

Intersticios. Acercando subjetividades en un centro educativo.

Pineyro, Leandro.

Cita:

Pineyro, Leandro (2018). *Intersticios. Acercando subjetividades en un centro educativo. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/24>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etvU/dkq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



INTERSTICIOS: ACERCANDO SUBJETIVIDADES EN UN CENTRO EDUCATIVO¹

Leandro Piñeyro (Cooperativa de enseñanza Giraluna)

Licenciado en Ciencias Antropológicas-Udelar

Resumen

Busco problematizar los aportes en la constitución de las subjetividades de las personas que habitan cotidianamente un centro de educación no formal de la periferia de Montevideo; focalizando especialmente en los educadores y educadoras. Construyo este relato, a partir de datos que provienen de observaciones y registros de campo, de mis 14 años como educador de Giraluna, un centro de educación no formal, del barrio Nuevo París. Esta reflexión, con perspectiva etnográfica, parte de un fuerte ejercicio de extrañamiento, en el cual tomo distancia de mis reacciones emotivas, para problematizar en torno a ellas. Al concebir a los niños y niñas como sujetos con capacidad de agencia, tomo al vínculo educativo como un vínculo que repercute, también en la subjetividad de los educadores. Intento, en este texto, reflexionar en torno a las tensiones que se dan en los educadores y educadoras que trabajan con niños y niñas en situación de vulnerabilidad socio-económica. En el contacto diario, prolongado, construyen un espacio compartido desde el vínculo cotidiano. Propongo entender estos centros de educación como espacios de subjetivación de los educadores y educadoras que vivencian estas “otras infancias” construidas desde y en el margen.

¹ Este texto fue creciendo, tomando madurez, gracias a los aportes de quienes participaron en la mesa “Educación: discursos, prácticas y subjetividades” de las 5^º Jornadas de Estudios sobre la Infancia, especialmente de los comentaristas Pablo Pineau y Paola Gallo. Pilar Uriarte y Mariana Vilaró leyeron y discutieron aportando más amplitud a la hora de complejizar. A tod@s ¡muchas gracias!

“...del mismo modo que el ser es pensado, el pensamiento es vivido...”
E. P. Thompson

Introducción

Con varias décadas de desigualdades actuando, en Montevideo, existe hoy en día una fuerte segregación territorial. Más del 75% de las personas pobres de Montevideo, se concentran en 3 de los 8 municipios.² Se da, de hecho, un distanciamiento de sectores sociales marcado por la desigualdad económica. Esta escasez de vínculos cotidianos, refuerza, un distanciamiento social ya existente.

-Este año dejo el liceo -me dijo Cecilia-, bueno, busco otro.

Cecilia está trabajando en un liceo próximo a San Martín y Aparicio Saravia³. Me sorprende. Hace unos meses que no hablaba con ella y siempre la había escuchado hablar de ese liceo muy contenta, defendiéndolo. Hacía dos años que era profesora de informática ahí.

-¡Mirá! y ¿por qué? -le pregunté-, si se puede saber.

-Fa, bueno, la verdad es que quiero dar clase a jóvenes que tengan vidas normales, que tengan problemas normales.

La miro como pidiendo un poco más de información.

-Nada, me desbordó el contexto. No quiero más primos o hermanos muertos, abusos sexuales, miseria, ¡qué sé yo! Quiero dar clase a jóvenes que tengan problemas de jóvenes normales o problemas normales de jóvenes, ¡como quieras!

Un contexto que trasciende un borde. Una profesora que no logra tolerar este hecho y decide abandonar un liceo en el cual se sentía inicialmente cómoda. Una frontera que se hace presente en el sentir. Un cuerpo producido por determinados espacios de subjetivación, siente y vivencia esa diferencia; llegando a ser intolerable, desbordante. La norma penetra los cuerpos, los hace reaccionar ante lo que no se siente como admitido, lo que quedó afuera, lo anormal.

En las instituciones educativas localizadas en barrios pobres de Montevideo, se producen encuentros entre, por un lado niños y niñas del barrio y, por otro lado educadores y educadoras que en su mayoría provienen de otros barrios y otros sectores sociales, más próximos al centro que a la periferia. Esta distancia social tiene un correlato geográfico, pues

2 Evolución de la pobreza 2006-2016. Informe recuperado de:
http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/informepobrezamunicipio2016_0.pdf

3 Esquina emblemática, en tanto es la estigmatización montevideana hecha esquina.

los barrios más pobres de Montevideo están ubicados en dos zonas periféricas, una al oeste y otra al noreste del departamento.⁴ Dicha frontera social está presente en los centros de educación no formal. Los adultos que trabajan como educadores y educadoras, se encuentran en su cotidianeidad, dentro del centro educativo, con niños y niñas reales, diferentes a los referidos por el modelo de niñez proveniente de los saberes académicos, distintos de los niños que habitan sus contextos familiares, y a sí mismos cuando niños. En contrapartida los niños y niñas que concurren a los centros educativos, se encuentran con adultos que, muchas veces, contrastan con los modelos de adultos que tienen entre sus familiares y vecinos. Unos y otros conviven dentro de los centros educativos varias horas al día, a lo largo de todo el año, incluso se llegan a prolongar vínculos por varios años. A partir de estos vínculos, prolongados, cotidianos, van constituyendo con sus cuerpos, con sus movi­lidades, los espacios de los centros educativos; con elementos que cada uno trae desde afuera pero reorganizándose con elementos que aparecen en el encuentro, inventando lo cotidiano.

Generalmente se concibe a los espacios educativos como constructores de subjetividades de los niños y niñas; propongo pensar los espacios educativos también como espacios de subjetivación de los educadores y educadoras.

Este texto intenta ahondar en este intersticio que se da en los centros de educación que trabajan con niños y niñas en situación de vulnerabilidad socio-económica. Sitio entre moralidades divergentes, una próxima a la norma hegemónica, otra constituida desde el margen. Sitio en el cual se encuentran sujetos, agentes sociales, que con sus movi­lidades van entrando en contacto, interactuando, chocando, articulando sus movimientos, reconociéndose en la vitalidad de lo cotidiano. Dando, con esas movi­lidades, forma a ese espacio y su vez amoldándose a él. Intento mostrar que a partir de ese tiempo vivido en común empieza a construirse un intersticio que no le es propio a ninguna de las moralidades. Las fronteras sociales empiezan a moverse, a desarticularse. Mixto, híbrido, este tercer espacio empieza a hilar una forma distinta de construir una relación que viene cargada desde el espacio social, con una fuerte estigmatización, vivenciada por ambas partes, a su manera. A partir de mi experiencia como educador en un centro de educación no formal del barrio Nuevo París, al oeste de Montevideo, a través de un ejercicio de extrañamiento,

⁴ Unidad de Seguimiento de Programas División Monitoreo (2011). Identificación y caracterización de la pobreza en unidades espaciales de Montevideo y Área Metropolitana. Ministerio de Desarrollo Social.

pretendo problematizar algunas tensiones que se dan en los educadores y educadoras que trabajan con niños y niñas en situación de vulnerabilidad socio-económica.

Interacciones

El universo social en el que nos movemos nos brinda un sentido de las cosas; se construye una comunidad de sentido que nos va nutriendo de formas de interpretar la realidad social, la realidad cultural, la realidad material. Se genera una estructura discursiva que nos orienta, que nos proporciona sentidos y formas de entender, de identificar los elementos que nos rodean. “Una estructura discursiva ... es una práctica articuladora que constituye y organiza las relaciones sociales” (Laclau y Mouffe, 1987:109). Berger y Luckman, plantean a la vida cotidiana como una realidad interpretable por los sujetos que la transitan. Estas significaciones subjetivas son la base para construir, a través de su objetivación, el mundo intersubjetivo del sentido común, al que estos autores caracterizan como un mundo coherente (Berger y Luckman, 2001). Este sentido común es el que se nos presenta como naturalizado, como el orden lógico del mundo, como una obviedad. Asegura el consenso entre las prácticas y el mundo, las vuelve sensatas (Bourdieu, 2007).

No todas las comunidades de sentido tienen familiaridad con las situaciones de vulnerabilidad socio-económica. Lo cual, muy distinto a la sensatez, las vuelve muchas veces difíciles de interpretar, de vivenciar. Insensatas, las situaciones de vulnerabilidad socio-económicas son generadoras de malestar.

Las interacciones enmarcadas en realidades de vulnerabilidad le pueden imprimir al encuentro una fuerza emotiva que muchas veces se hace difícil de sobrellevar para quienes están acostumbrados a otro tipo de realidades. La poca familiarización con estos contextos marca una distancia. En el caso de los centros de educación no formal de la periferia de Montevideo, se presentan situaciones que interpelan la concepción de dignidad humana que tienen los educadores y educadoras, o al menos, generan una incomodidad en relación a la norma que estipula condiciones decorosas de vida. Dicha norma es construida en los educadores y educadoras, a partir de sus vivencias, de sus lecturas, de sus saberes académicos. Próximas al centro del campo de poder que produce e impone los modelos de infancia, confeccionando un “frente discursivo” que, diciendo qué es lo deseable, impone una moralidad (Cerletti y Santillán, 2014). Esta doble distancia, geográfica y social, establece Otros: Otros niños, Otros adultos, Otras familias. Estos Otros, son contruidos desde estas

distancias, casi sin interacción. Desde una exterioridad, con una mirada moralizante.

En los centros educativos localizados en los barrios pobres de Montevideo, existe en el encuentro diario que se da entre los niños, niñas, educadores y educadoras, un vínculo forjado desde lo cotidiano. Esta interacción no implica de por sí un reconocimiento respetuoso de la alteridad, pero impone un contacto que hace entrar en juego otras dimensiones; el Otro aparece “en un presente vivido que ambos compartimos” propio de la interacción “cara a cara” (Berger y Luckman, 2001:44). Aparecen con fuerza el aquí y ahora marcando que lo temporal y espacial le es propio a lo cotidiano (Balandier, 1983).

Los niños y niñas son sujetos con capacidad de agencia que transitan esos espacios, que los habitan, que los modifican (Colangelo, 2014; Milstein, 2008; Moscoso, 2014; Szulc *et al*, 2009). Construyéndolo junto a los adultos. Este hacer juntos, establece un Nosotros, una intersubjetividad (Schutz, 1974), una coetaneidad (Fabian, 2013).

Concibo al sujeto como una entidad relacional, esto me lleva a pensar la alteridad, como una construcción dinámica. Los sentimientos de adhesión que los sujetos van construyendo, deben ser vistos como transitorios, dependiendo de las situaciones. Desde ese límite dinámico Nosotros-Otros, se van estructurando vínculos, en los cual los agentes toman posiciones distintas según el momento, la actividad, la actitud. Se van moviendo de un lado a otro de ese límite Nosotros-Otros.

El vínculo que se da entre educadores, educadoras, niños y niñas en centros educativos de la periferia, se construye entre individuos que pertenecen a sectores sociales que están separados territorialmente. De alguna manera, en los centros educativos de los barrios con gran concentración de pobreza, se construyen encuentros que atraviesan fronteras sociales. Fronteras sociales que han actuado generando una segregación territorial importante. En Montevideo, esta segregación tienen dos focos de concentración: el grupo social “próspero” con gran concentración de universitarios y personas con necesidades básicas satisfechas con una definida centralización a nivel geográfico y; por otro lado los “excluidos” que viven en zonas más periféricas (Aguilar, 2016). Los vínculos que se dan en los centros educativos en los barrios con gran concentración de pobreza, pone en contacto sectores que no se contactan en demasía. La permanencia de los niños, niñas, educadores y educadoras en los distintos centros educativos, hace que el tiempo también sea un aspecto a tener en cuenta. La dimensión temporal toma importancia a la hora de estructurar la ética del vínculo. Estas son unas de las razones por la cual estas interacciones son enclaves que pueden aportar

complejidad a la hora de reflexionar sobre el vínculo social que se produce en dichos márgenes, en torno a estas fronteras, construidas a la sombra de la desigualdad.

La continuidad de 14 años de trabajo como tallerista de plástica en el mismo centro educativo (Cooperativa de Enseñanza Giraluna), gestionado por los trabajadores en forma de cooperativa, me permite mantener encuentros educativos con niños, niñas y adultos, que busco problematizar con el intento de transformarlos en encuentros etnográficos. Este texto es un doble ejercicio de extrañamiento, podría decirse. Uno práctico, que fue el encuentro con el Otro que me obligó a realizarlo (es de lo que versa el texto), otro en el ejercicio reflexivo, que necesitó de un tiempo para salir a luz (es el texto mismo); ambos, por cierto, propios del método etnográfico. Casi "...visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo (Guber, 2001:94). Podría decir que esta reflexión es un poco eso; sacar a luz algunas emociones y sentimientos que se movieron en mí, a la hora de aprehender el campo. Estando consciente que como sujeto soy parte de estructuras discursivas que no me afectan a mí exclusivamente como individuo. Dichas estructuras construyen lugares que moldean las subjetividades a quienes están afectados por ellos (Laclau y Mouffe, 1987). Las subjetividades no son características individuales, no son algo puntual que se da aisladamente, son entidades sociales (Fonseca, 1999). Por eso este texto es más que una experiencia personal.

Intento, en este artículo, indagar algunas tensiones que se dan en el acto de educar a niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad socio-económicas. Tensiones que se reflejan en las subjetividades de los educadores y educadoras que de alguna manera vivencian estas "infancias Otras", entran en contacto diario, prolongan el vínculo.

La perspectiva de los estudios de infancia toman importancia para esta problemática a la hora darle agencia a los niños y niñas que intervienen en estos vínculos. Ya que los vínculos educativos muchas veces se toman unidireccionalmente, invisibilizando la agencia de los niños y niñas. Al construir narraciones que involucran otras infancias, éstas entran a dialogar con los modelos más hegemónicos de infancia, que por estar naturalizados siempre están como trasfondo. Esta diferencia talla en la subjetividad de los educadores y educadoras que trabajan en los centros educativos de los barrios con gran concentración de pobreza.

“Como un aroma del lugar”: los centros de educación no formal, desde la política social

Giraluna es un centro de educación no formal, que tiene convenio con I.N.A.U. (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) en modalidad Club de Niños y Centro Juvenil. Tiene su sede en el barrio Nuevo París, en la zona oeste de Montevideo. Trabaja con 120 niños, niñas y adolescentes durante el horario de la tarde, a contraturno de la educación formal. El perfil del año 2005 de los “Clubes de Niños” elaborado por I.N.A.U. dice que: “Preferentemente el Club de Niños deberá encontrarse inserto en zonas con una mayor concentración de población en situación de vulnerabilidad social.” Y dos de sus premisas básicas, que aparecen en dicho documento, son: No sustituir a la familia, mas guiarla y ayudarla para que pueda cumplir su rol; y no sustituir a la escuela, fortaleciendo los aprendizajes curriculares⁵.

La familia nuclear goza de cierta autonomía, esto la transforma en adjudicataria de una esfera privada. La esfera doméstica en la tradición occidental de la filosofía política, está fuertemente vinculada con la esfera privada. Es en el marco de esta esfera doméstica, en la cual se gestan las virtudes morales entre otras cosas, donde recaen ciertas responsabilidades (Jelin, 1998); se modelan formas “correctas” de la acción de los adultos en torno a la crianza y la educación de los niños y niñas (Cerletti y Santillán, 2014). Esta imposición social, moral podría decirse, hace que la familia sea responsable, por ejemplo, del sustento de sus miembros, de su abrigo. Es la encargada de brindarle a sus miembros protección, así como también de educarlos en hábitos y pautas de comportamiento, especialmente a los hijos, mientras estén en su seno.

El lugar, que constituyen estas instituciones educativas, bien puede ser leído como de apoyo a familias que no logran cumplir con ciertos roles que le son asignados; que se han desviado del modelo hegemónico de familia. Dichas familias, están al margen del estado, en el sentido de “insuficientemente socializadas” (Das y Pool, 2008), al no cumplir con el rol estipulado por el modelo hegemónico.

Estas instituciones constituyen un lugar que marca posiciones, reconoce cierto orden. Para De Certeau,

Un lugar es el orden (cualquiera que este sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. [...] los elementos considerados están unos al lado de

5 I.N.A.U. (2005). Modalidad y perfiles de atención integral de tiempo parcial. (Exp. 2230/04 – Res. N° 530/005). Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/proyectotiempparcial.pdf>.

otros, cada uno situado en un sitio “propio” y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad. (2007:129).

En el dispositivo burgués, la familia es un modelo normativo poderoso, donde se forjan los valores y las virtudes morales, y cualquier distanciamiento se considera una desviación social peligrosa (Segalen, 1988). Por eso resulta relevante que entre los requerimientos que plantea el estado para estos proyectos, está el de tener equipos formados por psicólogos y trabajadores sociales que fortalezcan la contención psico-social de las familias. Un estado que, a través de las políticas sociales educativas, busca marcar el “correcto” funcionamiento de las familias; y mostrarles cómo cuidar y educar a sus niños y niñas a quienes han quedado del otro lado, por situaciones históricas de fronterización construida a partir de la desigualdad económica.

Es importante “...comprender las prácticas de fronterización, entendidas como las diversas maneras en que colectivos sociales marcan un adentro y un afuera, que encuentra un correlato en la diferenciación nosotros/otros.” (Briones y del Cairo, 2015:15) La fronterización que se ha construido en torno a la desigualdad económica, se ve acompañada en Montevideo, por la segregación territorial (Calvo, 2013), así como también se articula con una fuerte estigmatización social.

Giraluna trabaja con niños, niñas y adolescentes que, en su gran mayoría, provienen del barrio “19 de abril”. Éste se fundó en los años sesenta y es uno de los “cantegriles”⁶ antiguos de Montevideo. Varios niños y niñas que están concurriendo a Giraluna son la tercera generación nacida en el barrio. Sus abuelos, nativos del 19 de abril aún viven allí. Y también viven allí sus tíos, tías, primas, primos, sobrinos, etc.... Muchos son los que tienen extensas redes familiares en la vecindad. Esta particularidad hace pertinente tomar en cuenta los aportes teóricos de Thompson para poder describir la clase obrera o popular. Hacer hincapié en el concepto de experiencia como forjadora de identidad. Se incluye en dicho concepto las respuestas mentales y emocionales como elementos que forjan identidad. Estas experiencias aportan directamente a la construcción del ser social y a su diálogo con la conciencia social (Thompson, 1981). Diferenciándose de las normas hegemónicas, a partir de “una gran herencia de definiciones y expectativas

⁶ Denominación que se le da en Montevideo a los asentamientos irregulares haciendo un contrapunto, lleno de ironía, con el Cantegril Country Club, lujosa institución del balneario Punta del Este.

consuetudinarias” (Thompson, 1995:20). La constitución de una vecindad estable, de una localidad que mantienen en su territorio a sus pobladores, con una fuerte práctica de fronterización, fortalece la idea de poder pensar una colectividad que establece su identidad a través de las experiencias comunes que van atravesando en ese margen, forjando también una moralidad particular. Se puede, entonces, hablar de una moralidad de la periferia o de márgenes, en diferencia de la moralidad central o hegemónica⁷.

Con los años, al primer barrio, se le han ido sumando otros grupos de vecinos. Hoy en día el “gran 19 de abril” está formado por 19 de Abril, propiamente dicho, Huerta Artiguista, Los Muros, Las Cabañas, Coviruta y Catamarca, pegados a él están El Carnavalito y Yugoslavia, que cualquier foráneo, los incluiría como parte del mismo barrio. En el censo que se realizó para la regularización del barrio (no incluyó El Carnavalito y Yugoslavia), se relevaron 2076 personas viviendo, en un predio que tiene una extensión de 18 hectáreas⁸. Lamentablemente ya se comunicó por parte del Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio ambiente, que dicha regularización no se llevará a cabo en estos años, quedó relegada para otro momento. Un barrio casi al margen del estado.

Las instituciones de educación no formal con convenio con I.N.A.U. en modalidad Club de Niño y Centro Juvenil, no están en todos los barrios, ni atienden a cualquier niño o niña. No es una política universal, marca a una población objetivo. La vulnerabilidad social, también es marca de un alejamiento de las pautas socialmente aceptadas, de una desviación. A partir de la validación de ciertas pautas, se refuerza un modelo normativo, que actúa, a su vez, como práctica de fronterización.

La pobreza está señalada. Este tipo de instituciones bien puede ser mirado como frontera. Esta idea de normalidad, muestra claramente la contracara: la anormalidad. Y con ella una frontera social que las delimita. Es interesante poder visualizar la aparición de esta contracara, como reforzamiento de un lugar, que tiene ciertas clausuras, que tiene ciertos márgenes. Dicho de otra manera, existe un afuera. Esta frontera ayuda a definir lo que se encuentra adentro del espacio de normalidad, hasta dónde es tolerable la no adecuación a la norma (Castro, 2004).

Si bien ésta puede ser la visión desde la perspectiva más general de las políticas sociales, cabe preguntarse qué es lo que pasa dentro de estas instituciones. Propongo,

7 Thompson nombre a Gramsci utilizando los términos “moralidad popular” y “moralidad oficial”.

8 Recuperado de: <http://pmb.mvotma.gub.uy/barrios/19-de-abril-huerta-artiguista>.

además de considerar estas instituciones como lugares, con sus configuraciones estables y portadoras de un orden determinado, mirarlas también como espacios:

El espacio es un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. [...] A diferencia del lugar, carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio "propio". (De Certeau, 2007:129).

Esta perspectiva nos obliga a mirar la cotidianidad de los centros educativos, en las dinámicas que se dan en la interacción de los que concurren. En los vínculos que se producen, en los sentimientos que se despiertan. ¿Qué es lo que podemos observar, cuando focalizamos la mirada en los sujetos que se movilizan por estos espacios?

Generalmente se concibe a los espacios educativos como constructores de subjetividades de los niños y niñas; propongo pensar los espacios educativos también como espacios de subjetivación de los educadores. Algo que parece lógico desde una perspectiva del sujeto relacional (Bourdieu, 2007; De Certeau, 2007; Foucault, 2000; Fonseca, 1999), pero queda opacado por la dificultad que hemos tenido a la hora de concebir a la infancia como agente social. La tendencia de ver a los niños y niñas como pasivos, torna opaca la posibilidad de ver cómo pueden moldear la subjetividad de los educadores y educadoras. El planteo de pensar los espacios educativos como espacios de subjetivación de los educadores y educadoras, se torna posible a partir, por un lado, de la conceptualización de los niños y niñas como agentes sociales; reconociéndoles su capacidad de intervenir en la construcción de los hechos sociales. Y por otro lado de concebir a los sujetos como entidades relacionales, que se modifican en la interacción con los otros. Por ende, los sujetos, no importando la edad que tengan, pueden influir en el proceso de subjetivación con quienes comparten espacios y al mismo tiempo están en proceso de constitución a partir de las distintas interacciones que entablan.

Interiores

Quiero a la luz de esta perspectiva, reflexionar en torno a cómo se construye la diferencia social que se da en los centros de educación no formales. Lugares, que también pueden ser mirados como espacios, y que se forjan desde el cruce de las movilidades de los sujetos que

por ellos transitan y por los sentimientos que se hacen presentes. Emociones que se tornan protagónicas, que muestran malestares, incomodidades. Construcciones sociales que se enfrentan a realidades que no les son propias. Y la aparición de un lugar-espacio-frontera que media en vínculos sociales que trascienden los centros educativos. Me parece pertinente tomar la concepción de moralidades hegemónicas y moralidades de márgenes, para marcar la diferencia que se ha ido dando entre los que estamos cobijados por el estado y los que, de alguna manera, se mantienen en sus márgenes. Entre los que hemos aprendido el deber ser de los niños y niñas “normales”, tan mentado por los saberes disciplinares, académicos y aquellos contruidos en una vecindad que no está próxima a dicha “normalidad”. En el seno de las instituciones educativas que trabajan en los barrios pobres de Montevideo se encuentran moralidades divergentes, que construyen subjetividades bien distintas. Por ello, para pensar en las subjetividades que se ponen en juego en los vínculos educativos producidos en el seno de estas instituciones es importante tener en cuenta este contexto.

Alejandro, un amigo de mi hermano, que trabajaba en otro Centro juvenil en el barrio Nuevo París, me decía.

-Me voy, voy a ver si consigo horas en algún liceo como profesor de historia -me explicó-. Son 6 años que estuve ahí, ¡ya está bien! Me llevo de todo. Momentos divinos y de los otros. Te juro que a veces llegaba a mi casa y me decía “¿por qué no laburo de cajero de supermercado? Abro la caja y cierro la caja... y ta”. Nada de marcas de cinturones, ni de abusos sexuales, ni de denuncias judiciales ni de gente en la hoja con hambre. (...) Me entraba por los poros. Llegaba a mi casa y a floraba todo en noches de insomnio.

Me parece pertinente visualizar cómo la norma, aparece en el sentir de Alejandro, así como también en el de Cecilia (fragmento citado en la introducción) . Simbolismos que se tornan cuerpo, emociones que son en parte, dimensión personal, y al mismo tiempo, competen al vínculo social que construye al sujeto (Le Breton, 1995, 1999).

La frontera en tanto posición relativa de unos y otros, una diferenciación nosotros /otros, se hace sentir en los y las educadoras. Ellos, ellas, pertenecen a determinado sector, que se diferencia del de los alumnos o del grupo con el cual toman contacto en los centros educativos no formales con este perfil.

...las emociones tienen siempre un referente constitutivo público, compartido, una comunidad para quién y por quién las emociones adquieren su sentido. Las emociones no pueden tomarse abstractamente de las experiencias que las constituyen..., sino que implican también una visión sobre el mundo y lo social, unido a una praxis socialmente

guiada por medio de reglas, instituciones, valores. (Ramírez Goicoechea, 2001:188).

Las manifestaciones del cuerpo no pueden ser descartadas. Las emociones y sentimientos son la materia prima de las subjetividades (Fonseca, 1999). Las emociones que se despiertan en el encuentro de movibilidades que se da en dicho espacio, son reflejo de la interacción de sujetos, de subjetividades construidas a partir de experiencias disímiles, de moralidades distintas. Son las emociones y los sentimientos la puerta de entrada para comprender las subjetividades. Son quienes van a ir dando indicios. Las reacciones emotivas tienen una subjetividad atrás que las respalda, que da a entender los lineamientos generales, les da un marco, apoyado en una colectividad de sentido. Este trabajo está planteado desde la concepción de un cuerpo con posibilidades de entendimiento, donde lo cognitivo y lo emotivo se entremezclan sin poder desarticularse nunca definitivamente, nunca uno sin el otro (Citro, 2009; Le Breton, 1995, 1999; Csordas, 2008).

El Otro imaginado o la necesidad de sacar etiquetas

Trabajo en Giraluna desde hace 14 años, como tallerista de plástica. Mi experiencia me indica que ser educador de niños y niñas en situación de vulnerabilidad socio-económica, trasciende lo racional, involucrando el cuerpo desde lo sensible, lo emotivo. Al ingresar a dicha institución ya era estudiante avanzado de antropología. Para contrarrestar ciertos malestares que me despertaba la frontera social con la que me enfrentaba, y agudizar mi comprensión de la población con la que empezaba a trabajar, empecé a escribir un diario de campo, al estilo etnográfico, casi desde el comienzo. De ahí recojo algunas situaciones.

Para empezar a delinear cierta transformación de la que fui testigo en mi propio sentir, tomo como ejemplo una descripción de mi experiencia en mi primer mes de trabajo en Giraluna. Más allá de mi racionalidad, fueron mi sentir, mi cuerpo los que se hicieron presentes con construcciones que traían al primer plano cierta frontera social.

A las 17:10, minuto más, minuto menos, le pregunto a Pablo (de diez años)⁹ por qué no está haciendo nada. -Tengo hambre, y este olorcito me está matando. -Hizo un silencio y volvió a la carga- ¡Queremos comer!

Me invade una sensación de malestar. “hay pobre, tiene hambre” pienso. Y me lleno de congoja. Me cruzan por la cabeza preguntas como ¿cuánto hará que no come? Se me viene encima toda la representación del niño pobre, que hace días que no come,

⁹ Por un tema ético, los nombres de los niños y niñas han sido modificados.

“pobrecito”. Recién ahí me percató que el olor proveniente de la cocina había inundado el salón. Es cierto, el guiso se hizo presente. Me alejo diciéndole, como para consolarlo:

-Ya falta poco para comer. (Se come a las 17:30 hs.).

Me acerco a Agustina, observo su dibujo, pero me descubro mirando de reojo a Pablo. Nervioso empiezo a circular por el salón, miro el dibujo de Ricardo, le pido que le agregue unos detalles en el dinosaurio, que intente esmerarse cuando le da color. Vuelvo a mirar a Pablo. Repitiéndome “ya falta poco”. Estoy angustiado.

Pero el reloj casi no avanza.

Nunca miré tanto a una persona en tan poco tiempo. Esos veinte minutos, fueron eternos. El taller finalizó incluso algunos minutos antes de las 17:30. Como si adelantar el final del taller pudiera adelantar el momento de saciar el hambre de Pablo. Minutos después le comentaba a algunos compañeros de trabajo, como descargándome de la situación.

-¡Pah! Me mató. Cuando dijo “tengo hambre”, me vino... no sé.- gesticulando intentado explicar toda la congoja, tratando de sacar el nudo de la garganta.

Ana miró a Daniela, con cierta complicidad. Me miro, se sonrió y me dijo:

-Mirá que Pablo comió hoy a mediodía en el comedor de la escuela. O sea terminó de comer un poco antes de la una de la tarde. Y hoy había pastel de carne,... ¡Tanta hambre no podía tener! (Diario de campo abril 2004).

Así empecé a deconstruir una idea que tenía y que en realidad pensaba no tener. No estaba muy consciente, de tener incorporado esa representación social: del niño pobre vulnerado en sus derechos, que tiene hambre, frío; del excluido, del marginado, del carenciado, al que le falta todo o casi todo. Mi bagaje teórico, indicaba que ese preconceito no era favorable, que la visión del carenciado no ayuda al educador en su tarea, ni a la hora de concebir al sujeto como agente. No fue un tema consciente, el cuerpo apareció con toda su fuerza emotiva, llenándome de angustia.

Mi cuerpo me estaba marcando que existía una frontera social, una representación que profesaba que Pablo no era como yo. Hacía varios años que trabajaba en instituciones educativas, no era la primera vez que un niño me decía que tenía hambre. Pero mi experiencia laboral, hasta ahí, era en un colegio privado, de un barrio pudiente de Montevideo. Las declaraciones de hambre de esos niños no me generaban angustia. Tenía construido un Otro desde una lejanía, estereotipado y estigmatizado, al menos así lo marcó

mi angustia. Este sentimiento refuerza ese lugar, que proporciona un orden, del centro de educación no formal, fija posiciones de exterioridad. Yo iba a dar cosas, a brindar un servicio a una población que no lo tenía, ni podía acceder a él. Parte de mi ideal de justiciero social, de dar una mano a los necesitados, yo, “bueno”, iba en su ayuda, pero nada pude hacer con su hambre, más que angustiarme.

El Otro estaba construido, desde la lejanía, desde una construcción teórica, desde un saber acartonado. El Otro estaba imaginado. Era yo quien imaginaba al Otro, le daba forma, lo moldeaba, desde mi lugar. El Otro era hablado, imaginado, pero no escuchado. Esta construcción no soportó el peso de la presencia de carne y hueso, con su espesor y sobre todo con la emotividad que despierta en quien la vivencia. Empieza a tallar en mí, las dimensiones de lo cotidiano (Balandier, 1983) y el encuentro cara a cara (Berger y Luckman, 2001). El sentimiento que se presentó en mí, la angustia ante la vulnerabilidad, pudo más que las construcciones teóricas, desde la racionalidad. Al menos mostró una incomodidad entre mis esquemas racionales y la vivencia del momento “cara a cara”. Unos, mis esquemas racionales, contruidos desde unos modelos lejanos, les proporcionaban un sitio, un orden determinado, les asignaba un lugar en el cual la demarcación de posiciones de lejanía y exterioridad tenían mucho que ver; y, por otro lado la vivencia, más próxima, forzaban compartir un momento, un espacio y un tiempo, una coetaneidad (Fabian, 2013). Esta Incomodidad me permitió abrir un proceso de visibilización y de reflexión. Considerando que en el proceso de educar existe de alguna manera el cuidado del otro, tomo las palabras de Skliar:

El desafío inicial para el “cuidado del otro” supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. (Skliar, 2008:18).

Las etiquetas prefijadas con las que llego no son sólo racionales, en ese desafío inicial también juega un rol importante lo emotivo. Los encuentros son también corporales, de cuerpo presente y con un flujo de emociones, que a veces no se ponen de manifiesto y otras veces nos sacuden. Ana y Daniela me vinieron a demostrar que tenía etiquetado a Pablo, desde la carencia. Pablo también juega un poco con ese estigma. Ese “¡queremos comer!” que me queda resonando, tiene un dejo de provocación. Casi una interpelación, para ver si los tengo estigmatizados o no y hacer jugar ciertos sentimientos en mí. Quienes son estigmatizados tienen una posibilidad de agencia de dicho vínculo, también hacen cosas con

ese estigma (Guber, 2004). Lo tenía imaginado desde mi lugar, sin permitirle emitir opinión o sentimiento. No pude soportar la ausencia de alimento en la carencia. El vacío en el vacío. Y el mes que venía trabajando con esta población, que para mí era algo nuevo, no me permitió romper estas etiquetas, más emotivas que cognitivas, al menos en este caso. No existía realmente la alteridad en mi vínculo con Pablo. Yo intentaba respetar una imagen que yo mismo había creado, idealizado. El Otro estaba concebido sin el Otro, sin encuentro real, sin situaciones “cara a cara”, fuera del tiempo y el espacio, fuera de lo cotidiano.

Movimientos en el espacio, más allá del lugar

“Es una sensación difícil, pero a medida que caminamos me voy tranquilizando, dejando que las diferencias que hay entre mi vida en casa y la que tengo aquí coexistan.”

CLAIRE KEEGAN

Guadalupe está parada en el borde de la escalera que está en la entrada del taller, con las manos juntas, inquieta. Sus dedos se mueven entrelazándose en forma incesante.

Espero, la miro, no entiendo. Al rato pregunta.

-¿Puedo hacerle unas preguntas?

-¿Qué?

-¿Si puedo hacerle algunas preguntas?

-¿Qué tipo de preguntas?

-Me gustaría preguntarle cómo es en su casa. Como padre.

Dejo las pinturas que estoy guardando, me acerco. Guadalupe está pidiendo más atención de la que yo le estoy dando. La cosa viene en serio.

-Decime, ¿qué querés que te cuente?

Me mira, abre grandes los ojos, luego baja un poco la cabeza.

-¿Tenés muchas preguntas?

Tímidamente mueve la cabeza en forma afirmativa.

-Mirá, hoy no tengo mucho tiempo. Si te parece bien me venís a buscar el viernes y nos sentamos a charlar. A mí me encanta la idea.

Agendamos entonces para el viernes siguiente a la hora de la comida.[...]

El viernes antes de la hora Guadalupe entra al taller.

-¿Se acuerda que hoy va a venir a charlar conmigo?

-Sí, claro.

Sonríe se va.[...]

A la hora estipulada, Guadalupe me pasa a buscar y me lleva con ella para el comedor. Yo me siento a su lado, me apronto y espero.

Ella duda, demora.

Yo la animo a que empiece.

-Bueno, contame, ¿qué querés saber?

-¿Cómo es con sus hijos? ¿Es como acá?

-Bueno en realidad yo a mis hijos los conozco más, somos menos en casa. Muchas cosas no son como acá. Otras, el buen humor, por ejemplo, se parecen.

-¿Se enoja?

-Sí, me enoja.

-¿Y los rezonga a sus hijos?

-Sí, los rezongo cuando hacen cosas que me parece que están mal, cuando no hacen las cosas que les pedimos que hagan. Igual, no mucho.

-¿Y les pega?

-No, nunca les pegué. No estoy de acuerdo con los límites puestos a los golpes. (Diario de campo, agosto 2013).

A partir de ahí las preguntas fueron más superficiales, incluso su interés bajó mucho. Ya había preguntado lo que quería, en torno a las prácticas de crianza de mi hogar: las que yo practicaba con mis hijos, poniendo las pautas de relacionamiento de Giraluna como referencia.

Evidentemente Guadalupe trascendió ciertos ámbitos del vínculo inicial. No se quedó solo con pensarme como educador de Giraluna o tallerista de plástica. Algo hizo que cruzara ese límite y pusiera en juego otras dimensiones en el vínculo.

¿Qué es lo que me hace aceptar estas otras dimensiones que me plantea Guadalupe? ¿Por qué estas preguntas no son tomadas por mí como preguntas corrientes? Para pensar en esto me gustaría retomar el esquema que plantea De Certeau en lo referente al concepto de espacio y movilidades.

Ahondaré entonces brevemente en algunas cosas que me parece que marcan las movilidades tanto de Guadalupe como mías en Giraluna.

Guadalupe tenía en aquel entonces 9 años, es de esas personas con las que logro

entablar una relación muy afectuosa, disfrutada por ambos, desde sus 5 años. Con cierto grado de complicidad, al menos en el buen humor, son muchos los momentos en los cuales, a través de chistes espontáneos, de alusiones a cosas ya vividas juntos, nos encontramos con las sonrisas, con la mirada.

Algo hay en la modalidad del encuentro cotidiano, sostenido en el tiempo, que permite a Guadalupe, por ejemplo, imaginar y trazar otros ámbitos en el vínculo. Creo que su forma de pedir ese espacio, de enmarcar esa charla, implican la sapiencia de estar cruzando cierta frontera. Yo puedo aceptar o no. Puedo contestar preguntas, desde una lejanía, o abrirme e incluir en nuestro vínculo otras dimensiones que me involucran mucho más como persona.

Ella es quién exige hablar conmigo, me conmina a contestar ciertas preguntas. De alguna manera invirtió el orden establecido. Yo llevaba a mis hijos a campamentos y otras actividades, pero era yo el que proponía. Era yo quien decidía. Guadalupe exige, me exige de alguna manera, más compromiso. Involucrar las reglas que se dan en mi hogar, en mi familia. No se contenta con conocer a los miembros de mi familia, quiere tener información de cómo nos vinculamos, de las dinámicas familiares, confrontarlas con el vínculo que se da en Giraluna, y supongo, eso siento, trasladarlo a su ámbito familiar.

Probablemente no hubiera tenido el mismo efecto que me lo preguntara otra persona con menor tiempo en el proyecto, o con una situación familiar distinta. En ese entonces la situación familiar de Guadalupe era complicada. Su madre tenía un cáncer terminal, su padre tenía medidas judiciales que no le permitían acercarse a la madre por un tema de violencia familiar. La problemática hacía que en el equipo técnico de Giraluna se estaba buscando una posibilidad real de encontrar un lugar para vivir a estos cuatro hermanos (Guadalupe es la menor), previendo el pronto fallecimiento de su madre.

Está claro que el vínculo con mis hijos está presente en la conversación que tuve con Guadalupe. Sé que este tipo de preguntas es frecuente en los niños y niñas, que buscan saciar su curiosidad en torno a la vida de los educadores en otros espacios, siendo el ámbito familiar uno de los más atractivos. Lo que quiero es marcar, que en mí se dio una ruptura, un cambio. Yo ya había contestado este tipo de preguntas, pero no había sentido anteriormente esta sensación. La forma con la que ella llega a la formulación de las preguntas no es la más común. Son más frecuentes las preguntas a boca de jarro, sin mediar tanto nerviosismo, sin tanta duda previa. Esto tiene que haberme causado cierta actitud de estar atento a lo que

iba a venir.

La situación familiar, por la que estaba pasando Guadalupe me generaba la necesidad de estar más atento para con ella (también con sus hermanos). El cuidado del otro se volvía más presente.

La figura de su padre, me forzó a tomar un posicionamiento en relación a él. Yo no soy como él, no soy violento. Ella me llevó a explicitarlo, preguntándome si les pego a mis hijos. Se estableció una frontera, un límite. Pero la frontera se fija con su padre, no con ella. De hecho ella quedó del mismo lado que mis hijos. Ella se ubicó allí “-¿Cómo es con sus hijos? ¿Es como acá?”. Así al menos yo estaba reconstruyendo la frontera. Se empezaba a configurar un límite nosotros/otros distinto, que cambiaba las configuraciones con las cuales nos estábamos relacionando.

No sé con certeza si son estas cosas, o no, las que le permitieron a Guadalupe re-encuadrar nuestro vínculo. Sí sé que lo hizo. La espesura del vínculo, que teníamos construido en nuestros encuentros en el taller de plástica¹⁰, involucra la cercanía de varios años, la situación familiar de ella, mi paternidad, y otras cosas más. El sujeto irrumpe, rompe el molde, corre límites. Se trata “...de reflexionar sobre las condiciones de la irrupción de un sujeto en un momento y lugar posibilitados por un proceso de subjetivación.” (Agiar, 2012:17). No de manera violenta, hasta con cierta ternura, Guadalupe muestra no estar dispuesta a aceptar el formato vincular inicial. Ahora se amplían los ámbitos, mi casa y la forma de criar a mis hijos pasan a ser parte del universo del vínculo, de su espesor. Creo que ya eran parte, en el imaginario estaban, lo que se da con esta conversación es el permiso explícito de incluirlos. Tomamos conciencia de que nos estamos imaginando al Otro en un ámbito que no es el que compartimos, en relación a las pautas con las que criamos o somos criados, pero en el cual ambos participamos con personas distintas y desde distintos roles, en nuestra asimetría niña-adulto.

Esta irrupción, al igual que el sujeto, es vincular. Ella da un paso, traspasa una frontera y yo, en este caso, lo veo, valido dicho movimiento. Reconozco esta irrupción. Que se completa al ser reconocida. La confianza construida en el tiempo compartido, es parte de lo que posibilita este planteo; pero también el conocimiento de las condiciones familiares. De su

10 Esta cercanía se podría disgregar. Involucran muchas cosas de nuestras movi- lidades por el espacio: formas personales de vincularse, encuadres pedagógicos del taller de expresión plástica, forma de habitar los grupos. Que, a su vez, si afinamos las miradas se podrían disgregar más aún.

iniciativa en preguntar, y de mi manera de tomarme estas preguntas. La irrupción está en ambos movimientos. El proceso de subjetivación está en los dos.

Colangelo (2014) dice que las prácticas de crianza están cargadas de la forma de ver a la persona, de ser persona. En este encuentro con Guadalupe, a partir del re-encuadre entran en juego otras prácticas de crianza, las que yo mantengo con mis hijos. Si es así, Guadalupe busca conocer a la persona, no al profesor de plástica.

...los procesos de crianza significan bastante más que un conjunto de prácticas cotidianas de atención y cuidado del niño: tienen un papel central en la construcción de la persona tal como la define cada sociedad. Con “construcción de la persona” se alude a la definición social de humanidad, a los procesos considerados necesarios para que un ser adquiriera el atributo de ser humano y al modo en que la sociedad interviene en esos procesos, que son continuos y no finitos. (Colangelo, 2014:3).

Guadalupe acepta venir todas las tardes a Giraluna, transitar por los talleres, acomodarse a las pautas de funcionamiento, que Giraluna entre en su casa a través del trabajo psico-social, pero pide también que nosotros abramos nuestras familias. Yo siento que coteja modelos de adultos, pero como son en ámbitos diferentes, (Giraluna y familia) pregunta, se saca ciertas dudas. Y hará su síntesis, a su tiempo. No se contenta sólo con el vínculo educador-alumno, Guadalupe busca también, profundizar el vínculo Guadalupe-Leandro.

Comentarios finales: Otras narrativas necesarias

Muchas cosas son las que me vuelven permeable al planteo de Guadalupe. Unas tienen que ver con las movilidades de ambos en el espacio del centro educativo, otras con el conocimiento mutuo de las situaciones familiares de cada uno, pero todas repercuten en el espesor del vínculo. Está claro que mirar a Giraluna como un espacio, permite visualizar movilidades y con ellas dimensiones que dan otras posibilidades a la hora de problematizar el centro educativo. Los vínculos sociales que se dan dentro del centro de educación, toman otras dimensiones y se configuran de manera diferente que las direccionalidades que le dan, o les darían las posiciones relativas en el espacio social. Este espesor del vínculo se construye de cuerpo presente, a partir de las emociones que se despiertan con su “visión sobre el mundo y lo social”, al decir de Ramírez Goicoechea (2001). Y esa permeabilidad posibilita otros intercambios. Entran en juego otras dimensiones.

De hecho quiero resaltar el cambio con respecto a la situación que describí en mi comienzo como educador en Giraluna. En ella se hizo presente la frontera social, en forma de angustia frente a una situación. La distancia social, no me permitió instalar otra respuesta más que la angustia. En cambio en la relación con Guadalupe la cosa cambia. Existe el transitar juntos un espacio, un conocimiento mutuo, un tiempo de acomodación. Ya no son números en una estadística, es Guadalupe (por ejemplo), con todo el espesor del vínculo, con sus ojos, su rostro. El encuentro cara a cara, incluye el peso del rostro. El encuentro de los rostros tiene repercusiones en la responsabilidad ética frente al otro (Levinas, 2002).

Este tiempo vivido juntos es vincular, con ella, con ellos, pero también personal, mío: de socialización con cierto sector social al cual no pertenezco. Un grupo con una moralidad divergente a la mía. Yo, educador, con formación terciaria, hijo de profesionales, provengo de una moralidad mucho más próxima a la moralidad hegemónica. Esta socialización, este tiempo, interviene en la estructuración del vínculo: en su ética. Rompe estereotipos, discute estigmatizaciones, mueve las posiciones relativas desde donde se produce el vínculo, desde dónde se construye al Otro. Atraviesa moralidades, construye sitios, intersticios, desde los cuales pararse para pensarse y encontrarse.

... que podamos disolver (...) esa tendencia secular a pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro exclusivamente vinculado a una debilidad "constitutiva" y una inferioridad "natural"; y para que nos sea posible pulverizar, sobre todo, ese pensar y ese sentir el "nosotros" que parece reservarse, siempre, el papel del ser redentores, salvadores, educadores, explicadores, incluidos, benéficos, nativos, normales,... (Skliar, 2008:17).

Ya no soy aquel justiciero que voy a brindarles un servicio para recomponer (intentar recomponer) una desigualdad, donde se identifica muy marcadamente una frontera nosotros-otros. Ahora esta delimitación es más difusa, permeable, hemos construido un nosotros con los niños, niñas y miembros del equipo de trabajo que transitan las tardes en Giraluna, construyendo juntos una intersubjetividad. Intersubjetividad que obviamente hace que los niños y niñas se muevan de su lugar, así como también implican un movimiento para mí y mis compañeros de trabajo. Este movimiento, por ejemplo, me alejó de uno de mis "nosotros". Hoy en día me cuesta sentir un nosotros con quienes antes me percibía como igual, al menos por momentos. De hecho, ahí, construí una frontera: un Otro, con aquellos que perciben esta diferencia, marcada por la desigualdad económica, con el peso del

estigma, desde la lejanía y la condena moral.

Este nosotros que se construye entre quienes participamos de Giraluna no es ni el mío, antes de entrar a Giraluna, ni el de los niños y niñas. Constituye un modo de estar juntos en situaciones diversas, coetaneidad (Fabian, 2013), de envejecer juntos (Shutz, 1972). Este hecho da otro punto de relevancia a este tipo de espacios. Me lleva a resaltar la importancia de recabar lo que sucede en ellos, de sacar a luz narrativas que son construidas desde estos encuentros de movilidades, constituidos con tiempo compartido, con espesor en los vínculos, para poder cuestionar y enriquecer los modelos de niñez. En estos diálogos, que se dan entre los modelos de niñez propios de la moral hegemónica y aquellos producidos desde moralidades del margen, se puede empezar a diversificar la concepción de niño, de niña.

Lo sostenido del vínculo en el tiempo, el espesor con el que está construido, puede habilitar trascender las fronteras prefijadas en nuestros vínculos iniciales. Lo cotidiano, prolongado a través del tiempo, propicia posibilidades de construir una alteridad anclada en momentos compartidos. Pone en contacto a moralidades divergentes. Y a partir de esta frontera, que al principio nos separa y luego nos pone en contacto, que media en nuestra relación, se constituye un tercer espacio (Bhabha, 2002), o un lugar tercero (De Certeau, 2007) para empezar a pensar distinto.

Referencias bibliográficas

- Agier, Michel, "Pensar el sujeto, descentrar la antropología", *Cuadernos de Antropología Social*, n.º 35, 2012, pp. 9-27. Recuperado de: www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2012000100002&lng=es&tlng=es.
- Aguiar, Sebastián, "Acercamientos a la segregación urbana en Montevideo.", Tesis de doctorado, Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, 2016. Recuperado de: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/9905/6/TD_AguiarSebastian-1.pdf.
- Balandier, Georges, "Essai d'identification du quotidien", *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 74, París, Les Presses universitaires de France, 1983, pp. 5-12.
- Bhabha, Homi, *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial, 2002.
- Bourdieu, Pierre, *El Sentido práctico*, Buenos Aires, ed. Siglo veintiuno, 2007.
- Briones, Claudia, y del Cairo, Carlos, "Prácticas de fronterización, pluralización y diferencia", *Universitas Humanística*, n.º 80, 2015, pp. 13-52. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/unih/n80/n80a02.pdf.
- Calvo, Juan José, (Coord), *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay, Las Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011*, Fascículo 1, Montevideo, Trilce, 2013.

- Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault, Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Prometeo, 2004. Recuperado de: www.linksole.com/f4tzg5.
- Cerletti, Laura y Santillán, Laura, "Sobre las formas "correctas" de ser familia: lineamientos hegemónicos y prácticas cotidianas en torno a la crianza y educación infantil". Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires, 2015.
- Citro, Silvia, *Cuerpos significantes: travesías por los rituales tobas*, Buenos Aires, Biblios, 2009.
- Colangelo, María Adelaida, "La crianza como proceso sociocultural, Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez", Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez, Hospital El Dique, Ensenada, Buenos Aires, 2014, Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-098/6.pdf>.
- Csordas, Thomas, *Corps/significado/Cura*, Porto Alegre, Ed UFRGS, 2008. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/35974381/Paradigma-Da-Corporeidade-Csordas>.
- De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano, Artes de hacer*, México, Universidad iberoamericana, 2007.
- Fabian, Johannes, *O Tempo e o Outros: como a antropologia estabelece seu objeto*, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.
- Guber, Rosana, "Identidad social Villera", en Boivin, Mauricio y Ana Rosato (comp) *Constructores de otredad*, Buenos Aires, Antropofagia, 2004.
- Jelin, Elizabeth, *Pan y afecto*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Fonseca, Claudia, "Quando cada caso NÃO é um caso, Pesquisa etnográfica e educação", Revista Brasileira de Educação, n.º 10, enero/abril 1999, pp. 58-78. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>.
- Le Breton, David, *Las pasiones ordinarias, Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Le Breton, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva visión, 1995.
- Levinas, Emmanuel, *Totalidad e infinito*, Ensayo sobre la exterioridad, Salamanca, Sígueme, 2002.
- Milstein, DIANA, Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas, *Sociedade e Cultura*, vol. 11, n.º 1, PP. 33- 40, 2008.
- Moscoso, María Fernanda, "Acerca del enfoque (auto) biográfico aplicado a la investigación con niños y niñas", En Cárcamo Vásquez, H. Making, of... Construcciones etnográficas de la educación, Licencia Creative Commons, 2014. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1005/Documento.pdf>.
- Ramírez Goicoechea, Eugenia, "Antropología «compleja» de las emociones humanas", Isegoría, n.º 25, 2001, pp. 177-200. Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/589>.
- Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrurtu, 1974.
- Segalen, Martine, "La revolución industrial: del proletario al burgués", en André Burguière (comp), *Historia de la familia*, vol. 2, El impacto de la modernidad, Madrid, Ed Alianza, 1988, pp. 387-424.
- Skliar, Carlos, *El cuidado del otro*, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Buenos Aires, 2008. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89916/EL000>

[780.pdf?sequen-ce=1.](#)

Szulc, Andrea; Hecht, Ana Carolina; Leavy, Pia; Hernández, María Celeste; Varela, Melina; Verón, Lorena; Enriz, Noelia y Hellemeyer, María. "La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología" XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Thompson, Edward Palmer, *La miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981.

Thompson, Edward Palmer, *Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 1995.