

Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s.

Pavcovich y Paula Inés.

Cita:

Pavcovich y Paula Inés (2014). *Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-099/327>

Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s

Paula Inés Pavcovich.

Universidad Nacional de Villa María

Introducción

Toda reflexión sobre las prácticas sociales presume, tal como lo advirtiera Durkheim, un momento de ruptura con nuestras pre-nociones. Cuando el objeto de investigación se recorta sobre experiencias de niñ@s, supone un desafío particular, ya que interpela irremediamente los puntos de vistas construidos desde nuestras posiciones adultas. Este es el sentido de tomar la doble hermeneútica que nos propone Bustelo (2013), como punto de partida hacia la comprensión de las definiciones que la(s) infancia(s) han delineado progresivamente sobre las experiencias de l@s niñ@s, producto de una construcción histórica de relaciones –siempre– asimétricas de subordinación.

La(s) infancia(s) como parte de una *relación social* considera un análisis de : i) relaciones de sentido que articulan la diferenciación entre grupos generacionales desde enunciaciones que oponen a l@s niñ@s como incompletos, emocionales, inmaduros, maleables... naturalizando así y, en el mismo acto, legitimando un relato teleológico hacia la adultez; ii) como toda relación social, también es producto de las disputas en campos de relaciones de fuerza, cuyos resultados van imponiéndose sobre las nuevas generaciones desde una lógica de poder que va más allá de los intentos normalizadores de *los nuevos* y iii) así mismo, al ser parte de una relación social, l@s niñ@s participan en la construcción de la(s) infancia(s) y de la sociedad; en palabras de Corsaro (citado en Bustelo, 2013): “niños/as no reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en una cultura entre pares.”

Así es que, esperamos que los acercamientos que llevamos adelante a continuación, pongan en tensión un ejercicio de construcción de líneas a investigar sobre las prácticas sociales de “l@s niñ@s –en situación de pobreza –como personas en estado de infancia” (Bustelo, 2013).

El mundo y sus alrededores

Esta triple determinación de la infancia como objeto de investigación, complejiza el análisis de las prácticas sociales *en estado de infancia*, teniendo presente que el punto de partida supone una categoría que encierra una manera de conocer el mundo con efectos prácticos sobre aquell@s a quienes va definiendo.

Categoría que a su vez recibe múltiples adjetivaciones, no sólo de los saberes especializados, sino también de los saberes del sentido común dominante. Unos y otros en permanente intercambio y tensión encarnados –y producidos – en la cotidianeidad de instituciones estatales y no estatales, familias, vecinos y de los propios niñ@s. De allí la importancia de la herramienta conceptual que aporta Llobet (2013) en relación a los clivajes del campo de estudios de la infancia que visibilizan posiciones de; “el "niño" de las condiciones de vida, el "niño" de la experiencia infantil, el "niño" de la institución infancia, y el "niño" del gobierno de las poblaciones".

En este sentido, el quiebre producido por la Convención sobre la definición teleológica que propone una infancia anclada en la inmadurez biológica (con el sistema de oposiciones que genera), es producto de un proceso de luchas simbólicas que si bien no termina de transformar las relaciones de subordinación adultocéntricas, va habilitando la emergencia del horizonte de derechos sobre prácticas y representaciones *del y sobre el* mundo infantil. Si bien el discurso de la CIDN habilita la construcción de una ruptura - de un quiebre que va legitimando la emergencia de otros horizontes-, la problematización del acento en la protección no ha desplazado aún, a la ideología familista -que deberemos constatar hasta dónde sigue sosteniéndose- como parte de un residual que da cuenta de las condiciones sociales de posibilidad de las intervenciones adultas.

En esta dirección tomamos la dimensión analítica de la “heterogeneidad al articularse con otras categorías de diferenciación social” (Llobet 2013) de la(s) infancia(s) y de l@s niñ@s en situación de pobreza. Problematización que tiene que sostenerse en el trabajo empírico, no sólo en relación a los actores estatales sino también en torno a los que se incluyen en solidaridades de

clase. Así, deberíamos estar atentos a los procesos de reproducción de sentidos hegemónicos, como a las lógicas de distinción social que se juegan *dentro* de los territorios populares, con las correspondientes cuotas de acumulación de poder mediadas por prácticas de solidaridad desde intervenciones asistencialistas a la infancia. Nótese que a la categoría la definimos en singular, justamente porque se construye una intervención que se legitima por pertenecer a “la clase” y así reproduce la imagen de una *infancia pobre* sólo “comprendida” *desde la pobreza*, con las consecuencias que tal definición conlleva en la experiencia infantil. Desde nuestra experiencia, las copas de leche, merenderos y/o roperos comunitarios se constituyeron en capital simbólico y social, recursos fundamentales a la hora de optimizar el lugar ocupado en el barrio y la ciudad con sus instituciones, para negociar un punto de vista (muchas veces asociado a disputas clientelares, ya partidarias, ya religiosas) en el que la problemática de l@s niñ@s no adquiría ninguna particularidad diferente al del orden adulto y sociocéntrico dominante.

La dimensión de la heterogeneidad, es central además, si tenemos en cuenta que “la tendencia a considerar las relaciones de poder interetarias como una oposición dual, tiende a escindir a niños y niñas de sus condiciones de existencia social, y provee legitimidad ideológica al aislamiento y particularización de los derechos de los niños respecto de problemas de clase, raza y género” (Fernando 2001, citado en Llobet 2013). Probablemente esta advertencia potencie nuestra mirada en el trabajo de campo admitiendo la propuesta de Villalta en torno al concepto de tácticas de De Certeau, pues las estrategias familiares –adultas e infantiles, ya que podemos entender en este caso a la familia como cuerpo, especie de agente colectivo en el sentido bourdesieuno –, “dilatan, tensionan y oponen otros sentidos a la intervención [pero] también debemos reconocer que estas negociaciones tienen lugar entre posiciones claramente asimétricas y, al tener como trasfondo relaciones de profunda desigualdad, resultan muchas veces en la “confrontación de mundos simbólicos” diferentes (Fonseca, 1998), y se resuelven en la coerción explícita.” (Villalta, 2014).

La *familia como cuerpo* entonces, por una parte, va reconociendo las reglas del juego (*illusio*) en sus múltiples relaciones con el Estado –evaluando, sin intencionalidad explícita, los desacuerdos inter-jurisdiccionales de las áreas de desarrollo social y/o de familia e infancia-; así como con las organizaciones comunitarias a las que transfieren capital simbólico (como decíamos, el *reconocimiento* es fundamental para *ser parte de* los que toman decisiones), sin embargo, desde

estas *reciprocidades* siguen reproduciendo su lugar de subalternidad en la que las *tácticas* representan –generalmente- jugadas ligadas a la sobrevivencia, más que, a la subversión de relaciones de dominación. Por otra parte, este *cuerpo familiar* en situaciones de fuerte vulnerabilidad, puede situar a los niños en una particular autonomía relativa: como si fueran *adultos pequeños*, produciendo cierta desresponsabilización que complejiza la mirada política, pues una sociedad no puede renunciar a la protección de sus niñ@s. La tensión que se genera presume un compromiso que implica sostener la *afiliación* – como parte de una historia y una sociedad posibilitando el derecho a ser vistos y escuchados (Salviolo): el derecho a ser y a participar como *niñ@s no infantilizados*.

Indudablemente que cuando asoma la problemática de la niñez, aparece bajo el interrogante de la educación, entendida –en sentido amplio- como dice Antelo, desde el gesto milenario de intervenir sobre otro/s para introducirlos al mundo. No todos estos “otros” –transitan la misma infancia evidenciando así el plural “no sólo de los niños, sino también de las infancias” (Diker, 2013). Siguiendo esta línea, si retomamos la interpretación garantista de la Convención y en el marco de una investigación empírica, deberemos rastrear, en prácticas concretas, los “nuevos problemas vinculados con las formas que adopta la transmisión intergeneracional de la cultura, la autoridad y el modo de ejercer la responsabilidad adulta de, como decía Arendt, “presentar el mundo a los recién llegados”” (Diker, 2013). Uno de los territorios privilegiados para evaluar el estado de habitabilidad con dignidad de las infancias populares, es el escolar, de allí que una de las preguntas que nos plantea Patricia Redondo, tenga un fuerte potencial heurístico: *¿para qué y por qué abrir la puerta de la escuela cada día?* La escuela recibe para... ¿disciplinar, contener o liberar potencialidades?

La búsqueda de datos, entonces, deberá comprometer una mirada política, pues una sociedad no puede renunciar a la protección de sus niñ@s, y por tanto tampoco a “la responsabilidad de asegurar la filiación de los nuevos [mediante] el pasaje de un mensaje transgeneracional que inscribe a los sujetos en una genealogía, los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social”. El análisis de esos datos nos hablará de una transmisión para la reproducción de la indignidad o de una afiliación que posibilite el derecho a ser vistos y escuchados: el derecho a existir socialmente (Salviolo, 2014).

Alrededor del mundo

El título nos sugiere la idea de espacios y la dimensión de las temporalidades. Si como propone Kohan (2013) “el tiempo de la infancia es el tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento [...] del arte y de la experiencia estética, de la amistad y del amor”, debemos predisponernos a sumergirnos –como adultos- en una asimetría dominada por nuestro opuesto.

Los alrededores del mundo se asemejan a las heterotopías y heterocronías de Foucault, en este caso a los tiempos y territorios otros construidos desde la experiencia infantil. La inmersión en los alrededores presuponen romper con nuestra sensibilidad adulta y escuchar las explicaciones de lo que acontece en ese espacio en el que “cada niño inventa una y otra vez cuando explora el mundo circundante, sus propias explicaciones respecto del por qué de las cosas y, nos pone a prueba en las respuestas que les damos hasta llevarnos a ese punto de no saber cómo responder. De esto se trata. De llevar al adulto a ese punto de misterio, de confrontación con lo que no tiene respuesta cierta y única por más avance que el conocimiento científico pueda aportar en nuestra época.” (Minnicelli, 2013)

Este punto de partida no equivale a suponer que niñas y niños tengan un poder equivalente en su capacidad de imponer formas de visión y división del mundo social, pero como afirma Llobet (2013) “las categorías siempre presentan una distancia respecto de la realidad a la que se aplican – la experiencia o trayectoria de un niño concreto- y esa distancia es "salvada" por las prácticas e interpretaciones de los agentes sociales. Las modalidades en que las categorías son negociadas, contestadas y resistidas son objeto de análisis empírico y no pueden ser tomadas como un dato dado.”

Acceder al mundo de la(s) infancia(s) impone un ejercicio de objetivación para recuperar las experiencias de infancias en *contextos de socializaciones múltiples*, pues en los espacios sociales populares operan transversalmente, también, las experiencias inmigrantes, que como propone Martínez (2014) posibilitan recuperar “prácticas, saberes y lenguas diversas [poniendo] en diálogo distintos modos de conocer, comprender, sentir, imaginar, actuar y aprender”. El campo estatal es central en este trabajo de recuperación, pero debería problematizar las prácticas adultas de quienes *median* a partir de sus intervenciones las políticas sociales –incluidas las de salud y educación- Estos mediadores, la mayor de las veces son incapaces de superar las miradas

etnocéntricas que estigmatizan no sólo desde palabras, sino y fundamentalmente desde corporalidades la recepción del *extraño*... también desde miradas *compasivas* hacia el que viene de *afuera*.

En definitiva, la mediación en los espacios territoriales e institucionales cotidianos de las infancias de clases populares se sostiene a partir del trabajo social de división producido por maestr@s, médic@s, enfermer@s, administrativ@s, etc. Poniendo de manifiesto la oposición no sólo entre *ser parte /no ser parte*, sino en un sistema de oposiciones que va sumando: *ricos/pobres; adultos/niños; capaces/incapaces*...

Concluyendo

Llegados a este punto, tomamos la línea de investigación participativa y de la propuesta freireana de la acción-reflexión-acción (y los círculos de cultura) para poder recuperar las experiencias infantiles y sus formas de interpelar a sus pares y al mundo adulto. Estas herramientas pueden acercarnos entre otras prácticas, a aquellas *ceremonias mínimas que instituyen infancia*: esos “pequeños actos necesarios [que] restablecen una legalidad en los intercambios que una y otra vez, los chicos pedirán siempre y cuando haya mayores dispuestos a sostener que está de su lado la posibilidad de crear estas escenas” garantizando “el lugar de la palabra, de la mirada, de la voz que sostiene y vehiculiza la legalidad del lenguaje por el decir, por el hacer en cada mínima expresión y gesto.” (Minnicelli, 2014). En este sentido creemos que -aún desde el horizonte teórico que retoma la dominación por vía de la hegemonía- las realidades de los focos subalternos no se agotan en la subordinación y pensamos a l@s niñ@s como “como portadores de saberes, de necesidades, de sentimientos, de deseos, de denuncias, de una visión propia del mundo aunque también semejante a la del grupo al que pertenece [participando de] su familia, su barrio, su grupo de amigos, su ciudad, su comunidad” (Salviolo, 2014). Y es aquí, justamente donde la investigación participativa toma centralidad en la construcción de vínculos que permitan acercarnos al *niño de la experiencia infantil*.

Así mismo, recuperamos la investigación “tradicional” en el entendimiento de que las miradas que sostienen las prácticas de la(s) infancia(s) de clases populares, nos acercan a la relación vivida y significada desde particulares clases de condiciones de existencia. Las relaciones de sentido que sostienen la simbolización de niñ@s en situación de pobreza, son también producto

del estado de las relaciones de fuerza entre clases sociales y entre clases de edad. Por lo tanto, tensionan el modo en que niñ@s se vinculan con el orden simbólico dominante y adultocéntrico, produciendo significados sobre sí mismos, sobre su relación con los demás y sobre su entorno.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. 2007. El sentido práctico, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. 1999. Meditaciones Pascalianas, Barcelona, Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre. 1998. La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Buenos Aires, Taurus.

Bustelo, Eduardo. 2007. El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Argentina. Siglo XXI

Bustelo, Eduardo. 2013. Notas sobre Infancia y Teoría. Clase VI. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual

Carli, Sandra. 2011. La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Diker, Gabriela. 2013. ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Clase VIII. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual

Giberti, Eva (Compiladora). 1994. La niñez y sus políticas. Políticas de los adultos dirigidas a los niños y políticas de la niñez creadas por los niños y las niñas. Buenos Aires, Losada.

Kohan, Walter. 2013. El niño en la filosofía y la filosofía en el niño. Clase I. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual.

Llobet, Valeria. 2010. ¿Fábricas de niños? Instituciones y políticas para la infancia. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.

Llobet, Valeria. 2013. Infancias, políticas y derechos. Clase III. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual

Martínez, María Elena. 2014. Educación intercultural: debates, reflexiones y experiencias desde las vidas de niños y niñas campesinos/as, indígenas y migrantes. Clase XXII. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual

Minnicelli, Mercedes. 2014. ¿Se acabó la infancia? El derecho a la infancia y sus modos de institución y de destitución. Clase VII. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual

Pavcovich Paula. 2011. *El territorio se construye pedagógicamente desde la cultura popular*. Ponencia publicada en Actas del X Congreso Argentino de Antropología Social. La antropología interpelada: nuevas configuraciones político-culturales en América latina. Buenos Aires.

Pavcovich Paula, Budassi Lucía, Massafara Laura, Remondetti Lucila, Romano Carla, Valeriani Sol, Fatyass Rocío: *“Habilitando disposiciones ciudadanas en niños y niñas de un barrio popular”*. Ponencia presentada en las X Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria y II Jornadas Regionales de Extensión Universitaria: Argentina en toda su extensión. 7 y 8 Junio de 2012- Universidad Nacional del Comahue. Neuquén

Redondo, Patricia. 2013. Infancia(s) Latinoamericana(s), una deuda interna, un debate pendiente. Clase XXI. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual

Salviolo, Cielo. 2014. 20 años de derechos infantiles. Debates y perspectivas. Clase XV. Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual

Villalta, Carla. 2014. Estado, familias e infancia. Técnicas de gestión y dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia. Clase XIV. . Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía. Cohorte 1. FLACSO Virtual.