| Relaciones inter-humanas Experiencias personales y familiares | Ético-afectiva | Creencias, metáforas y expectativas Perspectiva de sí mismo en la relación con los derechos y la política Perspectiva del interlocutor sobre el otro en relación Construcción de la norma |
| Relaciones con el contexto y las condiciones materiales y sociales de vida | Material institucional | Condiciones para el cumplimiento de los derechos |
| Relaciones y creaciones culturales | Simbólica-cultural | Red de relaciones sociales Interpretación de los diferentes órdenes normativos Personificación de valores culturales y subjetividades personales Patrones de valor cultural Juegos y relaciones de poder |

2. EMERGENCIAS EN LAS NARRATIVAS Y SENTIDOS SOBRE VULNERABILIDAD, NIÑEZ Y POLÍTICAS

El proceso de interpretación se llevó a cabo a partir de la comprensión de los acontecimientos, tramas, sentimientos, metáforas e identificación de comunidades vivas: tradiciones, situaciones históricas, productos materiales bienes culturales, instituciones que aparecían en el contexto de la narrativa como constitución de la experiencia inter-humana.

Las narrativas se remitieron a relatos con principio, fin, desenlaces y azares, dichas narrativas en términos bajtinianos (2005) aparecen en diferentes géneros discursivos tales como: panfletos, manifiestos, veredictos, tratados, artículos, lecciones, habla cotidiana, relatos, cartas, órdenes militares, todas estas configuran textos que señalan un lugar de comprensión de la realidad.

Al respecto, Bourdieu (2000) sostiene que los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción (p. 138), no obstante, este fenómeno no pasa por alto cuestiones que tienen que ver con el poder material, pues la pobreza, y la opresión no son cuestiones sólo del lenguaje sino cuestiones históricas, políticas y económicas.

El estudio de Filgueria, 2001, plantea que la “vulnerabilidad social” se basa en la “estructura de oportunidades” y los “activos de los hogares”; la posesión, control o movilización de recursos materiales y simbólicos conlleva a la clasificación de diferentes tipos de capitales como condición inicial de los individuos y sus trayectorias en el

sistema socio-económico, tales como el capital financiero, el capital humano, la experiencia laboral y el nivel educativo. La vulnerabilidad social en esta perspectiva intenta analizar la intersección entre los ámbitos “macro” (estructura de oportunidades) y “micro” activos de los actores. (p. 10), en los cuales, el mercado se constituye en uno de los principales asignadores de recursos.

Desde una perspectiva histórica los términos de vulnerabilidad, inclusión y exclusión evocan las nociones de marginalidad, pobreza, igualdad, desigualdad y justicia en este sentido, Botero y Col (2000-2005) rastrean dichas nociones a partir del trabajo de Castel, quien afirma: “la marginalidad remite a grupos sociales cuyo modo de vida ha estado marcado por el vagabundeo, la mendicidad, la criminalidad y los trabajos socialmente mal vistos [...] pillos, malabaristas, comediantes, rameras y prostitutas pueblan estos territorios mal demarcados pero que sin embargo han ocupado un amplio lugar en el espacio social” (Castel, 1998, p. 123).

VULNERABILIDAD Y NIÑEZ: UN BLANCO EN LA POLÍTICA NEOCOLONIAL

Según Escobar (1995/1996; 1999 y 2009), la creencia que el cambio social puede ser manipulado, dirigido y producido a voluntad como configuraciones sistemáticas y específicas del sujeto colonial/tercermundista, se constituye en la premisa fundamental de la idea de progreso que imponen un saber experto por encima del saber popular, el individuo por encima de la comunidad y la economía por encima de la naturaleza.

La tecnificación de los modelos de desarrollo y progreso inventaron una realidad del subdesarrollo en la cual las minorías vieron su destino planificado, intervenido y encasillado en etiquetas, tales como “analfabetas”, subdesarrollados, vulnerables etc. Conceptualizaciones que reducen la vida de una persona a un aspecto singular y convirtiéndola en un “caso” que debe ser tratado o reformado (Escobar, 1999: 68-69), consecuentemente, dicha planificación hace olvidar a la gente los orígenes de sus mediaciones históricas.

Inmersos en un mundo complejo y socialmente injusto, los niños y las niñas, uno de los colectivos que se ha invisibilizado socialmente evidencian, como lo plantea Gentile, una invisibilidad como su marca más visible, en la cual, la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad. “La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como problema y se vuelve sólo un dato” (Gentile, 2001: 25). De esta forma, las noticias y los relatos que circulan sobre la vulnerabilidad agencian un discurso implícito acerca de la niñez que se sintetizan en discursos tácitos reiterativos, como se evidencia a continuación:

DISCURSO TÁCITO DE MORAL INDIVIDUAL: AUTO-RESPONSABILIDAD DE NIÑOS, NIÑAS Y SUS FAMILIAS

Las formas en que se narra la niñez describen el subdesarrollo, la pobreza y la violencia como realidades atribuidas a la voluntad y moralidad de ella, situaciones que van más allá del discernimiento o elección personal. Dichos testimonios corroboran los estudios de Botero, Salazar y Torres (2006; 2007; 2009) los cuales recuperan la tradición oral y escrita a partir las narrativas literarias, autobiográficas familiares de cuatro generaciones² y de judicialización reportados por el ICBF entre 1977 y 2008³, con los cuales se afirman “los procesos de tecnificación, cientificación y subordinación de conocimientos de los saberes de los expertos, frente a los saberes tradicionales”, lo cual se expresa en la siguiente narrativa:

“Mayo 19 de 2002

Sistema de Judicialización: Reporte de un caso en el CAI de San Martín. Al llegar al sitio se encuentran con las menores de 11 y 8 años respectivamente, con estudios de 3ero y 2do de primaria (las cuales nos manifestaron que son obligadas a trabajar como recicladoras, y además la comida la tienen de lo que encuentran en la basura).

Centro de Emergencia del ICBF: fueron dejadas a disposición de este Centro cuatro menores de edades entre los 11,10, 8, 7 años. Siendo hermanas. Por maltrato, negligencia o descuido por parte de la madre. Reporte de la trabajadora social: se realiza comunicación con la madre de las niñas, quien insiste que sean reintegradas por cuanto las niñas se encuentran asistiendo al colegio y están perdiendo estudio, por lo que fueron llamadas por la profesora ante la inasistencia de las menores, situación que no es común en ellas.

Reporte de la Escuela vía telefónica: el colegio Azuleda expresa que las menores son cuidadas y protegidas por la madre, quienes asisten cumplidamente al colegio, tienen excelente desempeño académico y social y la madre de las niñas se preocupa mucho por ellas, las cuida y les proporciona lo que le es posible, ya que sus ingresos dependen de la actividad de reciclaje, por lo que son demasiado pobres y no cuentan con el apoyo de su familia ya que estos también son de escasos recursos económicos.

Exposición de las menores:

La Trabajadora Social pregunta a las menores: ¿cómo se han sentido?

Las menores responden: “queremos volver a la casa”, al lado de la pro-

2 Abuela (o), madre/padre, niño (a), joven, en total, 160 narrativas.

3 30 narrativas seleccionadas en los archivos históricos.

genitora, de quien manifiestan reciben muy buen trato, es afectiva y el vínculo es muy fuerte.

La madre sustituta informa: “las niñas presentan traumas emocionales por cuanto no han elaborado el duelo de la muerte de su padre, quien falleció hace dos años aproximadamente”.

La trabajadora social informa: su progenitora no vulnera derechos aunque tiene muchas dificultades económicas por no contar con empleo, pero están vinculadas a los diferentes programas de SNBF, por lo que considero que las niñas deben ser entregadas a su progenitora y no es necesario que se abra investigación.

La defensora de Familia: ordenar el reintegro familiar inmediato al lado de su progenitora, artículo 57 # 2 del Código del Menor. Cumpliendo con ciertas obligaciones.

La trabajadora social: realiza una visita a la casa, encontrando que es un rancho de tablas al lado de la quebrada, donde se encuentra una situación grave de precariedad, desaseo y desorden, a pesar de contar con servicios públicos. La casa no es apta para vivir, por lo que informa la joven hija mayor de la señora Pérez que en tres días se cambiarán de casa y volverán a vivir a la de propiedad de la familia, por cuanto ya la desocuparon y está ubicado en el barrio Lourdes, quedando pendiente informar la dirección.

La trabajadora social: se realiza visita dos meses después. Las niñas están en compañía de la hermana mayor (17 años de edad), quien vive con sus hermanas hace apenas seis meses, quien se hace cargo de su cuidado mientras su progenitora trabaja. Allí se evidenció una vivienda digna, mejor organizada y aseada, la cual es de propiedad de la señora Pérez, quien la había arrendado un tiempo para recibir recursos y cubrir algunos gastos pendientes” (relato de investigación “Narrativas y prácticas de crianza”, Observatorios de Infancia y Familia de Caldas⁴).

Esta narrativa ejemplifica la respuesta de un agente institucional cumplidor de la norma con relación al mandato de erradicación del trabajo infantil. “Nos manifestaron que son obligadas a trabajar como recicladoras, y además la comida la tienen de lo que encuentran en la basura. Por tal motivo la dejamos a su disposición por protección”. Una percepción que involucra la apropiación de las normas que circulan en el lenguaje institucional y el lenguaje normativo. Sin embargo, ¿la falta de relación entre el reporte de niños/as, la profesora, la madre y las percepciones del policía anuncian una apropiación estigmatizada de la norma por parte de algunos agentes institucionales del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) frente a las familias en

4 Los Observatorios de Infancia y Familia de Caldas son una estrategia metodológica de carácter participativo para generar procesos de investigación, información, formación y comunicación sobre el cumplimiento de los Derechos de los niños, las niñas, los (las) jóvenes y familias en el ámbito regional y local.

situación de supervivencia? ¿La erradicación del trabajo infantil está dirigida a erradicar la conducta de supervivencia en lugar de afectar las oportunidades, condiciones, y calidad de vida de sus ciudadanos?

Entre el lenguaje literal y la comprensión de las circunstancias vitales, la voz de niños y niñas requiere más que una decodificación literal de sus palabras, una comprensión contextual; es decir, es necesario poner en contexto el significado de lo dicho o darle sentido desde el mundo de la vida cotidiana de estos actores como interlocutores. Esta narrativa evidencia una práctica discursiva que conlleva a la “satanización” de la conducta indeseada, situación que impide ampliar la comprensión contextual de la problemática; en consecuencia, las intervenciones no logran afectar las circunstancias de los actores en condiciones de marginación y pobreza.

DISCURSO TÁCITO POLICIAL: “CUANDO LA LEGALIDAD NO RESPONDE, TERMINA UNO DE ILEGAL”

“Archivo 17b000-2006. Infracción: Rebelión

El menor se hace presente en las instalaciones de la SIJIN para acogerse a lo contemplado en la Ley 418 de 1997 y en el decreto 1.385 de 1994, entregándose voluntariamente por haber pertenecido al Frente Bolchevique del ELN.

Niño: Me fui para la guerrilla hace quince meses por el sector de letras. Yo trabajaba en una finca y un día se me acabó el trabajo y empezaron ellos a convidarme y a convidarme. Un día me dijeron que iban a pagarme y me fui. Los muchachos compañeros guerrilleros que me invitaron fueron; voy a decir los nombres que nos colocan allá, no sé los nombres ni los apellidos reales: Hair, Gomelo, Miguelito y otro. Me dijeron que me iban a Pagar 250 mil mensuales por estar allá, [así que] llegué el año pasado en mayo de 2004, el día de las madres [...] me recibió un comandante y me empezaron a dar instrucciones sobre el manejo del fusil.

Antes yo no había tenido ni había accionado armas. Me enseñaron a manipular el fusil, armar y desarmar [...]. A los tres meses me metieron de tropero, mero asalto como profesional, combates, encuentros con otros guerrilleros, nosotros llegábamos y los atacábamos, eso era a biliar plomo, no sé cuántos llegué a matar porque uno en medio de la plomacera no se da cuenta, en medio del intercambio de disparos usted no sabe cuántos mató. Estuve como en cuatro asaltos, y en el primer asalto hubieron (sic) 7 muertos, en el segundo 3, en el tercero 5 y en el cuarto 4. A mí nunca me hirieron, solamente esquirliáo.

Me sancionaban porque a veces decía que me iba para la casa, entonces me daban una noche de guardia o me ponían de rancharo.

Mamá: Cuando el niño llegó a la Galería y me dio mucha alegría, me dijo que las cosas no eran como decían. Que si se había ido era porque veía la situación económica mía, que le habían dicho que le pagaban

pero no fue así, que había estado con ELN, que lo habían mandado para Medellín con unos compañeros y se les voló, que habían estado trabajando en una finca y que cogió un bus y se vino. Le tocó aguantar hambre y comer maíz crudo. Yo no busco nada ni plata, sólo un hogar de protección. Que en la ciudad habían visto unos compañeros del grupo y que tenía como miedo de que lo mataran y nos hicieran daño. Me mandaban a sacar una caleta por el perrillo Antioquia, me mandaban a pedir plata no sé para quién, aguanté mucha hambre, iba a donde los campesinos para pedir la comida, así pagaban la vacuna...

Papá: El 13 de diciembre le dije que se entregara, que fuéramos a la policía; bajó la policía, nos llevaron a la SIJIN y allá nos dijeron cómo lo iban a tener; lo dejaron catorce días allá y después lo entregaban a bienestar, luego lo llevaron al Juzgado de Menores y lo trasladaron para la linda⁵. Se me dio muy duro, casi no me lo dejan ver y lo tenían como en un encierro. El juez me solucionó el problema. Los del Gaula se los llevaron hasta el páramo; hasta de Bogotá vinieron a interrogarlo y le dijeron que le daban plata, por todo lo que él dijo cogieron como a seis”.

En este relato, se reflejan algunos patrones de valor cultural que agencian un respeto encubierto por el miedo, el castigo como expresión de justicia; el acudir a la mano dura como rasgo de una sociedad autoritaria. Según Corsi (1999), las prácticas autoritarias se fundamentan en acciones que se apoyan y están mediadas por el miedo. Sostener el control es el argumento que justifica los medios coercitivos para enderezar, encauzar y corregir al niño o la niña. De hecho en nuestro contexto existen políticas públicas de atención a la niñez, que como políticas sociales básicas y de protección para esta población, están vinculadas a políticas correccionales y a los derechos judiciales. Con ellas, se criminaliza a niños que viven en situación de pobreza y se elude la responsabilidad central del estado en proveerles las condiciones mínimas para una vida digna.

DISCURSO TÁCITO, PSIQUIATRIZACIÓN DE LA INFANCIA

En las narrativas revelan aquellos “casos perdidos” en los cuales se aprecia negligencia institucional, en la cual la defensa de la responsabilidad jurídica está por encima de la responsabilidad social. Los profesionales responsables, llevan a cabo todo cuanto la norma y los procedimientos les exigen para brindar una adecuada atención a las denuncias y conflictos presentados a costa de la atención, protección y desarrollo de oportunidades que la niña debía tener. De igual for-

5 Sector del Municipio de Manizales donde se encuentra un Centro de Protección a niños y jóvenes en conflicto con la Ley.

ma, es importante subrayar que la familia no puede concebirse como esencia, los referentes de seguridad y afecto no se fijan exclusivamente en la figura materna como expectativa social, indican que ésta también puede naturalizar las formas de discriminación, estigmatización y negación. Según la siguiente narrativa:

“17b00729-2007. Menor en peligro: La avanzada

La niña de 13 años es remitida a petición de la coordinadora de la institución educativa por evidencias de maltrato físico por la madre: presenta cicatrices en la mano izquierda ocasionadas por una plancha, según la menor esta agresión la realizó su hermano de 14 años. Muestra también una lesión en sus dientes ocasionada por la madre, la cual la lanzó sobre una chapa, la golpea frecuentemente y drásticamente, arrojándola contra las paredes y golpeándola en la cara. La menor expresó haber sido abusada sexualmente por un tío, la cual la somete a tocamientos, desnudos y masturbaciones; estas acciones las lleva a cabo amenazándola con que le contará a la madre, aduciendo que es ella quien se le exhibe. De esta manera, por temor a ser agredida la menor, se ha quedado callada pues piensa que su madre no le creerá y la culpabilizará de lo sucedido [...]. Los docentes afirman que la menor muestra tendencias sexuales inapropiadas para su edad, por temor a que la menor quede embarazada, se contempla la opción de mejor despacharla para la casa [...]. La madre con frecuencia llega a la casa en estado de embriaguez y en compañía de adultos hombres que se quedan a dormir, viéndose [Sometidos] a peligro físico o moral al presenciar escenas no aptas para menores. De igual manera se obtuvo, por parte de la menor, información sobre la hermana de cinco años, la cual también ha sido sometida por un primo a acoso sexual: “me ha tocado la vagina y yo no le cuento a mi mamá por miedo a que me pegue, yo no confío en ella. [Ella me] dice: “cuando me muera no llore, espere ese día”.

Posteriormente, en la denuncia tres meses más tarde, en medida de protección [...] yo quería irme para donde mi abuelita que vive en Chinchiná [...].

De conformidad con el informe de verificación de garantías de derechos a favor de los citados menores, el despacho ordena como medida de protección provisional a favor de Manuela, la ubicación provisional en el Centro de Recepción de Menores, programa Emergencia. Y los dos niños más pequeños fueron entregados provisionalmente a la señora María en calidad de tía materna. Se escuchó en declaración de la madre, quien refiere: “Manuela es una niña de difícil manejo, desobediente, le gusta la calle y es hiperactiva [...] en cambio los otros dos niños son más manejables”.

“Yo quiero estar donde mi mamá, yo no quiero quedarme allá en la recepción de menores [...] todo lo que dice ahí es mentira, lo de los dientes que me los quebró contra una chapa es mentira, pero lo de mi tío es verdad”.

En la declaración de la Tía, quien tenía un hogar comunitario, afirmaba:

“[...] ella me dijo que los niños se los iban a quitar, Cuando me di por enterada, ya estaba el proceso, yo ya no sé más al respecto.

A mí me parece [que su comportamiento es] lo normal de la mamá, yo hace tiempo no vivo con ella. Ella trabaja en un bar y también en casas de familia. Ella es la que ha trabajado en todo para sostenerlos... no tienen ayuda sino de su madre, pues su papá está muerto. Que ella los cuide: sí, porque ella es la mamá, ella es muy responsable porque, lo que ha podido, les ha dado lo necesario”.

El juzgado de familia le pregunta: “¿conocía usted sobre el abuso de las menores?” “No lo sabía... me entero ahora en este despacho que dicen que mi hermano abusó de ella. Él hace tiempo no vive con nosotros, ella es demasiado rebelde, perezosa y muy mentirosa, no le gustaba que le dieran órdenes, se le volaba a la mamá. Ella ha tenido muy malas compañías”.

Testimonio de la madre, junio de 2007: “ya no estoy trabajando, motivo por el cual me puedo hacer cargo de mis hijos día y noche, comprometiéndome a estar pendiente de ellos, tratándolos bien. También mis niños están muy aburridos”.

En noviembre, la madre informa que Manuela se evadió de Recepción de menores, hace un mes ha continuado con problemas de comportamiento, rebeldía, no desea estar en la casa sino en la calle, dice entre comillas que se quiere matar, el otro día intentó agredirse con un cuchillo y cuando su hermano la iba a detener, intentó agredirlo a él también. Así la remiten para hospitalización.

La narrativa de Manuela revela aquellos “casos perdidos” en los cuales se evidencia negligencia institucional, en la cual la defensa de la responsabilidad jurídica está por encima de la responsabilidad social.

Los profesionales responsables, llevan a cabo todo cuanto la norma y los procedimientos les exigen para brindar una adecuada atención a las denuncias y conflictos presentados a costa de la protección y del desarrollo de oportunidades que la niña debía tener.

De igual forma, en esta narrativa polifónica, es importante subrayar que la familia no puede concebirse como esencia, los referentes de seguridad y afecto no se fijan exclusivamente en la figura materna como expectativa social, indican que ésta también puede naturalizar las formas de discriminación, estigmatización y negación.

La instrumentalización de la niñez tiene diferentes matices de presentación que mantienen una regularidad en la manera de objetivarla, controlarla y usarla en con la pretensión de beneficiar niños y niñas, pero en ocasiones, su resultado, conlleva a beneficiar a otros, invisibilizando las situaciones de los mismos.

Específicamente, en el campo de la niñez, el estudio de Garbi, Grasso y Moure (2004-2007); Botero, Salazar, Torres y Col (2007 y 2009); Botero (2000-2005); aparecen nociones como niñez institucionalizada y juridización de la niñez, en las cuales se resaltan los juegos de verdad en la construcción de la visión de la infancia.

El trabajo de Garbi, Grasso y Moure (2004-2007), centra su análisis en hogares de crianza y desarrollo para niños y niñas en estado de desamparo moral y/o material; y, en hogares de atención especializada (o tratamiento) en Argentina. Dicho estudio abarca los casos más complejos con necesidades de atención especializada y personalizada, por hallarse en situación de riesgo/vulnerabilidad (víctimas de violencia o abuso, problemáticas familiares, sociales y/o educativas, desamparo en condiciones de vida como la protección en salud, alojamiento, vestimenta, comida, recreación, educación), dicha situación se delega al amparo gubernamental o a partir de convenios con las ONG. Este trabajo evidencia como se van construyendo ciertos discursos en el entrecruzamiento de lo jurídico y lo psicológico a partir de una mirada normalizadora: “menores víctimas de abuso sexual o de violencia familiar”, “chicos que están acá porque justamente son abandonados o no los quieren tener, o (cuyos padres) están detenidos, o están en neuropsiquiátricos”, “niños diferentes a mis hijos [...] con una marca [...] con una necesidad de afecto que lo pueden expresar directamente o llegar a agredirte, enfrentarte, romper cosas” (p. 9).

De esta forma, este trabajo corrobora los hallazgos de García (1995), quien anuncia un tipo de *esquizofrenia jurídica* en la cual coexisten dos leyes: por un lado, los derechos de los niños y las niñas, y por el otro, las formas de control institucional en resonancia con lo que Foucault (2004) llama los dispositivos de seguridad, civiles y sociales o *biopolíticos* que unen el orden del conocimiento penal con el de la salud en el contexto de una sociedad liberal.

El cuestionamiento a las prácticas institucionales se remite a los estudios de Goffman (1963/2003 y 1984/2001), los cuales evidencian las formas de estigmatización y los trabajos de Foucault (2001) y las prácticas de control sobre los cuerpos y las subjetividades como verdades instaladas acerca de la niñez. El concepto de institucionalización se entiende como “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2001: 13), situación que genera la atomización de la vida de los sujetos.

Desde el punto de vista de los estudios sobre normalidad y niñez, Huertas (2005) retoma las fuentes de Foucault sobre la relación entre crimen y locura de tal forma que el tratamiento moral y su práctica en

el espacio del manicomio quedan confinadas a “la irracionalidad, la incompetencia, la desviación, el error, el sinsentido [...] sobre estas bases, las personas y las prácticas son valoradas o estigmatizadas, premiadas o castigadas, rechazadas o revestidas de autoridad o de «poder»” (p. 270). De esta manera, el hospital, la escuela, la prisión, la institución sanitaria y el método de enseñanza son espacios privilegiados de la normalización y la psiquiatrización de la infancia. Foucault aventura, en la figura del «niño loco», la hipótesis de que dicha psiquiatrización del niño pasó no por una relación constitutiva entre locura e infancia; sino por medio de un personaje distinto: el niño imbécil o idiota así, surge el interés del aislamiento por una serie de niños que no están locos, sino que son portadores de una situación de discapacidad.

Por otra parte, la instrumentalización de la norma en contra de los derechos de los mismos sujetos indican que es necesario transgredir la norma, permanecer en la clandestinidad como mecanismo de defensa social (Botero y Alvarado, 2006 y 2007), en este sentido, romper con la oficialidad del discurso de la individualidad moderna liberal, indica reconocer las luchas cotidianas que niños y niñas agencian en sus contextos de actuación.

Frente a estos trabajos, la relación niñez y vulnerabilidad se constituye en campo de conocimiento en una problemática central frente a las políticas sociales, los derechos de los niños y los discursos profesionales psicológicos, psiquiátricos y educativos sobre los cuales no existe un consenso, ni una salida clara; “si los hospitales se cierran, muchos de estos pacientes van a terminar en la calle, siendo presa fácil para la policía muchos niños no tienen a dónde ir, que no tienen ni un solo lugar de referencia excepto el hospital” (En contra del discurso antipsiquiátrico).

3. ALGUNAS REFLEXIONES PARA SEGUIR PENSANDO LA NIÑEZ, LOS DERECHOS Y LAS POLÍTICAS

El camino recorrido desde las narrativas permite reconocer tres tendencias o categorías emergentes que dialogan, principalmente, con dos tradiciones teóricas para pensar el desarrollo de la niñez y la política pública: Amartya Kumar Sen (1999-2008); y Escobar (1996-2009). Dichas tendencias propuestas desde los relatos tácitos de la política señalan discursos y contra-discursos en un contexto de tecnificación e instrumentalización de la niñez y sus derechos, en ellas emergen categorías como la manipulación de las esperanzas, el sentido de los derechos y los derechos sentidos y la hermenéutica existencial en una reflexión de política localizada.

El diálogo entre las propuestas teóricas y su confrontación con las vivencias sobre derechos y políticas narrados por niños y niñas po-

sibilita sustentar que entre el discurso universal sobre los derechos y el discurso culturalista sobre la niñez, aparece un discurso tácito que implica la necesaria des-subjetivación de la niñez y la des-objetivación de los derechos.

En tal sentido, la instrumentalización de los derechos de la niñez consiste en la tecnificación del discurso en la formación, ejecución, apropiación e implementación de la política pública cuando en una pretendida participación se impone un saber deductivo sobre los contenidos de los derechos, como una propuesta descendente de la política internacional, a la política nacional y local. Esta forma de hacer política se aleja, por un lado, de las agencias y visiones de mundo que las personas tienen razones para valorar, y por el otro, de la dimensión cultural de la política, en la cual, los derechos son el resultado de las luchas culturales y no al contrario.

Las tendencias halladas en la experiencia de construcción en una hermenéutica existencial, con el diálogo entre las diferentes posturas para comprender los derechos y la política. Señalamos las siguientes:

- Una visión del sentido del derecho y los derechos sentidos. En las narrativas de niños y niñas aparece la radicación de una propuesta bio-céntrica de los derechos en los cuales, además de responder a su humanización, articulan la integración de un sujeto con su naturaleza, sus sentidos primarios y sus deseos vinculados a las condiciones de vida. La política pública al centrarse en un espíritu cuantitativo del cumplimiento de los derechos tiende a generalizar datos, adoptando modelos cada vez más sofisticados pero dentro de un paradigma de modernidad liberal. La lectura de Sen (1985, 1999a, 1999b, 1999c, 2000) posibilita transitar a una comprensión sobre las realizaciones y las capacidades para el bien-estar de los sujetos.
- De igual forma, comprender la pobreza como privación de capacidades básicas, sumados a los bajos ingresos de familias, trabajo informal, trabajo infantil, indican que las capacidades dependen de las titularidades de los derechos que todo individuo debe gozar; titularidades entendidas como los dominios que una persona tiene sobre un conjunto de bienes y servicios en un espacio de reconocimiento y participación social.
- Avanzar al reconocimiento de los derechos como las oportunidades que brinda la sociedad y establece el Estado, posibilita la materialización de capacidades en las cualidades que cada individuo puede potenciar, situación que representa la libertad real de elección de una persona. Se ve como los relatos

de niños, niñas, y los agentes culturales e institucionales interpelan contundentemente una visión técnica del cumplimiento de los derechos, de esta forma, los postulados de Nussbaum (1995) permiten hacer crítica a la perspectiva de evaluación; a partir de presupuestos económicos con indicadores prefijados sobre un ideal abstracto del derecho. La complejidad de la vida de los individuos y la importancia de las diferencias individuales sugiere un enfoque de libertades fundamentales, dejando gran margen para la diversidad (Nussbaum, 1995: 62).

- Presentar la vida de una población con una rica variedad de distinciones cualitativas y complejas descripciones individuales del funcionamiento y de los obstáculos al funcionamiento, incorporando una noción general de las necesidades y del funcionamiento humano en un contexto concreto, brinda la información requerida para evaluar la calidad de vida y compromete al lector en la tarea de realizar la evaluación (p. 83). A pesar de esto, tenemos que afirmar con Nussbaum que cada persona vale igual y ninguna más que otra (p. 92).

El enfoque de derechos humanos no puede dejarse a la moral individual o a la moralidad de los dirigentes empresarios, y mucho menos, a la sofisticación de los saberes que circulan acerca de la niñez y la pobreza, dejando aparte las historias y las culturas de comunidades concretas. De esta manera, tanto el enfoque carencial o antipobreza como el de los derechos humanos como abstracciones deductivas posibles de medir y planificar pierden su contenido vital y la historicidad de las luchas y embates que comunidades han realizado en la ampliación del significado de la vida política.

En este sentido, Escobar (1999), en la deconstrucción del término desarrollo enmarcado en el modelo modernidad colonialidad, afirma: “el lenguaje y el discurso no se consideran como un reflejo de la realidad social, sino como constituyentes de la misma [...]. Los sinónimos y calificativos del término desarrollo se han multiplicado sin que el sustantivo en sí se haya considerado básicamente problemático [...]. Al margen de que se ha cuestionado agriamente el significado de este término, la idea básica del desarrollo en sí ha permanecido inalterada, el desarrollo considerado como principio central organizador de la vida social (p. 109).

Niños y niñas permiten señalar las ironías de la oficialidad (tanto estatal, como del sector productivo, la producción de conocimiento) que aclama, por un lado, los derechos de la niñez, pero, por el otro, mantiene una connivencia pasiva y tolerante con la desregulación de los mercados en la regulación de las comunidades y las instituciones.

De esta forma, ante esta perspectiva de formulación de diagnósticos y tecnificación de discursos cada vez más sofisticados, es necesario reconocer la producción de conocimiento que formula las preguntas desde Latinoamérica misma, rompiendo con el modelo civilización-barbarie que ha negado sistemáticamente las historias de pluralidad.

Los estudios con perspectiva de trabajo latinoamericano recuperan el *locus de enunciación* (Castro, 1998) a partir de la deconstrucción de las neo-colonizaciones del pensamiento en las teorías del desarrollo hacia la configuración de conocimientos *de otro modo* (Escobar, 2003). De allí que “la comprensión de comunidades locales de afirmación se constituyen en referentes al descolocar la mirada universal y homo céntrica propuesta en el modelo modernidad/colonialidad en la separación: individuo, comunidad, naturaleza y cultura” (Botero, 2010a: 150).

La necesidad de de-construir una postura paramétrica y deductiva que antepone un tipo ideal de vida, requiere transitar a una perspectiva generacional en la política pública, la cual acude, a su vez, a las perspectivas de-coloniales que rompen con el modelo modernidad/colonialidad hacia una mirada de la ecología del buen vivir. De tal manera, dichos saberes atribuyen problemas; crean anomalías, nominaciones, adjetivaciones y estigmatizaciones tales como: analfabetas, locos, vulnerables, resilientes, oprimidos, mal nutridos, subdesarrollados como nuevos dominios o neo-colonizaciones técnicas que se imponen subordinando los conocimientos culturales, los diálogos de saberes y las prácticas de agencias localizadas y concretas de los individuos.

La pregunta por las circunstancias que se repiten históricamente en los mismos contextos en una perspectiva generacional en la política se enfoca en el sentido y las tramas históricas que han configurado los pactos sociales implícitos y explícitos.

Estos configuran las sensibilidades y lenguajes teniendo en cuenta, no sólo una confrontación directa con el orden político institucional; sino, también, desde sencillas revoluciones y cambios en las esferas cotidianas de la vida donde se juegan relaciones de poder, laboral, familiar, personal, escolar. Es decir, localiza y concreta los órdenes delegados en el ordenamiento social: descentraliza el problema de la niñez en los niños y las niñas al problematizar los escenarios de reproducciones cíclicas de inequidades y violencias.

Las políticas como un conjunto de decisiones y acciones institucionales y ciudadanas en busca de unos propósitos específicos, definidos en el marco de un diálogo de saberes y narrativas, permite plantear que un imperativo ético de las políticas públicas es generar espacios constitutivos de una auténtica cultura política, de tal manera

que su trazado contribuya a la generación de un ethos democrático que cohesione a los distintos actores sociales alrededor de los fines y medios definidos consensualmente frente a la niñez.

Frente a una mirada hegemónica con estándares atemporales y descontextualizados, comprender las prácticas políticas desde contra-narrativas y contra-poderes de etnografías, situadas como herramienta clave para un nuevo tipo de visibilidad y audibilidad de la diversidad, se enuncian diversidades culturales como presencias que irrumpen en tiempos y lugares concretos detonantes de acciones políticas alternativas

Desde esta perspectiva, la eticidad de las políticas públicas se expresaría también en su efectividad comunitaria, la cual dependería de los procesos educativos desarrollados durante su diseño y aplicación en función de la construcción de una auténtica cultura democrática. La necesidad de seguir adelante con una política en niñez desde una perspectiva generacional en los derechos requiere la articulación de formas de construcción con una participación que no se reduce a la consulta de necesidades y potencialidades, sino que implica creer firmemente en los saberes de niños, niñas y comunidades para elegir mundos racional, ética y estéticamente valorados.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S. et al. 2006 “Las tramas de la Subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes” en *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud* [on line] (Manizales) Vol. 6 (2), julio-diciembre. En <http://www.scielo.org.co/scielo.php?Ecript=sci_arttext&pid=S1692-715X200800020000&Ing=en&nrm=iso>.ISSN1692-715X>.
- Bajtín, M. 2003 *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais* (Madrid: Alianza).
- Bajtín, M. 2005 *La estética de la creación verbal* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Boaventura De Sousa, B. y García, M. 2004 *El Caleidoscopio de la Justicia en Colombia* (Bogotá: Colciencias/Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Universidad de Coímbra/Universidad de los Andes/Universidad Nacional de Colombia/Siglo de Hombre Editores) Tomos I y II.
- Botero, P. 2010 “Escobar, A. y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano” en *Revista latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales/Cinde) Vol. 8 (1), enero-junio.

- Botero, P.; Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. 2010 “Hacia Una perspectiva generacional en la política” en Gutiérrez, Martha Lucía (ed.) *Jóvenes con discursos* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana).
- Botero, P. et al. 2004 “Sistematización de la experiencia de los OIF en Caldas” en *Colección Avances* (Manizales: ICBF/Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales/CINDE) serie 1: 1-68.
- Botero, P. y Alvarado, S. 2006 “Niñez ¿política? y cotidianidad” en *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales/Cinde) N° 4.
- Botero, Salazar, Torres y Col. 2007 “Relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de implementación de la política pública, las prácticas institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza en 8 OIF de Caldas” (Observatorios de Infancia y Familia, Regional Caldas/ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar/Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales/Cinde).
- Bourdieu, P. 2000 *Cosas dichas* (Barcelona: Gedisa).
- Brickman, P. y Campbell, D.T. 1971 “Hedonic relativism and planning the good society” en M.H. Apley (ed.) *Adaptation level theory: A symposium* (New York, Academic Press).
- Bustelo, E. 2005 “La infancia en indefensión” en *Salud Colectiva* (Buenos Aires) 1(3): 253-284, septiembre-diciembre.
- Bustelo, E. y Minujin, A. 1998 *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes* (Bogotá: UNICEF/Santillana).
- Castell, R. 1998 “Exclusión, underclass, marginalidad: figures contemporaines de la pauvreté urbaine en France, aux Etatsunis et Amerique Latine” en *Revue Française de Sociologie* (Francia) Vol. 37: 37-75.
- Colombia 1991 *Constitución Política*.
- Escobar, A. 1999 *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo* (Santa Fe de Bogotá: Norma).
- Escobar, A. 2003 “Mundos y conocimientos de otro modo” en *Revista Tabula Rasa* (Bogotá) N° 1: 51-86, enero-diciembre.
- Escobar, A. 2005 “Una ecología de la diferencia: igualdad y conflicto en un mundo glocalizado” en *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia* (Bogotá/Popayán: ICANH/Universidad del Cauca), pp. 123-144.

- Escobar, A. 2006 “Modernidad, identidad y la política de la teoría” en *Anales* (Instituto de Estudios Iberoamericanos) 9-10.
- Escobar, A. 2008 Página web Escobar. En <<http://www.unc.edu/~aescobar/>>.
- Escobar, A. 2009 “Una minga para el postdesarrollo” en *América Latina en Movimiento. La agonía de un mito: ¿Cómo reformular el desarrollo?* (Quito) N° 45: 26-30. En <<http://alainet.org/images/alai445w.pdf>>.
- Escobar, A.; Álvarez, S. y Dagnino, E. 2001 *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos* (Bogotá: Taurus/ICANH).
- Escobar, A. y Pedrosa, A. 1996 *Pacífico: ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano* (Bogotá: CEREC/Ecofondo).
- Filgueira, C.; Fuentes, A. 2001 *Análisis del perfil de las familias de los estudiantes. Censo Nacional de Aprendizaje de los terceros años del Ciclo Básico* (Montevideo: MES y FOD/UTU/BID).
- Foucault, M. 2001 *La verdad y las formas jurídicas* (Madrid: Gedisa).
- Garbi, S.; Grasso, C. y Moure, A. 2004 *Infancia institucionalizada: Representaciones y Prácticas profesionales* (Buenos Aires: UBA, Facultad de Psicología).
- García Moreno, M. 1999 “Familia, escuela y democracia: los pilares de la participación de los niños y adolescentes” en *Derecho a Tener Derecho* (Montevideo: UNICEF/IIN).
- García, M. y Belof, M. 1998 *Infancia, Ley y Democracia en América Latina* (Santafé de Bogotá: Temis).
- Gentile, P. 2001 “La Exclusión y la Escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”, Ponencia presentada el 20 de setiembre en el Paraninfo de la Universidad, Laboratorio de Políticas Públicas (LPP), Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).
- Goffman, E. 2001 (1984) *Internados* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Goffman, E. 2003 (1963) *Estigma, la identidad deteriorada* (Buenos Aires: Amorrortu).
- González, M. L. 2001 “El manejo social del riesgo y de las vulnerabilidades de los hogares en Colombia” en *Coyuntura Social* N° 25.
- Heidegger, Martin 1998 *Ser y tiempo* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria).
- Heller, A. 2000 *Una filosofía de la historia en fragmentos* (Barcelona: Gedisa).

- Foucault, Michel 2005 *El poder psiquiátrico* (Madrid: Akal).
- Nussbaum, M. 1995 *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (Madrid: Visor).
- Pérez Medina J. C. 2006 Sobre «La miseria del mundo» de Pierre Bourdieu: un análisis de las consecuencias sociales de la globalización económica en el primer mundo en *Cuadernos de Trabajo Social* (Universidad Complutense de Madrid) Vol. 19: 89-112.
- Pilotti, F. 2001 *Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto* (Santiago de Chile: CEPAL/ECLAC). En <<http://www.eclac.cl>> acceso marzo de 2009.
- Ricoeur, P. 1998 *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (México: Siglo XXI).
- Ricoeur, P. 2001 *La metáfora viva* (Madrid: Editorial Trotta).
- Salazar, M.; López, M. y Vargas, M. 2000 *Desarrollo Humano y social para la población vulnerable y en alto riesgo de la plaza de mercado de Manizales* (Manizales: Universidad de Manizales/ Colciencias).
- Sen, A. 1985 “¿Cuál es el camino del desarrollo?” en *Revista Comercio Exterior* (México) Vol. 35 (10): 939-949.
- Sen, A. 1997 *Bienestar, justicia y mercado* (Barcelona: Paidós).
- Sen, A. 1999 “La vida y la muerte como indicadores económicos” en *Revista Investigación y Ciencia* N° 202, julio.
- Sen, A. 2000 *Desarrollo y libertad* (Barcelona: Planeta).

María Carolina Zapiola*

EN LOS ALBORES DE LO INSTITUCIONAL

LA GESTACIÓN DE INSTITUCIONES DE REFORMA PARA MENORES EN ARGENTINA

EN ARGENTINA, LAS DÉCADAS FINALES del siglo XIX y las primeras del XX resultaron cruciales para la definición de las categorías modernas de “infancia” y “niñez”¹. En efecto, al calor del proceso de construcción de un Estado nacional centralizado, y con el fin de lograr la ansiada inserción del mismo en la senda del progreso, los sectores dirigentes encontraron fundamental dotar a los niños del territorio de las capacidades necesarias para transformarse en ciudadanos y trabajadores honrados o en buenas madres de familia cuando llegaran a la adultez. Conforme al ejemplo occidental, tal aspiración condujo –no sin virulentos debates– a la sanción de una Ley de Educación Común en 1884 (Ley 1.420), que estipulaba el acceso de los niños de seis a catorce años a la educación por medio de la creación de un sistema público, obligatorio y gratuito de instrucción.

A partir de entonces, e independientemente de su efectiva incidencia en la práctica, la Ley 1.420 se transformó en el referente imaginario por excelencia para la constitución de los discursos y de las

* Investigadora y docente del Área de Historia del Instituto de Ciencias, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

1 En adelante prescindiremos del entrecomillado de los términos “infancia”, “niñez” y “minoridad” en el entendimiento de que constituyen categorías simbólicas.

representaciones sobre la infancia de los contemporáneos y de sus descendientes, siendo una de las consecuencias de la amplísima difusión y aceptación de su mandato estructurante –“un niño, un alumno de escuela pública”–, la oclusión de las experiencias infantiles alternativas a las que ella auspiciaba. En los últimos años, sin embargo, numerosas investigaciones han podido ver más allá de los engegecedores destellos irradiados por sus promesas y han demostrado que las décadas inaugurales del sistema público de instrucción no fueron, en realidad, el marco para la definición de un único tipo de infancia, sino el contexto de cristalización de una percepción dicotómica del universo de la infancia que distinguía entre *los niños* (menores de edad inscriptos en el marco de las relaciones familiares, alumnos o trabajadores según su posición social) y *los menores* (término con el que pasaron a ser denominados en forma creciente los niños que no encajaban en las pautas de socialización familiar, trabajo, educación, ocio, sexualidad y conducta que las élites consideraban aceptables para los sectores más jóvenes de la población)².

En el presente artículo buscaremos analizar el momento inicial de la instalación y la difusión entre el funcionariado argentino de la idea de que era necesario crear instituciones estatales especiales, *diferentes a la escuela*, para recluir y educar allí a los menores varones. En estrecha vinculación con esa cuestión, procuraremos reconstruir los pasos que condujeron al primer ensayo vinculado a esas expectativas, es decir, a la creación del Asilo Correccional de Menores en la Capital Federal en 1898. Nos interesará dar cuenta de las condiciones ideológicas, teóricas y culturales, pero sobre todo materiales, que permitieron que la idea de institución de reforma comenzara a instalarse entre las élites como una solución idónea para la cuestión de la minoridad, y entender con qué objetivos y cualidades invistieron a lo institucional a lo largo de la década de 1890³.

La muy puntual exploración que aquí encaramos se vincula con el objetivo general de nuestra investigación, a saber, el estudio de las condiciones que permitieron la segmentación de la infancia argentina en dos grupos, los niños y los menores, de las modalidades que adquirió tal proceso, y de sus implicancias en el estable-

2 Para los trabajos señeros en esta temática, ver Carli (2002), Carreras (2005), Ciafardo (1990) y Ríos y Talak (1999).

3 Este artículo constituye una parte del Capítulo 3 de nuestra tesis doctoral *Un lugar para los menores. Patronato estatal e instituciones de corrección, Buenos Aires, 1890-1930*. Por razones de espacio, no hemos incluido el análisis de la población, autoridades, funcionamiento y actividades cotidianas del Asilo de Corrección de Menores Varones durante los años de su funcionamiento, es decir, entre 1898 y 1905.

cimiento de políticas públicas específicas para menores entre las décadas de 1880 y 1930. Si previamente abordamos el proceso de constitución de la categoría menor desde los puntos de vista semántico y legal, haciendo hincapié en la centralidad que tuvieron en el mismo las propuestas legislativas de patronato estatal –y su corolario, la Ley de Patronato de Menores– y los discursos científicos referidos a la anormalidad y a la regeneración infantil (Zapiola, 2007), en nuestra actual investigación nos ocupamos de reconstruir el entramado institucional que comenzó a estructurarse en la misma etapa y que también resultó fundamental para que la minoridad tomara cuerpo.

Nuestra intención es demostrar que, del mismo modo en que la niñez o la infancia, en sus formulaciones modernas, inscribieron e inscriben su posibilidad de ser imaginadas, interpeladas, gestionadas y vividas no sólo en la existencia de seres de corta edad o en las representaciones y discursos sociales que los tienen como objeto, sino que se construyen muy especialmente a lo largo de ciertos decursos existenciales e institucionales prefigurados socialmente –en particular, el pasaje por la escuela–, dotar a la minoridad de entidad y de especificidad con respecto a la infancia *normal* también requirió de un proceso de ideación y de creación de espacios particulares por los que los menores debían transitar⁴. Después de todo, los niños tenían su escuela, pero para los menores... ¿qué institución?

UN LUGAR PARA LOS MENORES

La multiplicación de investigaciones recientes ocupadas de las relaciones entre el Estado, por una parte, y las familias, niños y jóvenes, por otra, ha permitido comenzar a distinguir periodos en lo que hace a la historia de las políticas públicas para la niñez y la minoridad. Como resultado, se ha logrado establecer que los años que van desde mediados de la década de 1870 hasta fines de la década de 1920 constituyen un momento fundacional de tales políticas, puesto que en su transcurso el Estado se dotó de una serie de recursos legales e institucionales que permitieron una notable ampliación de sus prerrogativas sobre los menores de edad y sus familias (Aversa, 2006; Colangelo, 2011; Lionetti, 2007; Stagno, 2010). Por supuesto, este proceso de casi medio siglo conoció algunos momentos de particular condensación de ideas, propuestas y realizaciones. En relación a los menores, uno de ellos se dio durante la década de 1890, cuando logró articularse el primer proyecto de tutela estatal de menores (1896) –cuyo fracaso no

4 Un análisis iluminador e insoslayable para esta problemática: Vianna (2007).

es relevante para el tipo de análisis que proponemos aquí⁵– y se concretó la fundación del Asilo de Corrección de Menores Varones de la Capital (1898).

Lo que sigue constituye, en esencia, la exploración de un proceso que tomó cuerpo durante los años noventa, sin el cual la apertura del Asilo, y, en términos más generales, la definición de la categoría minoridad resultan impensables, como fue el inicio de la separación imaginaria y espacial de los menores varones puestos bajo control estatal y detenidos por motivos diversos, tanto de los hombres adultos como de las mujeres y las niñas. Cuánto le cupo a la apropiación y difusión de las nuevas corrientes científicas por parte de ciertos agentes estatales y cuánto a las patentes e insalvables insuficiencias del entramado contemporáneo de atención de los menores “pobres”, “huérfanos”, “abandonados”, “delinquentes”, “viciosos” y/o “vagos” en la formulación y apertura de los primeros espacios institucionales públicos dedicados exclusivamente a la reclusión de los niños así caracterizados es algo difícil de distinguir.

En realidad, si los postulados del penitenciarismo primero y los de la criminología positivista un poco más tarde se transformaron en recursos intelectuales constitutivos del problema de la minoridad y del diseño de políticas estatales de tutela y represión de menores, en el caso que nos ocupa, las carencias y contradicciones que habitaban el circuito de amparo y penalización de la “infancia abandonada y delincuente” eran de tal hondura que impelieron a los funcionarios que formaban parte del mismo, participaran o no de los nuevos paradigmas interpretativos, a solicitar con denuedo la creación de algún espacio estatal al cual poder enviar a los menores.

En tal sentido, no puede sorprender que quienes sostuvieron el reclamo más pertinaz de la década en pos de una solución institucional para el problema de la minoridad hayan sido los funcionarios más directamente afectados por la inexistencia de tal lugar, es decir, los defensores de menores, que para la época fungían como una suerte de articuladores de gran parte del circuito público-privado por el que transitaban los niños ajenos a los decursos prefigurados como ideales para la infancia. En la ciudad de Buenos Aires, dos defensores –uno por la “Sección Sud” y otro por la “Sección Norte”– y sus asesores letrados estaban a cargo de la guarda y protección oficial de los niños

5 La primera propuesta para que “los menores de edad, que no tuviesen padres ni tutores, y los que, teniéndolos, fuesen material ó moralmente abandonados por éstos, [quedaran] bajo la protección del Estado”, fue presentada por el diputado Antonio Obligado en 1896. “Proyecto de Ley”, en *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados. Año 1896* –en adelante DSCD– (Buenos Aires: Cía. Sudamericana de Billetes de Banco), sesión del 21 de septiembre de 1896, Tomo I: 900.

y jóvenes huérfanos, abandonados o maltratados por sus padres, es decir, de los menores de edad desvinculados de sus núcleos familiares. Dichos funcionarios del Ministerio Pupilar, dependiente del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, entraban en contacto con los niños que supuestamente se hallaban en esas condiciones por medio de derivaciones de los jueces, aunque mayormente lo hacían por denuncias y entregas de particulares o como resultado de la acción de la Policía de la Capital, que podía detener a los niños que encontrara en la vía pública sin tener oficio conocido, que carecieran de padres o tutores o que perturbaran el orden social por medio de la violación de las ordenanzas municipales y las órdenes del día de la Policía.

La misión de los defensores era tratar de colocar “convenientemente” a los menores que quedaban bajo su amparo “de modo que sean educados ó se les dé algún oficio ó profesión que les proporcionen medios de vivir”, para lo cual los remitían a asilos de beneficencia o a casas correccionales para mujeres, o los colocaban en casas de familias o establecimientos que los empleaban en tareas domésticas y laborales, previa firma de un contrato en el que los guardadores se comprometían a brindarles un salario, alimento, vestido, educación e instrucción moral y religiosa⁶. Como hasta fines del siglo XIX no existían en la ciudad locales específicos a disposición de los defensores donde colocar a los niños y jóvenes detenidos por “vagancia” o por contravenciones, ni tampoco a los huérfanos o “abandonados” para quienes no encontraran sitio en los superpoblados asilos de beneficencia, muchos de éstos iban a parar a la Cárcel Correccional de la Capital o a la Penitenciaría Nacional junto con los menores procesados o condenados por la comisión de delitos, por lo cual el hacinamiento, la promiscuidad con los adultos y la falta absoluta de actividades adecuadas a su edad, o sea, la incapacidad para producir la regeneración, constituyeron las cualidades distintivas del encierro infantil durante la etapa⁷.

6 “Ley orgánica, número 1893, de la Administración de Justicia de la Capital de la República, del 12 de noviembre de 1886”, en Jorge y Meyer Arana (1908, Tomo I: 184-185).

7 En relación a los menores procesados y condenados por la comisión de delitos, el Código Penal de 1887 establecía su inimputabilidad si tenían menos de 10 años, en tanto los que tenían entre 10 y de 15 años podían ser juzgados como adultos si se demostraba que habían actuado con discernimiento. No podía condenárselos a presidio ni aplicarse contra ellos la pena de muerte, sino enviarlos a prisiones o penitenciarías a cumplir un tercio de la pena que por el mismo delito hubiera correspondido a un adulto. “Código Penal. Disposiciones relativas á los menores de edad y jurisprudencia de los tribunales. Libro Primero. Sección II”, en Jorge y Meyer Arana (1908).

Ante este estado de situación, y en función de las nuevas claves de lectura a partir de las cuales lo descifraban, para fines del siglo XIX numerosos funcionarios comenzaron a señalar que convenía y competía al Estado asumir el problema de los “menores abandonados y delincuentes” como propio en vez de delegarlo en la beneficencia, y a demandar el reemplazo de las insuficientes, inadecuadas, e incluso contraproducentes prácticas de amparo y corrección de niños y jóvenes por otras más acordes a los mandatos científicos y a los imperativos sociales.

Efectivamente, los problemas del entramado legal-institucional de amparo y castigo de los menores eran considerables y se los sabía de imposible solución. Para comenzar, la posición de los funcionarios que operaban –o de quienes se esperaba que lo hicieran– como nexos entre los jueces, la Policía, las instituciones asilares o carcelarias, las familias y los niños era francamente incómoda. Los defensores y sus escasos asistentes eran empleados mal pagos y desbordados por la cantidad y la diversidad de tareas con las que debían enfrentarse cada día, de lo cual constituye un indicio la altísima tasa de rotación en el puesto que caracterizó a los defensores de la Sección Sud, que en ningún caso permanecieron más de dos años en el cargo, y a veces ni siquiera un año entero. Del clima que cotidianamente se respiraba en las defensorías y de *algunos* de los menesteres que debían enfrentarse cada jornada, nos brindan una idea parcial las palabras del defensor Mariano E. Saubidet:

“La gran concurrencia de personas que afluye á esta Defensoría hizo imprescindible tomar alguna medida para evitar los desórdenes que entre la concurrencia se producían motivado por el natural deseo de ser despachados prontamente. A fin de evitar su repetición se ha dispuesto dar números, evitándose que haya quejas por preferencias de personas, ó sospechas de faltas no comprobadas de los ordenanzas encargados de franquear la entrada. Esta disposición no sólo sirve para que el orden no se altere, sinó también como dato estadístico, acusando el libro correspondiente que *se han dado 2.900 audiencias en el tiempo transcurrido desde Junio 15 de 1896 hasta hoy [1 de septiembre de 1896]*.”

Ha sido necesario también destinar algunos días para atender exclusivamente trabajos de oficina y para visitar los Establecimientos de Beneficencia, dedicándose preferente atención á los Hospitales y Asilos de Caridad.

No pequeña tarea ha sido la de organizar el archivo que comienza en 1825 y en el cual se continúa con empeño [...]”⁸.

8 “Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Sud, suscripto el 1 de enero de 1897 por el defensor Mariano E. Saubidet y

El excesivo nivel de demandas que tenían que atender los defensores se debía, en parte, a la confusión reinante en torno a cuáles eran las situaciones que habilitaban a los agentes públicos –la Policía, los defensores– a intervenir sobre los menores o sus familias y bajo qué modalidades podía darse dicha intervención, y a la ampliación del espectro de población sobre el que, cada vez más, se solicitaba que intervinieran. Así, y aunque en la década anterior las atribuciones de los defensores habían quedado fijadas en torno a las tareas de cuidar de las personas, educación y bienes de los menores huérfanos, abandonados o maltratados, permanentemente acudían a sus oficinas padres que procuraban la internación de sus hijos en algún asilo en razón de su pobreza⁹, y, sobre todo, se presentaba la Policía para poner a su disposición a los menores “abandonados” que había detenido en las calles.

Y aunque en algún momento del periodo analizado los defensores lograron dejar establecido ante el jefe de Policía que los menores que poseían padres, abuelos o tutores no se hallaban comprendidos en la Ordenanza sobre vagos de 1885 ni podían ser entregados directamente al Ministerio Pupilar por los agentes del orden, y con ello lograron reducir en algo la cantidad de niños enviados a las Defensorías¹⁰, la desproporción entre las demandas de amparo o encierro de menores y la disponibilidad de espacios –sobre todo, de espacios idóneos– en donde colocarlos continuó siendo un rasgo persistente del entramado por el que circulaban los niños excluidos de los trayectos *normales* para la infancia.

Llegados a este punto, parece necesario realizar alguna referencia que permita apreciar la dimensión cuantitativa del universo infantil y juvenil al que aludían los defensores. Tal tarea no resulta sencilla, y eso por varios motivos. En primer lugar, por un obstáculo de orden fenomenológico: *los menores no poseían una existencia objetiva que pudiera prestarse a diversas formas de registro*, sino que eran contruidos como tales a partir de la malla de representaciones, discursos y

el secretario Pablo Gallo, en *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1897 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública Dr. Luis Beláustegui* –en adelante *MMJCeIP*– (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional) Tomo I: 109 y 110. El énfasis es nuestro.

9 “Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Norte”, suscripto el 5 de abril de 1897 por el defensor Pedro de Elizalde y el Secretario Emilio Gimenez Zapiola en *MMJCeIP* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional) Tomo I.

10 “Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Norte”, suscripto el 1 de marzo de 1895 por el Defensor Pedro de Elizalde en *MMJCeIP* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional) Tomo I.

prácticas en la que ciertos adultos los insertaban. Entonces, lo máximo que el historiador puede hacer es ofrecer datos referidos a niños y jóvenes excluidos de modos diversos de los decursos aceptables para la infancia, pero sin que ello presuponga la consustanciación entre esos seres y la minoridad. Teniendo esa advertencia presente, es que puede recurrirse a la reconstrucción y análisis de ciertos datos, lo que nos conduce al segundo problema ligado con a la cuantificación de los niños y jóvenes que se hallaban en la mira de las autoridades: se trata de datos confusos, incompletos, y difíciles de relacionar entre sí.

Una posible estrategia para calibrar la magnitud del fenómeno de la minoridad denunciado por los contemporáneos sería comparar al alcance de la población infantil y juvenil existente en la ciudad de Buenos Aires con la cantidad de niños que pasaron por las Defensorías y quedaron registrados durante el mismo período. En virtud de que los censos nacionales, municipales y escolares son esporádicos y los datos ofrecidos por los defensores son en general anuales, construir series comparativas completas resulta imposible. Sin embargo, es posible presentar ciertos datos indicativos. Así, en 1895 las personas de 0 a 20 años sumaban 284.428 sobre 663.854 habitantes urbanos (De la fuente et al, 1898). Ese mismo año, el defensor de menores de la Sección Norte registró que entraron a su defensoría 578 menores (268 varones y 310 mujeres), mientras el de la Sección Sur ofreció la cifra de 394 menores (162 varones y 232 mujeres), es decir, un total de 972 entre ambas delegaciones, lo que representaba un *0,34% del total de niños y jóvenes de Buenos Aires*¹¹. Si esas cifras se cruzan con la de la población escolar, los resultados arrojados serían los que siguen: en 1895, sobre una población escolar de 117.388, 93.560 niños concurrían a la escuela, en tanto 23.828 no lo hacían (De la Fuente et al, 1898). Si pudiera trazarse una relación directa entre los menores ingresados a las defensorías y la población en edad escolar que no concurría a la escuela, aquel representaría un *4,08% de los ajenos a la institución escolar*, pero se trata a todas luces de un porcentaje excesivo pues la población escolar refería a los niños de 6 a 14 años mientras que el defensor se ocupaba de personas de 0 a 21 años de edad.

Ciertamente, se trata de cifras y porcentajes de precisión bastante cuestionable, porque parten de datos oficiales que siempre son incompletos, incluso en el caso de los censos. Además, si a los menores registrados por los defensores se sumaran los niños que eran dete-

11 "Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Norte, suscripto el 1 de marzo de 1895 por el defensor Pedro de Elizalde e Informe del defensor de Menores de la Sección Sud, suscripto el 18 de abril de 1895 por Adolfo Carranza en *MMJCeIP*.

nidos directamente por la Policía en las comisarías sin pasar nunca por las Defensorías (lo cual era poco probable pero posible), o los que eran alojados en los asilos de beneficencia sin dar intervención a los defensores, de seguro llegaríamos a resultados ligeramente distintos, aunque no tanto como para ocluir el hecho de que nos encontramos frente a un universo poblacional bastante reducido. En todo caso, lo que interesa es que los contemporáneos percibieron la presencia de los menores en la ciudad como objetiva, cuantiosa y amenazadora.

En lo que hace a los defensores esto era comprensible porque el número de niños y jóvenes huérfanos y abandonados que llegaban a sus oficinas excedía en mucho el de las plazas disponibles para colocarlos en los asilos de las sociedades de beneficencia, problema que se reforzaba por la imposibilidad de esos funcionarios de hacer valer sus prerrogativas para fiscalizar el ingreso y egreso de niños a esas instituciones ante sus comisiones directivas, y así poder indicar “la utilidad en recibir y educar á los unos y no hacerlo con los otros” y “las ventajas positivas que existen en dar salida á los menores con suficiente desarrollo y conocimientos para ganarse la vida los que dejarían su puesto á otros más necesitados”. Nada de eso resultaba factible ya que, como constaba en sus reiteradas denuncias, las sociedades de beneficencia no habían cumplido “jamás” con su obligación legal de pasar mensualmente al defensor una nómina de los menores ingresados en los asilos¹².

Tampoco la colocación en familias o en casas de comercio o de campo era una solución idónea para el problema de la minoridad, como lo expresaban las elocuentes palabras del defensor Ladislao Martínez:

“Ha prevalecido constantemente y con pocas excepciones la costumbre de disponer de *estos desgraciados* á título oneroso, es decir, sin remuneración de servicios ó bien tan exígua que apenas si se fijaba en dos pesos nacionales por menores de quince años y aun de mas edad, cuando no fueran colocados por el simple vestido y manutención –y á este respecto, Señor Ministro, debo hacer constar, por doloroso que me sea, que *los infelices menores, han sido frecuentemente abusados*, por su mala alimentación, desnudez en que se les ha tenido, agregando á esto el trato más cruel.

A cada paso vivos ejemplos lo demuestran. Muchos de los que se presentan a la protección del defensor invocan los hechos que

12 Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Norte, suscripto el 5 de abril de 1897 por el defensor Pedro de Elizalde y el secretario Emilio Gimenez Zapiola en *op. cit.*, p. 100. Para los combates entre los defensores y las señoras por sus facultades respectivas sobre los niños asilados ver: Villalta (2005).

dejo consignados como *causal que los obliga á abandonar á sus guardadores*, y el estado en que vienen, abona bastante la verdad de su dicho”¹³.

La posibilidad de los guardadores de abusar de distintos modos de los niños puestos a su cuidado, atropello que en el caso de las niñas y jóvenes solía redundar en embarazos que alimentaban el número de menores que quedaban bajo el *amparo* estatal, se originaba naturalmente en una suerte de aceptación social de estas “prácticas inveteradas y perniciosas” denunciadas por varios defensores, pero se sustentaban también en los históricos incumplimientos y omisiones de los propios defensores. De hecho, eran muchos los funcionarios que no llevaban los registros de los niños colocados ni obligaban a las familias receptoras a firmar los contratos de colocación, lo que tenía como consecuencia aún más grave que una enorme cantidad de niños *se perdieran* luego de ser entregados¹⁴.

En definitiva, la solicitud de niños en las Defensorías era una estrategia que se daban distintos sectores para hacerse de mano de obra gratuita, sobre todo para el servicio doméstico, lo cual nos conduce a un segundo aspecto que hacía de las colocaciones soluciones imperfectas para el problema de la minoridad: las mismas constituían un recurso más fácilmente aplicable al caso de las niñas que al de los varones. Al respecto, el defensor Pedro de Elizalde señalaba: “tratándose de los varones, no cuento desgraciadamente con las mis-

13 “Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Sud”, suscripto el 23 de abril de 1894 por el defensor Ladislao Martínez en *MMJCeIP* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional) Tomo I: 146. El énfasis es nuestro. Una tercera parte de los honorarios de los niños, a los que tenían derecho desde los 7 años, debía depositarse en la Defensoría para su colocación en el Banco Nación hasta su mayoría de edad o su salida “en libertad” y dos terceras partes debían entregársele para alimento y calzado. Las niñas solían ser víctimas más frecuentes de la falta de pagos. Para más denuncias, ver, por ejemplo, Defensoría de Menores de la Capital. Informe del Defensor de Menores de la Sección Sud, suscripto el 5 de mayo de 1896 por el defensor Adolfo Carranza y el secretario Pedro Elizalde en *MMJCeI* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional) Tomo I: 161; y Defensoría de Menores de la Capital. Informe del Defensor de Menores de la Sección Sud, suscripto el 14 de abril de 1898 por el defensor J. M. Terrero y el secretario Pablo Gallo en *MMJCeIP* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional) Tomo I.

14 Durante la década de 1890 esas prácticas fueron denunciadas por sucesivos defensores, que intentaron imprimir un giro radical en la política de registros y de exigencia de cumplimiento de las obligaciones actuales o retrospectivas a los guardadores. Para un sugerente análisis de las consecuencias a largo plazo de las políticas estatales de entregas no registradas ni condicionadas de niños a particulares, ver Villalta (2012).

mas facilidades [que con las mujeres]. Sobre los que mas reclaman una acción enérgica y decisiva, es precisamente sobre quienes la Defensoría tiene que hacerse sentir débilmente y con resultados casi nulos”¹⁵. El panorama era, en efecto, muy poco alentador. No había instituciones privadas o públicas bien organizadas o con plazas suficientes en donde colocarlos, y por sus “instintos licenciosos” era pocos los querían recibirlos en sus hogares o establecimientos, según relataba el mismo defensor:

“Para la colocación de los menores varones en particular he tropezado con serios inconvenientes, por tratarse en su mayor parte de *prófugos reincidentes y menores cargados de vicios*.

Estos no permanecen ni tan sólo una semana en las casas en donde los coloca la Defensoría, fugándose, tienen sus diferentes refugios, unos de ellos es el Asilo Nocturno, que á pesar de la elevada idea con que se fundó, se ha convertido en guarida de *menores prófugos y vagos*, sirviéndoles de elemento para la fomentación de sus ilícitas libertades. Hay menores que durante el año anterior han tenido cuatro ó cinco entradas en la Penitenciaría, siendo imposible colocarlos en esta Capital por sus *instintos licenciosos* y careciendo la Defensoría de los medios necesarios para morigerarlos, propondría á V. E. que estos *menores que son prófugos reincidentes e incorregibles*, y que sirven de base para corromper á los demás, destinados á corrección por causas leves, fueran remitidos á disposición de los defensores de menores a los territorios nacionales, en la creencia de que, sacándolos de este centro, donde están *habitados á ejercer sus malas costumbres*, rozándose con hombres de pésimos antecedentes que los terminan de pervertir, sería fácil... dedicarlos al trabajo honrado y encaminarlos por la senda del bien, prévia consulta al respecto con dichos defensores.

He procurado buscarles colocación en las proximidades de este centro, pero á pesar de las medidas que ha puesto en práctica no han dado resultado, por cuanto la mayoría se niegan á albergar *huéspedes de esta índole*, á causa de la facilidad que tiene de encontrar buenos servidores”¹⁶.

Semejante caracterización de los menores colocados contrastaba con la que el defensor Martínez ofrecía por los mismos años, pero tal disparidad no surgía de puntos de vista opuestos sobre los niños y jóvenes que pasaban por las Defensorías, sino que se resultaba de la exis-

15 “Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Norte, suscripto el 5 de abril de 1897 por el defensor Pedro de Elizalde en *op. cit.*, p. 98.

16 “Defensoría de Menores de la Capital. Informe del Defensor de Menores de la Sección Norte, suscripto el 1 de marzo de 1895 por el defensor Pedro de Elizalde en *op. cit.*, pp. 157-158 (el énfasis es nuestro).

tencia de dos condensaciones discursivas que, por una vez, y en razón del tipo de argumentación que se buscaba construir, presentaban en forma bastante estilizada las dos vertientes que nutrían las representaciones sobre los menores y que usualmente eran más difíciles de discernir: una suerte de miserabilismo-salvacionismo entremezclado con un desprecio y un temor bastante enraizados.

Lo interesante es que, ya fuera en su condición de víctimas, ya en la de menores “lanzados por la pendiente del mal”, la situación de estos niños pedía a gritos ser resuelta por medio de la creación de instituciones –cuando no a través de su alejamiento a remotos e inaccesibles territorios–. Pero, para la época, los únicos espacios públicos disponibles para alojar menores con los que contaban los defensores eran el Departamento de Menores de la Penitenciaría Nacional, ubicado en la parte baja de uno de los pabellones de dicha institución, y el Depósito de Menores habilitado en la ex Cárcel Correccional entre 1890 y 1893. Puestos ante la disyuntiva de enviarlos a esas “escuelas del delito” o dejarlos en libertad, los defensores tendieron a inclinarse por la segunda opción. Por cierto, existían algunas soluciones alternativas, como el envío de menores a los batallones de línea en calidad de aprendices músicos o su ingreso en la Escuela de Grumetes, pero seguía tratándose de medidas cuantitativamente insuficientes y de compleja implementación en ciertos momentos¹⁷.

Siendo este el escenario, creemos que las dificultades apremiantes que las autoridades enfrentaban todos los días para colocar en algún sitio a los menores de sexo masculino constituyeron una causa inmediata del reclamo y de la apertura de una institución pública de corrección para varones. En un sentido más general, la elaboración de políticas para menores que tenderían a surgir como *respuestas a las urgencias más apremiantes*, imprimió en esas políticas dos de sus cualidades más perdurables: el sesgo de género y el recurso a arreglos institucionales provisorios, o al menos, bastante distantes

17 Prueba de ello son los obstáculos que surgieron en 1897 para colocar huérfanos en la Marina. Según relata el defensor Pedro de Elizalde, ese año trató, a solicitud del huérfano Miguel Sosa, de que éste entrara en la Escuela de Grumetes pero el Estado Mayor General de Marina requirió, para su admisión, que el defensor firmara un contrato por el cual se sujetara al menor a las ordenanzas militares que regían en la Armada, entre ellas, el Capítulo V del Código Penal Militar sobre desertión, que en su artículo 188 establecía como pena para todos los que desertaran frente al enemigo las penas de muerte o presidio por tiempo indeterminado. No logrando que esos contratos fueran reformados, el defensor decidió no hacer ingresar a Sosa ni a ningún otro menor que manifestara la vocación para seguir la carrera de la marina. “Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Norte”, suscripto por el defensor Pedro de Elizalde y el secretario Enrique Ruiz el 1 de abril de 1898 en *MMJCeIP, op. cit.*, pp. 52-54.

de los ideales, para solucionar las demandas perentorias relativas a los niños y jóvenes.

Después de todo, y pese a ciertas quejas virulentas pero episódicas, la mayor parte de los interpelados por la cuestión de las niñas “abandonadas y delincuentes” compartía su beneplácito en relación a las políticas disponibles para su amparo, punición y reeducación, las que, en lo primordial, giraron por décadas en torno a las colocaciones en familias y a la acción de la beneficencia –oficial o privada– auxiliada por las órdenes religiosas femeninas¹⁸. En el caso de los varones, ninguna solución estructurada en torno a las organizaciones filantrópicas o a las colocaciones particulares parecía estar a la altura de un problema que se magnificaba y que clamaba por soluciones concretas y definitivas.

HACIA UN “ESTABLECIMIENTO ESPECIAL”

El camino hacia la separación imaginaria y espacial de los menores varones en condiciones de encierro con respecto a las mujeres, las niñas y los hombres fue largo y poco lineal. La novedad que los años noventa confirieron a ese recorrido, que entonces comenzó a trazarse, fue que en su transcurso las autoridades pasaron de sus prácticas habituales, consistentes en ensayar soluciones para el problema de la minoridad dentro del universo institucional disponible, a incluir y priorizar en el conjunto de esas prácticas la defensa teórica y la apertura de nuevos y específicos establecimientos de educación y reforma para menores varones.

Por supuesto, en este nuevo afán las élites latinoamericanas contaban con los modelos que ofrecían los debates, las propuestas y las realizaciones que desde el segundo cuarto del siglo XIX se venían ensayando en Europa Occidental y Estados Unidos para abordar la modernización de las prácticas de amparo y corrección de los que por entonces comenzaron a denominarse menores. Uno de los elementos fundamentales dentro de ese abanico de intervenciones fue la creación de instituciones de reforma, prohijadas en el marco de un doble proceso. En efecto, a comienzos del siglo XIX había cristalizado el pasaje de un modelo en el que las comunidades disciplinaban a los niños “incorregibles” o que hubieran quebrado las leyes esencialmente a través del ejercicio de la autoridad familiar; a otro en el que su enmienda se confiaría a las instituciones (de hecho, hasta entonces los magistrados tendían mucho más a ordenar que los padres o guardadores de esos niños aplicaran un castigo en el marco del

18 Para las estrategias público-privadas de amparo y corrección de menores mujeres, ver Camari (1997; 2007); Freidenraij (2012) y Guy (2001).

hogar que a encerrarlos en instituciones para adultos o someterlos a castigos corporales). Además, por la misma época, la transformación del significante “delincuencia infantil” de un vago término que refería a las malas conductas de los jóvenes en general a otro que daba cuenta de una preocupación específica por las malas conductas de los niños de las clases bajas urbanas, se dio en forma asociada al reclamo de creación de instituciones también específicas para rehabilitarlos (Schlossman, 1998).

Rechazando la opción punitiva que condujo a la fundación de prisiones para niños como la Petite-Roquette en París (1836) o Parkhurst en Inglaterra (1835), basadas en el régimen de aislamiento celular y en el sometimiento a una feroz disciplina, que en el caso de la segunda constituían la antesala de la deportación a Australia, los abanderados del *Reform School* se inspiraron en experiencias alternativas como las de Rauhe Haus en Alemania (1833) y Métray en Francia (1839), e impulsaron la creación de un nuevo tipo instituciones, que en Europa surgieron generalmente bajo auspicios y dirección privada y con un financiamiento parcial del Estado, y en Estados Unidos fueron las más de las veces abiertas por los poderes públicos. Aunque los establecimientos creados a partir del modelo de la Escuela de Reforma fueron en realidad muy variados en términos arquitectónicos, organizativos, disciplinarios, de su localización geográfica y de sus logros, el principal debate entre sus defensores se dio durante la segunda mitad del siglo XIX y tuvo como contendientes a los partidarios del sistema *congregate* y a los del *cottage*. Mientras los primeros aceptaban la convivencia de amplios y heterogéneos grupos de niños en grandes edificios, así como arreglos laborales muy variados –que podían concretarse dentro o fuera de la institución–, los sostenedores del *cottage* proponían la convivencia de grupos reducidos de niños en pequeños “hogares” localizados en áreas rurales en los que habitarían y trabajarían bajo la supervisión de una pareja subvencionada por el Estado que cumpliría las funciones parentales (Forlivesi, 2005; Schlossman, 1998).

En Argentina, la categoría “establecimiento especial” que circulaba a fin de siglo parecía remitir universalmente al modelo *congregate*, aunque ni ese término ni *cottage* serían de uso local hasta la primera década del nuevo siglo. Ahora bien, esa tendencia tenía más visos de ser una respuesta pragmática a un problema que había que resolver con urgencia y con el despliegue de la menor cantidad posible de recursos que una opción derivada de algún posicionamiento teórico. Prueba de la inexistencia de una postura a favor del reformatorio urbano o en contra de la colonia agrícola de reforma es que, en

1902, a escasos cinco años de inaugurado el Asilo de Menores Varones en la Capital, su mismo director fue una de las principales voces que reclamó el traslado de la institución al espacio rural para lograr la profunda transformación edilicia, organizativa y programática que los requerimientos de la ciencia y de la sociedad exigían, lo que se llevaría a cabo en 1904, al fundarse la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz.

Esa suerte de indefinición en relación a las cualidades de la institución que se buscaba instalar puede inferirse también del uso indistinto que hacían los funcionarios locales de los términos “escuela”, “cárcel”, “casa” y “asilo” para referirse a ella en sus poco sistemáticas pero insistentes intervenciones. Como sea, las Escuelas de Reforma, urbanas o rurales, compartían su doble filiación con la cárcel y la escuela. Con la primera coincidían en el hecho de ser espacios de reclusión en donde la principal actividad de los delinquentes/asilados sería el trabajo, fuente de regeneración y estrategia para alcanzar, en la medida de lo posible, el *self-supporting*. Todo ello orientado a que, entre muros o al aire libre, los detenidos transformaran su naturaleza y se convirtieran en hombres útiles, es decir, en trabajadores.

Claro está que la meta de construir hombres honrados, trabajadores y buenos ciudadanos también era propia de la escuela, de cuyo modelo y objetivos los establecimientos de reforma asumieron varios elementos. Así, al igual que la escuela común, la Escuela de Reforma sería un ámbito en donde los niños –y en este caso también los jóvenes– se reunirían en base a un criterio etario, permanecerían en el establecimiento obligatoriamente, se someterían a la autoridad y al saber adulto, y como resultado de la internalización de la disciplina y de la adquisición de un saber –esencialmente manual, pero también intelectual– se convertirían en hombres de bien.

La profunda vinculación entre la escuela y las instituciones de reforma para menores había quedado planteada de forma emblemática unos años antes en Argentina, cuando el ex ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública y entonces diputado Onésimo Leguizamón, siguiendo los pasos de Domingo F. Sarmiento y con apoyo de todos los que, junto a él, auspiciaban la sanción de una Ley de Educación común, gratuita, laica y obligatoria, presentó en la Cámara de Diputados, *casi al mismo tiempo* que el proyecto que se convertiría en la Ley 1420, las primeras propuestas para crear en la Capital una Escuela de Reforma de menores varones como las existentes “por centenares en Alemania, Suiza, Holanda, Bélgica, Inglaterra y Estados Unidos”, en la que se daría instrucción laboral a “los niños de ocho á quince años, huérfanos, vagos ó viciosos, que se encuentren en [el municipio de la

Capital] sin tener una persona civilmente responsable de su educación y cuidado”¹⁹.

Sin entrar en el análisis de esos fracasados pero significativos proyectos²⁰, interesa notar hasta qué punto la existencia de una escuela de vocación universalista parecía constituir, más que un antídoto para la ideación de cualquier otro tipo de institución educativa, un factor esencial para el diseño y la creación de esos establecimientos alternativos, tanto por su posición de modelo como por el hecho de que fijaba el espacio que, por fuera de ella, quedaba vacante para otro tipo de intervenciones sobre la población infantil. El tremendo peso simbólico que las imágenes de *la escuela y el alumno* tuvieron en la constitución de sus espejos opuestos y complementarios, es decir, de *la institución de reforma y el menor*, puede apreciarse en los términos con los que el defensor Ramón de Oliveira César solicitaba al Ministro de Justicia en 1892 la creación de un “establecimiento especial”:

“Los niños de las escuelas tienen para su educación grandes y suntuosos edificios, maestros, útiles y cuanto puede exigir su enseñanza; entre tanto los menores, niños como ellos, pero pobres, huérfanos ó abandonados, no tiene hogar por que sus padres han desaparecido ó no pueden ampararlos, andan vagando por las calles sin ocupación ni medios de procurarse el alimento y refugiándose durante la noche donde pueden, pero jamás donde encuentren lo que la moral y la sociedad requieren [...].

En un Establecimiento especial, los depositados podrían aprender ó practicar algun arte ú oficio, convirtiéndose en hombres útiles y beneficiando con sus trabajos a la casa en que se asilaran y á la misma sociedad”²¹.

Al esgrimir como premisa para su pedido el hecho de que *los niños ya tenían una institución, la escuela, en tanto los menores no poseían ninguna*, Oliveira César demostraba poseer una capacidad de análisis y de síntesis bastante más aguzada que la de la mayor parte de sus colegas defensores, usualmente atados a las exigencias y carencias del día a día como única estrategia argumentativa para sus demandas. Y

19 DSCD 1883 *La Universidad* (Buenos Aires) Tomo I: 537 y 538. En 1882, Leguizamón presidió el Congreso Pedagógico Americano, en el que demandó la sanción de una Ley de Educación laica, gratuita y obligatoria, y más tarde, como diputado nacional, redactó y defendió el proyecto de Ley de Educación Común, que alcanzaría status legal en 1884 (Cutolo, 1975).

20 Los mismos han sido analizados en Zapiola (2006).

21 Defensoría de Menores de la Capital. Informe del defensor de menores de la Sección Norte, suscripto en 1892 por el defensor Oliveira César en *MMJCIP* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría), p. 159.

a pesar de que su apreciación del alcance y de la infraestructura del sistema público de instrucción primaria era desmesurada, sus percepciones relativas a la consustanciación entre la niñez y la escuela, por un lado, y a la extranjería de los menores con respecto a esa institución, por otro, material, pero sobre todo simbólica, en el sentido de que no se esperaba que accedieran a ella, eran acertadas y apuntaban al aspecto nuclear del proceso de segmentación de la infancia que se hallaba en curso (Zapiola, 2011).

Frente a la escuela, o más bien para quienes había quedado fuera de ella, este funcionario proponía la creación de una “casa en que se asilaran” ofreciendo así a los niños sin hogar un espacio en el que podrían adquirir algunos aprendizajes –laborales, morales– que en el caso de los otros niños eran garantizados por los padres. La impronta asilar aparecía en su discurso cuando observaba que la vida de “los depositados” estaría organizada en torno al trabajo pero sin presentar precisiones en torno al tipo de trabajo que desarrollarían o a sus funciones, es decir, asignando al trabajo una posición más afín a la que tradicionalmente había ocupado en los asilos de beneficencia que a la que se le daba en las nuevas propuestas científicas²².

De cualquier manera, y más allá de las imprecisiones o de la amalgama de modelos institucionales presentes en las propuestas de los funcionarios, lo fundamental fue que, en la década de 1890, los persistentes reclamos de creación de una institución pública para menores de los agentes estatales que día a día sufrían las consecuencias de su inexistencia encontraron una vía de realización en un contexto en el que el alto funcionariado se había vuelto mucho más sensible a la problemática de la minoridad.

A decir verdad, la década se abrió con el recurso a lo posible, perenne marca en las políticas para la minoridad, pero rápidamente se produjeron novedades. En principio, lo imperioso era separar a los menores de los varones adultos con quienes por entonces convivían en la Penitenciaría, local estrecho y que “no reunía las condiciones de un establecimiento de corrección”, pues los menores allí reclusos no podían dedicarse al trabajo –siendo imposible destinarlos a los talleres donde trabajaban los penados– y pasaban sus horas de ocio en contacto con “ejemplos inmorales”²³. Por ello, en septiembre de 1890, los presos mayores de 18 años fueron trasladados desde la Cárcel Correccional a la Cárcel Penitenciaria, que-

22 Defensoría de Menores de la Capital. Informe del Defensor de Menores de la Sección Norte, suscripto por el defensor Oliverira César, 1892, *op. cit.*

23 *Ibíd.*

dando la primera destinada para mujeres y “menores criminales, correccionales y depositados”²⁴.

En forma paralela, el presidente Carlos Pellegrini instituyó la Comisión Nacional de Cárceles²⁵, cuya misión sería estudiar y expedirse “en forma urgente” acerca de la mejor forma de establecer en la Capital las “Cárceles ó Casas de Corrección de mujeres y de menores de ambos sexos” de acuerdo con las bases fijadas por el Ministerio de Justicia. A los pocos días, la Comisión entregó una parte de la antigua Cárcel Correccional a la superiora de las Religiosas del Buen Pastor para destinarla a “Cárcel de Mujeres y Corrección de Menores [mujeres]” y comenzó a supervisar los trabajos de la que, afirmaban sus miembros, sería la “Casa destinada para corrección de menores varones”, a la que inmediatamente empezaron a trasladarse parte de los menores que se hallaban en la Penitenciaría²⁶.

Esta primera intervención del PEN, seguida de otras tantas a lo largo de la década, marcaba un hito no sólo porque elevaba la cuestión de la minoridad a problema de interés de las máximas autoridades del Estado, sino porque anunciaba una tendencia que se repetiría por lo menos hasta la década de 1930: *todas* las decisiones y realizaciones legales e institucionales trascendentes referidas a la minoridad serían en adelante impulsadas por los miembros del poder ejecutivo, ya sea por medio de proyectos formulados por el presidente, sus ministros o comisiones designadas por el máximo mandatario, ya por el apoyo e incluso *la orden* por decreto de discutir proyectos de su interés en las cámaras legislativas, lo que muchas veces permitió “desempolvar” propuestas que venían recorriendo comisiones desde hacía años y convertirlas en leyes, tal como sucedió con la Ley de Patronato Estatal de Menores en 1919 (Zapiola, 2010).

24 “Cárcel Correccional. Informe Anual”, redactado en 1891 por su director, Justo P. Hernández en *MMJCeIP* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría) Tomo I: 212.

25 Decreto 1 de septiembre de 1891 en *MMJCeIP*, *op. cit.* La Comisión Nacional de Cárceles se había constituido en 1892 y funcionó hasta 1899. La existencia de la Comisión era una prueba tangible del tipo de posición que el problema de la modernización de las estrategias punitivas estatales ocuparía históricamente en Argentina, pues si su creación señalaba la relevancia alcanzada por tal cuestión, el hecho de encomendar a una comisión *ad honorem* de tres miembros la hercúlea misión de inspeccionar establecimientos, proyectar otros nuevos y supervisar la administración de algunos de los que se abrieran, daba cuenta de la escasa inversión – financiera y de recursos técnicos y humanos– que desde el Estado se estaba dispuesto a hacer para ocuparse de ella.

26 “Documentos relativos al establecimiento de las Cárceles ó Casas de Corrección de Mujeres y Menores de ambos sexos en la Capital de la República” en 1891 *MMJCeIP*, *op. cit.*, pp. 355-356; y “Notas de la Comisión dando cuenta de su cometido, 9 de octubre de 1890 y 10 de octubre de 1890”, *Ibid.*

Como era de preverse, la colocación de menores varones en un ala del vetusto edificio de la antigua Cárcel Correccional –llamada “Depósito de Menores” en algunos documentos– no condujo a resultados positivos ni permitió vaciar de menores la Penitenciaría. El fracaso de esta solución provisoria fue señalado por el mismo Presidente Carlos Pellegrini poco tiempo después, y empleado como argumento central en un mensaje que elevó al Senado y la Cámara de Diputados en 1892 para solicitar la apertura de una Casa de Corrección de Menores Varones:

“Este último local [la Cárcel Correccional] ha resultado notoriamente pequeño é inadecuado para contener el creciente número de *niños envidiados* que los jueces y defensores de menores remiten diariamente, sin que sea posible, por falta de espacio necesario, montar los talleres y la escuela que se requiere para procurar, por medio del trabajo y de la enseñanza, la corrección ó la reforma de esos *niños lanzados en la pendiente del mal*.

El Poder Ejecutivo se ha preocupado seriamente de los peligros que esta situación entraña para el porvenir y se ha convencido de que no es posible dilatar por mayor tiempo la fundación de un establecimiento para los menores correccionales de sexo masculino, dejando en el actual á los del otro sexo”²⁷.

En vistas de ello, se requería la autorización para invertir hasta \$150 mil m/n en la construcción e instalación de esa casa, dejando en claro, de cualquier modo, que en los planos del edificio a erigirse la Comisión de Cárceles había procurado “conciliar la necesidad premiosa que se trata de satisfacer con el estado económico del Tesoro”, también caracterizada como “situación crítica del Erario”²⁸. La propuesta fue aprobada con mínimas discusiones en la Cámara de Diputados y sin discusiones en la de Senadores, lo que puede considerarse un indicio del grado de consenso que alcanzaba²⁹.

El nivel de compromiso de los miembros del PEN –o al menos de los de la gestión Pellegrini– con la fundación del Asilo resulta llamativo, aunque no sorprendente, en el marco general de

27 DSCS. *Período de 1892* (Buenos Aires: Cía. Sudamericana de Billetes de Banco, 1893), sesión del 29 de noviembre.

28 *Ibíd.*

29 “Mensaje y Ley relativos a la edificación de la Casa de Corrección de Menores varones de la Capital”, julio de 1892, en 1893 *MMJCeIP*, *op. cit.*, pp. 248-249. Sería bueno explorar, asimismo, el grado de apoyo político con el que Pellegrini contaba entonces en ambas cámaras como otro factor explicativo.

las otras acciones de las autoridades que revelaban su creciente interés por la modernización de las políticas carcelarias. En tal sentido, en 1891 el Gobierno había enviado un delegado al Congreso Penitenciario de San Petersburgo, quien se ocupó de informar lo allí acontecido por medio de misivas enviadas al Ministro de Justicia, trazando de ese modo uno de los decursos por las cuales los funcionarios y profesionales argentinos podían acceder a las discusiones de vanguardia sobre las temáticas de su interés. Mostrando estar al tanto de los avances y realizaciones internacionales, al año siguiente el ministro Juan Balestra, en el prólogo a las Memorias anuales dirigidas al Congreso, se detenía con minuciosidad en el problema carcelario, explicando la centralidad que el mismo había adquirido en las naciones civilizadas y señalando el atraso de la Argentina en ese área, provocado por la ausencia de un sistema carcelario “ordenado y científico”. En su lectura, la clave del problema estaba dada por la pervivencia de cárceles generales para toda clase de reos, de las cuales hasta la misma Penitenciaría Nacional constituía un ejemplo. Su intención de dotar a la nación de establecimientos penales en los que se aplicaran regímenes diferenciados según su índole y objeto lo condujo, ese mismo año, a demandar a las Cámaras que autorizaran la fundación de un “Establecimiento adecuado, que tenga el doble carácter de Cárcel Correccional de Menores y de Escuela de Artes y Oficios” en el que pudieran instalarse talleres y escuela³⁰.

Pero las acciones del presidente o del ministro no se limitaron a sugerir intervenciones o a proyectar leyes. Según constaba en una misiva enviada a Balestra por los integrantes de la Comisión de Cárceles, éstos habían celebrado diversas conferencias con el presidente, el ministro de Justicia y el jefe de Policía de la Capital, y luego de visitar distintos parajes de la ciudad, *a veces en compañía de Pellegrini*, se convencieron de que ninguno presentaba mayores ventajas para instalar:

“Un local donde puedan ser recogidos á fin de corregirlos, instruirlos y procurarles la enseñanza de un oficio... esos pequeños criminales, irresponsables ante la ley por su edad, pero por esa misma circunstancia fácilmente corregibles” que el situado al lado del Arsenal de Guerra “pues... de este modo *pueden ser utilizados los menores en los trabajos de los talleres* de carpintería, herrería, armería, talabartería, etc., del mismo arsenal, *lo que por sí sólo importa crear una Escuela de Artes y*

30 *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1892 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Dr. D. Juan Balestra* (Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco) Tomo I: “Cárceles”, p. CXXIX.

*Oficios sin mayores erogaciones y con positivas economías en personal para el Estado*³¹.

En suma, las veloces transformaciones de la realidad urbana, la disponibilidad de nuevos instrumentos teóricos y conceptuales para decodificar esos cambios, la definición de inauditos perfiles sociales amenazadores –ente los cuales se incluía el de los menores– y las urgencias y limitaciones del entramado público-privado de atención a la minoridad, aunados a las presiones permanentes de los funcionarios que cotidianamente las sufrían sobre sus superiores, parecen haberse condensado de algún modo en los años noventa para propiciar el auspicio de nuevas formas de intervención estatal sobre la “infancia abandonada y delincuente”.

Eso no significó, sin embargo, la implementación de respuestas inmediatas. Por el contrario, transcurrieron cinco años entre la sanción de la ley que autorizaba la creación del Asilo y su efectiva apertura. Una vez más, los lentos tiempos de la administración iban a contramano de los reclamos acuciantes de los funcionarios públicos, por lo cual, durante toda la década, se siguió recurriendo a soluciones *ad hoc* dentro del entramado institucional existente. Así, para 1894, cuando la situación de los menores en la ex Cárcel Correccional se tornó inaceptable, se dejó de enviar niños y jóvenes allí y se los volvió a mandar solamente a la Penitenciaría, donde, según los defensores, estaban mal pero no tanto como en el Depósito de Menores.

Al parecer, las dificultades relativas a la localización del Asilo, inscriptas en la problemática más general de la escasez de recursos públicos que se había agudizado a comienzos de la década de 1890, explican la dilación de su inauguración³². De todos modos, si abandonamos una visión teleológica de los procesos y comprendemos hasta qué punto las demandas de un lugar *especial y distinto* para los menores resultaban contradictorias con la enraizada promesa de una escuela pública de alcance universal, del mismo modo que no eran excluyentes de las alternativas disponibles para la colocación de me-

31 Carta dirigida por la Comisión de Cárceles al Ministro de JCeIP el 22 de julio de 1892, firmada por su presidente F. Ayerza, reproducida en 1893 *DSCS, op. cit.*, sesión del 29 de noviembre de 1892, pp. 401 a 403 (el énfasis es nuestro).

32 La relativa opacidad e incompletud de los documentos nos ha permitido inferir que el Asilo no se fundó en el edificio contiguo al Arsenal de Guerra ni en el del Ex Hospital de Crónicos que también se barajó como opción –de hecho fue cedido a la Nación a tal efecto por el Intendente Francisco Bollini–, pero nos ha impedido hasta el momento dar con las razones de esos desistimientos. “Nota a la Intendencia Municipal de la Capital pidiéndole la cesión del edificio que ocupaba el Hospital de Crónicos para establecer una Casa de Corrección de Menores y Escuela de Artes y Oficios- Contestación” en 1893 *MMJCeIP, op. cit.*

nores –con las que de hecho convivieron a lo largo de todo el siglo XX–, entenderemos que la lentitud y las dificultades que *difirieron* la apertura del Asilo, más que revelar una distancia entre un conjunto de concepciones bien establecidas y definidas y su realización material, delatan el tipo de instalación que la opción institucional para los menores había asumido entre los diversos sectores de funcionarios y profesionales.

A MODO DE CIERRE

Puesto que en otros espacios nos hemos interesado en las transformaciones intelectuales e ideológicas que hicieron a la definición de políticas públicas para la minoridad en la naciente Argentina moderna, en este artículo hemos variado nuestro punto de vista para preguntarnos en gran medida por el peso que tuvieron las incapacidades y urgencias materiales inmediatas del circuito de amparo y castigo de los “menores abandonados y delincuentes” y los reclamos incesantes de los funcionarios que con ellas lidiaban en las demandas de apertura de instituciones públicas para menores y en la consecución de su efectiva instalación. Naturalmente, en un contexto de honda transformación social y cultural, y de renovación de los instrumentos y las estrategias por medio de los cuales las élites podían conocer, diagnosticar e intervenir las distintas aristas de la “cuestión social”, ambas variables adquirieron una visibilidad y una trascendencia que de otro modo hubiera sido impensable.

Sin embargo, el rol de *lo acuciante* no se limitó a incidir con fuerza en la instalación de la opción institucional para los menores, sino que fue más allá, alimentando *un tipo* de respuesta que sería característica del universo de las políticas públicas para menores que empezaba a construirse: el recurso a soluciones provisorias y posibles, bastante distantes de lo soñado, lo teorizado y lo reclamado. Y si la oscilación entre esos dos polos puede pensarse como característica de la totalidad de las políticas públicas, en el caso de las políticas para menores el abandono de las aspiraciones de máxima tendió a ser la regla.

Tal tendencia halló quizás su expresión más emblemática en la amplia definición del perfil de los habitantes de las instituciones de menores, prefigurada en la estipulación del tipo de niños que serían enviados a la flamante Casa de Corrección. En efecto, en el decreto del 13 de diciembre de 1898 por medio del cual el presidente José E. Urriburu habilitó la primera sección de la “Casa de Corrección de Menores Varones de la Capital”, se establecía que allí serían “detenidos” los menores de 10 a 18 años que hubieran sido condenados a prisión o arresto, los que se hallaran procesados por delitos o contravenciones

castigados con esas penas y los que “*sin estar especialmente acusados*, se encuentran a disposición de los defensores de menores o de la policía”. Un mes más tarde, y aludiendo a “los reclamos de la Policía y de la Defensoría de Menores de la Capital” que no hallaban colocación para los menores de 10 años en los abarrotados establecimientos de beneficencia de la Capital, el Presidente ordenaba incluir en el espectro de los detenidos a los menores “huérfanos ó abandonados que cuenten con menos de diez años de edad y que sean remitidos por los defensores... ó por la Autoridad Policial”, debiendo la Dirección habilitar un Departamento para alojarlos³³.

La definición de un perfil poblacional de semejante heterogeneidad se reiteraría durante las décadas siguientes en cada inauguración institucional, y es en ese sentido que puede decirse que las instituciones para menores se constituyeron en un vehículo privilegiado para la *creación* de la minoridad. Por una parte, porque desde los mismísimos orígenes de esta clase de establecimientos toda una variedad de niños que no tenían más en común que estar por fuera de los parámetros de sociabilidad y conducta entendidos como normales fueron homogeneizados por medio de su derivación a espacios institucionales comunes. Por otra parte, porque, independientemente de las razones por las que hubieran entrado al circuito estatal de amparo y penalización, *el recorrido mismo* por el sendero de las defensorías, los asilos, los juzgados y las cárceles, y el tránsito permanente entre ese circuito y la calle, los iba convirtiendo en eso que se suponía que eran antes de ingresar, es decir, en *menores*.

Lo que sucedió, en definitiva, fue que entre los primeros reclamos para la fundación de una escuela de reforma en la década de 1880, la generalización de estas demandas en la siguiente y su concreción por medio de la creación del Asilo de Reforma en 1898, no sólo había transcurrido un tiempo prudencial, sino que en la hondura de ese tiempo la categoría menor había tomado cuerpo, había asumido ciertos sentidos (que la habitarían por largas décadas) y había quedado atrapada en un esquema según el cual, al mismo tiempo que la misma categoría empezaba a habilitar cierto tipo de intervenciones discursivas, legales e institucionales sobre los niños y jóvenes caracterizados como menores, esas intervenciones nutrían a la definición de la minoridad. En los marcos de ese fluir bidireccional, la pobreza, la marginalidad y la delincuencia irían quedando asociadas en un único haz significativo que recorrería el siglo XX y que aún cuesta desarticular: *la infancia abandonada y delincuente, o la minoridad*.

33 “Decretos relativos a la habilitación de la 1ª Sección de la Casa de Corrección de Menores Varones de la Capital” en 1898 *MMJCeIP, op. cit.*, pp. 187 a 191.

BIBLIOGRAFÍA

- Aversa, María Marta 2006 “Infancia abandonada y delincuente. De la tutela provisoria al patronato público (1910-1931)” en Lvovich, Daniel y Suriano, Juan (comps.) *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952* (Buenos Aires: UNGS/Prometeo).
- Camari, Lila 1997 “Whose Criminals Are These? Church, State and Patronatos and the Rehabilitation of Female Convicts (Buenos Aires, 1890-1940)” en *The Americas* Vol. 54, N°2.
- Camari, Lila 2007 “Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940)” en *Nueva doctrina penal* (Buenos Aires: Editores del Puerto) N°2.
- Carli, Sandra 2002 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila).
- Carreras, Sandra 2005 “Hay que salvar en la cuna el porvenir de la patria en peligro... Infancia y cuestión social en Argentina (1870-1920)” en Carreras, Sandra y Potthast, Barbara (eds.) *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)* (Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert).
- Ciafardo, Eduardo 1990 *Caridad y control social. Las sociedades de beneficencia en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1930* (Buenos Aires: FLACSO).
- Colangelo, María Adelaida 2011 “El saber médico y la definición de una “naturaleza infantil” entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Argentina” en Cosse, Isabella et al (eds.) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y América Latina (siglos XIX y XX)* (Buenos Aires: Teseo).
- Cutolo, Vicente 1975 *Nuevo diccionario biográfico argentino* (Buenos Aires: Elche) Tomo IV.
- Forlivesi, Luc et al. (ed.) 2005 *Éduquer et punir. La colonie agricole et pénitentiaire de Mettray (1839-1937)* (Rennes: Presses Universitaires de Rennes).
- Freidenraij, Claudia 2012 “Encierro, trabajo doméstico y maternidad. Los Defensores de menores ante el problema de la tutela de menores mujeres en Buenos Aires a principios del siglo XX”, Ponencia presentada en las Terceras Jornadas “Estudios sobre infancia. Vida cotidiana, saberes y políticas públicas en Argentina y Latinoamérica (1880-2010)”, Buenos Aires, UNGS, 18 al 20 de noviembre.
- Guy, Donna 2001 “Girls in prison: the rol of the Buenos Aires Casa Correccional de Mujeres as an institution for Child

- Rescue, 1890-1940” en Salvatore, Ricardo et al. (ed.) *Crimen and Punishment in Latin America. Law and Society since Late Colonial Times* (Durham: Duke University Press).
- Lionetti, Lucía 2007 *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- Ríos, Julio Cesar y Talak, Ana María 1999 “La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)” en Devoto, Fernando y Madero, Marta (comp.) *Historia de la vida privada en Argentina, 1870-1930* (Buenos Aires: Taurus).
- Schlossman, Steven 1998 “*Delinquent Children: The Juvenile Reform School*” en Morris, Norval and Rothman, David (eds.) *The Oxford History of the Prison. The Practice of Punishment in Western Society* (New York, Oxford).
- Stagno, Leandro 2010 *Una infancia aparte. La minoridad en la provincia de Buenos Aires* (Buenos Aires: FLACSO/Libros Libres).
- Vianna, Adriana 2007 El mal que se adivina. Policía y minoridad en Río de Janeiro 1910-1920 (Buenos Aires: Ad-Hoc).
- Villalta, Carla 2005 “¿De quién son los niños pobres? Los debates por la tutela administrativa, judicial o caritativa en Buenos Aires de fin de siglo pasado” en Tiscornia, Sofía y Pita, María Victoria (comps.) *Derechos humanos, tribunales y policía en Argentina y Brasil* (Buenos Aires: Equipo de Antropología Política y Jurídica, FFyL, UBA).
- Villalta, Carla 2012 *Entregas y secuestros. El rol del Estado en la apropiación de niños* (Buenos Aires: Ediciones del Puerto).
- Zapiola, María Carolina 2006 “¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890” en Suriano, Juan y Lvovich, Daniel (comp.) *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952* (Buenos Aires: Prometeo/UNGS).
- Zapiola, María Carolina 2007 *La invención del menor. Representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la ciudad de Buenos Aires, 1882-1921* (Buenos Aires: UNSAM/ IDAES).
- Zapiola, María Carolina 2010 “La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?” en Lucía Lionetti-Daniel Míguez (comp.) *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960)* (Buenos Aires: Prehistoria).

Zapiola, María Carolina 2011 “A cada uno según sus obras”:
promesas de inclusión y representaciones de la alteridad social
en los libros de lectura para la escuela primaria, 1884-1910”
en Batticuore, Graciela y Gayol, Sandra (comp.) *Lecturas de la
cultura argentina, 1810-1910-2010* (Buenos Aires: Prometeo/
UNGS).

FUENTES DOCUMENTALES

1890-1898 *Diarios de Sesiones de la Cámara de Diputados.*

1890-1898 *Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción
Pública.*

De la Fuente, Diego et al. 1898 *Segundo Censo de la República
Argentina. Mayo de 1895* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la
Penitenciaría) Tomo II: “Población”.

Jorge, Fausto y Meyer Arana, Alberto (1908) *Protección á la infancia.
Antecedentes para el estudio de una ley* (Buenos Aires: Coni
Hermanos) Tomo I.

Carla Villalta*

ESTRATEGIAS POLÍTICAS Y VALORES LOCALES

EL IMPACTO DE LA APROPIACIÓN CRIMINAL DE NIÑOS EN LA SOCIEDAD ARGENTINA

LA APROPIACIÓN CRIMINAL DE NIÑOS desarrollada durante la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983), por su magnitud y sistematicidad, ha podido ser denunciada no sólo como un plan sistemático de secuestro, robo y sustitución de identidad de los hijos de quienes se desaparecía y se mataba, sino también como una de las secuelas más duraderas del régimen de terror imperante en aquellos años. Una dolorosa secuela que, por un lado, enfrenta a la sociedad argentina a la existencia de jóvenes “aún desaparecidos y vivos” (Lo Giudice, 2001: 83), tal como sostiene Abuelas de Plaza de Mayo. Y, por otro lado, a partir de cada una de las nuevas restituciones de esos niños, hoy jóvenes adultos, permite constatar los múltiples dispositivos de poder y relaciones sociales que posibilitaron y contribuyeron a su consecución. Por su envergadura, por las características que tuvo, por la violencia descarnada que asumió, la apropiación de niños constituyó un crimen al que la mayor parte de la sociedad miró

* Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires y licenciada en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigadora adjunta, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), integrante del Equipo de Antropología Política y Jurídica de la Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

espantada, un hecho inesperado que ciertamente fue más allá de los límites de lo pensable.

Según la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, organismo de derechos humanos constituido en el año 1977 por las mujeres que buscaban además de a sus hijos a sus nietos, el número de niñas y niños apropiados asciende a 500, de los cuales hasta el presente se han localizado y restituido 108. Sobre la base de estas restituciones, se ha podido establecer que más de la mitad de las apropiaciones se efectivizó a través de una inscripción falsa como hijos propios, mientras que el resto de los niños restituidos fueron entregados en adopción o bajo alguna forma de guarda judicial (Regueiro, 2010a).

Sin embargo, más allá de su magnitud, si este hecho implicó una ruptura fundamentalmente lo fue por la incansable tarea de quienes lejos de paralizarse ante el horror imaginaron e implementaron distintas estrategias de búsqueda, de reclamo de verdad y de exigencia de justicia, y denunciaron aquellas prácticas como actos criminales, como “crímenes de lesa humanidad”. En tal sentido, la larga y sostenida lucha mantenida por Abuelas de Plaza de Mayo con el objetivo de lograr la restitución de sus nietos y de exigir verdad y justicia ha sido central para convertir a esos hechos criminales en un potente “acontecimiento político”. Como tal, este acontecimiento posibilitó generar un enorme consenso social acerca de la atrocidad de aquellos hechos y, en buena medida, desbordó su original contexto de producción y permitió cuestionar nociones tradicionales sobre la adopción, sobre el tratamiento dado a la considerada “infancia abandonada”, así como tematizar cuestiones tales como el derecho a la identidad y el derecho de los niños a convivir con su familia.

Desde esta perspectiva, la apropiación criminal de niños puede ser considerada también como un “evento crítico” (Das, 1995) en tanto posibilitó transformar, de una manera que no podía ser anticipada inicialmente, determinadas relaciones y valoraciones sociales. De tal modo, siguiendo la línea de análisis propuesta por Veena Das (1995, 1999), es posible observar que este evento tuvo efectos políticos y sociales que contribuyeron tanto a redefinir y reorganizar significados y categorías tradicionales, cuanto a conformar una nueva retórica pública¹.

1 Veena Das (1995) retoma la noción de “acontecimiento” propuesta por François Furet (1980) para analizar la violencia que sufrieron centenares de familias durante la Partición de la India en el año 1947, cuando un enorme número de mujeres fueron raptadas y violadas. Considerar a este acontecimiento como un “evento crítico” le permite dar cuenta cómo fueron transformados conceptos tradicionales acerca de la pureza de las mujeres y el honor de la familia, a la vez que analizar cómo esos hechos

En otras palabras, las estrategias políticas y discursivas a través de las cuales la apropiación de niños fue visibilizada y problematizada en nuestra sociedad contribuyeron a producir un poderoso discurso cuyos efectos se expandieron y ramificaron hacia temas no previstos inicialmente. Así, en un proceso que no tuvo nada de lineal y automático, y en el que participaron distintos actores y activistas, el impacto de la apropiación criminal de niños y el discurso producido sobre ella –en clave de derechos humanos y de derechos de los niños– dotaron de particulares sentidos a algunas de las prácticas que habían sido usuales en relación con la infancia –o mejor dicho con un sector de ésta– y también confirieron singulares características a las formas en que desde ese momento en la sociedad argentina se ha tematizado y discutido sobre el derecho a la identidad, la importancia de los lazos de sangre, la adopción y la intervención estatal sobre los niños y sus familias.

En este trabajo me interesa reflexionar acerca de la incidencia que el discurso sobre la apropiación criminal de niños ha tenido y tiene en nuestra sociedad. Para ello, delimité tres ejes de indagación que si bien se encuentran íntimamente relacionados entiendo que posibilitarán dar cuenta de los distintos niveles en los que esa incidencia se verifica. En primer lugar, me centraré en describir y analizar algunas de las características que el impacto del discurso sobre la apropiación criminal de niños tuvo en la sociedad argentina. En segundo lugar, me interesa reflexionar acerca de las potencialidades que ha tenido para cuestionar algunas de las prácticas sociales e institucionales comunes en relación con los niños pobres. Por último, examinaré brevemente algunas de las tensiones que este discurso encierra.

Una gran parte de estas reflexiones se basa en el trabajo de investigación que he desarrollado para mi tesis de doctorado en el cual, a partir de realizar una reconstrucción genealógica de los dispositivos de la tutela estatal y la adopción de niños, analicé la diversidad de prácticas institucionales y sociales, así como los procedimientos y usos consuetudinarios en relación con un sector de la infancia que, en razón de su “abandono”, “desamparo” o “peligro”, necesitaba ser *salvado* de la situación en la que se encontraba. Prácticas y nociones que, sostuve, actuaron en buena medida, no como causas o motivos, pero sí como condiciones sociales de posibilidad para el desarrollo de

–el secuestro de mujeres y niños, la violencia contra ellos, el nacimiento de niños “no deseados”– fueron deslucados desde su status de eventos pertenecientes a la familia y la comunidad y devinieron acontecimientos que conciernen a las nuevas naciones de India y Pakistán.

aquellas otras prácticas criminales de apropiación y sustitución de identidad de niños y niñas (Villalta, 2012)².

A la vez, estas reflexiones se enmarcan en la investigación que me encuentro desarrollando sobre los procedimientos jurídico-burocráticos en torno a la adopción de niños y los debates que actualmente atraviesan el campo de instituciones destinadas a la gestión de la infancia pobre. En este sentido, es necesario adelantar que si la apropiación criminal de niños ha sido convertida en un potente acontecimiento político que interpeló e impactó profundamente en nuestra sociedad, en el campo de organismos tradicionalmente encargados de “proteger” a la infancia ese impacto tuvo efectos duraderos que aun hoy atraviesan muchos de los debates y disputas acerca de la mejor forma de garantizar los derechos de los niños.

DE LOS HECHOS AL ACONTECIMIENTO

Marshall Sahlins, en su obra *Islas de historia*, propone una sugerente formulación para el análisis de determinados hechos sociales y de su vigencia y significación. Allí señala que si bien como suceso, un acontecimiento puede tener sus propiedades específicas, no son ellas las que le dan vigencia. Antes bien, ésta deriva de su significación proyectada desde algún sistema cultural, de ahí que “el acontecimiento es un suceso interpretado, y las interpretaciones varían” (1997: 143). Desde esta perspectiva, advierte también sobre los errores del idealismo y del materialismo que intentan vincular la importancia significativa y el suceso en una simple relación de causa y efecto, mecánica o física. Por lo tanto, plantea que si “para el materialismo la significación es el

2 En aquella investigación mi interés fue desarrollar una perspectiva que, sin desconocer la excepcionalidad de la apropiación criminal de niños, en tanto parte constitutiva de un plan político-ideológico que se intentó implantar en la sociedad argentina, permitiera dejar de verla “como caída del cielo”, para analizar cómo pudo ser desarrollada a partir de elementos ya existentes en nuestra sociedad. De esta manera, inspirándome en un sugerente planteo de Hannah Arendt en relación con el totalitarismo, partí de la idea de que “el proceso de su comprensión también implica clara, y quizá primordialmente, un proceso de autocomprensión”. Por ello en lugar de llevar adelante una indagación que me colocara, al decir de Arendt, como “profeta del pasado” insistiendo en la causalidad y pretendiendo explicar los acontecimientos a través de una cadena de causas que finalmente los ha provocado, ejercité un modo de abordaje que me posibilitara entender que “el acontecimiento ilumina su propio pasado y no puede ser deducido de él”. Ya que como plantea Arendt lo que un “acontecimiento iluminador revela es un comienzo en el pasado que hasta aquel momento estaba oculto” (1995: 41). De tal modo, la indagación que llevé a cabo implicó analizar la apropiación de niños a partir de considerar cómo en algunas de esas prácticas criminales se utilizaron, sin embargo, mecanismos de poder previamente existentes y se apeló a nociones que formaban parte del universo de lo socialmente admitido.

efecto directo de las propiedades objetivas del suceso”, para el idealismo “el suceso es simplemente un efecto de su significación” (1997: 143). Por lo tanto, si con la primera afirmación lo que se deja de lado es el valor relativo o significado que la sociedad da al suceso, con la segunda lo que resulta excluido del análisis “es el peso de la ‘realidad’: las fuerzas que tienen efectos reales”. Por consiguiente, tratando de eludir los riesgos implícitos en estas dos perspectivas, postula que los acontecimientos no pueden comprenderse al margen de sus propiedades específicas ni de los valores que se les atribuyen, en tanto son ambos aspectos los que contribuyen a conferir la significación que transforma a un suceso –simple o no– en un acontecimiento.

Esta perspectiva me ha resultado sumamente sugerente para reflexionar sobre los significados y valores locales que se han tramado en torno a la apropiación de niños ocurrida en nuestro país durante la dictadura militar que se extendió desde 1976 a 1983, así como para considerar cómo esos hechos pudieron ser convertidos en un “acontecimiento”. Por lo tanto, una de las primeras cuestiones a señalar al abordar este tema es que si el robo y la apropiación criminal de niños ha constituido y constituye un hecho paradigmático en nuestra sociedad y representó en muchos sentidos una ruptura, ello fundamentalmente se debe a la incansable tarea de búsqueda y a los reclamos de verdad y justicia protagonizados por los familiares y las abuelas de esos niños. Este señalamiento, en lugar de restar importancia a la innegable e indudable violencia desplegada por el estado terrorista y a los niveles de perversión que la apropiación de niños encerró, permite observar que no sólo por ello este acontecimiento se convirtió en tal. En otras palabras, esta perspectiva de análisis posibilita observar que la significación que se le confirió a este acontecimiento no se deduce linealmente de la materialidad de esos hechos, ni de su envergadura, sino que centralmente es producto de las estrategias políticas y jurídicas, del activismo social y jurídico desplegado especialmente por Abuelas de Plaza de Mayo. De tal manera si atendemos al hecho de que este tipo de violencia hacia los niños no ha sido original ni privativa de la Argentina, ni de la última dictadura militar, podremos observar que su vigencia y significación no sólo se desprende de su singularidad u originalidad. Esto es, si ensayamos una mirada comparativa podremos observar que en otros países, en otros momentos históricos, y en otros regímenes dictatoriales también se llevaron a cabo prácticas represivas de este tipo y que su tematización o problematización adquirió o no distintos sentidos³. Por lo tanto, esa significación deriva

3 Sólo a modo de ejemplo es posible mencionar la sustracción de niños, hijos de presas republicanas, y su posterior entrega en adopción operada en España por la

ante todo de las formas en que, en nuestro país, en un proceso que no tuvo nada de lineal ni automático, se construyó una narrativa sobre estos hechos pasible de ser comunicada y socialmente aceptada (Jelin, 2002; Villalta, 2009).

Desde esta clave de lectura, también es posible observar que si el discurso que los organismos de derechos humanos construyeron sobre la apropiación de niños se basó en caracterizar a este hecho como singular y único, y en enfatizar su carácter inédito, no sólo se debió al carácter excepcional que ciertamente revistió, que incluyó, entre otras cosas, la construcción de verdaderas maternidades clandestinas adonde las mujeres embarazadas eran llevadas para dar a luz. También se debió a la necesidad de construir una narrativa sobre estos hechos que permitiera resaltar y dejar fuera de toda duda su carácter criminal. En efecto, los sentidos con los que fue dotada la apropiación no pueden ser entendidos de manera disociada de las estrategias políticas y sobre todo jurídicas que se desarrollaron para condenar a los responsables de estos delitos, y también y centralmente para posibilitar la restitución de los niños a sus familias biológicas. Por lo tanto, fueron esas narrativas y acciones concretas las que confirieron a este suceso una significación histórica.

Este plus de significación, como distintos autores han analizado (Filc, 1997; Font, 1999; Pita, 2001; Jelin, 2007), fue construido en primer término, en referencia a valores morales fundantes. Así, las Abuelas de Plaza de Mayo, como madres y abuelas, en un interesante juego de resignificación política apelaron a valores tales como la “maternidad” y la “familia natural”, que tenían un hondo arraigo en las capas medias de nuestra sociedad, fundamentalmente y en primer lugar para hacer oír sus voces, y también para legitimar el

dictadura franquista (1939-1975), que sólo comenzó a ser investigada por la justicia en los últimos años. También se puede mencionar el secuestro y posterior entrega en adopción de niños por parte de la organización nazi Lebensborn cuyo objetivo era expandir la raza aria. En Latinoamérica, además de la desaparición y apropiación de niños durante la dictadura militar en Uruguay y en Paraguay, también desaparecieron niños –y fueron posteriormente entregados en adopción– en las guerras civiles y conflictos armados de El Salvador y Guatemala (Briggs, 2012). Así también, en Colombia una gran cantidad de niños fueron entregados en adopción internacional como resultado del extenso conflicto armado (Yngvesson, 2000). Si bien estos casos – como otros en donde los niños fueron secuestrados y apropiados– presentan notables diferencias con la apropiación de niños ocurrida durante la última dictadura militar argentina, lo que me interesa destacar es que también su tematización y visibilización adquirió diferentes características. De tal manera, podemos pensar que la singularidad del “caso argentino” está dada fundamentalmente por el activismo desplegado por el movimiento de derechos humanos, en general, y por Abuelas de Plaza de Mayo, en particular.

reclamo e instalar socialmente la clara conciencia de que el secuestro, desaparición y apropiación de sus nietos constituían hechos aberrantes y criminales.

En esta caracterización también se apeló al tópico de la inocencia más absoluta, en tanto las verdaderas “víctimas inocentes” eran más allá de toda duda los “niños”. Así, a partir de recrear los valores naturalizados asociados a la idea moderna de infancia y, fundamentalmente, a una visión apolínea del niño (Jenks, 1996)⁴, se enfatizó en lo perverso de una siniestra represión que no había tenido reparos siquiera frente a los más pequeños, es decir había traspuesto todo límite ético. De tal manera, la edad de las víctimas, su conversión en “cosas”, en un “botín de guerra” (Nosiglia, 1985), y la violencia perpetrada contra los niños –que en muchos casos incluyó su tortura y asesinato– fueron los elementos que completaron el ominoso cuadro⁵.

Esta construcción, sin embargo, lejos estuvo de ser un proceso sencillo, ya que se tuvieron que desarrollar distintas estrategias para construir un sentido sobre la apropiación distinto a los tópicos de la *piEDAD* y la *compasión* con los que desde algunos sectores se la intentaba dotar (Giberti, 1997; Lo Giúdice, 1997). Tales tópicos utilizados para difuminar la “apropiación”, y sostenidos principalmente por los represores, pero también por otros actores sociales⁶, retomaban no-

4 Chris Jenks, en su conocida obra *Childhood*, plantea que aquellas representaciones que asocian la niñez con la idea de inocencia, pureza y virtud, pueden ser sintetizadas en la imagen del niño “apolíneo”. Imagen que se contraponen, pero no excluye, a la del niño “dionisíaco” que resume aquellas otras nociones respecto de la naturaleza infantil como esencialmente despótica, caprichosa, irracional. Ambas imágenes que han coexistido al menos desde el siglo XVII en adelante y se encuentran permanentemente en tensión, remiten a dos tradiciones en la conceptualización de la niñez, que se han visto sostenidas y reforzadas por creencias religiosas, ideologías políticas y doctrinas científicas.

5 Eduardo Luis Duhalde en su libro *El Estado Terrorista Argentino*, escrito en el año 1985, reproduce una pregunta retórica que entiendo sintetiza en mucho el desconcierto provocado por este acto criminal dirigido hacia los niños. Después de señalar que “no es fácil para un ciudadano común, imaginar los móviles de los secuestradores de niños. Pensar que ello pueda explicarse racionalmente y encontrar su conveniencia implica hacer el esfuerzo de trasponer intelectualmente fronteras del pensamiento”, plantea “inevitablemente ese ciudadano dirá: ‘jamás podré justificarlo, pero puedo entender que se haga desaparecer a un opositor político, pero ¿a un niño de tres meses?’. En efecto, la inocencia de esas víctimas, no admite prueba en contrario” (1999: 340).

6 En los primeros años luego de finalizada la dictadura militar, tales tópicos eran compartidos, por ejemplo, por amplios sectores del Poder Judicial. Así, en las primeras “batallas legales” que Abuelas tuvo que dar para lograr la restitución de los niños apropiados encontraron que estas nociones también eran sostenidas por muchos de los jueces que debían resolver las demandas judiciales de restitución. Ejemplo de ello, son las expresiones de un juez de la Corte Suprema de Justicia de la

ciones tradicionales sobre la adopción y así presentaban a los niños secuestrados como niños que estaban en una situación de *abandono* o *peligro* y por ello habían sido *salvados* por quienes los apropiaron, personas que –aunque posiblemente equivocadas– los habían “criado con amor” (Villalta, 2012). Por lo tanto, el discurso que Abuelas de Plaza de Mayo tuvo que construir en torno a estos hechos contrapuso el supuesto *abandono* al “robo” y la *adopción* a la “apropiación”. Una distinción que debió ser construida fundamentalmente en los momentos iniciales de búsqueda cuando los niños aun eran pequeños y se encontraban conviviendo con sus “apropiadores”. Así la construcción de estos pares de oposición tuvo efectividad porque no sólo posibilitó poner de manifiesto el carácter brutal y compulsivo que revistieron esas prácticas, sino también porque permitió politizar los términos del debate sobre los niños secuestrados.

Ahora bien, considerando que este discurso debe ser visto como producto de un enfrentamiento con otros sentidos y discursos –y como resultado de estrategias políticas que, en diversos escenarios y en un campo de fuerzas móvil, se opusieron a otras estrategias (Foucault, 2001)– es igualmente innegable la eficacia que en nuestra sociedad tuvo el discurso construido sobre estos hechos, así como la potencia de una categoría como es, desde hace ya más de 25 años, la de “apropiación”.

En este sentido, estas estrategias no sólo han posibilitado el reencuentro y la restitución de muchos de esos niños ahora jóvenes que fueron apropiados siendo pequeños, y han permitido llevar a la cárcel a algunos de los responsables de esos hechos –aun en los escenarios más sombríos para el movimiento de derechos humanos, cuando las leyes de amnistía estaban en vigor y se habían dictado los indultos presidenciales⁷–, sino también esta narrativa incidió en

Nación a propósito de un caso que había llegado a esa instancia tras la apelación de Abuelas de Plaza de Mayo a la resolución de la Cámara Federal que había fallado en contra de la restitución de una niña a su familia biológica. El magistrado de la Corte Suprema, en aquella ocasión (1987), expresó que en realidad el matrimonio que había apropiado a la niña, había utilizado un “procedimiento que en nuestro país es más conocido que la ruda, por más que sea ilegal”. Se trata “simplemente de una manera equivocada de criarla con padres supuestos”. Así sostenía que los apropiadores sólo “cometieron el error, seguramente mal aconsejados” de realizar una inscripción falsa en vez de haberla adoptado, “lo que no habría presentado inconveniente alguno”. Para un análisis en profundidad de este caso, ver Regueiro (2009).

7 La década del noventa, tras la sanción de las leyes de Punto Final y de Obediencia Debida que clausuraron la posibilidad de seguir juzgando a los responsables del terrorismo de Estado, y de los indultos presidenciales del año 1989 a los comandantes condenados en el Juicio a las Juntas del año 1985, junto con otras urgencias, fue el escenario más sombrío para los reclamos de los organismos de

otras esferas, y tuvo distintas consecuencias, muchas de ellas ni siquiera previstas inicialmente.

LOS EFECTOS DE LA APROPIACIÓN

Apropiación, identidad, orígenes, son algunos de los términos que en la sociedad argentina remiten indefectiblemente a lo ocurrido en el pasado reciente con los hijos e hijas de los detenidos desaparecidos durante la última dictadura militar. En tal sentido, forman un haz significativo construido en torno a un hecho que tuvo múltiples efectos sociales y políticos, y que también llevó –fundamentalmente a partir del activismo desplegado por Abuelas de Plaza de Mayo– a la introducción de importantes modificaciones legislativas, jurisprudenciales e institucionales. En efecto, el activismo desplegado por Abuelas no sólo permitió, y continúa permitiendo, juzgar a muchos de los responsables de estos hechos, sino también la tarea desarrollada durante sus 35 años de existencia condujo a nuevas y distintas formulaciones que convergieron en la producción de una jurisprudencia novedosa, en la sanción de reformas normativas y en la creación de nuevas instituciones⁸.

DD.HH (cf. Cerruti, 2001). No obstante, en el año 1998 Abuelas de Plaza de Mayo como querellante en una causa sobre apropiación de niños y habiendo logrado que la justicia considerara la apropiación como un delito imprescriptible, consiguió que Jorge R. Videla, el primer presidente de facto de la última dictadura, fuera preso por la apropiación de hijos de desaparecidos.

8 Entre otras, es posible mencionar la sanción de la Ley de creación del Banco Nacional de Datos Genéticos, en el año 1987, con los objetivos de realizar los análisis genéticos a los grupos familiares que se encuentran buscando a un niño que fue apropiado, y acumular esa información genética. Por otro lado, uno de los hitos en relación con el reconocimiento del derecho a la identidad, lo constituyó la incorporación a la Convención sobre los Derechos del Niño de dos artículos –conocidos como “los artículos argentinos” por las gestiones de Abuelas para su inclusión– que consagran al mismo, y que obligan a los Estados a respetarlo y preservarlo (O’Donovan, 2002). A su vez, la construcción del derecho a la identidad, coadyuvó en la sanción en el año 1994 de una ley que modificó los tipos penales por los cuales se imputaba a los autores de la apropiación de niños y aumentó las penas previstas para esos delitos. Además, incorporó la categoría “identidad” a los delitos contra el “estado civil” previstos en el Código Penal argentino (Zanotti, 2005). A nivel institucional fue creada la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (CONADI), cuyos antecedentes datan del año 1992, y que en el año 1998 pasó a depender de la órbita del Ministerio de Justicia. Resulta interesante observar que si el objetivo inicial de este organismo era la búsqueda y localización de niños desaparecidos, “se vio rápidamente superado ante las denuncias sobre robo, tráfico de menores, despojo a madres en situaciones límites y adultos con su identidad vulnerada” (CONADI, 2001). A nivel jurisprudencial, a modo de ejemplo uno de los mayores logros ha sido que los delitos cometidos contra los niños apropiados sean considerados de “lesa humanidad” y por eso “imprescriptibles”, cuestión que desde la

En este trabajo, uno de los efectos que me interesa destacar es el relativo a la incidencia que este acontecimiento tuvo en el campo de instituciones destinadas a la minoridad; esto es, en el circuito jurídico-burocrático encargado de “tutelar” a los niños y niñas que se encontraran, según la evaluación de distintos agentes institucionales, en una situación de “peligro moral y/o material”⁹. Y ello porque, como ya adelantara, si la apropiación impactó de manera duradera en nuestra sociedad, específicamente en ese campo su impacto generó no pocas tensiones. En otras palabras, si gran parte de la sociedad no pudo permanecer al margen de esta evidencia e interpelación, mucho menos lo pudieron hacer quienes conformaban ese campo de instituciones y agentes organizado y destinado a tratar con los niños. Un campo de instituciones que es preciso notar también durante la dictadura militar se constituyó en uno de los escenarios de la *tragedia*.

Tales efectos, comparados, por ejemplo, con todo lo que ha sido dicho y escrito en relación con el derecho a la identidad¹⁰, se encuentran mucho menos explorados y estudiados. No obstante, entiendo que su análisis resulta indispensable para comprender otras de las facetas de la movilización de este discurso sobre los derechos humanos en nuestro país, así como para dar cuenta de las singularidades que, producto de la vinculación con el pasado reciente, ha adquirido

perspectiva penal se complementa con el hecho de que se trata de delitos permanentes y continuados, y desde el plano civil, de delitos que afectan al “estado de familia”. Otro logro, y un hecho inédito, fue la declaración de nulidad de una adopción plena (tipo de adopción que formalmente es irrevocable) porque fue antecedida de un hecho ilícito. Este *leading case* sentó precedentes para que la nueva Ley de adopción, sancionada en el año 1997, incluyera como causal para la nulidad de la adopción el tener “un hecho ilícito como antecedente necesario, incluido el abandono supuesto o aparente del menor proveniente de la comisión de un delito del cual hubiera sido víctima él mismo y/o sus padres” (Ley 24.779, art. 337).

9 Este campo de instituciones se remonta en nuestro país a las primeras décadas del siglo XX, y ha estado conformado tanto por juzgados de menores, defensorías y asesorías de menores, organismos públicos de asistencia y protección a la infancia “abandonada y delincuente”, así como por hogares e institutos públicos y privados adonde eran derivados los niños que resultaban catalogados como huérfanos, “desamparados”, “abandonados” o en situación de “peligro moral y material”, tal como lo habilitaba la Ley de Patronato de Menores del año 1919.

10 El derecho a la identidad construido como un derecho personalísimo e inalienable, ha cobrado tal protagonismo con relación al tema de la apropiación de niños desarrollada durante el terrorismo de estado que ha opacado otras facetas del mismo problema. Esta centralidad se observa tanto en la producción institucional o académica –desarrollada en su gran mayoría por psicoanalistas y abogados– como en diferentes formatos que tienen como punto de anclaje este tema. Cabe mencionar, como ejemplos, los ciclos “Teatro x la identidad”, “Música x la identidad” o “Televisión por la identidad”, que consisten en la organización de eventos culturales para la difusión de este tema.

en nuestro contexto local el debate sobre la garantía de los derechos de los niños.

Ahora bien, para emprender este análisis es preciso señalar que si bien las categorías de “robo” y “apropiación” nos remiten a una primera imagen de niños apropiados por sórdidos personajes, y en ella destaca la existencia de verdaderas maternidades clandestinas montadas en los centros de detención, de listas de militares esperando adoptar un niño, y de toda una serie de procedimientos abiertamente ilegales, si analizamos la variabilidad de formas en las que la apropiación fue instrumentada podremos constatar que también fue desarrollada a través de distintos mecanismos y procedimientos, muchos de los cuales constituían procedimientos jurídico-burocráticos de larga data en nuestro país. Además es posible observar que en el desarrollo de estos hechos participaron distintos tipos de actores –represores, militares, pero también médicos, funcionarios judiciales, empleados administrativos–. A la vez, en muchos casos, esas prácticas criminales se asentaron en tramas de relaciones preexistentes, y así, por ejemplo, muchos niños secuestrados con sus padres fueron derivados a juzgados de menores o Casas Cuna, y también algunos de los niños nacidos durante el cautiverio de sus madres fueron encaminados a hogares religiosos o equipos privados de adopción y fueron entonces “adoptados legalmente”.

Por otra parte, también es posible verificar que para concretar la apropiación se hizo uso de nociones y de prácticas que eran usuales en nuestra sociedad y lejos estaban de ser problematizadas, por ejemplo, la inscripción falsa de niños, la adopción informal, la caracterización de quienes desarrollaban esas prácticas como personas generosas y altruistas que estaban salvando a los niños de la pobreza o de la negligencia de sus padres. Tópicos que luego y sobre todo en los procesos judiciales de restitución, como ya señalé, fueron reutilizados para intentar difuminar la apropiación.

Por eso si atendemos a la diversidad de procedimientos usados, es posible observar que muchos de los niños víctimas del terrorismo de estado fueron sometidos a transitar un circuito que, de no haber sido por la desaparición de sus padres, difícilmente hubieran sido pasibles de transitarlo. Me estoy refiriendo al circuito jurídico-burocrático destinado desde mucho tiempo atrás a la infancia pobre, o más específicamente a los “menores”. De tal manera, bajo los burocráticos rótulos de “NN s/ abandono” o “menor abandonado” muchos de los niños y niñas secuestrados ingresaron a este circuito institucional, integrado por juzgados de menores, defensorías, hogares e institutos. Un campo institucional compuesto por una diversidad de agentes que, con posiciones éticas y políticas diferentes, tuvieron también distintas actitu-

des y que en el régimen de terror imperante ajustaron sus acciones a las rutinas burocráticas o bien ensayaron acciones novedosas y fuera de lo común. Así las cosas, si bien este tránsito implicó para muchos de esos niños un reencuentro relativamente rápido con sus familias que los estaban buscando, en otros casos esos niños siguieron el destino habitual reservado a los menores: su institucionalización y su entrega en adopción.

Por lo tanto, fue justamente allí –a los juzgados y tribunales de menores, a los institutos y Casas Cuna– adonde las abuelas y familiares de esos niños, primero de manera individual y luego organizada, fueron a reclamar ya que intuían y luego en muchos casos tuvieron la certeza de que sus nietos habían estado allí. Un ámbito jurídico-burocrático que primero recorrieron para dar con sus nietos, en tanto creían que algún juez se los entregaría en guarda, y luego tuvieron que recorrer para sostener las demandas judiciales de restitución.

Allí se encontraron con un mundo con categorías y reglas propias, y tuvieron entonces que denunciar que sus nietos no habían sido “abandonados” sino *robados*, reclamaron tanto la “externación” de los niños como el cese de las intervenciones institucionales que se habían originado, se esforzaron por establecer las diferencias entre lo que debería ser la “adopción” y lo que había sido la *apropiación*, porque justamente habían sido esas categorías y esos dispositivos los que, en este circuito, se utilizaron para consumir el despojo de la identidad de sus nietos. Categorías y procedimientos tradicionales en el campo de la minoridad que, al ser aplicados a otra población y en circunstancias absolutamente distintas de las “normales”, mostraron tanto su potencial elasticidad como la discrecionalidad y arbitrariedad de quienes estaban investidos de autoridad y legitimidad para utilizarlas.

De esta forma, la evidencia de este paradigmático evento condujo a muchos agentes del “campo de la minoridad” a revisar y reevaluar sus prácticas, frente a lo que para muchos fue algo así como un develamiento, un poner en blanco sobre negro algunas de las prácticas habituales en este tipo de instituciones. Esta visibilización de lo acontecido con los niños secuestrados y desaparecidos, propició así el surgimiento de cuestionamientos y contribuyó a la instalación de un prolongado debate en torno a los derechos de los niños y las formas de su efectivización. En otras palabras, podemos observar que las demandas de justicia desarrolladas por Abuelas de Plaza de Mayo también incidieron en la formulación de diferentes cuestionamientos a las instituciones históricamente encargadas de institucionalizar a los niños desamparados y de encaminarlos –sin muchas averiguaciones sobre su origen y a través de procedimientos rápidos y flexibles– hacia la adopción.

De este modo, la evidencia del robo de niños ocurrido durante la dictadura y los sentidos que se le adjudicaron, interpelaron a muchos en sus propias prácticas, y sirvieron para modelar otro tipo de conceptualizaciones en relación con los “menores”, en tanto lo que se hacía visible y se reclamaba a través de las denuncias efectuadas por Abuelas de Plaza de Mayo era que los niños no podían ser tratados como “cosas”¹¹. Por ello, aun cuando la evidencia de este hecho criminal y el discurso construido en torno a él lejos estuvieron de redundar en una radical transformación de este campo, instalaron una serie de nociones y valoraciones que dieron una impronta particular a los debates sostenidos en torno a la definición de los derechos de los niños y a las formas de garantizarlos. Esto es, fueron acoplados a debates existentes y a otros nuevos que se instalaron en este campo institucional entre mediados y fines de la década del ochenta en los que se cuestionaron fuertemente las tradicionales modalidades de intervención sobre los “menores” y sus familias (cfr. Larrandart, 1990, 1991; García Méndez, 1997). Formas de intervención por las cuales aquellos que estaban investidos de autoridad –jueces y funcionarios públicos diversos– asumían la tutela de los niños y decidían –sin ninguna posibilidad de apelación y/o de revisión de la medida– la separación de su medio familiar si los padres de los niños eran evaluados como *negligentes* o *incapaces* de cumplir su rol.

De tal manera, cuestiones tales como el derecho de los niños a convivir con su familia, a no ser objeto de intervenciones abusivas o arbitrarias, las características de la adopción, el derecho de los niños a conocer sus orígenes y el derecho a su identidad, fueron temas que, si bien hacia fines de los años ochenta y principios de la década del noventa, con la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño, se estaban discutiendo en otros países de la región (Fonseca, 2004; Fonseca y Cardarello, 2005), en nuestro contexto tuvieron para muchos una asociación directa con lo ocurrido durante la última dictadura, ya que fueron contrapuestos a aquellas prácticas aberrantes¹².

11 En relación con el impacto que tuvo el tema de la apropiación de niños, Sandra Carli (2010) plantea que se puede “sostener que después de la dictadura militar, en la que la niñez fue a la vez convertida en botín de guerra y restituida al espacio familiar-privado frente a la supuesta amenaza del espacio público, la relación entre infancia y sociedad adquirió nuevas dimensiones”, en tanto la década del ochenta se inauguró con “las evidencias de un genocidio, que incluyó la sustracción de menores, y que desde esta perspectiva rompió profundamente con las formas de continuidad de la sociedad, en la medida en que la eliminación del otro (los desaparecidos) incluyó la apropiación por parte del poder militar de sus descendientes” (2010: 356).

12 En este proceso de fuertes disputas ideológicas en el que se propagaron distintos cuestionamientos a muchas de las modalidades de las instituciones

Específicamente en relación con la adopción de niños, la evidencia de la apropiación criminal de niños habilitó la resignificación de algunos de los valores tradicionales asociados a esas prácticas y condujo a un interesante desplazamiento de sentidos. Así, por ejemplo, en los años posteriores a la dictadura militar, la figura de la adopción plena, por la cual se extinguen de manera irrevocable los lazos con la familia de origen de los niños adoptados y se intenta construir una familia “como si” fuese biológica (Yngvesson, 2007), comenzó a ser cuestionada y paradójicamente esos cuestionamientos provinieron de los sectores que antes de la dictadura militar habían propiciado su incorporación al cuerpo legal¹³. De tal manera, mientras que en el período anterior a la última dictadura militar este tipo de adopción era considerado como la mejor forma de promover la adopción y de lograr la equiparación en derechos de los niños adoptados integrándolos plenamente a la familia adoptiva, en los años posteriores a la dictadura en paralelo con la construcción del derecho a la identidad este régimen comenzó a ser cuestionado, en tanto podía representar la vulneración de ese derecho. A la vez, también se cuestionó la casi nula participación conferida a los padres biológicos en el juicio de adopción de sus hijos y se insistió en la necesidad e importancia de que los padres fueran oídos en el trámite de adopción de sus hijos (Villalta, 2010b).

De este modo, el discurso construido sobre la apropiación criminal de niños, junto con la evidencia de que a muchos de esos niños –que lejos de haber sido abandonados, habían sido arrebatados brutalmente a sus padres– les fueron aplicadas categorías y procedimientos diseñados y normalmente utilizados con otra población, condujo a revalorizar tales procedimientos, a otorgarles nuevos sentidos y a cuestionar las prácticas institucionales que habían regido en materia de adopción¹⁴.

destinadas a la minoridad, no solamente incidió la evidencia de la apropiación criminal de niños, sino también la participación activa de los organismos de derechos humanos; entre ellos, tanto Abuelas de Plaza de Mayo, como el MEDH (Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos) y la APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos).

13 Para un análisis en profundidad de los debates que antecedieron la incorporación de la figura de la adopción plena en la legislación argentina, ver Villalta (2010a).

14 Al respecto, es interesante observar lo señalado por un asesor público de menores de una extensa trayectoria, a quien entrevisté en el año 2004. En relación con los debates que se han dado en torno a la adopción plena y simple en nuestro país, este entrevistado planteaba: “la adopción plena que es la francesa [...] es todavía una institución válida lo que sucede después es que la historia de la Argentina y sobre todo las barbaridades de los setenta, hacen que nazca un movimiento anti-adopción de izquierda. Claro, o sea hoy usted tiene a quien dice es inconstitucional la adopción

Este plus de significación llevó, por ejemplo, a que la Argentina sea actualmente uno de los pocos países de América Latina que mantiene en su legislación un tipo de adopción que se conoce como “simple”, en tanto por medio de ella no se suprimen totalmente los lazos con la familia biológica del niño. Un tipo de adopción que antes de la dictadura militar sólo era defendida por los sectores más conservadores y ortodoxos, y que en la post-dictadura, a la luz de lo ocurrido con los niños secuestrados y apropiados, comenzó a ser defendida por activistas de derechos humanos y por los sectores más progresistas. Este tipo de adopción fue mantenida en la reforma de la legislación sobre adopción del año 1997, en tanto pudo ser redefinida –al contrario de lo estipulado por las narrativas hegemónicas sobre el interés superior del niño en las que la adopción plena es considerada como la mejor forma de adopción (Fonseca, 2002)– como una manera de no cortar completamente los lazos del niño con su familia biológica, con su historia y su biografía personal (Cadoret, 2004). Esto es, pudo ser interpretada y valorizada ya no como un tipo de adopción “frágil” que brindaba pocas garantías a los adoptantes y escasos derechos a los adoptados, como sostenían sus detractores a principios de la década del setenta, cuando se intentó excluirla de la legislación y se le dio un carácter de excepción, sino como una garantía del derecho a la identidad de esos niños.

De tal manera, en este terreno, el de las transferencias de responsabilidades sobre los niños, y específicamente en la reforma legislativa ocurrida en el año 1997, por la cual se sancionó la Ley 24.779, se ven emerger otros sentidos y nociones sobre la importancia de la identidad y del derecho de los niños a conocer sus orígenes. Nociones que condujeron a que la nueva ley establezca que los niños adoptados pueden acceder al expediente de su adopción a partir de los 18 años y que los adoptantes deben informar al niño sobre su origen. Asimismo, esta nueva normativa prohibió la entrega de niños por escritura pública –un procedimiento altamente utilizado por quienes querían adoptar un niño– o por guardas administrativas. Novedosos sentidos que también condujeron a que la nueva legislación postule la obligación, para el juez que debe discernir la guarda preadoptiva, de escuchar a los padres y madres de esos niños, y estipule que deben prestar su

plena no porque dé los mismos derechos que a la descendencia legítima, que esa sería la postura de derecha, sino porque afecta la identidad de origen... entonces, lo que pasa es que hay muchas cuestiones en juego que revelan lo difícil que es la adopción. Yo por ejemplo sostuve cuando sonaba muy fuerte el tema de unificar las dos formas de adopción, a principios de los ochenta, sostuve que no, que debía mantenerse la adopción simple porque en la Argentina con toda nuestra historia y nuestros problemas la adopción simple debía tener un lugar” (Asesor de menores).

consentimiento a la adopción de sus hijos. Estos valores nos hablan así de un desplazamiento de sentidos que se vincula y, en gran medida, es tributario de los efectos que la apropiación criminal de niños tuvo en este campo de instituciones.

De allí que este discurso en torno a la apropiación encierre diferentes potencialidades, y pueda ser considerado como un *evento crítico*, según el planteo de Veena Das (1995), que permitió en gran medida reorganizar sentidos y nociones tradicionales sobre un sector de la infancia y sus familias, y que coadyuvó a construir una nueva retórica.

Esta nueva retórica no sólo valorizó como un derecho a “la identidad”, sino también permitió, y creo que ello es una de sus mayores potencialidades, mirar al menos como “más humanas” (Fonseca y Cardarello, 2005) a esas otras familias biológicas que, por muy diferentes razones y en contextos del todo distintos, “abandonan” a sus hijos, los ingresan a establecimientos de asistencia pública o los entregan en adopción. Esto es, permitió matizar en parte ese discurso tradicional y arraigado en amplias capas de la sociedad según el cual la adopción era connotada como un “acto de generosidad y altruismo” en tanto representaba para los niños el tránsito desde hogares pobres, *negligentes* y “sin posibilidades de futuro” hacia otros hogares “bien constituidos”. De tal manera, el discurso construido sobre la apropiación criminal de niños desbordó su original contexto de producción, y entre sus efectos también se pueden contar los cuestionamientos que desde fines de la década del ochenta se han dirigido a la “inscripción falsa de niños”, una práctica que –aunque ilegal– se encontraba naturalizada y era vista como otra forma de adopción, pero que en función de lo acontecido durante la última dictadura militar se tornó cada vez más una práctica reprobable e intolerable para amplios sectores de la población¹⁵.

15 Plantear que esta práctica se haya convertido en reprobable e intolerable, no implica creer y/o sostener que haya dejado de existir. De hecho, aunque no existen estadísticas al respecto, los agentes de las instituciones encargadas de gestionar la adopción sostienen que si bien este tipo de prácticas han sido mayormente reemplazadas por lo que actualmente se conoce como “adopciones por entrega directa” –esto es, adopciones tramitadas por personas que reciben a un niño de su madre, conviven con él durante un período de tiempo y luego se presentan en un juzgado a solicitar su adopción–, las inscripciones falsas no han desaparecido completamente. No obstante su continuidad, si se abordan y analizan diferentes momentos históricos es posible sostener que actualmente estas prácticas han perdido legitimidad en la sociedad argentina. Al respecto, también resulta interesante comparar la valoración social que actualmente tienen estos procedimientos ilegales en la Argentina con la que poseen, por ejemplo, en Brasil en donde, según los análisis de Claudia Fonseca (1998, 2002), constituyen un tipo de “adopción” denominado “adopción a la brasileña”.

Tales fueron, a mi entender, los singulares efectos políticos y sociales del discurso tramado en torno a la apropiación criminal de niños. Sin embargo, también es preciso señalar que la expansión de este discurso más allá de su original contexto de producción, puede generar nuevas y distintas tensiones, y que mediante la cristalización de algunas de sus categorías se restrinja su potencial crítico. En ello focalizaré en el siguiente apartado.

ENTRE TENSIONES Y DILEMAS. CONSIDERACIONES FINALES

Hasta aquí he dado cuenta brevemente del proceso por el cual el secuestro y apropiación de los niños –hijos de quienes se desaparecía y se mataba– fue convertido en un potente acontecimiento político. A su vez hemos visto cómo la formulación de un discurso sobre este evento condujo a examinar y cuestionar muchas de las prácticas institucionales que eran usuales en relación con la infancia pobre y sus familias. Sin embargo, es preciso señalar que la expansión de este discurso, que permitió dar visibilidad a aquellas prácticas judiciales, institucionales y sociales que se encontraban naturalizadas y lejos de ser cuestionadas eran socialmente aceptadas y positivamente valoradas, puede conducir también –al ser desprendido de su contexto de producción– a la cristalización de algunos de sus términos que, incorporados a las actuales “narrativas hegemónicas” (Fonseca, 2002) del campo de instituciones destinadas a la protección de la infancia, desdibujen sus efectos políticos.

En este sentido, creo que una de las tensiones que encierra este discurso está dada por el hecho de que este movimiento de impugnación y de reclamo de verdad y justicia se ha caracterizado en parte por una suerte de biologización que se encuentra presente en muchos de los argumentos contruidos sobre la apropiación criminal de niños, como también en los debates acerca de las formas de garantizar los derechos de los niños.

Así las cosas, la importancia adjudicada al test de ADN que, en la lucha de Abuelas, se reveló como central en tanto la justicia le reconoce el valor de “prueba jurídica”, su insistencia en la importancia de los lazos de sangre que ha sido un recurso para legitimar sus demandas, y la analogía entre el “derecho a la identidad” y la “realidad biológica” que se encuentra presente, por ejemplo, en la legislación que actualmente regula la adopción de niños, propiciaron la incorporación de tópicos referidos al “llamado de la sangre” y/o la “herencia genética” que acarrearán distintas tensiones. Y ello porque, en virtud de la importancia acordada a la identidad y al derecho de los niños a convivir con su familia, se han elaborado narrativas que tramadas en torno a la importancia de la “familia natural”, los “orígenes”, la “filiación bio-

lógica”, retomaron en forma literal algunos de los tópicos construidos en torno a la apropiación criminal de niños. Narrativas que parecen aferrarse a la importancia de la biología, sin tener en cuenta que incluso en la tarea desarrollada por Abuelas de Plaza de Mayo se puede observar una construcción política y social del parentesco a través de distintas mediaciones, entre las que el análisis genético es sólo una de ellas (Regueiro, 2010b).

De tal manera, si como he planteado una de las mayores potencialidades de este acontecimiento estuvo dada por la posibilidad de dotar de nueva fuerza y potencia a los cuestionamientos dirigidos a las prácticas de las instituciones destinadas a la minoridad, es importante señalar que si la crítica a la separación arbitraria de los niños de su medio familiar se fundamenta en el respeto a los lazos derivados de la “sangre”, se desdibuja el potencial cuestionador del acontecimiento representado por la apropiación de niños. Y ello porque en la medida en que aferrándose a esos valores y poniéndolos en un primer plano se opaca el hecho de que lejos de una cuestión biológica, de lo que se discute es de una cuestión que se ancla en el terreno de la política. En tanto aquello que este acontecimiento ha visibilizado y permitido problematizar han sido, antes que la fuerza de los lazos de sangre, las características de los procedimientos usados para proceder a la separación de los niños de su medio familiar por parte de quienes investidos –legítima o ilegítimamente– de autoridad decidían sobre el destino de otros en virtud de ocupar un “lugar moral superior”.

Por otro lado, el término “apropiación” ha devenido una categoría –de una fuerte valoración negativa– que actualmente es aplicada, en nuestro país, a diversas y distintas situaciones. Si en muchos casos, tal aplicación posibilita enfatizar la ilegitimidad que actualmente revisten determinadas prácticas y da cuenta de la reprobación que para algunos concitan determinadas prácticas usuales en relación con los niños pobres, en otros casos, entiendo que esa aplicación puede obturar las posibilidades de comprender y conducir por tanto a juzgar diferentes prácticas relativas a la crianza de los niños sólo en términos de una vulneración de sus derechos, o más específicamente de su derecho a la identidad. De este modo, retomar literalmente algunos de los argumentos construidos en torno a la apropiación criminal puede conducir a reificar una categoría que junto a formulaciones abstractas en términos de derechos de los niños, conduzca a considerar determinados arreglos relativos a la crianza de los niños que, por una u otra razón no se ajustan a esta nueva narrativa hegemónica, como prácticas que no son respetuosas del derecho a la identidad de los niños, y por tanto son reprobables o incluso punibles. Así, a modo de ejemplo,

el reconocimiento efectuado por la pareja de una mujer de los hijos que tuvo con otro hombre, o la inscripción como hijo de un niño que en realidad es nieto de quien lo anota como tal, actualmente enfrentan a los agentes del campo de instituciones destinadas a la gestión de la infancia pobre a situaciones dilemáticas, en tanto en casos de este tipo, desde su perspectiva, es el derecho a la identidad de los niños el que se encuentra vulnerado.

De tal modo, la entronización de este derecho y la cristalización de la “apropiación” en tanto categoría, junto con una formulación abstracta y descontextualizada del “interés superior del niño” que conlleva una noción particular del niño como individuo autónomo (Fonseca, 2006) pueden conducir nuevamente a evaluar a esas familias, que por muy diferentes motivos no se ajustan al ideal familiar propio de las clases medias, como seres si no incapacitados, poco respetuosos de los derechos de los niños.

Estas tensiones también forman parte, a mi entender, de los inesperados efectos sociales y políticos que en nuestra sociedad ha tenido la apropiación criminal de niños y el discurso construido en torno a ella. Efectos imprevistos que constituyen consecuencias no buscadas ni esperadas de la propagación de un potente discurso que, como plantea Roger Chartier (1996) a propósito de las obras literarias, no tiene en modo alguno un sentido estable, universal o fijo, sino que los significados con los que es dotado dependen en gran medida de las condiciones de su recepción y de los sentidos que sus receptores le asignan¹⁶.

Por último, me interesa plantear que si la apropiación criminal de niños pudo ser convertida a partir de un arduo y largo proceso de lucha en un acontecimiento político, uno de los principales riesgos –conformado en el “peregrinar por el mundo social” (Chartier, 1996) de ese discurso– está dado justamente por el hecho de despolitizar un debate que, al tratar sobre las formas en que en nuestra sociedad algunos disponen de otros y determinan qué es lo mejor para ellos, no

16 Si bien Roger Chartier refiere a los sentidos atribuidos a las obras literarias, encuentro sumamente sugerente su planteo para pensar cómo “en su peregrinar por el mundo social” (1996: XI) un discurso al ser interpretado según marcos de significación singulares puede ser transformado, banalizado y/o distorsionado. Respecto de las obras literarias, Chartier plantea que éstas se encuentran “investidas de significaciones plurales y móviles, construidas en el reencuentro entre una proposición y una recepción, entre las formas y los motivos que les dan su estructura y las competencias y expectativas de los públicos que se adueñan de ellas”. Así aun cuando los creadores “aspiran siempre a fijar el sentido y articular la interpretación correcta que deberá constreñir la lectura (o la mirada) [...] siempre, también, la recepción inventa, desplaza, distorsiona” (1996: XI).

hunde sus raíces en una cuestión biológica, sino en la dimensión de la moral y la política.

Desde esta perspectiva, es posible reconocer que si este evento crítico posibilitó redefinir algunos de los tópicos usuales en relación con la gestión de la infancia pobre y cuestionar la actitud salvacionista que rodeaba las prácticas de adopción de niños en nuestra sociedad, fue porque trasladó a la esfera de lo político aquello que se quiso encubrir y justificar como una acción individual, caritativa y salvadora. De esta forma, si éste ha sido uno de los más importantes logros de este discurso, antes que cristalizar sus términos –y así interpretar que la “verdad” sólo radica en la biología o propender a una naturalización de los lazos familiares– y reificar sus categorías, convirtiendo a la apropiación en una noción descontextualizada y aplicable a cualquier situación que no se ajuste a las actuales narrativas hegemónicas sobre los derechos de los niños, resulta necesario seguir discutiendo sobre la desigualdad y las formas en que en nuestra sociedad quienes, legítima o ilegítimamente, se encuentran investidos de autoridad incapacitan a determinados niños y familias, para decidir sobre ellos o por ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah 1995 *De la historia a la acción* (Paidós: Buenos Aires).
- Briggs, Laura 2012 “La economía política de la adopción: la neoliberalización del bienestar infantil” en *Scripta Nova* Vol. XVI (395): 23.
- Cadoret, Anne 2004 “Pluri-parentesco y familia de referencia” en Marre, Diana y Bestard, Joan (orgs.) *La adopción y el acogimiento. Presente y perspectivas* (Barcelona: Universitat de Barcelona), pp. 273-282.
- Carli, Sandra 2010 “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente” en *Educação em Revista* (Belo Horizonte) Vol. 26 (01): 351-382.
- Chartier, Roger 1996 *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (Gedisa: Barcelona).
- Das, Veena 1995 *Critical Events. An Anthropological Perspective on Contemporary India* (Delhi: Oxford University Press).
- Das, Veena 1999 “Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos” en *Revista Brasileira de Ciências Sociais* Vol. 14 (40): 31-42.
- Duhalde, Eduardo Luis 1999 *El Estado terrorista argentino. Quince años después, una mirada crítica* (Eudeba: Buenos Aires).

- Filc, Judith 1997 *Entre el parentesco y la política: familia y dictadura, 1976-1983* (Buenos Aires: Biblos).
- Fonseca, Claudia 1998 *Caminos de adopción* (Eudeba: Buenos Aires).
- Fonseca, Claudia 2002 "Inequality Near and Far: Adoption as Seen from the Brazilian Favelas" en *Law & Society (USA)* Vol. 36 (2).
- Fonseca, Claudia 2004 "Os direitos da criança. Dialogando com o ECA" en Fonseca, Claudia; Terto, Veriano y Caleb Farias, Alves (orgs.) *Antropologia, diversidade e direitos humanos. Diálogos interdisciplinares* (Porto Alegre: UFRGS Editora).
- Fonseca, Claudia 2006 "Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse" en *Cadernos Pagu* (26), pp. 11-43.
- Fonseca, Claudia y Cardarello, Andrea. 2005 "Derechos de los más y menos humanos" en: Tiscornia, Sofía y Pita, María (eds.) *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica* (Buenos Aires: Antropofagia).
- Font, Enrique 1999 "Confrontando los crímenes de estado. Poder, resistencia y luchas alrededor de la verdad: las Madres de Plaza de Mayo" en *Criminología crítica y control social* (Rosario: Juris) Vol. 2.
- Foucault, Michel 2001 "El sujeto y el poder" en Dreyfus, H. L. y Rabinow, P (orgs.) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (Buenos Aires: Nueva Visión).
- Furet, François 1980 *Pensar la Revolución Francesa* (Madrid: Ediciones Petrel).
- García Méndez, Emilio 1997 *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral* (Colombia: Forum Pacis).
- Giberti, Eva 1997 "Adopción y restitución de niños. El papel de los medios" en Abuelas de Plaza de Mayo (orgs.) *Restitución de niños* (Buenos Aires: Eudeba).
- Grassi, Estela 1990 "Redefinición del papel del Estado en la reproducción y cambios en el discurso sobre familia y mujer en Argentina" en González Montes, Soledad (coord.) *Mujeres y relaciones de género en la antropología latinoamericana* (México: El Colegio de México).
- Jelin, Elizabeth 2002 *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Ed. Siglo XXI).
- Jelin, Elizabeth 2007 "Víctimas, familiares y ciudadanos/as: las luchas por la legitimidad de la palabra" en *Cadernos Pagu* 29: 37-60.

- Jenks, Chris 1996 *Childhood* (London/New York: Routledge).
- Larrandart, Lucila 1990 “Informe del grupo de investigación de la Argentina” en Unicri-Ilanud *Infancia, adolescencia y control social en América latina* (Buenos Aires: Depalma).
- Larrandart, Lucila 1991 “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia”, en: Bianchi, M. y García Méndez, E. (comp.): *Ser niño en América Latina. De las necesidades a los derechos* (Buenos Aires: Galerna).
- Lo Giúdice, Alicia 1997 “Algunas consideraciones acerca del informe de los mellizos Reggiardo-Tolosa” en Abuelas de Plaza de Mayo (orgs.) *Restitución de niños* (Buenos Aires: Eudeba).
- Lo Giúdice, Alicia 2001 “El derecho a la identidad” en Abuelas de Plaza de Mayo *Juventud e identidad* (Buenos Aires: Espacio) Tomo II.
- Nosiglia, Julio 1985 *Botín de guerra* (Buenos Aires: Cooperativa Tierra Fértil).
- O’Donnovan, Katherine 2002 “‘Real’mothers for abandoned children” en *Law & Society* 36(2): 347-378.
- Pita, María Victoria 2001 “La construcción de la maternidad como lugar político en las demandas de justicia” en *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* (España: Universidad de Granada) Vol. 8 (1).
- Regueiro, Sabina 2009 “Restitución de niños desaparecidos: usos políticos del parentesco en la justicia” en *Antropolítica, Revista Contemporánea de Antropología* (Niterói: EdUFF) N° 26: 37-61.
- Regueiro, Sabina 2010a “Inscripciones como hijos propios en la administración pública: la consumación burocrática de la desaparición de niños” en Villalta, Carla (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos* (Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes).
- Regueiro, Sabina 2010b “Análisis genético para la identificación de niños apropiados: construcción política y científica de la ‘naturaleza’ y el parentesco” en *Revista Estudios Feministas* (Florianópolis) 18(1): 11-32.
- Sahlins, Marshall 1997 *Islas de historia. La muerte del Capitán Cook. Metáfora, antropología e historia* (Barcelona: Gedisa).
- Villalta, Carla 2009 “La apropiación criminal de niños: categorías y resignificaciones en las estrategias y reclamos de justicia” en *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares* (Río de Janeiro) Año 11 (1): 35-53.
- Villalta, Carla 2010a “Imitar a la naturaleza. La adopción de niños en los años ‘60: entre ficciones legales y prácticas consuetudinarias”

- en Cosse, Isabella; Felitti, Karina y Manzano, Valeria (comps.) *Los 60' de otra manera: vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina* (Buenos Aires: Prometeo), pp. 89-129.
- Villalta, Carla 2010b “De los derechos de los adoptantes al derecho a la identidad: los procedimientos de adopción y la apropiación criminal de niños en Argentina” en *Journal of Latin American & Caribbean Anthropology* Vol. 15 (2): 338-362.
- Villalta, Carla 2012 *Entregas y secuestros. El rol del Estado en la apropiación de niños* (Buenos Aires: Editorial Del Puerto).
- Yngvesson, Barbara 2000 “‘Un niño de cualquier color’: Race and Nation in Intercountry Adoption” en Jensen. J. y De Sousa Santos, B. (eds.) *Globalizing Institutions: Case Studies in Regulation and Innovation* (Aldershot: Ashgate).
- Yngvesson, Barbara 2007 “Parentesco reconfigurado no espaço da adoção” en *Cadernos Pagu* (Universidade Estadual de Campinas) 29: 111-138.
- Zanotti, Elvio 2005 “Derecho a la identidad. Una perspectiva jurídica” en Lo Giudice, Alicia (comp.) *Psicoanálisis. Restitución, apropiación, filiación* (Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo).

Valeria Llobet

LA PRODUCCIÓN DE LA CATEGORÍA “NIÑO-SUJETO-DE-DERECHOS” Y EL DISCURSO *PSI* EN LAS POLÍTICAS SOCIALES EN ARGENTINA

UNA REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO
DE TRANSICIÓN INSTITUCIONAL*

INTRODUCCIÓN

La revolución de pequeña escala que promovió la Convención de Derechos del Niño (CDN) en el ámbito del tratamiento estatal dado a la infancia, en particular de sectores populares, ha sido cuestionada desde dos vías, no obstante el consenso que concita a su alrededor. Por un lado, por no haber tenido impacto en las desigualdades sociales. La desazón producida por las tasas de pobreza, desigualdad y desempleo durante la década del noventa e inicios de la década del dos mil en Argentina, junto con la escasez de reformas institucionales y legislativas sustantivas, concentraba las críticas de activistas en torno al carácter “retórico” de la adhesión a la CDN (García Méndez, 1997). Claramente, los promotores de tal crítica, alineados con el UNICEF, partían de un supuesto a todas luces cuestionable –por supuesto que hoy: la “directa” aplicabilidad de la ley en la institucionalidad y las prácticas estatales (García Méndez y Beloff, 1998; García Méndez y Bianchi, 1991).

Por otro lado, y mirando críticamente al marco de derechos, se señala/ba que la nueva totalización que supone el abstracto “niño-su-

* En este capítulo se retoman las ideas centrales de la tesis doctoral *La CDN y los chicos de la calle. La institucionalización del discurso de derechos en instituciones para niños en situación de calle*.

jeto-de-derechos” es permeable a un discurso hegemónico –esta vez eurocéntrico– respecto de la infancia (Pupavac, 2001; Reynolds et. al., 2006). Esa abstracción permitiría nuevas formas de gobierno de la niñez de sectores populares, que imbrican el discurso de derechos con aspiraciones de control social (Schuch, 2009; Scheinvar, 2009), en tanto los derechos humanos no son, se señala, emancipatorios *per se*. Más aún, los derechos constituirían un renovado avance en la denominada judicialización de la vida. Desde otro punto de vista, se ha señalado el carácter paradójal de la institucionalización de los derechos humanos (Stammers, 2009), dado que cualquier definición de derechos y de sujetos de derechos conlleva de manera inherente un conjunto de exclusiones y el trazado de una frontera, como bien ha señalado el feminismo respecto del ideal de ciudadanía universal (Siim, 2000).

Si estos conflictos emergen alrededor de la ampliación de los derechos para incluir a la niñez, no menos tensiones aparecen a la hora de definir qué es tal “infancia”. Durante la década del noventa, las preguntas por la caducidad o la eficacia del moderno concepto de infancia terminaron de horadar la aparente certeza dada por la naturalización de la infancia como momento del curso de la vida. En aquel contexto, se escucharon por primera vez proposiciones que afirmaban el fin, la desaparición, la destitución de la niñez, a partir de una ruptura con las modalidades de subjetividad “moderna” (asociada a un contexto social de Estados naciones) expresada en una nueva relación con las instituciones que producían la integración en la cultura y la sociedad: escuela, familia, trabajo, medios de comunicación. Estas relaciones, se planteaba, estarían marcadas por procesos de desubjetivación (Duschavsky y Corea, 2002)¹, de desaparición de la niñez de-

1 Categoría altamente controversial, Duschavsky y Corea la definen, como una “posición de impotencia” (p. 83) de los sujetos. No obstante, conviene recordar que “subjetivación” en el marco Foucaultiano, tuvo dos conceptualizaciones, ninguna de ellas que refiera a procesos de identificación ni a una suerte de construcción de interioridad (como parece inferirse del posicionamiento de estas autoras). El primer sentido vincula los procesos de objetivación con los de sujetación, donde “producción de subjetividad” debe ser entendida en sentido histórico. En ese marco, la categoría “desubjetivación” es recuperada en la lectura de Foucault de la obra de Nietzsche para señalar (en total oposición a la idea de impotencia referida por Duschavsky y Corea) la experiencia de transgresión de los límites de la subjetividad derivada del humanismo. El segundo sentido de subjetivación, supone que la subjetividad es un devenir, una transformación mediante las técnicas de sí, y en tal sentido, su opuesto no sería algo como una “des-subjetivación”, sino la sujetación. Más allá de eso, es importante cuestionar el uso ético-político de una categoría que deniega el carácter de sujeto a los jóvenes de sectores populares que se negaban a contestar a los maestros que eran sus entrevistadores... Las autoras explican en el apéndice del libro que ese mutismo era considerado por ellas como índice de

bido a la articulación de la cultura a través de los medios masivos de comunicación (Postman, 1994); de destitución de la infancia (Corea y Lewkowicz, 1999). Los efectos institucionales de aquellos posicionamientos persisten hoy –aun cuando debatidos– en el recurso a la adjetivación de “nueva” y la pluralización de “infancia”, como forma de sortear la incógnita respecto a los procesos actuales de construcción de sentido sobre la infancia como institución social, proceso que autores como Lavalette (2005) han señalado con preocupación como “el asalto neoliberal” a la infancia.

En Argentina, entonces, la institucionalización del paradigma de derechos de niños, niñas y adolescentes se dio en un contexto histórico y un marco institucional particulares (Llobet, 2010), y parece atinado preguntarse por la manera en que su imbricación en culturas institucionales establecidas dotó de contenido a una afirmación tan sencilla desde el punto de vista abstracto pero tan inasible como la de que “los niños y las niñas son sujetos de derechos *per se*”. De tal modo, indagaré en este ensayo acerca del modo en que el complejo proceso de institucionalización local del discurso de los derechos de niños, niñas y adolescentes en tanto “nueva epistemología” para comprender a la infancia, fue mediado por saberes *psi* (Llobet, 2009 y 2012). En esta mediación es posible encontrar, desde mi punto de vista, una de las determinantes en la limitación de la eficacia culturalmente transformadora de la CDN. Por su parte, es una de las fuentes de reinterpretación local del significado del “niño-sujeto-de-derechos” y de la propia tarea de “restitución de derechos”.

Si bien he trabajado en extenso estos temas con anterioridad, y de hecho han sido una constante en mis investigaciones en el último decenio, lo que he analizado como prácticas institucionales, estrategias discursivas, matrices de significación, etc., aquí se inscribe en las estrategias de los actores entramadas en redes de relaciones institucionales, en un contexto sociohistórico específico. Este giro me parece necesario, dado que de otro modo resulta difícil poner en perspectiva la intencionalidad transformadora de los actores involucrados, quienes aparecerían sólo como meros “autómatas de la institución” –total o “reformada”– como señalara Claudia Fonseca, y se convalidarían así las posiciones que reducen las transformaciones institucionales a un simple “cambiarle la cabeza a la gente” –gente que, por supuesto, está equivocada...

Mi punto de vista aquí entonces, lejos de sostener que las instituciones son reducibles a ideas en la cabeza de las personas, insiste en

desubjetivación pero que el mismo tendía a desaparecer cuando se modificaba el contexto de entrevista.

recordar que los procesos de interpretación institucional en los que se concretan prácticas de administración del bienestar de la niñez constituyen aspectos definitorios del campo de intervención. Desde ese punto de vista, la multiplicidad de discursos institucionalizados en un contexto específico no puede ser considerada a priori como dotada de coherencia a partir de la supuesta eficacia totalizante y transformadora del discurso de derechos. Todo lo contrario, es necesario considerar cómo, en distintos escenarios específicos y alrededor de problemas concretos, tales discursos permiten a los actores sociales significar, y de qué maneras, lo que constituirá problemas sociales meritorios de intervención. De modo que tales procesos se asumen como conflictivos y provisionales, y a su vez, se dan de manera local. En tal sentido, las redes de actores y organizaciones que lo protagonizan constituyen un campo (Bourdieu, 1999, Villalta, 2010) en el que las disputas por la constitución de espectros de acción movilizan discursos y producen interpretaciones específicas.

Para desplegar estas ideas, el capítulo se organiza de la siguiente manera. La primera parte constituye un despliegue de las categorías organizadoras del argumento general, la segunda será una consideración sobre los antecedentes institucionales del campo de políticas para la infancia, en tercer lugar las particularidades del contexto de institucionalización del discurso de derechos en Argentina y el papel de la psicología al nivel micro de las prácticas y negociaciones institucionales, para concluir intentando sumarizar este proceso y señalar las líneas de fuga en el presente.

CATEGORÍAS DE INFANCIA Y LOS SABERES PSI: UNA MIRADA SOBRE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

La infancia, parafraseando a Bourdieu, no es más que una palabra. Es decir, calibrar el alcance del proceso de “invención” moderna de la infancia, harto teorizado a partir del planteo de Ariès (1987), debiera conducir a realizar un doble movimiento en el plano intelectual: por un lado, señalar el carácter naturalizado de la infancia como momento de la vida, y convergentemente, analizar su eficacia como categoría social institucionalizada (Bourdieu, 1998). Estos procesos de categorización de las edades ha sido abordado por Qvortrup (1994) como modo de organización social de las relaciones interetarias, y por los estudios sociohistóricos como proceso institucional, de creación de estatalidad y de establecimiento de campos de saberes expertos. Específicamente, es bien sabido que la construcción de categorías clasificatorias con base en significaciones naturalizadas –sobre la familia, las relaciones de género, la infancia– es por un lado central al tratamiento estatal de la

infancia y por otro, central a la reproducción de las instituciones que construye.

Como largamente señalaran las investigaciones historiográficas (Zapiola, 2006), el debate alrededor de la construcción de la institucionalidad estatal a inicios del siglo XX concentraba ingentes esfuerzos en el establecimiento paralelo de las categorías de destinatarios de la –se esperaba– especializada acción del Estado. Su eficacia simbólica ha sido grande, sino en la vida de los sujetos a los que se clasificaba con ellas, al menos en el campo discursivo mediante el cual, desde el Estado, se piensan los problemas y sus soluciones. Las categorías “menor”, “alumno”, “hijo –legítimo–” configuraban equivalentes trayectorias diferenciadas para los sujetos así clasificados, mediante el recurso a criterios que sólo arbitraria y moralistamente vinculaban con la edad y los procesos “evolutivos”, a los que no obstante en algunos casos apelaban.

Parece así atinado hipotetizar que, si la infancia surgiera con la familia –para traducir de manera harto simplista la tesis de Ariès–, su fragmentación en categorías jerárquicamente diferenciadas es producto de la combinación de la lógica estatal y el proceso de sentimentalización de la infancia que hizo de ésta un objeto relevante de intervención. En efecto, la acción estatal requiere de la clasificación de distintos tipos de niños para su interpelación por dispositivos jurídico-institucionales específicos: hijo, alumno, menor, niño trabajador; constituyen ante todo categorías de intervención diferenciada, tienen tanto puertas de entrada como zonas de visibilidad e invisibilidad diferentes, y emergen de la segregación de los tipos de familia en razón del carácter moral y afectivamente apropiado de los cuidados brindados. En otras palabras, son categorías que cobran una densidad específica o directamente son creadas, por la intervención del Estado². Como deja ver Zapiola (2007), “menor” no era una categoría de clasificación de individuos con sesgos moralmente sancionatorios antes de su inscripción en la institucionalidad estatal. Es la estatalidad la que dota de poder segregacional a lo que antes emergía como descripción de un estatuto jurídico³.

2 En estricto sentido, el foco en los niños y en el hogar derivaba de una compleja red de necesidades e intereses soportadas por nociones de profilaxis social, en el sentido de Donzelot, y de procesos de profesionalización y debate –a la sazón, mundiales– alrededor de la protección y el bienestar de la infancia, y su directa vinculación con “la cuestión social” (Suriano y Lvovich, 2006).

3 Por supuesto, ni la esfera jurídica existe como tal por fuera de la estatalidad, ni es posible pensar que la distribución jurídica de derechos, obligaciones y capacidades no cree instituciones. Todo lo contrario, desde el punto de vista de la eficacia de la ley, la “infancia” es una institución cuyos límites son instituidos legalmente. Lo que

Del mismo modo, Milanich (2001) señaló la distancia entre la ley y las prácticas sociales como un núcleo de diferenciación social, afirmando que en las leyes de familia tuvo lugar (en el Chile decimonónico) una reinscripción de las relaciones de clase a partir de la clasificación jurídica de la filiación en formas jerárquicas y diferenciales. En otras palabras, y como señalara Bourdieu (1998), las categorías aparentemente descriptivas resultan tanto prescriptivas como preformativas. Yendo apenas más allá de los bordes de su planteo, es atinado registrar que el carácter segregacional implica un procesamiento específico de las vidas de las personas concretas, procesamiento asociado, al tratarse de niños, a instituciones que reemplazan aquellas “fallidas” en el proceso de socialización. Y que este procesamiento institucionalmente distinguible, se asocia al establecimiento de un tipo de saberes específicos operando en la clasificación.

En suma, el proceso de establecimiento de la categoría infancia conllevó la sedimentación de significaciones del concepto; la transformación del tratamiento de niños y niñas; la definición de relaciones paterno-filiales⁴. Tales significaciones fueron legitimadas en cuerpos y campos de saberes –pediatría, psicología, pedagogía, trabajo social– que las dotaron de una renovada fuerza: constituyeron la idea de normalidad, a partir del cual se establecerán las jerarquías entre categorías diferenciadas.

¿Qué deberíamos especificar aquí en relación al papel de la psicología en el proceso de institucionalización del discurso de derechos y el establecimiento –hipotético– de la categoría “niño-sujeto-de-derechos”? ¿Es el mismo cuerpo de saberes y el mismo tipo de actores el que a inicios de siglo contribuyera a la segregación entre niños-alumnos y menores en riesgo?

El papel de los saberes *psi* en los dispositivos de intervención estatal ha sido ampliamente abordado en las reflexiones críticas sobre la escuela, en las que emergió la tesis sobre el papel de la psicología –y la pedagogía– en la capilarización de los modos de control

quiero señalar es que tales instituciones se activan con consecuencias concretas en las vidas de las personas mediante el recurso a otros dispositivos estatales: dispositivos de intervención y políticas sociales específicas.

4 Zelizer (1994) señala que en el contexto estadounidense se consolidó, hacia la misma época, un proceso de transformación del valor social de los niños, cuyo énfasis pasó de un valor económico instrumental, a un valor sentimental, en vinculación con un tipo de domesticidad específica. Una domesticidad desplegada alrededor de la demostración de afecto y no ya mediante la responsabilidad solidaria por el cuidado y la provisión. La expresión verbal y física del amor –asexuado– heredero del romanticismo será el modo de concebir cuidados y vínculos paterno-filiales (nunca sobra la insistencia, mayormente vínculos materno-filiales).

simbólico sobre la infancia y la producción de categorías específicas de niños. En esta línea, los trabajos de Julia Varela, Jorge Larrosa, Francine Muel, Jacques Donzelot, Robert Castel, definieron como el despliegue del psicopoder, la gestión de los riesgos, la construcción de la infancia anormal, en fin, la psicologización y psicopatologización de la infancia a los modos de uso de la psicología en el dispositivo escolar para el contexto europeo. La influencia de estas ideas en nuestros contextos puede aislarse en los estudios sobre los Congresos Panamericanos (Guy, 1998; Rojas Novoa, 2012) y muestran una mayor presencia de médicos, abogados y trabajadoras sociales como actores centrales del campo. En tal sentido, los saberes *psi* sobre el niño, la crianza, la enseñanza, imbuían de legitimidad científica, modernidad y humanismo a la pediatría, la puericultura, la pedagogía. Rose (1996) ha propuesto que:

“El poder de la psicología inicialmente se derivó de su capacidad de organizar, simplificar y racionalizar dominios de individualidad humana y de diferencia que emergen en el curso de un proyecto institucional de cura, reforma, castigo, *management*, pedagogía, y similares. Pero al simplificarlos, los transforma de modos fundamentales”.

La psicología, para Rose (1996), produjo un rango de nuevas autoridades sociales en el campo del gobierno de las conductas mediante el *management* de la subjetividad. De una manera convergente con la idea central de Fraser (1989) respecto a la potencia pragmática y política de los discursos para interpretar las necesidades (en particular el discurso experto en el plano de la política social), Rose (1996) señala que textos, procedimientos y prácticas alrededor de la persona no son meras representaciones de la subjetividad, ni sólo funcionan como creencias culturales, sino que constituyen regimenes de significación que se anudan a programas sociales, intervenciones y proyectos administrativos. Fraser (1989) por su parte define al discurso experto como uno de los discursos legítimos de interpretación de necesidades en el contexto histórico y cultural actual. En tal esquema, el discurso experto –mediante la articulación de lenguajes, vocabularios, paradigmas argumentativos y modos de subjetivación– cumple la función de ser un puente administrativo desde el Estado mediante el cual se despolitiza nuevamente un problema. Aportar herramientas de administración, y consecuentemente estabilizar interpretaciones que permiten la despolitización de un conflicto al ser tratado como “necesidades” en las políticas sociales, constituyen entonces las aristas centrales para analizar el discurso *psi* en tanto discurso experto en el Estado. Pero ese trazo grueso no satisface plenamente la necesidad de integrar y

analizar las sutilezas, matices y contradicciones de este proceso en el contexto concreto que estoy abordando.

La exploración de los modos en que el discurso *psi* adquiere eficacia como discurso experto en el Estado en el contexto de la institucionalización de la CDN es compleja, y es necesario insistir en el hecho que el proyecto inicial de los actores que lo encarnaron era de contestación de formas de concebir la infancia de los sectores populares asociada al desvío, la amoralidad, la peligrosidad. En tal sentido es que más que considerarlo meramente como un problema disciplinar o abstractamente como un régimen de verdad, parece necesario inscribirlo en la institucionalidad estatal en la que constituye una de las fuentes principales para dotar de sentido a lo que los actores del proceso querían pensar, como se dijo apenas arriba, un proyecto emancipatorio de ampliación de derechos.

El lugar inicial que el discurso *psi* tomó en las políticas de infancia –adjetivadas como alternativas a inicios de la década del noventa–, fue el de aportar espectros de comprensión y campos de acción, en particular respecto del delito juvenil y de aquellas situaciones que eran concebidas como producto del “abandono” –especialmente los niños y niñas en la calle–. De alguna manera, parece haber permitido redefinir el “abandono moral y material”⁵ con que se inaugurara, casi un siglo antes, el tratamiento estatal de la infancia de sectores populares (o al menos a aquellos segmentos designados como “menores” en esa misma definición). Pero no debería pensarse que se trata de una traslación sin más.

En Argentina, la imbricación de heterogéneos campos de sentido sobre los derechos humanos, el papel del estado dictatorial y sus rémoras, los efectos en desigualdad y pobreza dejados por las dictaduras, permitieron tornar la categoría “niño-sujeto-de-derechos” como el opuesto total al “menor abandonado” o al “menor en situación irregular”, y de este modo, lo transformaron en una suerte de punta de lanza para la transformación buscada. En efecto, una parte importan-

5 La idea del “abandono” y la necesidad del “patronato” suponía concepciones sobre las necesidades infantiles que se centraban en la idea de la higiene moral y física y la formación educativa. En tal sentido, la “familia” apropiada era una familia que pudiera proveer, con una combinación de la mano firme del padre y la mano dulce de la madre, disciplina y afecto. Los sentidos que se construyeron, movilizaron y articularon a principios de siglo convergían en la sentimentalización de la familia, la moralización de la familia obrera mediante la difusión del modelo hegemónico de familia nuclear, la transformación de las ideas sobre la domesticidad femenina y el valor en ella de la crianza, en fin, el proceso de consolidación de un conjunto de ideas alrededor de la maternidad, la infancia, la crianza (Nari, 1996; Zelizer, 1994; Cosse, 2006; Madero y Devoto, 1999).

te de la reforma se vinculaba con el reemplazo total de las categorías clasificatorias de los niños, en una lectura para nada ingenua del valor de las mismas, como se señaló al inicio de este apartado. Pero era una punta de lanza opaca que más bien se concentraba en señalar de manera totalizadora a la institucionalidad e historia anterior como “el viejo paradigma al que hay que desmantelar”. Por supuesto, más allá de la adhesión a la vaga idea de la democratización y la consideración de los niños como mucho más que meros objetos de intervención, poco se sabía del cómo hacer, y proliferaron estrategias de acción autodenominadas “alternativas”, único atributo en el que se coincidía transversalmente en un escenario dicotomizado por lo viejo-malo a destituir y lo nuevo-bueno a instaurar.

Antes de profundizar sobre este aspecto, es necesario revisar de qué se trataba aquél escenario a reformar. La institucionalidad para la infancia en Argentina llevaba, a inicios de la década del noventa, como mínimo ochenta años de consolidación, si consideramos la década de debates en torno a la Ley de Patronato de Menores como un tiempo inaugural. ¿De qué modos fue mutando tal institucionalidad y cómo se vinculó con los saberes *psi*? ¿Fueron estos saberes y actores una “novedad” que llegó con las aspiraciones reformistas de la última década del siglo XX?

LA PAULATINA PSICOLOGIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS PARA LA NIÑEZ Y LA EMERGENCIA DEL DISCURSO DE DERECHOS

A partir de la década del cincuenta, pero con más claridad después de 1960, nuevas disciplinas disputaron con la pediatría y la asistencia social el espectro de saberes sobre la infancia, y podemos ver la marca de su paso por los nombres institucionales y programáticos. El psicoanálisis infantil –cuya difusión por fuera de los sectores intelectuales se reflejó, entre otras cosas, en la “Escuela para padres”– y los debates sobre desmanicomialización, psiquiatría comunitaria y antipsiquiatría en Gran Bretaña, Estados Unidos e Italia, convergieron en colocar a la psicología y al psicoanálisis en un lugar de privilegio para dar cuenta de las necesidades infantiles en contra de procesos de institucionalización signados como deshumanizados e “iatrogénicos” y abrieron paulatinamente al interior del Estado la interlocución con nuevos profesionales *psi*.

Si a inicios del siglo XX los promotores del bienestar infantil abogaron por una sentimentalización de la vida infantil que dio lugar a nuestro concepto moderno de infancia, a tal sentimentalización sucedió una psicologización de la representación del “niño”. El proceso de psicologización fue de la mano de una nueva inscripción del niño en su familia, en la que el abandono se desplazó de su connotación moral

para ser tratado en clave científica a partir de las tesis psicoanalíticas sobre la constitución subjetiva.

Los gobiernos dictatoriales de la década del sesenta reemplazaron las denominaciones institucionales y programáticas “de menores” para pasar a ser “de menores y familia”. Como fuera señalado por Cosse (2006), las preocupaciones que originaron la protección a la infancia rápidamente incorporaron demandas de múltiples actores para dar lugar a la protección de la madre obrera en la década del treinta, y desde allí paulatinamente a la familia, en una suerte de paradójal combinaciones entre integrismo católico y psicoanálisis infantil⁶. Este deslizamiento se acompañó de debates relativos a la institucionalización y sus consecuencias a la educabilidad durante la institucionalización, y a la necesidad de reintegración familiar de los menores. El *Estudio del niño y el adolescente institucionalizado*, de 1967 –derivados del influjo que tanto la antipsiquiatría británica como la psiquiatría comunitaria estadounidense obtuvieron a nivel local–, y el *Congreso del Menor Abandonado*, de 1969, fueron ejemplos del giro intimista promovido por la psicología –junto con la medicina y la pedagogía– al indagar por las formas familiares del abandono y del maltrato, en tanto el Régimen de Familia Sustituta (Dubaniewicz, 1997) emergió como tratamiento alternativo modelo. A finales del gobierno de Lanusse e inicios del breve interregno peronista, se publicó la *Política Nacional del Menor y la Familia* (1973), y se realizó el *Primer Encuentro Nacional de la Familia* (1974) cuyas conclusiones se centraron en la utilización de tratamientos que no implicaran internación y en el desarrollo de estrategias de prevención.

Durante la última dictadura militar (1976-1983), el discurso familiarista del régimen –que planteaba la responsabilidad total por el comportamiento de los hijos a los “malos” padres (Filc, 1997)– convergió de maneras que resta explorar en profundidad⁷ con estrategias de tratamiento con base *psi* que visualizaban el ámbito familiar como el escenario privilegiado de determinación de los conflictos afectivos, cognitivos y comportamentales de los niños (Orientación Familiar,

6 Por supuesto, ello no implica que “familia” significara lo mismo para los diferentes actores, todo lo contrario. Sirve para señalar la confluencia desde posiciones opuestas en un modelo explicativo –moral o afectivo– que va desplazando las formas de comprensión institucional del fenómeno y permite la convivencia en un mismo espacio de tales interpretaciones conflictivas y en oposición. La capacidad de pervivencia de estos posicionamientos contrapuestos en las culturas institucionales es algo que aparece evidente en los análisis de las prácticas del presente.

7 Con la excepción de Villalta (2012), casi no se conocen trabajos de investigación que hayan explorado las políticas para la minoridad durante la última dictadura militar.

Hogares de pre-egreso, Pequeños Hogares). Asimismo, las hizo convivir junto con estrategias de militarización tales como la gendarmería y la policía infantiles, la militarización de las escuelas de frontera, las becas de estudio e ingreso a los institutos militares, etcétera.

En tal sentido, es posible señalar que desde las décadas del cincuenta y sesenta, en consonancia con procesos culturales más amplios, los saberes y discursos *psi* comenzaron a dialogar por voz propia, con las políticas para menores y familias. En efecto, si durante la primera mitad del siglo XX, médicos, abogados, pedagogos y trabajadoras sociales movilizaban en su legitimación saberes *psi*, en la segunda mitad del siglo serían directamente las y los psicólogos y psicoanalistas quienes comenzarían a disputar en el plano estatal, por un campo profesional. En este proceso, posicionamientos políticos, momentos sociohistóricos y trayectorias personales hacen la trama específica de los modos de constitución de tal campo.

En el contexto de la institucionalización del discurso de derechos, no obstante, otros procesos concurren, que es necesario incorporar a la comprensión de sus resultados actuales. Asimismo, el proceso de psicologización de la asistencia a la infancia pobre implicaba también, en muchos casos, posicionamientos antidictatoriales y de compromiso con los derechos humanos, o cuando menos, de cuestionamiento al tratamiento deshumanizado. De modo tal que procuraré considerar de manera específica la institucionalización del discurso de derechos a la luz de un caso particular.

¿DERECHOS DE QUÉ NIÑO? EL “NIÑO-SUJETO-DE-DERECHOS” Y EL SABER-HACER *PSI*

A partir de sus múltiples impactos, muchas veces no identificados como diferenciales por su mutua imbricación, es que se estableció un consenso alrededor de la CDN como un hito histórico transformador. A tono con las tempranas expectativas que emergían a fines de la década del ochenta, que bregaban por un cambio epistemológico en la forma de tratar política y socialmente a los niños (IIDH, 1987), la CDN fue visualizada –en un razonamiento más vale tautológico– como el hito de inauguración de un “nuevo paradigma”, que modificó un campo institucional homogéneo y con límites claros, el de la minoridad⁸.

8 Lejos de analizar los modos en que el discurso de derechos es apropiado y significado localmente, el consenso respecto del proceso de institucionalización de la CDN ha tendido a dar por sentado que su significado es a la vez, universal y transparente. Por ejemplo, así como tempranamente se consideraba que la CDN era de aplicación inmediata, la distancia entre la expectativa de transformación y los logros efectivos era atribuida a la resistencia de actores del paradigma a destituir (Villalta, 2010; Llobet, 2009). Asimismo, los resultados inesperados o

La psicología y el psicoanálisis, como saberes autorizados sobre la infancia, proveyeron de una clave interpretativa a un escenario político ávido y necesitado de un contenido que oponer al saber jurídico minoril, concebido como una suerte de “Palacio de Invierno” del Patronato. En tal batalla, las nociones de “necesidad” y “riesgo” fueron surgiendo como pivotes conceptuales desde los cuales las y los trabajadores podían construir saberes alternos⁹. Las teorías sobre el apego y la privación infantil permitieron articular ideas sobre la necesidad de estabilidad emocional y la vinculación con figuras afectivas estables como condición de estructuración psíquica (Woodhead, 1997), y explicaciones sobre la delictuosidad en clave de síntoma de falta de amor maternal. Como propusiera Rose (1996, 1999), el saber *psi* configuró así un campo legítimo de intervención profesional, y actores situados lo reconstruyeron como un refugio desde el cual enfrentar al “Patronato”.

En este período, que es posible denominar laxamente como proceso de transición (entre la suscripción de la CDN en 1989 y la sanción de la ley de Protección Integral en 2006) y dado que la división del campo de políticas de infancia en dos posiciones tajantemente diferenciables, “tutelares” y “garantistas”, no resultó posible echar luz a las multiplicidades de sentidos, porosidades, mixturas, que hacían de ambos “lados” del debate, una suerte de totalidad compleja, excepto en algunas investigaciones (Llobet,

inadecuados de las prácticas han sido considerados señales inequívocas de prácticas erróneas, distanciadas de las ideas apropiadas de derechos de niños y niñas. Varios problemas teóricos y políticos emergen de este hecho. Por un lado, un tratamiento de la transformación como restringida a un plano normativo y estructural, que trata a las instituciones como “cajas negras” y a los actores sociales como meros implementadores. Por otro, el desconocimiento del carácter performativo del lenguaje que, en palabras de Williams, no sólo nombra la realidad social, sino antes bien, la crea. En tercer lugar, desconoce que “infancia” es antes que un estadio natural, una categoría social e históricamente construida. Finalmente, el carácter conflictivo y negociado de los significados y alcances de la noción de “derechos” y de el mentado carácter construido de la propia significación de “infancia” y “niñez”, son invisibilizados detrás de la idea de una apropiada interpretación de los derechos de niños/as, asociada a una concepción psicológica de la niñez como momento de la vida, y de la infancia como institución social.

9 Aquellos y aquellas que se reunían en organizaciones de derechos humanos y organismos internacionales para movilizar la opinión pública, los poderes estatales y el sistema político, coincidían sólo parcialmente con estos otros actores. Así, los discursos y definiciones producidos por el UNICEF, por ejemplo, no obstante su amplísima divulgación inclusive en el medio académico, no eran posible de ser directamente traducidos en el plano de las prácticas. Por su parte, suponer ello llevaría a correr el riesgo de creer que los trabajadores no eran agentes reflexivos que interpretaban tales enunciados.

2009; Villalta, 2010). A esa división se sobreagregó una clasificación institucional.

Los actores embanderados con la doctrina tutelar a destituir se concentraban en el poder judicial y en el Consejo Nacional del Menor y la Familia, visto como heredero del “Patronato de Menores” por su propio vínculo con la justicia de menores (aun cuando fuera creado en 1990 como parte de la adecuación nacional a la CDN). Los promotores del “paradigma garantista” abogaban, desde academia, organismos internacionales y OSC, por transformar el accionar estatal (Villalta y Llobet, 2011). De tal modo, la disputa se distribuye en, por un lado, una reorganización de competencias institucionales (Villalta, 2010^a) y, por el otro, en el establecimiento de una novedosa forma de comprensión de la protección a la infancia.

Los trabajadores *psi* conformaron, en relación con las disputas señaladas y dentro del entonces Consejo Nacional, una “vanguardia” transformadora. En efecto, sus primeras inscripciones se concentraron en el Programa de Libertad Asistida (PLA), creado prácticamente junto con el organismo, y adoptado como principio en varias jurisdicciones judiciales (Guemureman, 1997) y administrativas del país. El PLA consistía en la primera experiencia de acompañamiento a niños y adolescentes catalogados como “en conflicto con la ley penal” sin mediar su internamiento institucional. De tal manera, las y los trabajadores del programa establecían regímenes de apoyo personalizado, que incluía reuniones con los adolescentes (casi exclusivamente la población se componía de varones de entre 14 y 18 años), visitas a su domicilio, apoyo para la realización de trámites vinculados con la escolarización y el empleo, y la realización de informes periódicos al Juzgado de Menores en el que radicara la causa. En estricto sentido, el programa implicaba que las tareas usualmente asignadas a las trabajadoras sociales del poder judicial, fueran ahora realizadas por un conjunto de profesionales (mayoritariamente *psi*) radicados en el organismo del Poder Ejecutivo. El hecho de que las y los trabajadores contratados por el Consejo Nacional del Menor y la Familia fueran prioritariamente psicólogos –jóvenes recién graduados en su mayoría–, era, en palabras de ellos mismos, producto del empecinamiento de la primer coordinadora del programa quien defendió la pertinencia de reemplazar el modelo de intervención del trabajo social, visualizado como “estrictamente de control”. Imágenes de burócratas impertinentes rodeaban la figura de “la asistente social del juzgado”, sancionada como desapegada de los niños, niñas y adolescentes, quienes eran para “ella”, meros legajos¹⁰.

10 Por supuesto, desde el punto de vista de “la trabajadora social del juzgado”, “los psicólogos” se constituían muchas veces en una suerte de empecinado contradictor

Desde tal programa, comenzaron a levantarse tres de los argumentos centrales a las propuestas de reforma: la internación de los niños como eje de los problemas a erradicar; los programas alternativos a la misma como eje de organización de la intervención, y el contrato terapéutico como garantía de eficacia en lugar del control directo judicial.

La definición de la institucionalización de los menores como problema se vinculaba con la idea de la especificación del tipo de tratamiento de acuerdo con el tipo de problemática. Así como a fines del siglo XIX y principios del siglo XX el planteo central consistía en que la “amoralidad” de los niños era diferenciable de la criminalidad adulta en tanto constituía su prolegómeno, a fines del siglo XX era necesario distinguir la vulnerabilidad de la criminalidad, aun cuando ambas fueran explicadas a partir de alguna falla en los soportes afectivos y materiales que deberían haber provisto la familia y la sociedad. La búsqueda de la separación de las problemáticas penales de las sociales era así un principio articulador central de la reforma buscada.

Por su parte, la institucionalidad general con la que se contaba, si bien restringida y en mutación desde la década del sesenta, se vinculaba para los actores con los grandes institutos cuyo funcionamiento era rápidamente homologable al manicomial. En ellos, niños/as huérfanos o cuya familia de origen era desconocida, niños y niñas cuyas familias no resultaban capaces de protegerlos adecuadamente –cuando menos, de la intervención estatal– o directamente los ponían en riesgo desde el punto de vista de las instituciones, niños y niñas con problemas de comportamiento, se “mezclaban” con niños/as que eran acusados de haber cometido un delito. Si bien la situación no era tan sencilla, en tanto los dispositivos en efecto eran múltiples, alrededor de la mitad de la población asistida por el Consejo Nacional del Menor y la Familia hacia 1993 se concentraba en los dispositivos institucionales “tradicionales” (PRONATAS, 1993), y dentro de ella, convivían distintos tipos de problemas que ahora se pasaban a definir como merituando tratamientos diferenciales y que además no podían ser provistos en un tipo de institución que era considerado iatrogénica. Eran así necesarios cursos de acción alternativos, cuyo desarrollo había comenzado a ser explorado desde fines de la década del sesenta.

Las organizaciones de la sociedad civil que comenzaron a proliferar al calor de la reforma del Estado, proveyeron a este de una herramienta sencilla y económica para sortear las dificultades y costos de la reforma institucional. Por su parte, proveyeron a jóvenes pro-

de sus prácticas, a veces levantando hipótesis solipsistas que evadían el contexto de niños, niñas y adolescentes.

fesionales y recientes egresados de carreras –ahora masivas luego de la reapertura o reforma del retorno democrático– de una inscripción laboral y un campo de acción más seguro que el albur del consultorio particular y el auto-explotado trabajo honorario en el sistema de salud.

Académicos, activistas, trabajadores comprometidos con la reforma, comenzaron al mismo tiempo a denunciar la situación de niños/as y adolescentes internados en comisarías e institutos de menores. La eternización de sus causas y la violencia policial e institucional de que eran objeto fue una bandera de derechos humanos que señaló, junto con la normativa internacional, la problematización necesaria de los “adolescentes en conflicto con la ley”.

El saber *psi* proveyó en este contexto, una salida importante. El “delito” cometido por niños/as y adolescentes fue inscripto en esquemas explicativos vinculados con la deprivación subjetiva, la vinculación del sujeto con la ley, y el problema del deseo en contextos sociales de exclusión. De modo tal que el “delito” juvenil, adolescente o infantil fue inscribiéndose más y más en un registro subjetivista, leído como síntoma y deslizándose subrepticamente a una nueva asociación fuerte con la pobreza: los adolescentes que delinquen son los pobres, los excluidos, los desamparados por el Estado.

El esquema práctico para oponer esa lectura y propiciar los circuitos de intervención alternativo, implicaba que se limitara el poder del “juez de menores”, figura emblemática del sistema que se buscaba destituir (Villalta, 2010). La disputa entre las lógicas penal-punitiva y terapéutica, institucionalmente distribuida¹¹, tenía en el saber sobre el caso su campo de batalla. En efecto, para las/os trabajadoras *psi* que enfrentaban a “la trabajadora social del juzgado”, informar del conocimiento del caso al juez de menores era tanto una falla ética grave como un problema técnico que minaba el contrato terapéutico en el que había sido obtenido. De tal modo, una miríada de estrategias prácticas fueron desplegadas para extraer el “caso” del imperio de la lógica judicial, y para ello fue de inestimable auxilio tal saber *psi*, en tanto funcionaba otorgando legitimidad y legibilidad institucional a tales estrategias. En efecto, incorporar en un informe una cita de Winnicott o de Manoni brindaba el principio de autoridad necesario para que fuera leído como parte del código aceptable para justificar decisiones, y paulatinamente legitimado como saber técnico.

11 Dado que se identificaba dentro del poder judicial un núcleo *psi* no tan proclive al cambio como sus colegas del poder ejecutivo, frente al cual las y los trabajadoras sociales disputaban interpretaciones que, desde el punto de vista de estos últimos, procuraban reponer el contexto social del sujeto.

Desde estas batallas iniciales –libradas durante los finales de la década del ochenta y de lleno en la década del noventa– a hoy, median transformaciones sustantivas. Una de ellas es que ese saber otrora transformador es hoy el discurso legítimo que solventa los fundamentos del tratamiento de las personas menores de edad en conflicto con la ley penal. Así, frases como: “los chicos y los adolescentes no están aquí, frente a nosotros, para ser vigilados y castigados; están aquí para ser reconocidos en su condición de sujetos deseantes” o “el posicionamiento del sujeto frente a la ley es fundante de la subjetividad” pueden encabezar –y de hecho lo hacen– hoy el desarrollo de los fundamentos de los programas de asistencia.

La idea de una vinculación íntima entre la comisión de un delito y las fallas en la estructuración subjetiva, provocadas por una lábil inscripción de la ley simbólica en los sujetos, propiciada por una sociedad excluyente, más o menos sumaría las ideas al respecto que son movilizadas en los programas sociales. El solapamiento entre delito y síntoma, y entre delito y pobreza, permiten ver la manera en que aquello que procuraba ser transformador y liberador parece haber caído preso de una trampa que corre el riesgo de transformarlo en un discurso experto afín al gobierno de los jóvenes de sectores populares, y así provocar también sufrimiento o deslizamientos cínicos en los trabajadores que constituyen sus prácticas a su sombra.

A su vez, aquél campo profesional en ciernes en la década del noventa, cuya defensa requería del convencimiento militante de sus actores, está hoy legitimado. La legislación de protección de la Provincia de Buenos Aires, por ejemplo, define los equipos técnicos de los sistemas de protección como compuestos por psicólogos, trabajadores sociales y abogados. Los psicólogos son legítimos interventores en las políticas de infancia, el saber *psi* es requerido en la delimitación de competencias y acciones en la implementación de los sistemas de protección, en los centros de desarrollo infantil, en las intervenciones sobre violencia y maltrato.

Pero no sólo, sino que diversos relevamientos de los objetivos de las políticas de protección a la infancia desarrolladas en los niveles nacionales y metropolitano, desde el 2006 en adelante, muestran en diversos grados y con distintos signos, la singularización y psicologización de los objetivos de intervención (Llobet y Litichever, 2009), así como la dominancia de interpretaciones psicologistas de las necesidades y los riesgos que motivan la intervención (Litichever, 2012; Magistris, Litichever y Llobet, 2010), en una especie de multiplicación de cuasi-programas de salud mental.

Múltiples argumentos presentaron el modelo de tratamiento terapéutico como la forma de sortear el efecto iatrogénico de la insti-

tucionalidad minoril, y el modelo de vínculo y trabajo “caso a caso” apareció como la herramienta necesaria para la implementación de los principios de derechos del niño. A la deshumanización de la institución total y el anonimato del vínculo de control despersonalizado, se oponía un saber sobre los vínculos que se sostiene en el deseo. Las instituciones paradigmáticas para la infancia en la Ciudad de Buenos Aires –pionera junto con Guaymallén, Mendoza, en la incorporación de medidas alternativas acordes a la CDN– construían su discurso institucional alrededor de la voluntariedad del tratamiento como eje fundamental en el respeto a los derechos de niños y niñas. Que “el chico venga porque quiera”, “que demande la intervención”, “que exprese su deseo de volver con la familia”, eran los marcadores de la intervención modelo que se buscaba construir.

Tales tendencias han cimentado la tesis de que el discurso de derechos es despolitizado por su interpretación *psi* (Llobet, 2009), y similarmente, que los derechos del niño configuran un punto de toque para la individualización y psicologización del gobierno de la infancia (Schuch, 2008). Asimismo, la puesta en sentido de la frase “niño-sujeto-de-derechos” tendió a enfatizar la reinscripción de la idea de “sujeto” en un campo de interpretación *psi* y a relajar su inscripción en una trama de sentido legal. La combinación entre saberes *psi* y discurso de derechos, parece tejer una trama de normas que regulan la vida de los niños en las instituciones –escolares, sanitarias, familiares– dando lugar a una proliferación de intervenciones micro en las que las interacciones entre adultos y niños y entre los propios niños son analizadas bajo una magnífica lupa normativizante, destinada a capturar tempranamente anomalías¹². No obstante esta dominancia, hemos detectado, en investigaciones recientes que enfocan en las representaciones y prácticas de agentes del Sistema

12 Nos referimos a un campo que hemos explorado poco, pero que regula las relaciones familiares y sociales y amplía el campo de intervención escolar, sanitario y jurídico hacia niveles poco tiempo atrás considerados “invisibles” dado su carácter íntimo, nimio o inocuo, reproduciendo la “tupida red” –en palabras de Villalta– de especialistas e intervenciones que era señalada como típica del “Patronato”. Por ejemplo, la normativa que indica que una demora de más de dos horas en retirar a un niño de la escuela debe ser derivada a la Guardia de abogados del Consejo de Derechos de la Ciudad de Buenos Aires, o que maestros/as no deben tocar a niños y niñas de modo que ante la eventualidad de un accidente tal como orinarse encima, el niño o niña deberá esperar sucio hasta que los adultos responsables lleguen a retirarle. O bien los distintos modos de lidiar en el sistema escolar o de salud con los indicios de violencia, su invisibilización y ocultamiento o su híper-visibilización en situaciones altamente particularistas. O los modos en que la trama de relaciones entre médicos/as y madres/padres, o entre maestras/os y madres/padres, deriva en denuncias, pedidos de intervención específica jurídico-psicológica, solicitudes de cambio de escuela, judicialización del “caso”, etcétera.

de Protección Integral¹³, que se proponen interpretaciones alternativas y nuevos discursos, que tratan de asociar los derechos de los niños con la desigualdad social (Villalta et al, 2011; Llobet y Villalta, 2012).

En suma, en el escenario de institucionalización del discurso de derechos de niños y niñas, el discurso *psi* proveyó un contenido al adjetivo “alternativa” y una imagen al “niño-sujeto-de-derechos”. A mediados de la década del noventa, trabajadores *psi* disputaron con las trabajadoras sociales el ámbito de asistencia a las y los jóvenes que hubieran cometido delitos, y se alinearon con la necesidad de volver a trazar los límites entre la asistencia y el poder judicial. Maniobras extractivas del caso de la lógica judicial y su reinterpretación en una lógica clínica emergieron entonces como estrategias políticas (Llobet, 2002). Desde entonces, la proliferación de programas, acciones y problemas sociales vinculados con la infancia, se ha “especializado” (maltrato, trabajo infantil, desarrollo infantil temprano, adopción) en direcciones señaladas por tales saberes *psi*. Incluso cuando se dan debates alrededor de la pertinencia política de estas concepciones en el marco de la acción estatal –en particular alrededor de una nueva concepción de la acción del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a partir de 2007 (Perelmiter, 2012)–, el discurso *psi* trasciende las fronteras disciplinares para consolidarse tanto en un discurso experto en el Estado, como en sentido común sobre la infancia y los niños¹⁴.

CONSIDERACIONES FINALES

Las formas en que se ha dirimido provisionalmente la disputa en relación a los sentidos de infancia y las categorías apropiadas para su tratamiento, han implicado la imbricación entre derechos y saberes *psi*. Ello tiene entre muchas consecuencias posibles, una que contribuye a limitar o privatizar las interpretaciones institucionalizadas sobre los derechos, dejando por fuera un debate relativo a una tendencia intimista en la intervención estatal¹⁵. Por su parte, contribuye a legitimar

13 Con “Sistema de Protección Integral” se denomina, en la actual legislación de protección a la niñez (Ley Nacional 26063, del año 2006), a los organismos nacionales e infranacionales que tienen a su cargo las medidas de protección o restitución de derechos.

14 Es decir, como una dimensión de construcción de hegemonía en sentido gramsciano. Afirmar que el discurso *psi* alimenta las concepciones de infancia en el sentido común no quiere decir que exista “un” significado social sobre la infancia, ni que no existan disputas alrededor de una pluralidad de significados divergentes, sino que es una determinada concepción suficientemente inespecífica de infancia aquella que es legítima y dominante.

15 Si bien no se trata de la única, es de destacar el debate que ha generado la Asignación Universal por Hijo en relación a los soportes materiales para la crianza,

a priori modos de intervención sólo a partir de su adhesión a principios formales tales como el respeto a un plazo máximo de intervención, o el cumplimiento de la autoridad formal en la toma de medidas de protección de derechos, o el tipo de categorías movilizadas para catalogar el caso. Por supuesto, tales aspectos formales son resultado de disputas para lograr institucionalizar el enfoque de derechos de niños y niñas en institucionalidades remisas a someterse a control, por ejemplo el poder judicial. No obstante, constituyen un límite para repensar un escenario en el cual tanto los problemas de niños y familias, como los actores convocados a intervenir, han mutado.

El papel del discurso *psi* ha sido, a partir de las disputas movilizadas por la CDN, el de catalizador de la institucionalización del discurso de derechos de los niños mediante su vinculación a sentidos específicos, y su consecuente emergencia como discurso privilegiado sobre lo infantil. Ello a partir de dos procesos convergentes.

En primer lugar, es posible señalar un proceso de consolidación de las significaciones sobre la infancia contemporánea altamente fragmentarias y situacionales, pero equivalentes en la búsqueda de explicaciones “en clave *psi*”¹⁶. Dan cuenta de una concepción del niño como un individuo con interioridad, cuya determinación biográfica se encuentra casi totalmente contenida en la vinculación con la madre en primer lugar, y con el padre en segundo. Poco importa si es posible reemplazarlos por sucedáneos: la remisión de las lecturas deterministas a la escena familiar y/o subjetiva infantil parecen ser estables y naturalizadas, reencontradas en fenómenos tan apartados como la medicalización de los comportamientos infantiles en el ámbito escolar¹⁷, la interpretación singularista de los procesos

aún cuando su recepción dista de ser homogénea entre las y los trabajadores de los sistemas de protección.

16 Es necesaria una aclaración “parroquial”. En este campo *psi* hacemos convivir, de manera herética, la psicología evolutiva, el conductismo, el psicoanálisis, la psicología genética, algunas versiones de neuropsicología, en fin, el espectro completo de saberes que independientemente de su fragmentación y disputas en el campo científico, conforman el amplio reservorio *psi* disponible para hacer “hacer sentido” sobre lo infantil.

17 Vale aquí señalar que en el caso de procesos de patologización como los vinculados con el ADD, discurso *psi* y discurso médico tanto convergen como se repelen. Convergen en el punto de atribuir la causalidad exclusivamente a una escena íntima y singular, por fuera de las relaciones y prácticas específicas en el contexto en que lo “fuera de lugar” emerge, con la consecuente desresponsabilización de los múltiples actores e instituciones involucrados en la “reacción” de un niño. Se repelen en tanto el discurso *psi* imputa al discurso médico el silenciamiento del sujeto, y el discurso médico procura la “solución” mediante el recurso mágico –económicamente beneficioso para algunos– a la medicación.

de violencia social que coloca a niños y adolescentes como protagonistas, las interpretaciones relativas a las fallas en el aprendizaje escolarizado, las evaluaciones de los comportamientos maternos en la crianza, las concepciones sobre el impacto de la pobreza en la infancia, etcétera.

En segundo lugar, al mirar el proceso de institucionalización del discurso de derechos, esa clave *psi* dialoga y reinterpreta la categoría “niño-sujeto-de-derechos”, de modo tal que la dota de sentidos y la inscribe en campos de acción desarrollados a la sombra de tal noción psicológica de infancia.

El límite intrínseco a esta comprensión radica precisamente en su potencia. Qué quiero señalar con esto. La capacidad de articulación que aportó el discurso *psi* a un campo de intervención en transformación contribuyó al paulatino desplazamiento de la mirada desde la interioridad institucional –pletórica de prácticas, sentidos, contradicciones, actores– al pasado biográfico del niño. Así, dado que el hacer institucional debía limitarse –en tiempo y en tipos de acción–, la intervención debía concentrarse más y más en “reparar” ese espacio biográfico, en una imbricación cada vez menos problematizada entre prácticas de salud mental y políticas de protección de derechos. De este modo, las concepciones sobre la familia, lejos de problematizarse a la luz de las múltiples realidades halladas, se consolidaron alrededor del mito fundacional *psi*, la familia nuclear constituida por lazos sanguíneos o afectivos en los que las funciones de cuidado son desarrolladas “naturalmente” por los progenitores biológicos o sucedáneos –aunque el plural tiende a esconder que se trata, en general, de la madre aquella a quien se le atribuye una ausencia determinante en el psiquismo infantil–. Múltiples actores contestan estos sentidos, desnaturalizando el carácter heterosexual como naturalmente constitutivo de aquello que se llamará familia, pero no se avanza con claridad en el debate relativo a la psicologización de la comprensión de las funciones familiares.

La pluralización de actores institucionales vinculados en el presente con la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, moviliza sentidos sobre la infancia, lo propiamente infantil, la familia, a partir de los cuales los alcances y significación de los derechos cobran cuerpo y guían prácticas institucionales, que convergen con una transformación de las rutinas y formas de trabajo, así como modificaciones de las formas de financiamiento de los sistemas de protección. En esta pluralidad, diversas formas de comprensión de la protección son negociadas, y emergen posibilidades de contradicción respecto de las formas de imaginar lo infantil, los modos de ser niño, las distintas formas de organización del cuidado, las múltiples tramitaciones de

las afectividades –amorosas y agresivas– y las fragilidades que moviliza la crianza.

Resta que se problematice, a la luz de la inscripción histórica e institucional de las distintas demandas políticas, el desplazamiento entre aquellas demandas fundacionales vinculadas con el cuestionamiento a la apropiación estatal de niños y niñas de sectores populares, cuyos fines moralizantes y de gobierno de conductas eran evidentes, y sus múltiples traducciones del presente, que, guiadas por el sentido común *psi*, en muchos casos parecen aspirar a que se constituya una familia –un tipo particular de familia– alrededor de un niño.

Cuestionar la privatización de cuidados, derechos y necesidades promovidas por la articulación entre el discurso de derechos y el discurso *psi* al nivel de las instituciones debería conducir a una reflexión más sistemática respecto a aquellas cuestiones que se establecieron como demandas históricas –por ejemplo relativas al papel de instituciones del Estado tales como escuelas hogares en la protección de los niños–, reconociendo en la permanencia a lo largo del tiempo de tales demandas, antes que un logro del discurso de derechos sin más, tal vez los modos de pervivencia y mutación de aquellos posicionamientos ideológicos que colocaban a la familia –hereosexual, conyugal– como “célula básica de la sociedad” y que vislumbran por ejemplo en la adopción, la intervención ideal. Por su parte, la transformación más sistemática de la institucionalidad estatal y las dimensiones normativas del campo de políticas de infancia, tensionan en la dirección de incorporar modos de conceptualización e implementación de derechos que indiscutiblemente aportan dinamismos enriquecedores.

Los modos en que los significados de “niño-sujeto-de-derechos” y “protección de derechos” son negociados, permite reconsiderar el riesgo de la reificación de tales derechos, riesgo que en muchos momentos y situaciones se transforma en una realidad problemática. A su vez, constituyen un eje de contradicciones y conflictos cuya potencia está dada en se despliegan históricamente y requieren, en todos los casos, de actores. Es decir, por un lado, la dominancia del discurso *psi* para interpretar las necesidades infantiles, los regímenes de género que subyacen al diseño de las políticas y las medidas de protección, las valoraciones respecto de la “buena maternidad” y la “buena crianza”, y la no incorporación de demandas que divergen de las “necesidades” legitimadas institucionalmente, restringen de hecho los alcances de tales derechos. Resta para otro debate recuperar qué puede aportar, específicamente, el saber *psi* –ya no tramitado como sentido común– a una transformación en el sentido de mayor autonomía y libertad, sentidos reclamados para sí por el saber hacer

psicoanalítico y por aquellos actores que procuraban prácticas emancipatorias no mucho tiempo atrás.

Pero por otro lado, y en ello radica su tensión política, los sentidos que adoptan los derechos son producidos por actores, tanto individuales como colectivos, y es este carácter de sentido socialmente construido lo que les aporta su mudabilidad. Como señalara Foucault (1984), los derechos son efectivos en y a través de prácticas sociales, en contextos particulares y en marcos temporales, y por ello no necesariamente siempre tienen el mismo significado, ni las consecuencias de los “usos” particulares de los derechos de los niños necesariamente coincidirán con sus objetivos iniciales.

De tal manera, hemos procurado describir el multívoco proceso de transformación institucional, consolidación de un campo profesional, disputas entre jerarquías profesionales, y establecimiento de dispositivos de intervención, en el cual el alcance de los derechos fue definido y nuevos sentidos sobre la infancia fueron creados. Aquí, la noción de niño-sujeto-de-derechos es un concepto vacío cuyos sentidos se construyen en las políticas sociales alrededor de la dominancia de saberes psi que mojonan el espectro de acciones posibles en el plano estatal y su capacidad de transformación de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aries, PH 1987 *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (Madrid: Taurus).
- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos 1986 *Sociedad democrática y derechos del niño*, Conclusiones de las Jornadas nacionales Buenos Aires: APDH/Defensa del Niño Internacional), 22 y 23 de noviembre.
- Bourdieu, P. 1994 “Rethinking the State: genesis and structure of the bureaucratic field 2 en *Sociological Theory* [S.l.] Vol. 12 (1): 1-18, marzo.
- Bourdieu, P. 1998 “Espíritu de familia” en Neufeld, M.R et al. (comps.) *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (Buenos Aires: Eudeba).
- Burman, E. 1996 “Local, Global or Globalized?: Child development and International Child Rights Legislation” en *Childhood: A Global Journal of Child Research* (London) Vol. 3 (1): 45-66, febrero.
- Carli, S. 2002 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- CEPAL 1996 *Panorama Social de América Latina* (Washington).

- Colángelo, A. 2005 “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje” en *Serie encuentros y seminarios*. En <www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf>.
- Conclusiones del I Seminario Latinoamericano de DDHH del niño y del menor 1987.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. 1999 *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez* (Buenos Aires: Lumen-Humanitas).
- Cosse, I. 2006 *Estigmas de nacimiento* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Devoto, F. y Madero, M. (comps.) 1999 *Historia de la vida privada en la Argentina* (Buenos Aires: Taurus), Tomo 2: La Argentina plural.
- Dubaniewicz, A. M. 1997 *Abandono de menores. Historia y problemática de las instituciones de protección* (Buenos Aires: edición de la autora).
- Duschavsky, S. y Corea, C. 2002 *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (Buenos Aires: Paidós).
- Enew, J. 2008 Children as ‘Citizens’ of the United Nations (UN) en Williams, J. y Invernizzi, A. (eds.) *Children and citizenship* (London: Sage), pp. 66-78.
- Filc, J. 1997 *Entre el parentesco y la política. Familia y dictadura, 1976 – 1983* (Buenos Aires: Editorial Biblos).
- Fonseca, C. et al 2004 *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares* (Porto Alegre: UFRGS).
- Foucault, M. 1984 “Qu’appelle-t-on punir? Interview with Michel Foucault by Foulek Ringelheim” en Ringelheim, F. (ed.) *Punir mon beau souci: pour une raison pénale en Revue de l’Université de Bruxelles* (Bruxelles) Vol. 1 (3): 35-46.
- Fraser, N. 1989 “Struggle over needs: outline of a socialist-feminist critical theory of late capitalist political culture” en Fraser, N. *Unruly Practices: Power, discourse and gender in contemporary Social Theory* (Mineapolis: U. Minnesota), pp. 161-187.
- García Méndez, E. 1997 “La Convención Internacional de los Derechos del Niño: del menor como objeto de la compasión represión a la infancia adolescencia como sujetos de derechos” en *Derecho de la infancia/ adolescencia en América latina: de la situación irregular a la protección integral* (Ibagué: Forum Pacis).
- García Méndez, E. y Beloff, M. (comp.) 1998 *Infancia, ley y democracia en América Latina* (Santa Fe de Bogotá/Buenos Aires: Temis/Desalma).

- García Méndez, E. y Bianchi, M. del C. (comp.) 1991 *Ser niño en América Latina: de las necesidades a los derechos* (Buenos Aires: Unicri/Galerna).
- Guemureman, S. 1997 “La (in)justicia de menores. Estudio de caso: Quilmes y San Isidro, dos paradigmas diferentes” en *Primer Congreso Internacional “Pobres y pobreza en la sociedad argentina”* (Universidad Nacional de Quilmes) noviembre. En <<http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/quilmes/P2/13.htm>>.
- Guy D. J. 1998 “The Pan American Child Congresses, 1916 to 1942: Pan Americanism, Child Reform, and the Welfare State in Latin America” en *Journal of Family History* N° 23: 272. En <<http://jfh.sagepub.com/content/23/3/272>>.
- Haney, L. 1996 “Homeboys, babies, men in suits: the state and the reproduction of male dominance” en *American Sociological Review* Vol 61 (5): 759-778.
- Haney, L. 2002 *Inventing the needy: gender and the politics of welfare in Hungary* (Berkeley: U. California).
- Hendrick, H. 2002 “Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to the present” en James, A. y Prout, A. (ed.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (Oxon: Routledge Falmer), pp. 34-62.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos 1987 *I Seminario Latinoamericano de DDHH del niño y del menor*.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. 1985 *Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics* (New York: Verso) [edición en español: Buenos Aires: Nueva Visión, 1996].
- Lavalette, M. 2005 “‘In defence of childhood’: against the neo-liberal assault on social life” en *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (Londres: MacMillan Palgrave), p. 147-166.
- Litichever, C. 2012 “Las definiciones sobre los sujetos y sus necesidades en el espacio de las políticas públicas” en *ISA Forum 2012 of Sociology* (Buenos Aires), 1 al 4 de agosto.
- Llobet, V. 2009a *¿Fabricas de niños? Las instituciones en la era de la infancia* (Buenos Aires: Novedades educativas).
- Llobet, V. 2009b “Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento” en *Investigaciones en Psicología* (Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA) Año 14, Vol 2: 73-94.

- Llobet, V. 2011 “Las políticas para la infancia y el enfoque de los derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico” en *Fractal: Revista de Psicología* (Niteroi: Universidade Federal Fluminense) Col. 23 (3): 447-469 (443-664), septiembre-diciembre. En <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/issue/view/177/showToc>>.
- Llobet, V., Gerardi, F. y Piatelli, A. 2002 “Representaciones y prácticas en las instituciones para la infancia vulnerabilizada” en *Investigaciones en Psicología* (Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA) Año 7, N° 3.
- Llobet, V. y Litichever, C. 2010 “Desigualdad e inclusión social ¿Qué proponen los programas de atención a niños, niñas y adolescentes?” en Trejo, J. A.; Alzate, J. y Palermo, A. (coord.) *Jóvenes y desigualdad* (Editorial Porrúa-UAEM), pp. 217-234.
- Magistris, G., Llobet, V. y Litichever, C. 2010 “La construcción del “beneficiario” en los programas sociales dirigidos a niñas, niños y adolescentes en el Área Metropolitana bonaerense” en *Revista de Ciencias Sociales* (Universidad de Costa Rica).
- Merklen, D. 2005 *Pobres Ciudadanos* (Buenos Aires: Gorla).
- Milanich N. 2001 “Los hijos de la providencia. El Abandono como circulación en el Chile decimonónico” en *Revista de Historia Social y de las mentalidades* (Universidad de Santiago de Chile) N° 5: 79-100.
- Misra, J. 2002 “Class, race and gender and theorizing welfare states” en *Theoretical Discussions in Political Sociology for the 21th Century* (Oxford: Elsevier Science) Vol. 11: 19-52.
- Nari, M. 1996 “Las prácticas anticonceptivas, la disminución de la natalidad y el debate médico, 1890-1940” en Mirta Lobato (ed.) *Políticas, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en Argentina* (Buenos Aires: UMP, Biblos), pp. 153-192.
- O’Connor, J.; Orloff, A. y Shaver, S. 1999 *States, Markets, Families: Gender, Liberalism and Social Policy in Australia, Canada, Great Britain and the United States* (Cambridge: Cambridge University).
- Oyhandy, Á. 2004 *La infancia en riesgo: entre la caridad y la ciudadanía. Un estudio sobre la gestión de la infancia y la adolescencia en riesgo en la Argentina Contemporánea* (FLACSO), Tesis de maestría en Ciencias Sociales. En <<http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/tesisMCS.shtml>>.
- Perelmiter, L. 2012 “La constitución de una autoridad plebeya. El ministerio de la pobreza en la Argentina reciente” en *Dossier. Hacia una socio-historia del gabinete nacional* Vol. 5 (9), 309-318.

- Pinkney, S. 2000 "Children as welfare subjects in restructured social policy" en Lewis, G.; Gewirtz, S. y Clarke, J. (ed.) *Rethinking Social Policy* (London: Sage/Open University), pp. 111-126.
- Postman, N. 1994 *The disappearance of Childhood* (New York: Vintage Books).
- Pronatas, 1993 *Diagnóstico de la situación actual, acciones y programas del Consejo Nacional del Menor y la Familia* (Ministerio de Salud y Acción Social, Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de los Servicios Sociales en la República Argentina)
- Pupavac, V. 2001 "Misanthropy without borders: The international children's rights regime" en *Disasters* (Oxford: Blackwell) 25 (2).
- Qvortrup, J. 1994 *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture* (Londres: Palgrave Macmillan).
- Reynolds, P.; Nieuwenhuys, O. y Hanson, K. 2006 "Refractions of children's rights in development practice: a view from anthropology" [introduction] en *Childhood: A Global Journal of Child Research* (London) Vol. 13 (3): 291-302.
- Rojas Novoa, M.S. 2013 "Relaciones de género, instituciones de poder: tensiones en el saber sobre la protección de la infancia en América (1910-1930)", Texto presentado en las X Jornadas de Sociología de la UBA: *20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI*, Buenos Aires, del 1 al 6 de julio.
- Rose, N. 1996 "Power and subjectivity: critical history and psychology" en Graumann, C. F. y Gergen, K. J. (eds.) *Historical Dimensions of Psychological Discourse* (Cambridge University Press).
- Rose, N. 1999 "¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno" em *Revista argentina de sociología* (Buenos Aires) Vol. 5 (8): 327-356.
- Scheinvar, E. 2008 "O conselho tutelar como dispositivo de governo", Texto presnetado en *el I Colóquio Nacional Michel Foucault*, Uberlândia, 3 al 5 de Septiembre.
En <<http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/estela/conselhotutelarcomodispositivogoverno.pdf>>.
- Schuch, P. 2008 "Tecnologias da não-violência e modernização da justiça no Brasil" en *Revista Civitas* (Brasil) Vol. 8 (3), 498-520.
- Schuch, P. 2009 *Prácticas de justiça. Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA* (Porto Alegre: Editora UFRGS).

- Siim, B. 2009 *Gender and citizenship* (Cambridge. Cambridge University Press).
- Stammers, N. 2009 *Human Rights and Social Movements* (New York: Pluto Press).
- Suriano, J. y Lvovich, D. (eds.) 2006 *Las políticas sociales en perspectiva histórica argentina, 1870-1952* (Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento).
- UNICEF 2000 *Niños/as, niñas y adolescentes en circunstancias especialmente difíciles* (Buenos Aires).
- Villalta C. 2010 “La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales” en *Revista de Estudios en Antropología Social* Vol 1 (2).
- Villalta C. 2010a “La conformación de una matriz interpretativa. La definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad” en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890 -1960)* (Rosario: Prohistoria).
- Villalta C. et al. 2011 *Estado de Situación del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Mendoza y San Juan* (Argentina: Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia), Informe final de Investigación PIUBAMAS/UBA.
- Volnovich, J. C. 1999 *El niño del “siglo del niño”* (Buenos Aires: Lumen/Humanitas).
- Woodhead M. 1997 “Psychology and the Cultural Construction of Children’s Needs” en James, A. y Prout, A. 1997 *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (London: Falmer).
- Zapiola, C. 2007 *La invención del menor: representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la Ciudad de Buenos Aires, 1882-1921* (Buenos Aires: UNSAM).
- Zelizer, V. 1994 *Pricing the Priceless Child: The changing Social Value of Children* (Princeton: Princeton University Press).

COLECCIÓN RED DE POSGRADOS EN CIENCIAS SOCIALES

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es una institución internacional no-gubernamental, creada en 1967 y que mantiene relaciones formales de consulta con la UNESCO. En la actualidad nuclea un total de 314 centros de investigación y programas de docencia de grado y posgrado en Ciencias Sociales radicados en 25 países de América Latina y el Caribe, en Estados Unidos y en Europa.

Los objetivos del Consejo son la promoción y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las Ciencias Sociales; el fortalecimiento del intercambio y la cooperación entre instituciones e investigadores de dentro y fuera de la región; y la adecuada diseminación del conocimiento producido por los científicos sociales entre las fuerzas y movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. A través de estas actividades CLACSO contribuye a repensar, desde una perspectiva crítica y plural, la problemática integral de las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

Patrocinado por



Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

ISBN 978-987-1891-78-8



9 789871 891788