

CLACSO (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Devenir niñx en contextos de diversidad y desigualdad.

Paula Shabel, María Eugenia Taruselli y Erik Said Lara Corro.

Cita:

Paula Shabel, María Eugenia Taruselli y Erik Said Lara Corro (2021). *Devenir niñx en contextos de diversidad y desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/erik.said/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pWY7/Y75>



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>.

#5
Mayo
2021

Educación en la **diversidad**

**Devenir niños
en contextos de
diversidad
y desigualdad**

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación e
interculturalidad**



PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Paula Shabel
M. Eugenia Taruselli
Erik Said Lara-Corro
Alfonsina Cantore
Teresa Valiente Catter
Indira Granda Alviarez
Julián Loaiza de la Pava
Esther Tapia
José Luis Ramos R.

Educación en la diversidad : devenir niño en contextos de diversidad y desigualdad /
Paula Shabel ... [et al.] ; coordinación general de Patricia Ames ; Elsie Rockwell ;
Noelia Enríz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2021.
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-907-3
1. Desigualdad. 2. Infancia. I. Shabel, Paula. II. Ames, Patricia, coord. III. Rock-
well, Elsie, coord. IV. Enríz, Noelia, coord.
CDD 306.432



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga
y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito
que establece la Ley 11723.

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.

CLACSO

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

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

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

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia
Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi.
La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre
el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones
e interpretaciones expresadas.

Coordinadoras:

Patricia Ames

Centro de Investigaciones Sociales, Económicas,
Políticas y Antropológicas
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

pames@pucp.edu.pe

Elsie Rockwell Richmond

Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación
Instituto Politécnico Nacional
México

elsierockwell@gmail.com

Noelia Enríz

Instituto de Altos Estudios Sociales
Universidad Nacional de San Martín
Argentina

nenriz@yahoo.com.ar

Contenido

- | | |
|--|---|
| <p>5 Presentación
Paula Shabel
M. Eugenia Taruselli
Erik Said Lara-Corro</p> <p>8 Cuidando a mi hermanitx
María Eugenia Taruselli
Alfonsina Cantore</p> <p>19 Huc huatayoc, o pichca huatayoc huahua
¿Cuántos niñas y niños 'indios' viven en la región andina en el siglo XVI?
Un encuentro con diferencias y desigualdades
Teresa Valiente Catter</p> <p>38 ¿Niños sin infancia? Migraciones, desigualdades y conflictos
Indira Granda Alviarez
Julián Loaiza de la Pava</p> | <p>50 Abordajes etnográficos sobre la acción de lxs niñxs en la vida cotidiana
Cartas entre México y Argentina
Esther Tapia
Paula Shabel</p> <p>66 La cuestión ambiental desde el punto de vista de niñas y niños
Erik Said Lara-Corro</p> <p>81 Prácticas culturales de niños y niñas en Ciudad Juárez (México)
José Luis Ramos R.</p> |
|--|---|

| Presentación

Nos llena de alegría compartir el quinto número del Boletín *Educación en la diversidad* del Grupo de Trabajo “Educación e interculturalidad” de CLACSO. Este número titulado “Devenir niñx en contextos de diversidad y desigualdad” aborda las formas particulares de producción de las infancias en diferentes contextos históricos y socioculturales de nuestra América. En este sentido, se destacan ciertos procesos que atraviesan las relaciones entre niñxs y adultxs, como la socialización, la crianza, la enseñanza y el aprendizaje. Procesos que son, indefectiblemente, intergeneracionales; es decir, momentos de encuentro entre grupos de edades con versiones propias de la historia y del presente que, sin embargo, se unen en cada lugar en un espacio-tiempo compartido.

Los seis trabajos que aquí presentamos analizan la producción de este espacio *entre* generaciones poniendo el foco en las niñeces que se van haciendo al andar, en ese devenir que da cuenta de aquello que sus contextos les transmiten y que a la vez se alejan de allí en lo que inventan como propio en cada acto cotidiano. En este sentido, los escritos hacen un especial énfasis en poner de manifiesto los modos en que las infancias de ayer y hoy participan de las dinámicas sociales y de los sentidos que se construyen sobre el mundo, así como en el valor y los significados que esta etapa de la vida adquiere en cada comunidad. Es por eso que hablamos de infancias... de niñeces en plural.

Lxs autorxs de este boletín nos sumergen en distintos paisajes, lugares y tiempos donde las niñeces se hacen presentes en sus múltiples formas, con el claro objetivo de visibilizarlas y reconocer las voces de lxs más pequeñxs. Voces que son necesarias para lograr comprensiones más acabadas acerca de las problemáticas estudiadas pero que, sin embargo, históricamente fueron desestimadas por la ciencia al considerarlas, desde una mirada adultocéntrica, incompletas y faltas de coherencia. Asimismo, las investigaciones que nos presentan dan cuenta de análisis donde la cuestión de la edad se interrelaciona con otras dimensiones, como son el género, la etnia y la clase. Por otra parte, las formas de los textos son igual de variadas que las cuestiones que abordan; yendo del análisis de notas de trabajo de campo en escuelas, comunidades indígenas y museos, pasando por el análisis de fuentes de la colonia, hasta llegar a las reflexiones compartidas en cartas entre colegas de distintos países.

A través de sus trabajos etnográficos en distintas provincias de Argentina, M. Eugenia Taruselli y Alfonsina Cantore reflexionan acerca de los cuidados y el rol de lxs propixs niñxs en estas tareas, haciendo foco en las formas particulares que ellas adquieren en cada territorio. Desde allí, interpelan ciertas nociones normalizadas de la infancia y los modos de concebir sus capacidades. En una línea similar, pero viajando al siglo XVI de la región andina, Teresa Valiente Catter da cuenta de cómo la noción de niñez es una construcción íntegramente social al preguntarse por la definición de esta categoría, tanto para la administración colonial de la época como para la población local, que disputan sentidos desde las prácticas reflejadas en los documentos escritos que cita la investigadora. También sobre las tensiones a la hora de precisar aquello que las infancias son o deberían ser, Indira Granda Alviarez y Julián Loaiza de la Pava problematizan el lugar de lxs niñxs en contextos de migración, destacando que es necesario pensarlxs como sujetos agentes y creativos, esto es, que devienen “acontecimiento” y muestran resistencias en situaciones de desplazamiento humano y desigualdad estructural, sin perder por ello su pertenencia etaria.

Por su parte, Esther Tapia y Paula Shabel, a través de un intercambio de cartas en las cuales comparten avances de sus investigaciones en México y Argentina, ponen en diálogo la perspectiva vygotskiana y piagetiana para dar cuenta de la importancia del conocimiento que construyen lxs niñxs, resultado de una adquisición activa donde organizan y reconfiguran la información que les rodea. Algo que también se hace presente en la investigación de Erik Said Lara-Corro sobre la construcción de conocimiento ambiental en interacciones áulicas. En estas circunstancias, el autor destaca que dicho proceso evidencia la apropiación de formas y objetos de conocimiento sociocultural que provienen tanto de los saberes escolares como de las prácticas cotidianas de lxs niñxs. Y es sobre estas mismas prácticas que José Luis Ramos presenta el último de los artículos, donde muestra cómo un museo y otros espacios públicos ofrecen una experiencia educativa no-formal analizando las prácticas culturales de niñxs de educación básica primaria y sus efectos en la construcción colectiva de un sentido urbano de la vida.

Finalmente, el lectorado tiene un boletín con algunos debates interdisciplinarios actuales acerca de las infancias, que invitan a reflexionar tanto sobre la acción infantil en los procesos sociales como la necesidad de considerar la posición que ellas ocupan como sujetos de conocimiento en nuestras investigaciones.

¡Les deseamos buena lectura!

Paula Shabel, M. Eugenia Taruselli & Erik Said Lara-Corro

Cuidando a mi hermanitx

María Eugenia Taruselli*
Alfonsina Cantore**

Introducción

En Argentina, a partir del último año, las cuestiones que hacen a la concepción del cuidado se tornaron centrales en la agenda política, con la clara intención de comenzar a visibilizar la desigual distribución por género que implican estas tareas y su contribución económica.¹ Además, esta temática fue una de las mayores discusiones expresadas por las feministas durante 2020, a fin de exhibir cómo las mujeres nos encontramos al frente de la pandemia de COVID-19 por ser pensadas como cuidadoras “naturales”. Pero ¿cuidadoras de quiénes? En una primera instancia, pareciera que cuidado y niñez o, cuidado y vejez, fueran términos que van de la mano; considerando que durante estas etapas las personas precisan de cuidados y atención que conllevan grandes dedicaciones de tiempo y compromiso. Pensado de esta manera, solo algunos sujetos serían los destinatarios de estos cuidados especiales (dependiendo del

* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas (UBA/FFyL/ICA), Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

** Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas (UBA/FFyL/ICA), Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

¹ Ver, por ejemplo, el Mapa Federal de Cuidados que apunta a mostrar la desigualdad de género en estas tareas: <https://www.argentina.gob.ar/generos/cuidados>

momento de sus vidas) mientras que otros serían los indicados para realizar esas tareas. Es válido preguntarnos entonces, por qué esto es así, si siempre fue de este modo y en todos los grupos sociales y, hasta dónde los roles de cuidado se encuentran perfectamente delimitados.

Estas interrogantes nos invitan a retomar las ideas de Fisher y Tronto (1990), quienes piensan esta categoría como una necesidad universal al sostener que todas las personas a lo largo de sus vidas necesitan ser cuidadas y, a veces, cuidar a otrxs; desdibujándose así, los límites entre dar y recibir. En esta línea, a partir del desarrollo de nuestras investigaciones en los últimos años, buscamos en este texto atender a la diversidad, pispeando² así en formas de cuidado de la niñez no hegemónicas. En este sentido, quisiéramos llamar la atención acerca de los cuidados entre pares, es decir, sobre situaciones en las que niñxs cuidan de otrxs niñxs; para intentar problematizar nociones que lxs sitúan como meros receptores de atención, protección, educación y cuidado.

Para este fin, reflexionaremos sobre la concepción de niñez como construcción social e indagaremos, también, en el aspecto situacional que implica todo cuidado. Así, a través de breves registros de nuestros trabajos de campo, analizaremos momentos específicos en los que el cuidar y ser cuidado durante esta etapa de la vida, se interrelacionan.

Cuidar en el grupo de pares

Podríamos comenzar nuestro análisis preguntándonos qué es ser niñx. Sin embargo, nos asombraría la infinidad de respuestas de las cuales nos podríamos servir. Cada sociedad piensa la niñez y sus atributos de formas diversas, las cuales, asimismo, se transforman a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la idea de niñez o infancia se presenta como una construcción social. Esto entonces, nos llevaría a hablar de niñeces o infancias, en plural, por ser un concepto cuyo significado varía en tiempo y lugar. No obstante, se suele pensar esta etapa y sus características, como si

² Forma coloquial de indagar.

fueran atributos de la naturaleza que se transitan idénticamente en todos los grupos sociales durante el primer tiempo de vida de las personas. De esta manera, se termina por universalizar una mirada occidental en la cual se percibe a lxs niñxs como sujetos en crecimiento (físico, emocional e intelectual) y, por lo tanto, vulnerables e incompletos; pequeñas personas que deben ser moldeadas con respecto a las cuestiones que atañen a la vida social.

Esta ha sido la imagen hegemónica de la niñez, en la cual parecieran predominar las carencias y limitaciones de lxs niñxs en contraposición a las cualidades y capacidades de lxs adultxs. Esta dicotomía lleva a representar a las generaciones mayores como seres “completxs” en sus competencias y formación social, lo que lxs convierte en “cuidadorxs idónexs”, principalmente si son mujeres.

Ahora bien, ambas autoras nos encontramos realizando doctorados sobre problemáticas atravesadas por la interculturalidad con población indígena y migrante en Argentina. Nuestros trabajos de campo se desarrollan en las provincias de Buenos Aires y Misiones, buscando indagar en cuestiones referidas a los cuidados, la salud y la educación principalmente con niñxs y mujeres. En este sentido, los fragmentos que relatamos a continuación (recuperados de nuestras notas de campo), nos invitan a repensar las tareas de cuidado cotidiano en donde lxs niñxs son protagonistas.

Comenzamos nuestro análisis con un episodio que sucedió cuando una de nosotras charlaba con una mujer adulta (Gimena) y otra investigadora. Se trata de una situación acontecida en una comunidad mbya-guaraní³ donde es corriente ver a grupos de niñxs corriendo por patios y espacios comunes, y los juegos entre ellxs son compartidos sin dar demasiada importancia a la edad y al género. Recién a los 11 o 12 años las tareas comienzan a delimitarse un poco más, según sean varones o mujeres. Cuando las madres y abuelas, que son las principales encargadas

3 Se trata de una población indígena que viven en Brasil, Paraguay y Argentina. En este último país, en la provincia de Misiones donde las familias viven muy cerca unas de otras porque comparten un espacio territorial y formas de organización social.

del sostén y desarrollo de lxs niñxs, están dedicadas a otras tareas como el lavado de ropa, la preparación de la comida o, simplemente, en ausencia ellas, lxs niñxs (hermanxs o no) comparten espacios comunitarios. Se crean así constantemente grupos de juego en los que las edades pueden variar desde bebés de 1 año hasta niñxs de 10 u 11 años, quienes comparten actividades lúdicas a la vez que lxs mayores cumplen tareas de atención y de aseo con respecto a lxs menores. El siguiente registro es ilustrativo:

Una tarde, compartíamos unos mates en el patio de Gimena, pero en la casa también se encontraba su hijo mayor que para el momento tenía 11 años y sus otras cinco hijas más pequeñas (entre 8 y un año). Como es cotidiano, las niñas jugaban todas juntas en el patio a excepción de la más pequeña que se encontraba dentro de la casa. En el tiempo en que estuvimos ahí, Gimena delegó varias tareas en su único hijo. La respuesta de él no era inmediata. Insistentemente le pidió que haga el mate para convidarnos y, de manera más imperativa, que atienda a su hermana cuando lloraban. Finalmente, él entró en la casa, le cambió los pañales y la trajo sin pantalones (Registro conjunto Noelia Enriz y Alfonsina Cantore, mayo 2016).

En las comunidades mbyá guaraní son diarias las situaciones en que lxs adultxs delegan tareas de atención a sus hijxs mayores, sean varones o mujeres, quienes no tienen tanta diferencia de edad con lxs más pequeños. Como se ejemplifica, los saberes-haceres sobre el cuidado suelen ser aprendizajes que vamos incorporando desde muy pequeños y, muchas veces, a medida que vamos creciendo asimilamos mayores responsabilidades al respecto. Algunos de estos conocimientos los adquirimos mediante juegos como los de muñecas, o por la experiencia de tener hermanxs, o acompañando a nuestras madres u otras personas en estas tareas. Lo cierto es que aquellos cuidados que implican la reproducción de las tareas domésticas y, por tanto, el buen crecimiento de lxs niñxs, recae principalmente en las mujeres. Entre la clase media occidental, las niñas asimilan estos roles desde muy pequeñas y, los niños, que no se les exigirá a ellos esa responsabilidad.

Figura 1



Registro de campo: Clara Boffelli y Alfonsina Cantore (mayo 2016)

Lo que nos resulta interesante de este registro etnográfico, es que es al varón a quién se le encomiendan tareas, como el cambio de pañales, aún habiendo otras niñas que saben hacerlo. En este sentido, todxs lxs niñxs más grandes del grupo cumplen con algunas de las actividades de atención sin necesariamente dejar de compartir momentos de ocio y juego. Estas prácticas de cuidado entre niñxs no refieren necesariamente a lxs mbyá guaraní como una sociedad en la que haya igualdad de género, sino que dan cuenta de una división de tareas entre varones y mujeres que durante la niñez se encuentra desdibujada, comenzando a marcarse a medida que crecen.

Antes de pasar al siguiente registro, quisiéramos notar que presentamos acá una situación en donde hay una adulta (madre) presente. Podríamos referenciar entonces que, en varias oportunidades, lxs adultxs reconocen, permiten y potencian las capacidades de lxs niñxs para realizar algunas tareas de cuidado entre ellxs. Sin embargo, esto no implica que se deposite en ellxs las mismas cargas que se espera de generaciones más grandes. Pero ¿qué pasa cuando lxs adultxs no están? No quisiéramos estimular ideas románticas sobre los cuidados entre pares en los grupos con los que trabajamos, sino complejizar diversas situaciones y los desiguales contextos en que suceden estas prácticas. Muchas veces, el cuidado recae en lxs niñxs de manera forzosa.

El cuidado entre pares, ¿un cuidado deseado?

En toda sociedad existen formas correctas de crianza o formas socialmente adecuadas de cuidar a lxs niñxs (Colangelo, 2006). Estas formas son diversas e innumerables y, como vimos, pueden implicar el cuidado entre pares el cual, según la situación y contexto en el que se desarrolle, pueden darse (o no) bajo el acompañamiento o apoyo de unx adultx. Sin embargo, no tendríamos que confundir situaciones en las cuales este tipo de cuidado se da en un marco sociocultural que lo “habilita” producto de la mirada que se tiene sobre la niñez (reconociendo sus capacidades y limitaciones) y situaciones en las cuales se da producto de la desigualdad socioeconómica en la que los sujetos se encuentran inmersos y/o ante la falta de redes de apoyo en la crianza.

A continuación, trataremos de reflexionar sobre estas cuestiones a partir del análisis de un fragmento extraído de las notas de campo de una de nuestras investigaciones llevada adelante en la provincia de Buenos Aires. En la misma, una de nosotras charla con las maestras de un jardín de infantes rural, al cual asiste población étnica y nacionalmente diversa (tobas/qom⁴, migrantes e hijxs de migrantes de países limítrofes y

⁴ Se trata de una población indígena de Argentina, originaria de las provincias de Chaco y Formosa. Hacia las décadas del 40 y 50, algunas familias comenzaron a migrar hacia Buenos Aires en busca de

criollxs) cuya falta de recursos materiales y económicos la coloca en una posición de vulnerabilidad extrema. La charla gira en torno a la forma en la que vive una familia, haciendo especial foco en el rol de la madre como cuidadora de sus hijxs:

Las maestras me cuentan que la mamá de Pepe (como ya me habían dicho en la escuela primaria), es una mujer que tuvo su primer hijo de muy jovencita; consideran que ella no se ocupa como debería de sus hijos y “se aprovecha de lo bueno que es el Pepe” haciéndole cuidar al resto de sus hermanos (...). La familia vive en condiciones muy precarias, con piso de tierra junto a los animales (como los cerdos), muy cerca de la casa. Me cuentan que una vez, su mamá lo dejó al cuidado de los más chicos y tenía que bañarlos. Como no tenían baño ni agua corriente, Pepe tuvo que ir con un balde hasta la bomba para cargar agua, dejando solo a su hermano más pequeño que se desplazaba con andador. Tanta mala suerte tuvo, que éste se cayó en un charco de agua lo suficientemente profundo como para que se ahogue. Pepe y su hermanito fueron socorridos por su tía, quién como ya había tenido un bebé con problemas de salud sabía realizar RCP y, haciéndole respiración boca a boca, lo pudo reanimar. Esa semana las tías de Pepe “hablaban pestes” de él. Una de las maestras, me cuenta bastante enfurecida que salió a defenderlo diciéndoles que Pepe: ‘bastante hacía por sus hermanitos y que con sus 14 años no tenía por qué hacerse cargo de ellos y que el accidente le pasó porque estaba solo, los tenía que bañar y fue a cargar agua a la bomba’ (Registro María Eugenia Taruselli, noviembre de 2015).

Como se observa, en este fragmento pueden analizarse varias cuestiones como lo son el rol de la mujer como cuidadora por excelencia, la concepción que se maneja acerca de lo que es una buena madre y la edad adecuada para serlo. Sin embargo, por motivos de espacio, dejaremos las reflexiones que se desprenden de estos tópicos para discusiones futuras; haciendo foco entonces, sobre el cuidado entre hermanxs.

En este caso, a diferencia de la situación analizada anteriormente, Pepe se encuentra solo al cuidado de sus hermanitxs menores, sin el apoyo

.....
mejores condiciones de vida, producto de las violencias y miserias que trajo el despojo de sus tierras.

de unx adultx de referencia. Es claro que desde la mirada docente no se aprueba el hecho de que su madre lo haya dejado en soledad bajo esta responsabilidad. Por otra parte, no queda claro en el relato si las tías adhieren a esta visión por parte de la escuela o si solo critican el accionar de Pepe como un descuido indebido. Sin embargo, como ya hemos planteado, lejos de idealizar el cuidado entre niñxs, acá nos interesa reflexionar acerca de las condiciones reales en las cuales dicha forma de cuidado se da. Varios son los interrogantes que se desprenden entonces a partir de este relato: ¿cómo vivencian lxs niñxs el ser cuidadorxs? ¿cómo cambia el cuidado entre pares bajo condiciones materiales desfavorables? ¿qué pasa cuando faltan redes de apoyo en la crianza o las mismas son limitadas? ¿sobre quién/es recaen las responsabilidades de cuidado ante esta falta de recursos económicos para solventar los cuidados deseados?

Figura 2



Registro de campo: María Eugenia Taruselli (agosto 2014)

Lo que intentamos dar cuenta es que, según el grupo social en el que estemos y partiendo de la concepción que se tenga de la niñez, el cuidado entre pares puede ser una práctica no aprobada ni esperada o una práctica deseada y aceptada bajo determinadas condiciones, lo cual no significa atribuir las mismas responsabilidades a niñxs y adultxs. Cuando esta práctica se da de manera “forzada” porque las opciones están limitadas o se da bajo condiciones que se cree no son las óptimas, se visibiliza la posición desigual en la que se encuentran muchxs niñxs para atravesar esta etapa de sus vidas y sus familias para criarlx.

En este sentido, nuestras preguntas se amplían y van en múltiples direcciones: el accidente que sufrió Pepe con su hermanitx ¿le pasó por un descuido? ¿le pasó porque es niñx y no puede encargarse de bañar a unx bebé? o ¿le pasó porque las condiciones materiales en las que se encontraba no se lo permitieron hacer de forma segura? Asimismo, ¿este accidente le podría haber pasado a su mamá cuidando sola a seis niñxs pequeñxs? Las posiciones de desventaja en las cuales diversos niñxs (ñiñeces) encuentran gran parte de sus derechos vulnerados pueden dejarlx expuestxs a distintas situaciones extremas y/o peligrosas. Situaciones que se piensan no ser parte del universo de experiencias que deberían atravesar lxs niñxs. Comúnmente, cuando esas experiencias se hacen presentes en la niñez, se ponen en la mira a lxs adultxs referentes, evaluando de forma negativa su desempeño como cuidadorxs y responsables; invisibilizando así, que ellxs también se encuentran inmersos en esas mismas condiciones de vulnerabilidad social y despojo material.

Reflexiones finales

A lo largo de este breve texto intentamos reflexionar sobre dos cuestiones que creemos centrales a la hora de pensar el cuidado entre niñxs, es decir, entre pares. En primer lugar, la niñez como una concepción sobre un momento dado de la vida, cuyas características no son naturales sino construidas socialmente, de diversas y cambiantes formas. Y, en segundo lugar, la idea de cuidado como situacional, donde las prácticas y roles de cuidar y ser cuidadx se materializan en direcciones inimaginables.

Así, estas maneras de concebir la niñez y los cuidados nos obligaron a prestar atención sobre las múltiples formas y condiciones en las que se expresan de manera conjunta.

Las reflexiones aquí expuestas, tuvieron como punto de partida escenas recopiladas durante nuestros trabajos de campo llevados adelante en distintos contextos socioculturales de Argentina, los cuales nos permitieron focalizar en tres ejes que, creemos, se entrelazan de forma compleja: género, cultura y clase. Partimos entonces de reconocer que el cuidado recae de forma desigual entre varones y mujeres, atribuyendo a estas últimas mayores responsabilidades. Sin embargo, valió la pena problematizar esta concepción sobre los roles de género al incorporar en nuestro análisis las variables de niñez y cultura. De esta forma, pudimos dar cuenta que, entre lxs mbyá guaraní, a pesar de que en la vida adulta las mujeres son quienes mayores cargas tienen con respecto a las tareas de cuidado, entre niñxs, las labores de atención y aseo parecieran distribuirse indiscriminadamente. Esto, sin embargo, no significa que no se les enseñe lo que se espera de ellxs a futuro o que no comiencen, paulatinamente, a comprender y aprender la división de roles por género.

Por otra parte, que se potencien acciones de cuidado entre niñxs no es sinónimo de igualar sus obligaciones con las de unx adultx. Sin embargo, en ocasiones se les otorgan responsabilidades mayores que las que culturalmente son aceptadas, producto de determinadas situaciones de vulnerabilidad social en la que se encuentran junto a sus familias. Estas situaciones, siempre son limitantes al momento de ampliar las redes de apoyo (institucionales o no) y así responder a las necesidades de cuidado.

Por todo esto, creemos que el cuidado entre niñxs toma formas y sentidos diversos según el grupo en el cual se desarrolle. Lo cual significa que es una práctica compleja en la que, además de ser nodal la imagen construida sobre la niñez, interactúan varios factores simultáneamente como son la aceptación sociocultural de dicha práctica, las desigualdades de género y las condiciones reales de existencia en las que se transita esa niñez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colangelo, M. Adelaida (2006). La crianza en disputa. Un análisis del saber médico sobre el cuidado infantil. Trabajo presentado en el Simposio No. 22: *Niñez y juventud: perspectivas en disputa y abordaje etnográfico*. Subsimposio: *La niñez en disputa*
- Fisher, Berenice; Tronto, Joan (1990). Toward a feminist theory of caring. *Circles of care: Work and identity in women's lives*, pp. 35–62.

Huc huatayoc, o pichca huatayoc huahua¹

¿Cuántos niñas y niños
'indios' viven en la región
andina en el siglo XVI?

Un encuentro con
diferencias y desigualdades

Teresa Valiente Catter*

Utilizo el vocablo colonial 'indio' porque me falta uno mejor para este trabajo. En este período de transformaciones extremas la construcción del 'indio' va de la mano con la construcción del 'otro' en la perspectiva de conquistadores y colonizadores. 'Indio' es una categoría social en las políticas coloniales; con 'indio': a) se elimina las diferencias étnicas en un proceso de homogeneización cultural y de dominación y b) se excluye a las personas así categorizadas de diversas funciones privilegiadas a los españoles: sacerdocio, estudios superiores, carrera militar, altos cargos

* Instituto Latinoamérica de la Universidad Libre de Berlin. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

¹ El niño de un año, o de cinco (González Holguín [1608] 1952, p. 185).

administrativos, matrimonios sin estar bautizados, entre otros. Dentro de este pensamiento homogeneizador y de desigualdad se construye la sociedad colonial moderna donde solamente cabe una forma de estado: la monarquía española; una lengua oficial: el castellano con tolerancia instrumental de la lengua de los ‘indios’²; una religión: el monoteísmo cristiano con sus conceptos de Trinidad, pecado, diablo, cielo e infierno. En este tiempo de transformaciones políticas la imagen de la niñez andina está involucrada en la percepción del ‘otro’, del ‘indio’, de parte de conquistadores y colonizadores.³

De igual manera, para este trabajo uso principalmente el Vocabulario bilingüe quechua – castellano de Diego Gonçalez de Holguín ([1608]1952)⁴ y la Crónica de Guaman Poma de Ayala ([1615/1616] 1988) a quien llamo el Piaget andino del siglo XVI por su forma peculiar de describir el desarrollo de los niños y niñas en base a sus habilidades y capacidades cognitivas y sociales. Es sabido que los Vocabularios son todo menos inocentes. Su función utilitaria está acompañada por el espíritu de su tiempo, una visión del mundo, de intereses e intenciones. Diversos términos transmiten una idea de la sociedad y cultura en la cual han sido elaborados, pero también muchos vocablos expresan el objetivo al cual se quiere llegar. Por ejemplo, en las entradas quechuas los vocablos relacionados con niñez están vinculados, entre otros, con lazos de parentesco que responden “a una conciencia del nosotros fundada en el imaginario parentesco de sangre o la identidad cultural de personas que

2 Esta tolerancia termina en 1770 por Decreto de Carlos III con la prohibición oficial del uso de las lenguas indígenas en escuelas, universidades y la doctrina. En el Perú el Quechua vuelve a ser cátedra universitaria recién en 1938 en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Meneses 1982, pp. 242–243).

3 En este artículo he utilizado ideas presentadas en Valiente Catter 2021, bajo el título *Poder y niñez andina en la perspectiva de fuentes coloniales (siglos XVI-XVII)* próximo a publicarse en la Revista INDIANA, coordinada por García Palacios, Mariana & Teresa Valiente Catter y editada por el Instituto Iberoamericano de Berlin.

4 La lista de voces quechuas con respecto a niñez es muy amplia. Ella sola merece un estudio aparte. En este trabajo se toman algunos ejemplos para ilustrar el tema. Por otro lado, los autores mayormente consultados al respecto son Domingo de Santo Tomás ([1560]1951), Guamán Poma de Ayala ([1615/1616]1988) y Diego Gonçález de Holguín ([1608]1952). Por razones de espacio utilizo en el dato bibliográfico las abreviaturas DST, GPA y DGH respectivamente.

comparten la creencia en un origen común, se identifican mutuamente como miembros de la misma comunidad y con ello se deslindan de su entorno” (Habermas, 1999, p. 108). En las entradas castellanas existen términos que se relacionan con ideas orientadas en patrones peninsulares como los conceptos de “bastardo” o “legítimo”; es decir, lo que es inadmisible o permitido socialmente. El bautizo es una herramienta clave. Con el bautizo se adquiere identidad, legalidad y legitimidad. Solamente los bautizados pueden casarse. Y los casados tienen el estatus de tributarios. Con el bautizo se deslegitima el nombre personal quechua. El Vocabulario de Gonçález de Holguín, sin embargo, a pesar de lo dicho, presenta un enorme caudal de voces referentes a niñas y niños que permite reconstruir una imagen de niñez andina en una fase turbulenta de sucesos políticos y sociales irreversibles originando dinámicas interculturales de desigualdad. Aquí me planteo las siguientes preguntas: ¿qué significa niñez para la administración colonial? ¿Cuántos niñas y niños andinos viven en el siglo XVI? y, ¿qué significa niñez para la población local andina?

¿Qué significan las niñas y los niños ‘indios’ para la administración colonial?

A pesar de la escasez de datos específicos sobre niñas y niños en las fuentes tempranas del siglo XVI sí se puede construir una imagen de niñez. Una de las informaciones más tempranas es la de Cieza de León al describir la costumbre local de poner nombre en tiempo del inca: “auiendo primero en cierto día que está establecido para semejantes casos, juntándose la mayor parte de los parientes y amigos del padre, adonde bailan a su usanza y beuen que es su mayor fiesta...uno de ellos el más anciano y estimado trasquila al mozo o moza que ha de recibir nombre y le corta las uñas, las cuales, con los cabellos guardan con gran cuidado” (Cieza de León [1553] 1984, Primera Parte, Cap. LXV, p. 200).

Desde comienzos de la conquista los niños y las niñas son testigos de tiempos turbulentos, observadores de conocidas costumbres locales y de la imposición de extraños valores (el bautizo, la confesión y el

matrimonio cristiano) así como de la sanción a los mal llamados matrimonios “ilegítimos” y “clandestinos” (Vargas Ugarte, 1951 T. III, p. 11). Es un imaginario caótico. De pronto los seres locales sobrenaturales de los relatos de abuelos y abuelas avisando el peligro, infundiendo miedo y susto - hapiyñuñu⁵, achucalla⁶ - conviven súbitamente con otros seres extraños, pecadores, diablos⁷, un Dios Todopoderoso, el cielo, el infierno. En los atrios de las iglesias escuchan con los adultos contenidos confusos de interpretaciones torpes en una lengua incomprensible. Los significados son inequívocos: las abuelas y los abuelos antepasados viven en pecado, son monstruos.⁸

En la percepción de conquistadores y colonizadores la imagen de niñez está principalmente vinculada con las medidas de castellanización y evangelización. Los niños y las niñas son vistos bajo una doble lupa funcional a los intereses de la sociedad colonial:

- a) por un lado, como víctimas de rituales del diablo, por ejemplo, del sacrificio de niños – la capacocha – una ceremonia que se realiza debido a catástrofes naturales, “pistilencias”⁹, muerte del Inca, entre otros, a fin de ablandar a las deidades y revertir las calamidades.

⁵ Hapiyñuñu o happiñuños son demonios que andan por las noches “... a los hombres y mujeres y muchachos y criaturas los lleuaban arrebatándoles como tiranos infernales y enemigos capitales del género humano” (Santa Cruz Pachacuti [1613]1995, p. 8). Según Guaman Poma de Ayala los hapi nuno o duendes poblaron la tierra junto con otros “saluages, zacha runa” (GPA 1988, p. 41).

⁶ Achucalla: comadreja. En Santa Cruz Pachacuti ([1613]1995) la achocalla es un demonio como el happiñuño. Actualmente en “Cerro de Pasco la comadreja o sea la *qalachupa* (colapelada) es una amenaza para los sembríos, la *qalachupa* se multiplica peor que conejo, en una sola parida puede tener ocho diez hijos, la gente los mataba” (comunicación de Mario Carhuaricra 9.10.2020).

⁷ Por ejemplo, el “çupay - angel bueno o malo, demonio” (DST [1560]1951, p. 279); “çupayasca – demoniado; çupaypa guacin – infierno, lugar del demonio” (DST [1560]1951: 279). En tanto, en la parte castellano – quechua “diablo (es) mana alli çupay” e “infierno o lugar de dañados es çupaypa guacin” (DST [1560]1951, pp. 110, 154 respectivamente).

⁸ En proceso de edición se encuentra un artículo mío sobre monstruos andinos y europeos que aparecerá bajo el título *Of monsters, barbarians and hapiyñuñu in Peru – Early colonial period. Anthropological perspective of concepts*. Editado por Kerstin Störl. Peter Lang Verlag.

⁹ Es un vocablo utilizado por el cronista Guamán Poma de Ayala para designar a lo que hoy llamamos pandemia.

Al contrario de diversos estudios que afirman el sacrificio de niños y niñas en general sin distinción social pero bajo criterios definidos de selección, el lingüista Cerrón Palomino luego de un estudio filológico minucioso de la palabra *capacocha* o *qhapaq ucha*¹⁰ llega a la conclusión del origen puquina de *qhapaq* – nobleza, real –; *ucha* – hijo pequeño –, por tanto, de tratarse de un rito de sacrificio de niños reales, de la nobleza (Cerrón Palomino 2019, pp. 177–186) con el fin de propiciar la vuelta al orden natural. Desaparecido el Inca a mediados del siglo XVI, la *capacocha* como expresión de su poder político pierde todo sentido, pero funciona como justificante ideológico del poder colonial, y

- b) por otro lado, los niños y las niñas son vistos como agentes potenciales de transformación de costumbres y de lealtad a la corona a través de su cristianización, castellanización y de una educación programada.

En el proyecto colonial era costumbre todo lo referido a prácticas locales y, como tales, desestabilizantes del orden social y político. Es decir, constituyen un poder peligroso. En este contexto se elabora la educación de los ‘indios’ socialmente diferenciada y temáticamente estructurada. Es lo que actualmente llamamos planes curriculares. La instrucción de los hijos de los caciques se concretiza en el siglo XVII en medio de dudas y discusiones sobre la presunta lealtad del ‘indio’ instruido hacia la corona.¹¹ Se espera que la nueva elite ‘india’ funcione como bisagra, *brokers*, entre los ‘indios’ y el poder colonial. Para el común de los ‘indios’ el aprendizaje del catecismo y castellano es el objetivo principal. Con el bautizo cristiano se introducen nombres del santoral de acuerdo con las nuevas ordenanzas del III Concilio, así como la creación de escuelas “...y en ellas (las escuelas) se enseñen a leer y escribir [...] a entender y

¹⁰ En este trabajo respeto la escritura de la fuente. En el análisis utilizo la escritura oficial en cursiva. La norma de 1986 se confirma en la Resolución Directoral 0282-2013-ED del 25 de junio de 2013 del Ministerio de Educación del Perú.

¹¹ Monique Alaperrine-Bouyer (2007) analiza la función de los caciques locales. En este estudio la autora realiza un análisis diacrónico de la importancia de la educación de las élites indígenas para efectos de la colonia.

hablar nuestra lengua española” (Vargas Ugarte 1951, Tomo I; III Concilio cap. 43, p. 340).¹² La transformación de costumbres son objetivos a largo plazo y que debe empezar con la niñez pues en las palabras de Acosta: “...en esta rudeza de mente y crueldad de costumbres de los indios no intervienen en modo alguno tanto los factores de nacimiento, origen o clima natural, cuanto una educación inveterada y unas costumbres que no difieren mucho de la vida que llevan las bestias” (Acosta [1588]1984, vol.1, p. 149) pero “...a pesar de todo más importancia tiene en todos los aspectos una educación programada y los ejemplos que entrando por los sentidos se van grabando desde la misma infancia en el alma aun sin pulimento y tierna” (Acosta [1588]1984, vol. 1, p. 151). En esta cita se evidencia a) el desarrollo de la pedagogía colonial planificada, programada y prescriptiva de contenidos y b) la importancia de la niñez como instrumento para transformar las costumbres y prácticas locales.¹³

¿Cuántos niñas y niños ‘indios’ andinos viven en el siglo XVI?

Es muy difícil precisar la cantidad de niñas y niños ‘indios’ de la región andina para esta época, inclusive para la actualidad. De manera general toda sociedad elabora sus instrumentos registrales de población para efectos de intereses tributarios, rituales, de expansión política, tasas de mortalidad, pandemia, etc. Durante la primera fase de la conquista y sus guerras internas, los niños y las niñas son casi invisibles en los datos. La información sobre la sociedad inca es selectiva y se obtiene primeramente de las autoridades locales y principales – curacas.¹⁴ El interés de

¹² La enseñanza de la lengua del colonizador es una de las medidas inmediatas en diversos proyectos coloniales que se aplica hasta el siglo XX (Adick, 1996).

¹³ De esta manera también puede entenderse la escuela – y la universidad – como proyecto antiidolátrico. El dominico y etnohistoriador Henrique Urbano comenta ampliamente sobre este proyecto jesuita en la persona de Pablo Joseph Arriaga, rector del Colegio San Martín durante 24 años con una interrupción de tres años, para ocupar el cargo de director del colegio de Arequipa (en Arriaga 1999, p. LXVII-LXXVII).

¹⁴ De la Puente Bruke, José (1998). Los vasallos se desentrañan por su rey: notas sobre quejas de curacas en el Perú del siglo XVII. *Anuario de Estudios Americanos*, LV(2), pp. 459–473.

los conquistadores es de logística militar, política y tributaria. La imposición tributaria es concreta; la reacción de los ‘indios’ es de indignación. Una cosa es entregar tributo como en la época del Inca mediante un sistema de turnos o mita; otra cosa es la extorsión que amenaza la supervivencia (Valiente 1984a). Los datos relativamente escasos y dispersos sobre niñez son un mosaico de informaciones sobre costumbres¹⁵ raras y extrañas pero importantes en la elaboración de las políticas coloniales.

Es en la segunda mitad del siglo XVI que el registro tributario colonial tiene mayor precisión abarcando adultos, niñas y niños. En 1562 se realiza la visita oficial a las etnias de los chupaychu y los yacha en la provincia León de Huánuco en los Andes centrales obteniéndose una imagen más concreta de niñez. La visita se realiza casa por casa. Hadden (1967) analiza la relación demográfica chupaychu de un total de 2,018 personas (862 varones y 1,156 mujeres) distribuida en 113 niños de 0-3 años; 114 niñas de 0-3 años; 131 niños de 3-7 años; 103 niñas de 3-7 años; 142 niños de 7-12 años y 145 niñas de 7-12 años. Cabe destacar la diferencia registral por sexo, entre niños y niñas. En la etnia yacha se visitó un total de 413 casas distribuidas en 30 comunidades, se empadronaron aproximadamente 1976 personas: 835 varones y 1038 mujeres; 87 viudas, 29 viudos, 194 solteros, 266 vivían en relación monogámica y en 63 casos se registraron relaciones poligínicas campesinas lo cual es una señal de cambios en la estructura familiar (Valiente 1984a)¹⁶. En la sociedad prehispánica la poliginia fue un privilegio del Inca y/o una dádiva suya por su reconocimiento a la lealtad o al valor de un súbdito.

¹⁵ Un ejemplo es Cristobal de Molina (2008) quien tiene profundo conocimiento sobre usos, costumbres y prácticas locales de la región de Cuzco. Molina fue llamado al Tercer Concilio por sus conocimientos de la lengua quechua y las costumbres de los ‘indios’.

¹⁶ Para tener una idea aproximada del desarrollo poblacional de las etnias chupaychu y yacha aquí resumo: en 1534 entran los primeros españoles a la región de Huánuco; en 1541 los chupaychu y yacha son asignados a una encomienda; en 1542 se creó la ciudad de León de Huánuco y se aceleró la expropiación de las tierras más productivas de algodón y maíz en el valle bajo pertenecientes a los chupaychu; en 1549 se realizó la primera visita general y los chupaychu y yacha fueron obligados a cumplir con el tributo (mita colonial); en 1562 se realizó la segunda visita, más detallada en la cual se registraron 800 tributarios al contrario de los 4000 que se calcula haber existido en 1530 (Valiente 1984; Murra 1972).

Los criterios de empadronamiento fueron: edad, sexo, estado civil y la anotación del antropónimo en la lengua local, dato que se omite en registros posteriores o, en su defecto, algunos son convertidos en apellidos. La visita está vinculada con la tasa tributaria y su reglamento. La clasificación poblacional se orienta en la edad aproximada, la capacidad o incapacidad física de trabajo productivo, la asistencia a la doctrina, el estado civil (soltero, amancebado, casado). El resultado del registro poblacional en 1562 es de particular singularidad, comparable a censos modernos, anotándose la presencia de niños y niñas, incluidos lactantes. Algunos ejemplos son ilustrativos para el análisis:

- 1) en la casa 11 de los yacha “...este día se visitó otra casa en que estaba una india que dijo llamarse Isabel Aca de edad de treinta y cinco años mujer de Francisco [documento manchado] de edad de treinta y cinco años que está en la ciudad trabajando y tienen tres hijos que se llaman Martin Acao de edad de seis años y otro que se llama Pedro Chía de tres años y otro que se llama Juan Icocoro de un año que mama y una hija que se llama Juana Ynguillay de edad de doce años otra que se llama Catalina Quipi de cuatro años que dan de tributo una pierna de manta y otra de liquilla cada año ella por su marido” (Ortiz de Zúñiga 1972 Tomo 2, p. 69),
- 2) en el sumario del registro del Pueblo de Nauça se anota, entre otros, “...que allí viven cuatro muchachos (varones) de siete años a doce; tres muchachas de la misma edad; diez muchachos (varones) de tres años para abajo; tres niñas de la misma edad; cuatro viejas que son para trabajo de cincuenta años para arriba; cinco viejas que no trabajan por ser muy viejas” (Ortiz de Zúñiga 1972 Tomo 2, p. 72),
- 3) En la casa 263 “...tiene en su casa un indio que lo ha criado desde niño huérfano que se llama Juan Guacra de veinticinco años casado su mujer se llama Inés Chaquiyinguillay de veintidos años no tienen hijos ni más gente en esta casa dijo que da de tributo cada año este y una de las mancebas una pierna de anaco, otra de liquilla y la otra cinco ovillos que son diez onzas de algodón” (Ortiz de Zúñiga 1972 Tomo 2, p. 180),

- 4) en el pueblo de Quiu de los yachas se registran “...ocho indios casados con sus mujeres. Un soltero por casar. Dos viejos que son para trabajo. Tres indias muy viejas que no son para trabajar. Otras dos viejas mujeres de los dos viejos que son para trabajo. Otras cinco viejas mujeres de los muy viejos. Tres muchachos de la doctrina de catorce años y más o menos tiempo. Siete niños de teta que maman. Dos muchachas de la doctrina de doce años y más y menos tiempo. Siete niñas que maman” (Ortiz de Zúñiga 1972 Tomo 2, p. 73).

Estos detalles poblacionales están ausentes en la Visita realizada en el Cuzco en 1572 bajo la administración de *realpolitik* del Virrey Toledo y la política de reducciones; por ejemplo, cuando se visita el: “...pueblo nombrado santo domingo de Araypalpa juntóse¹⁷ de cuatro pueblos que son ranca chicollo anaillo callacunga ubo en ellos 121 yndios tributarios son todos de boca de castro¹⁸ están ocho leguas del cuzco tributan 4 pesos en comidas y dineros y ropa tienen buenas tierras y pastos y ganados son todos christianos y casados y con buena doctrina yglesia y justicia como los demás sus vezinos es un curato este pueblo” (Ulloa 1908, pp. 314–347).

Lo más resaltante en las informaciones citadas es la condición de casados y el estatus de ‘indios’ cristianos tributarios. En estos ejemplos se destaca que:

- a) algunos niños, niñas y adultos son presentados con dos nombres: cristiano y lengua local¹⁹. Es decir, ya habían sido bautizados. El bautizo es una de las medidas más agresivas en la región andina a mediados del

¹⁷ Durante la administración de Toledo (1569 – 1581) se lleva a cabo la política de reducciones. “Una reducción es una unidad territorial creada con el objetivo de agrupar en centros urbanos a la dispersa población andina que, en la perspectiva de las autoridades españolas, debía ser incorporada a la vida en policía. En palabras de los editores, la reducción fue el espacio donde se llevó a cabo la conversión civil de los indígenas, considerada un requisito previo para su conversión espiritual” (González Díaz, 2018).

¹⁸ Encomendero español.

¹⁹ Muchos nombres tienen raíz quechua.

siglo XVI. El bautizo impone nombres del santoral católico eliminando la legitimidad de los nombres locales. En el Vocabulario de Domingo de Santo Thomas se encuentra bajo el vocablo ‘infiel’ la interpretación en quechua “mana christiano o xutinnac”²⁰, es decir, el ‘sin nombre’. Recién con el bautizo²¹ las niñas y los niños adquieren una identidad que los legitima como personas con derecho a herencia y futuros tributarios bajo el nuevo orden político. Los antropónimos quechuas revelan una imagen de la relación con el entorno natural, con las fases de su ciclo regenerativo, ritos, fenómenos naturales (Cieza de León [1553] 1984, Primera Parte Cap. Cap. LXV, p. 201; Valiente 1984b, pp. 341–350). Es un resultado de convivencia con el entorno, de observarlo y ordenarlo, simbolizado por la costumbre de mudar el nombre personal tres veces durante el ciclo vital en la época prehispánica, también descrita por el cronista Bernabé Cobo a mediados del siglo XVII (Cobo 1890, IV, p. 177),

b) el criterio de clasificación es una mezcla de años de edad aproximados y la capacidad física para trabajar de varones y mujeres para efectos del tributo. Los niños y niñas sin antropónimo son probablemente sutinnac²², los sin nombre (cristiano), sin identidad, sin derecho a herencia,

c) la visibilización del estatus de tributario del adulto es lo más resaltante; con el matrimonio el varón obtiene el estatus de tributario. El cumplimiento del pago del tributo atañe a todo el ayllu, grupo familiar, vinculado por un ancestro común. La administración colonial impone la tasa; el ayllu organiza su cumplimiento distribuyendo el trabajo entre sus miembros.

En el ejemplo 1) de la Visita a Huánuco, Isabel Aca entrega una liquilla²³ cada año, tributo correspondiente a su marido quien se encuen-

²⁰ No (es) cristiano, sin nombre (DST ([1560]1951, p. 154).

²¹ En Alonso (1986, p. 508) bautizar es, entre el siglo XIII y XV, administrar el sacramento del bautismo como instrumento de imposición tributaria y de legitimidad para la herencia.: “E, si después nasciere fijo o fija, e fuer bautizado, aya todos los bienes del padre”.

²² “sin nombre” (DGH [1608]1952, p. 333).

²³ “Lliclla: manta de mujer” (GPA [1615/1616] 1988, p. 96).

tra trabajando en la ciudad en el momento de la visita. Este dato y las informaciones de Guaman Poma de Ayala sobre el ciclo vital ([1615/1616]1988, pp. 170 – 210) son clave para entender la adecuación del ayllu o grupo familiar al sistema colonial tributario aplicando estructuras precoloniales²⁴ organizadas en distintas zonas de producción para asegurar la autarquía local de supervivencia y el pago del tributo colonial. El ayllu organiza el trabajo al interior de este amoldándose a los nuevos patrones de residencia en base a las reducciones. La poliginia campesina es una respuesta de arreglo al interior del ayllu para resolver un problema de desestructuración familiar y necesidad de supervivencia. Dentro de este contexto es importante destacar el estatus de los huérfanos (ejemplo 3), mencionado frecuentemente por Guaman Poma de Ayala y que se verá más adelante.

¿Qué significa niñez para la población local?

La cobertura estadística de niñas y niños ‘indios’ que proporcionan las visitas se complementa con información cualitativa del Vocabulario de Diego González Holguín ([1608]1952) y del Piaget andino Guaman Poma de Ayala ([1615/1616]1988). La edad expresada en años de nacido, categoría inusual en tiempo prehispánico, es importada por los colonizadores para fines del sistema tributario colonial. Guamán Poma de Ayala ya utiliza la nueva nomenclatura cronológica, pero la relaciona o complementa con características de desarrollo. Lo importante en sus descripciones de niños y niñas es el uso de categorías como habilidades, capacidades, aspectos del desarrollo físico y del rol social que juegan según el sexo. En su imagen de niñez se destacan destrezas, competencias cognitivas y sociales. En el Vocabulario de González Holguín se encuentra un amplio repertorio de expresiones quechuas referido a la etapa de la niñez, huchuyllacay, huchuymanta pacha²⁵. Las imágenes de niñez que ofrecen ambos autores se complementan con la resultante de una niñez activa en su entorno natural y su importancia social en el espacio doméstico

²⁴ Estudiadas por John Murra (1972).

²⁵ “la niñez y desde mi niñez” (DGH [1608] 1952, p. 201) respectivamente.

y comunitario. Los niños y las niñas son visibilizados en la amplia terminología quechua. Su importancia se expresa en los diversos términos que abarcan desde la gestación. Para dar un ejemplo, ya en este período las consecuencias de una transgresión de la gestante incluyen a todo el grupo familiar y comunal. Es una suerte de poder desde el vientre. Una de las prohibiciones más importantes para la gestante es caminar sobre los campos recién sembrados considerado mal augurio.²⁶ Es muy elocuente la metáfora del vínculo entre la mujer gestante y la tierra germinante. La realización de ceremonias de propiciación para revertir lo insólito es imperante.

Un aspecto importante en los datos de Guaman Poma de Ayala es el estatus de los niños huérfanos – wakcha – pobres y sin parientes que son ‘ahijados’ por el ayllu. El Piaget andino se refiere a los niños huérfanos en tiempos del inca y cuyo sustento depende del ayllu. El autor describe la importancia de la madre en servir a los recién nacidos hasta los cinco años: “las niñas [y niños] questán en las cunas que se llama llullo uaua, uarmi quiraupi cac uauacona, queson rrecién paridas [...] que no tiene ayuda, cino que le sirua su madre”.²⁷ En la descripción se reitera que los niños huérfanos de esta edad merecen dicha atención con mayor razón. En sus palabras los “llullo llocac uamracona, niños de teta que comienzan a gatear [...] no es para nada cino que le cirua otro [...], es muy justo que se rreserue su madre para la cría y ci es güérfano, mucho más”²⁸ El ‘mucho más’ parece subrayar la importancia de una situación extraordinaria, la de ser huérfano, sin parientes.

²⁶ Actualmente existe la “costumbre de ‘mipay’ o copia. Si la gestante se antojaba un becerro su bebé nacería parecido a él y así a cualquier otro animal o cosa, la superstición se daba hasta los tres meses de embarazo. La gestante estaba condenada a no desear o anhelar nada durante los tres primeros meses de embarazo” (comunicación de Mario Carhuaricra de Cerro de Pasco 9.2.2021).

²⁷ GPA ([1615-1616]1988, pp. 213[215], 233[235], 234[236]).

²⁸ GPA ([1615-1616]1988, pp. 210[212], 233[235]).

En estas dos citas el vocablo ‘servir’ equivale a ayuda, apoyo²⁹, entendible dada la tierna edad del niño o de la niña. El huérfano es acogido por el ayllu que lo cría, ayuda y apoya. El huérfano es el huaccha o huacchaya³⁰, el pobre sin parientes. Ahora bien ¿es el huérfano o huaccha un marginado si bien materialmente atendido por el ayllu? ¿tiene el huérfano el mismo estatus que los niños y niñas con parientes al interior del ayllu? El huérfano andino es dependiente del ayllu e interpretado por el cronista como adoptado. Este fenómeno es institucionalmente usual en la sociedad española del siglo XVI y que estaba en manos de la iglesia para atender a los niños y niñas pobres y huérfanos y, de esta manera, ayudar a las familias campesinas sin recursos. La responsabilidad de las niñas y de los niños huérfanos y pobres está en manos de la iglesia quien decide por su destino al entregarlos para su crianza a una familia sin recursos. La iglesia tiene así una función de intermediación entre las necesidades de un niño huérfano o una niña huérfana y una familia campesina sin hijos, hijas o carente de recursos (Núñez Roldán, 2011).

En el caso andino se trata de un arreglo dentro del ayllu bajo un principio de autarquía local. El concepto andino mittachi³¹ y otros derivados de la misma raíz quechua mitta son relevantes para ayudar a comprender el significado social de los huérfanos o huaccha. Los derivados de la voz mitta están vinculados por los rasgos de servir, turno, alternar, obligación, cumplir³²; turno tiene un sentido de recurrencia, periodicidad, cíclico. En la descripción de las capacidades y obligaciones de los niños y las niñas de cinco a nueve años Guaman Poma de Ayala escribe “...que juegan que se dize pucllacoc uamracona. Estos seruían a sus madres y a sus padres en lo que pudían [...] y servían de hazer jugar a las crías que gateauan y a los que están en las qunas de menealle y de miralle... para

²⁹ Actualmente el vocablo ‘sirwinakuy’, mal interpretado como matrimonio de prueba en la región andina, significa literalmente ‘servirse mutuamente’ (sirwi- /-naku/). Una pareja que ha decidido vivir juntos ‘se sirve, se apoya, se ayuda mutuamente’.

³⁰ “yr empobreciendo o faltarle los parientes” (DGH [1608] 1952, p. 187).

³¹ “hazer que sirua por sus vezes” (DGH [1608] 1952: 169).

³² Actualmente en Cuzco los vocablos mit’ achay, mit’ anakuy están relacionados con turno de obligaciones (Academia Mayor de la Lengua 2005).

la ayuda de su casa y cría de sus hermanos, niños de quina y niños que gatean y que juegue con ellos o ayude a criar güérfanos”.³³ En esta cita se marca una diferencia entre ‘cría de sus hermanos, niños de quina...’ y ‘criar güérfanos...’. Se marca el estatus de diferencia, del ‘güérfano’. Servir a las niñas y niños pequeños y huérfanos es una obligación, es el turno de los niños y las niñas de cinco a nueve años. Esta ayuda se alterna con actividades domésticas, lúdicas y sociales más complejas y de acuerdo con las capacidades que se van desarrollando.

La racionalidad de servir se explicita con la particularidad que tiene Guaman Poma de Ayala al describir capacidades y roles de los niños³⁴. Hasta los doce años considera cinco grupos de edad para varones y mujeres cada uno con sus características de desarrollo, en algunos casos coincidentes entre los sexos como el gateo, por ejemplo llucac uamra³⁵; luego diferencia las capacidades de los varones cazadores de pajaritos – tocclacoc uamra³⁶ –, las lúdicas pucllacoc³⁷ – los que juegan –, las obligaciones sociales y adquisición de conocimientos de las niñas „[las niñas] de edad de cinco o de nueve años que le llaman pucllacoc uarmi uamra³⁸ que quiere decir muchachas que anda jugando. Estas dichas doncellitas serúan de paxe de coya [reina] o de *nusta* [princesa]...y serúan a sus madres y padres de traer leña, paxa...comiensan a trauajar, hilar zeda diligada...traer de comer yuyos [planta acuática] de la labransa... y serúa de criar a los menores y le trayya cargando a los niños” (Guaman Poma de Ayala [1615-1616] 1988, p. 204).

³³ GPA ([1615-1616]1988, p. 209 [211]).

³⁴ El autor clasifica la población por grupos de edad y sexo desde el nacimiento hasta la vejez. Las descripciones están acompañadas por dibujos elaborados por el mismo autor (GPA 1988, pp. 205[207]–234[236]).

³⁵ “niñas que gatean” (GPA [1615/1616]1988, p. 232[234]).

³⁶ “niño de edad de nueve años cazador de pájaros” (GPA [1615/1616] 1988, p. 207[209]).

³⁷ “juguetón” (GPA [1615/1616]1988, p. 209 [211]).

³⁸ Pukllakuq warmi wamra: niñas que juegan.

A los doce años aproximadamente los muchachos, *macta*³⁹, han aprendido a ahuyentar pájaros de las sementeras, realizan la mensajería, se ocupan del cuidado del ganado, se dedican a la caza de pajaritos por sus plumas destinadas a la elaboración de finos tejidos destinados a las autoridades principales, cargar leña y paja⁴⁰, preparación del charqui⁴¹. Las niñas aproximadamente de 12 años, *coro tasque*⁴², han aprendido a llevar agua, hilar, tejer, cocinar, seleccionar plantas y flores conociendo sus nombres y propiedades. Y hasta esta edad han aprendido a “ceruir” a los padres, principales y autoridades⁴³. En un lenguaje moderno se puede entender como un acuerdo generacional: “hoy por tí, mañana por mí”. En este sentido los niños y niñas *wakcha*, pobres sin parientes, son asumidos por el *ayllu*. Las descripciones y representaciones de Guaman Poma de Ayala dan una imagen de niñez con destrezas y capacidades cognitivas. Los niños y niñas son un recurso humano activo en el funcionamiento de la autarquía del *ayllu* local.⁴⁴

A manera de reflexión final

El tema de la niñez andina en el siglo XVI es muy complejo. Se trata de una época de transición extrema. Son años social y políticamente conmocionados, de cambios irreversibles. Estos factores influyen en la percepción de la niñez:

1. Su relación con el orden político y social y las estructuras de poder es omnipresente. Para la administración colonial el registro de la niñez

³⁹ Varones “de edad de doze años cirue a la comunidad y sapci” (GPA [1615/1616]1988: 205[207].

⁴⁰ “... todo niño regresaba a casa cargado de paja o leña. Se creía que al que cargaba más paja y leña en el futuro sería un hombre rico” (Mario Carhuaricra de Cerro de Pasco. 9.2.2021).

⁴¹ Carne seca.

⁴² Niñas “de edad de doze años ciruan a su padre y a la comunidad” (GPA [1615/1616]1988, p. 226[228].

⁴³ “a los 15 años ya podemos vivir solos en el campo, viajamos” dice Mario Carhuaricra de Cerro de Pasco (4.2.2021).

⁴⁴ En Valiente (2003), detallo las características de cada fase del ciclo vital descritas por Guaman Poma de Ayala.

está representado en las visitas por coberturas con significado para el tributo y la catequesis. El ritual de la capacocha – monopolio del poder del Inca en la sociedad prehispánica – sirve de pretexto ideológico para el proyecto colonial de dominación y a largo plazo. Los niños y las niñas son un recurso humano potencial tributario, pero también de cambio orientado a los intereses coloniales. La escolarización social- y programáticamente diferenciada y la evangelización sirven para este fin.

2. Dentro del ayllu –grupo familiar y comunal– sus estructuras se adaptan a las nuevas jerarquías. Algunas cifras indican cambios cualitativos. Uno de ellos, por ejemplo, son las 63 unidades domésticas poligínicas en la etnia de los Chupaychu. De privilegio otrora otorgado por el Inca, la poliginia se convierte en una posible estrategia de supervivencia. Bajo el principio de autarquía local se resignifican estructuras precoloniales. En este contexto, los niños y las niñas son un recurso humano importante para la producción y reproducción del grupo social. El caudal de voces quechuas muestran su importancia significativa para la (re)construcción del ayllu. Los huérfanos están incluidos dentro de esta imagen como parece indicarlo el ejemplo 3) de la Visita de Huánuco. Ser huérfano es una situación extraordinaria que debe ser resuelta. Su supervivencia depende del ayllu hasta los cinco años. Los huérfanos son activos como los demás niños y niñas a la misma edad. Guaman Poma de Ayala se refiere a los niños y niñas entre cinco y nueve años; a partir de aquí el autor deja de mencionar específicamente a los “güérfanos”. Desde los cinco a nueve años los niños y niñas sin son capaces de participar en las actividades de la vida cotidiana bajo un principio práctico de confianza en su autonomía y capacidad de aprendizaje⁴⁵. En la Visita de Huánuco en 1562, en el ejemplo 3) se menciona que un ‘indio’ ha criado a otro ‘indio’. ¿Estamos frente a la adaptación de una estructura precolonial dentro de la situación colonial?, ¿son socialmente equivalentes los vocablos

⁴⁵ Es costumbre que “los niños eran los más indicados para recoger a los animales al final del día, esto parece decir que sin ellos nada sería fácil, por la rapidez y agilidad de ellos” (Mario Carhuaricra de Cerro de Pasco. Comunicación personal, 9 de febrero de 2021).

‘güérfano’ y ‘criado’?⁴⁶, ¿son conceptos que representan el umbral entre diferencia y desigualdad al interior del ayllu?

Un estudio interdisciplinario de la evolución y transformación del ayllu con relación a su capacidad de supervivencia puede dar pistas para el análisis de dinámicas sociales que se originan dentro de sus propias estructuras y que pueden ser útiles en la discusión de fenómenos sociales actuales de diferencia y desigualdad y, dentro de este proceso, de la situación de los niños y niñas y del rol que juegan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, José de (1984). *De Procuranda Indorum Salute*. Vol.1 Pacificación y Colonización; vol. 2 Educación y Evangelización. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Adick, Christel (1996). Praxis y Effekte der Kolonialpädagogik. Zum Begriff der Kolonialpädagogik. En: Muller, Klaus E. und Alfred K. Treml (Hg): *Ethnopedagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, p. 149 – 178.

Alaperrine-Bouyet, Monique (2007). *La educación de las elites indígenas en el Perú colonial*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos. Instituto Riva Agüero. Pontificia

Universidad Católica del Perú. Instituto de Estudios Peruanos.

Alonso, Martín (1986). *Diccionario Medieval Español. Desde las Glosas Emilianenses y Silenses (siglo X) hasta el siglo XV*. Salamanca: Imprenta KADMOS.

Arriaga, Pablo Joseph de ([1621] 1999). *La Extirpación de la Idolatría en el Pirú*. Con un estudio preliminar y notas de Henrique Urbano. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

Cerrón-Palomino, Rodolfo (2019). La tesis del quechuismo primitivo y su efecto distorsionador en la interpretación del pasado prehispánico. En: Curátola, Marco (ed.):

46 “Se dice que el huérfano queda al desamparo total, pero se cree más bien que este tiene oportunidades y sale adelante como si lo tuviera todo. Está corroborado por las experiencias vividas y vistas” (Mario Carhuaricra de Cerro de Pasco. Comunicación 9.2.2021)

El estudio del mundo andino. Lima: Fondo Editorial PUCP, pp. 177-186.

Cieza de León, Pedro ([1553] 1984). *Crónica del Perú. Primera Parte*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. Academia Nacional de la Historia.

Cobo, Bernabé (1890). *Historia del Nuevo Mundo*. Editado por Marcos Jiménez de la Espada. Sociedad de Bibliófilos Andaluces. Sevilla, Imp. De E. Rasco.

González Holguín, Diego ([1608] 1952). *Vocabulario de la Lengua General de todo el Perv llamada Lengua Qquichua o del Inca*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Guaman Poma de Ayala [Waman Puma] ([1615/1616]1988). *El Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*. México: Siglo XXI editores.

Habermas, Jürgen (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Buenos Aires, México: Editorial Paidós.

Hadden, Gordon J. (1967). *Un ensayo de demografía histórica y etnológica en Huánuco*. En: Ortiz de Zúñiga (1967). *Visita de la provincia de León de Huánuco (1562)* Tomo 1, pp. 369 - 380. Huánuco, Perú: Universidad Hermilio Valdizán.

Molina, Cristobal de ([1529 - 1585] 2008). *Relación de las fábulas y ritos de los Incas*. Editores: Henrique Urbano y Julio Calvo

Pérez. Lima: Universidad de San Martín de Porres.

Murra, John Victor (1972). El “control vertical” de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas. En: Iñigo Ortiz de Zúñiga *Visita de la provincia de León de Huánuco (1562)*, Tomo 2, pp. 429 – 476. Huánuco, Perú: Universidad Hermilio Valdizán.

Núñez Roldán, Francisco (Editor) (2011). *La Infancia en España y Portugal, siglos XVI – XIX*. Madrid, Silex.

Ortiz de Zúñiga, Iñigo (1967). *Visita de la provincia de León de Huánuco (1562)* Tomo 1 y 2. Huánuco, Perú: Universidad Hermilio Valdizán.

Santa Cruz Pachacuti, Juan de (1995). *Relación de Antigüedades de este Reino del Perú*. Lima, Perú: Fondo de Cultura Económica.

Santo Tomás, Fray Domingo de ([1560] 1951). *Lexicon o vocabulario de la Lengua General del Perú*. Edición facsimilar. Lima: Instituto de Historia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ulloa, Luís (1908). Documentos del Virrey Toledo. En: *Revista Histórica*, Tomo III, pp. 314 – 347. Lima: Oficina tipográfica de la “Opinión Nacional”.

Valiente Catter, Teresa (1984 a). Kolonial- le Ordnung und Tributsysteme: Indianische Polygynie im andinen Ayllu des 16. Jh. En: Lenz, Ilse und Renate Rott (Editoras)

Frauenarbeit im Entwicklungsprozess pp. 205-228. Fort Lauderdale, Saarbrücken.

(1984 b). Universo andino en el siglo XVI: Detrás de los nombres personales quechua. En: *Indiana* 9, pp. 341 – 350. Berlin: Iberoamerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz. Gebrüder Mann Verlag.

(2003). El ciclo de vida en la región andina. Época prehispánica. Retrospección y

reflexión. En: *Revista Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 53: 41-62. Quito: Ediciones Abya Yala.

Vargas Ugarte, Ruben SJ (1951). *Concilios Limenses (1551–1772)*. 3 Tomos. Lima: Talleres Gráficos de la Tipografía Peruana S.A. Rávaro e Hijos, Enrique.

¿Niños sin infancia? Migraciones, desigualdades y conflictos

Indira Granda Alviarez*
Julián Loaiza de la Pava**

En *O rio das Quatro Luzes*, el autor mozambicano Mia Couto (2009) nos ofrece un bello relato sobre un niño que no quería ser niño. Más precisamente, se trata de un cuento en el que el pequeño protagonista encantado ante el paso de un cortejo fúnebre le hace saber a su madre que él también quiere ir en una caja de esas, siendo llorado por todos. En casa, el padre, “quien nunca le dirigía un pensamiento”, lo indaga por ese triste deseo, a lo cual el pequeño responde: “ya no quiero ser niño”, “quiero envejecer rápidamente, padre. Hacerme viejo como tú”. En seguida, el narrador aparece certero y nos interpela preguntando: ¿de qué vale ser niño cuando falta la infancia?

* Doctoranda del programa de postgrado en ciencias sociales, niñez y juventud del CINDE, Universidad de Manizales, Colombia. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

** Docente de postgrado e investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE, Universidad de Manizales, Colombia. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Infancias y juventudes.

El nudo del cuento de Couto se desenvuelve con la intervención del abuelo, quien, al final, en una conversación franca con los padres del niño – la representación del mundo de los adultos –, les dice: “la infancia es como el amor, no se desempeña sola”. La infancia es relación.

En este texto, nos preguntamos por cuáles son los modos de relación dados a los niños y a las niñas hoy. En específico, a aquellos que hacen parte de un contexto de movilidad humana transnacional. Ciertamente, al detenernos en los marcadores de ese contexto percibimos que llegan a ser modos de relación hostiles con la experiencia de la infancia, con la propia experiencia de subjetividad y existencia del niño migrante.

Así, inspirados por *O rio das Quatro Luzes*, y a partir de un conjunto de marcadores, pretendemos pincelar aquí un contexto basado en lo que entendemos sea un orden hostil hacia los sujetos de los desplazamientos contemporáneos (voluntarios o forzados), en específico, hacia los sujetos migrantes de las generaciones más jóvenes.

Por marcadores entendemos lo que es relativo a un extenso orden del discurso que es productivo en cuanto a modos de hablar de los niños y las niñas en situación de migración, así como en cuanto a modos de gobernar sus prácticas y representaciones, de acuerdo con determinadas racionalidades de gobierno, que pueden ser del orden educativo, social o migratorio, que los producen como sujetos de protección, vigilancia, control e incluso desaparición.

Hemos organizado tales marcadores en secciones breves, que son: 1) la *multiplicidad* de los contextos de las movilidades humanas y la *fluidez* de estas, 2) el *carácter histórico* del fenómeno migratorio y la *territorialidad* supranacional que lo caracteriza; 3) algunas tecnologías actuales de gestión de la vida de las poblaciones migrantes; 4) y las prácticas de agencia y el devenir niño como acontecimiento, en su inmediata relación con la movilidad y la diferencia (racial, cultural, lingual).

La comprensión de cada uno de estos marcadores está estrechamente ligada a comprender, al mismo tiempo, un entramado de desigualdades

y conflictos que se producen en el escenario de un mundo globalizado. Y si es cierto que ese entramado lo compartimos la mayoría de las personas, aquí entendemos que en el son inscritas diferenciadamente sujetos y poblaciones de acuerdo con condiciones muy precisas, como las basadas en género, clase, etnicidad, nación, y también edad.

Entonces, hablaremos de los niños y las niñas de familias empobrecidas en situación de movilidad humana, que pueden partir de sus comunidades empujados por la precariedad, los desastres naturales o las guerras y la violencia, que no son ajenos a discursos racistas y a prácticas de control en las rutas migratorias y en las sociedades de acogida, pero que, frente a ello, también actúan como agentes activos capaces de manifestar resistencias y devenir acontecimiento, afectando nuestra experiencia y pensamiento.

Para todo eso, como metodología asumimos el género del ensayo teórico basado en la investigación documental. De manera que ensayaremos la comprensión de un contexto amplio, que abarca diversas situaciones de la niñez migrante en el continente americano, mostradas por medio de informaciones cualitativas y datos cuantitativos actuales.

| Multiplicidad de contextos y fluidez de las movilidades

A escala global y dentro de la región latinoamericana, niñas y niños se han transformado en un actor destacado de los fenómenos de movilidad humana contemporáneos (Pavez-Soto, 2017). Datos de junio de 2020 de la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), informaron que “al menos 79,5 millones de personas en todo el mundo se han visto obligadas a huir de sus hogares” (párr. 1). Entre ellas, el 40% es menor de 18 años, es decir que se calcula que entre 30-34 millones de niños, niñas y adolescentes se encuentran en situación de desplazamiento forzado dentro o fuera de sus países.

En el continente americano, son 6.3 millones de niñas, niños y adolescentes que se encuentran en situación de movilidad (Herrera, 2020),

bien sea como migrantes, refugiados, solicitantes de asilo, desplazados internos u otros. Esta situación puede contemplar la movilidad de los niños, las niñas y las y los adolescentes con uno o los dos padres, con otros familiares o adultos, movilizándose solos, con pares menores de edad o migrando en el marco de redes de tráfico de personas.

De acuerdo con Ceriani (2020), se trata de un escenario complejo a nivel global, en el cual las causas estructurales de la migración y los desplazamientos forzados pueden ser interpretadas como formas de desprotección y abusos de los derechos humanos de millones de personas en sus comunidades de origen y residencia. Para el jurista, esas privaciones de derechos se agravan en las rutas migratorias, así como en países de destino: detenciones y deportaciones arbitrarias, discriminación en el acceso a derechos básicos, precariedad y segregación, separaciones de familias – todo lo cual a su vez se alimenta y exagera a la par del crecimiento del racismo y la xenofobia de parte de actores sociales, incluso de la voz de líderes políticos y la comunicación mediática.

Además, se pueden sumar como causas de desplazamientos forzados y migraciones actuales, los problemas o las crisis ambientales que precarizan los medios de vida de cientos de miles de personas, las cuales huyen de la vulnerabilidad frente a los cambios de las condiciones naturales en sus comunidades, como la escasez de agua, la desertización, el aumento del nivel del mar y las mareas, entre otros.

Hablando específicamente de la migración internacional, otro calificador de su comprensión es la fluidez de estas movilidades. Estas no ocurren necesariamente como un movimiento de un punto fijo de origen a otro de destino. Se trata de una red de vínculos, conexiones y movimientos que unen a grupos de personas localizados en varios países. En este sentido, se plantea el concepto de transnacionalismo, que (no sólo) en el caso de los niños y las niñas, contribuye a pensar las interpretaciones ambiguas y controvertidas que se elaboran acerca del hogar, la familia y la pertenencia.

Sobre esto, Zuñiga (2018, p. 108) afirma que los niños poseen un conocimiento social acerca de un contexto de movilidad complejo que los obliga a reinventar los lazos familiares. Basado en los resultados de una encuesta respondida por 9.217 niños y adolescentes matriculados en escuelas primarias y secundarias, en Zacatecas, México; el autor muestra que casi el 16% de los encuestados vivía en ese estado mientras sus padres estaban en los Estados Unidos, casi el 2% dijo que sus madres estaban viviendo en los Estados Unidos, y el 17% y 10%, respectivamente, dijo que un hermano, o uno o los dos abuelos estaban residiendo allá.

En la aproximación cualitativa de la investigación de Zuñiga, es posible reconocer que los niños saben que están construyendo diferentes formas de familia en una dispersión de espacios y tiempos, por efecto de las normas legales que involucran la migración internacional y la ciudadanía, que produce un limbo social que les constriñe como sujetos (Zuñiga, 2018).

Carácter histórico y territorialidad de las migraciones

En cuanto al carácter histórico de las movilidades, puede decirse que la migración de niños y niñas existe desde hace siglos y ha ocupado un lugar relevante en el panorama de la movilidad humana. Algunos autores suelen recordar el papel del trabajo infantil en las migraciones masivas durante la época colonial (Fass en White *et al.*, 2011). En los procesos migratorios contemporáneos, es a finales del siglo XX y principios del siglo XXI que el número de niños, niñas y adolescentes presentes es cada vez mayor y ha adquirido una dimensión separada de la migración de adultos (Horcas, 2016, p. 12).

Estos procesos abarcan una territorialidad supranacional muy dinámica que reúne al norte y sur global, en corrientes hacia, desde, dentro y entre regiones como parte de una diversa gama de movilidades humanas, forzadas y voluntarias.

En el continente americano, en los últimos diez o quince años, de acuerdo con Pablo Ceriani (2020), han surgido nuevos procesos de movilidad, especialmente dentro de los procesos de migración sur-sur. Específicamente, en esta geografía hay dos crisis o emergencias que se destacan, en parte, por la sobre-representación estadística de población infanto-juvenil en situación de movilidad y vulnerabilidad: una es la que se origina en los países de Centroamérica: El Salvador, Guatemala y Honduras, y la que ocurre con origen en Venezuela.

Acerca de la primera, entre octubre de 2018 y julio de 2019, a lo largo de la frontera sur de Estados Unidos, el número de niños y niñas no acompañados aprehendidos procedentes de El Salvador, Guatemala, Honduras y México aumentó en un 68% (69.157), mientras que la de las familias pasó de casi 77.800 familias en 2018 a más de 432.000 familias aprehendidas en 2019 (+456%), de acuerdo Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza de los Estados Unidos (ACNUR, 2020).

Niñas, niños y adolescentes son considerados no acompañados cuando son menores de 18 años, no tienen estatus migratorio en Estados Unidos y entran sin su madre o padre biológico. Se trata de una población que constituye un grupo particularmente vulnerable a sufrir formas extremas de violencia, trata de personas, abusos físicos, psicológicos y sexuales en el tránsito y llegada al territorio de destino.

Por otro lado, en la región, desde 2016 se produce una migración sostenida de población venezolana, convirtiéndose actualmente en el flujo más voluminoso de migración en Latinoamérica. De acuerdo con el fondo de las naciones unidas para la infancia, alrededor de 4 millones de personas han emigrado de Venezuela, y se estima que aproximadamente 1,1 millones son niños, niñas y adolescentes, entre quienes emigran con sus familias o lo hacen solos (UNICEF, 2019).

Niñez y gobierno de poblaciones migrantes

Ahora bien, relacionado al marcador del territorio es preciso mencionar como elemento de comprensión del contexto de las migraciones humanas contemporáneas el panorama jurídico y normativo, bien como el actual régimen de fronteras como formas de gobierno de las poblaciones migrantes.

Sobre lo primero, un elemento a destacar es que, a consecuencia de cambios recientes operados en las políticas migratorias, por ejemplo, entre Estados Unidos y México, es posible examinar y explicar el fenómeno de la irregularidad de la movilidad humana – lo cual es diferente a explicarlo por una mayor tendencia hacia la ilegalidad y clandestinidad de las personas que emigran (Ceriani, 2020). Hablar aquí de irregularidad del estatus migratorio es importante, ya que es algo que impide ejercer el derecho a la unidad familiar, en tanto que los padres inmigrantes en situación de irregularidad migratoria no pueden cubrir las condiciones para que sus hijos realicen un viaje ordinario y seguro para reencontrarse con ellos.

Un segundo elemento característico de este marcador es que en numerosos países de América Latina ocurre un doble déficit a nivel de las políticas públicas de gobierno: “a la falta de una perspectiva de niñez en políticas migratorias, se suma la ausencia, en materia de políticas destinadas a niños, niñas y adolescentes, de un enfoque atento al contexto de las migraciones” (Ceriani y Thourte, 2015, p. 14).

¿Las repercusiones de este rasgo común en la región en términos de desigualdad para niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes? Como afirman Ceriani, García y Salas:

La primacía de los objetivos de las políticas migratorias sobre la protección de la infancia, la inexistencia de información sobre el impacto del proceso migratorio en NNA, la insuficiencia de los programas de capacitación en niñez y derechos humanos y la muy escasa aplicación de los estándares sobre derechos de niños y niñas en la legislación y la política

migratoria (por ejemplo, en lo relativo a la expulsión o la detención de migrantes) (2014, p. 11).

Sobre el régimen de frontera haremos un desarrollo más extenso, ya que revela mayores condiciones de vulnerabilidad de las personas en contexto de movilidad, entre ellas, claro, los niños y las niñas.

De acuerdo con Schindel (2020), “las fronteras lejos de ser la demarcación de una línea clara entre unidades geopolíticas estables, estalla y se amplía abarcando no sólo enormes extensiones de los así llamados ‘terceros países’ sino también anchos espacios de desprotección física y civil” (p. 2).

En su tesis, la autora recupera el “giro espacial” en las ciencias sociales y destaca el rol del espacio, de la exposición prolongada a la intemperie y de la agencia de los factores “naturales” en la constelación de elementos que dan forma al actual régimen de frontera. Más precisamente, de cómo la “geografía misma” (mares, montañas, desiertos, temperaturas extremas) opera como objeto de cálculo geopolítico e instrumento de control migratorio.

Con la autora aprendemos que el espacio de las rutas de tránsito, especialmente en contextos fronterizos, es producción social y no mero trasfondo u objeto de las políticas y prácticas migratorias. Allí, a causa de la implementación de políticas de securitización disuasorias, se ensancha y prolonga la situación de desprotección para los migrantes en movimiento, que devienen sujetos de invisibilidad y desprotección civil, y muchas veces, vidas sacrificadas en un contexto clandestino e invisible, porque son expuestos a la supervivencia en el filo de los límites vitales – todo lo cual Schindel (2020) entiende como la emergencia de un nuevo modo de desaparición.

En América Latina quizá hay expresiones de este régimen. En los últimos cinco años, según el fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF), casi cincuenta infantes habrían muerto tratando de cruzar la selva que separa Colombia y Panamá, conocida como el Tapón de Darién (Pandiella, 2020). Una geografía de frontera densa, extremadamente

diversa y peligrosa (por elementos humanos [redes de tráfico de personas y criminalidad] y naturales [fauna y topografía inaccesible], localizada a 3.500 kilómetros de Estados Unidos, que es el destino final para la mayoría de las familias migrantes¹.

Si bien en estas formaciones desaparecedoras, “la desprotección no remite tanto a la remoción de las garantías ciudadanas que definen a la desaparición forzada de personas, sino más bien a la superposición de abandonos que se suman a menudo a estados de vulnerabilidad civil previos”, como dice Schindel (2020, p. 4); de alguna forma, puede entenderse que tales estados de despojo, que son múltiples y duraderos, no son experimentados por los sujetos de forma pasiva. Por eso, a continuación, desarrollamos algunas ideas relativas a *la agencia y el devenir acontecimiento*, como marcadores no prescindibles de una mirada de contexto sobre los sujetos en situación de movilidad, en especial, de los niños y las niñas.

Agencia y acontecimiento en los estudios migratorios y de infancia

Hace una década, autores como White *et al.* (2011) insistían en una crítica radical al interior de los estudios migratorios: el intenso adultocentrismo presente en las reflexiones e investigaciones desarrolladas hasta el momento, que conducía a una especie de invisibilización de los niños y las niñas en el fenómeno de la movilidad humana, tanto como a su entendimiento como sujetos pasivos, subordinados y desprovistos de conocimientos y capacidad de agencia, con ello, apenas víctimas en situaciones de riesgo y vulnerabilidad.

¹ Apuntamos dos recursos valiosos para la ampliación de este tópico, que son el episodio del podcast Indomables producido en 2019, llamado *Aquí todos huyen de algo*; como las imágenes de Mauricio Valenzuela y Bienvenido Velasco reunidas en la exposición fotográfica Wadada (2019), que relata la migración en la selva de Darién – ambas producciones recogen con sensibilidad la presencia de la niñez en la ruta.

Esta crítica es retomada años más tarde por Victor Zuñiga (2017) en el texto *Los niños y las niñas migrantes en escena*, donde anuncia que tal carencia del campo es cada vez más reconocida y saldada por numerosos autores e investigadores que se interesan por el estudio de dinámicas sociales, subjetivas e institucionales, que involucran a la niñez migrante, recuperando la perspectiva de los niños y las niñas como actores protagonistas.

Nos parece que en un conjunto de investigaciones de América Latina no deja de ser cierto que el concepto de agencia y el uso de métodos que “dan voz” a los niños y a las niñas migrantes y refugiados es algo privilegiado – algo que implica no solo tomar en cuenta las relaciones de desigualdad que en general circunscriben a esta población, sino registrar la capacidad de responder, evitar, superar controles sociales que se les imponen.

Las investigaciones de De Pecsí e Fusaro (2018) y Pavez-Soto *et al.* (2018), cada una a su modo, expresan la capacidad de agencia de niños y niñas en condición de movilidad: de acuerdo con la primera autora, ellos y ellas desempeñan un papel central en el proyecto migratorio familiar, porque son agentes en la inserción social de la familia en el país o países de acogida, en cuanto sirven de mediadores entre su núcleo familiar y la nueva sociedad a partir de la rápida adopción de un nuevo idioma.

Por su parte, Pavez-Soto *et al.* (2018) investigaron la capacidad de agencia de niñas y niños haitianos en entidades educativas de la ciudad de Santiago de Chile. Sus contribuciones apuntan a cómo la capacidad de niñas y niños para actuar sobre sus propias experiencias escolares está ausente en discursos docentes, cuyo efecto construye un saber sobre estos como sujetos pasivos y con necesidades de compasión. Y la otra se refiere a la dimensión de las sociabilidades, donde los niños migrantes, en este caso procedentes de Haití, se reconocen como actores con capacidad de agencia, sin prescindir de un entendimiento de un marco social subalternizado, minoritario e inferior en el que están situados socialmente (Pavez-Soto *et al.*, 2018).

Al final, ¿de qué vale ser niño cuando falta la infancia? Esta fue una cuestión planteada al inicio de este texto. Ciertamente, existe un cuerpo de saberes legitimados en Occidente que nos conducen a pensar que hay formas debidas y deseadas de vivenciar la infancia y que, por eso, los niños y las niñas, como nosotros (los adultos), las podemos acoger como únicas y verdaderas.

Pensar la infancia de modo opuesto, también desde el niño o la niña deviniendo acontecimiento, como algo imprevisible, que interrumpe los modos de relación dados, que escapa de aquello que queremos que sean o a aquello que el deber ser dice que hagan, es apostar por ensayar otras formas de comprensión de las vidas infantiles y sus contextos diversos quizás más potentes y menos reiterativas.

Tal cual como el abuelo del cuento *O rio das Quatro Luzes*, abrimos a la relación al realizar investigaciones con niños y niñas en contextos de migración, es decir, verlos como sujetos agentes capaces de actuar y afectar la actuación de los demás (un investigador, un orden social), puede, por qué no, sorprendernos hacia la recreación de los contextos desiguales que hostilizan a la niñez migrante y sus derechos, la propia noción de infancia en desplazamiento, y los propios niños y niñas transnacionales que recorren, con dolor y coraje, nuestro extenso paisaje continental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (18 de junio de 2020). *Datos básicos*. Recuperado de: <https://www.acnur.org/es/datos-basicos.html>
- Ceriani, Pablo. (en prensa). Entrevista de Indira Granda y Julián Loaiza a Pablo Ceriani a ser publicada en *DESIDADES. Revista*
- Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*.
- Ceriani, Pablo; García, Lila; Salas, Ana. (2014) Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América

- Latina y el Caribe. *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, 22(42), pp. 9–28.
- Ceriani, Pablo; Thourte, Manuela (2015). *Niñez, migraciones y derechos humanos. Hacia una democratización de las políticas migratorias en Argentina*. Buenos Aires: UnLA-Unicef.
- Couto, Mia. O rio das Quatro Luzes. En Couto, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 111-116.
- De Pecs e Fusaro, Karin. (2018). Crianças refugiadas no Brasil: mediação e agência. *III Bienal latinoamericana y caribeña de niñez y juventud*, pp. 1264–1269. CEANJ-CLACSO.
- Herrera, Gioconda; Alvarez, Soledad; Cabezas, Gabriela. (2020) *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. CLACSO.
- Horcas-López, Vicent. (2016). Los menores migrantes no acompañados en España. La construcción jurídica del “diferente”. *Punto Cu Norte*, 3, pp. 11–40.
- Pandiella, Lluís. (2020, 9 marzo). Unicef: 4.000 menores cruzaron el tapón del Darién entre Colombia y Panamá. *France 24*.
- Pavez-Soto, Iskra. La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales* 10(41), pp. 96–113.
- Pavez Soto, Iskra; Ortiz-López, Juan; Jara, Priscilla; Olguín, Constanza; Domaica, Anastassia. (2018) Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades*, 11, pp. 71–97.
- Schindel, Estela. (2020). Desiertos, mares, islas: Geografías de intemperie como espacios de desaparición en contextos migratorios. *Papeles del CEIC*, (1).
- UNICEF (s/f). *Niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados en América Latina y el Caribe*. UNICEF (en línea). Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-migrantes-y-refugiados-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe>
- White, Allen, Ní Laoire, Caítriona, Tyrrell, Naomi, & Carpena-Méndez, Fina. (2011). Children's Roles in Transnational Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), pp.1159–1170.
- Zuñiga, Víctor. (2017). Los niños y las niñas migrantes en escena. *Sinéctica*, 48.
- Zúñiga, Víctor. (2018). The 0.5 Generation: What Children Know about International Migration. *Migraciones Internacionales*, 9(3), pp. 92–120.

Abordajes etnográficos sobre la acción de lxs niñxs en la vida cotidiana

Cartas entre México y Argentina

Esther Tapia*
Paula Shabel**

Antes de la pandemia predominaban diversos discursos deficitarios sobre las infancias y sus múltiples capacidades para desplegar y construir conocimientos, algunos de los cuales se han intensificado. Estos provienen, en su mayoría, de enfoques cognitivos y evaluaciones estandarizadas enfocadas en valorar la adquisición de determinados conocimientos curriculares, de una selección aparentemente neutra de contenidos y aprendizajes que se supone lxs niñxs son incapaces de construir sin la enseñanza directa de lxs adultxs, sean sus docentes o familiares.

* Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). México.

** Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

Aunado a ello, a un nivel más micro y cotidiano, lxs niñxs son concebidxs muchas veces como sujetos a los que les falta algo, incapaces de construir conocimientos por sí mismos o que no pueden tomar decisiones propias. Por suerte, muchxs autorxs han cuestionado ese paradigma y proponen un enfoque de infancias activas y reflexivas de su realidad circundante. Especialmente desde la antropología, algunas producciones vienen investigando sobre los modos en que lxs niñxs participan de sus comunidades, siendo la etnografía un potente marco metodológico para su registro.

Partiendo de esta premisa nos propusimos entablar un diálogo transnacional entre México y Argentina, entre Esther y Paula, cada una con su recorrido disciplinar, político y áulico. La instancia del Boletín del Grupo de Trabajo nos reunió con las ganas de publicar y de conversar sobre dicha participación de las infancias en los procesos de construcción de sentidos sobre el mundo, algo que cada una investiga en su tierra recuperando distintas tradiciones de la psicología del desarrollo, leída siempre desde la antropología. Los enfoques socioculturales basados en Vygotski hacen de fundamento a la pesquisa de Esther en la Ciudad de México y ciertas premisas de la teoría de Piaget se hacen presentes en el análisis de Paula en la Ciudad de Buenos Aires.

Dejamos aquí algunas de las ideas sobre las que nos basamos para encauzar el diálogo. Piaget y Vygotski compartieron el estudio de la acción humana que conoce a través de una relación dialéctica entre los sujetos y objetos. Esto quiere decir, que para ambos autores, los sujetos reconfiguran los sentidos del objeto cada vez que se vinculan con él, por lo que dichos sujetos están lejos de ser reproductorxs pasivxs del conocimiento que les es transmitido. Desde este lugar afirmamos que ambos enfoques nos permiten visibilizar la participación de lxs niñxs en distintos espacios a partir de estudios a detalle, dado que los dos autores le otorgan al sujeto que conoce un rol activo de reconstrucción conceptual en el cual también se reconfiguran los sentidos culturales de su comunidad. Este diálogo disciplinar, así como la interacción entre la tradición vigotskyana y piagetiana la recuperamos, principalmente,

de García Palacios (2012 y 2018), que reúne en sus investigaciones estas preguntas e historias para el caso de las infancias qom en Argentina.

Apuntamos aquí que la preocupación principal de Vigotsky se centra en el aprendizaje y el conocimiento de los sujetos en contextos sociales, su trabajo sentó las bases para lo que hoy algunxs investigadorxs identifican como “enfoque sociocultural” (Wertsch, 1997). Vigotsky, propuso una psicología basada en la actividad como motor de la humanización, – concepto que retomó de Engels – en el estudio de la interacción de los sujetos con el medio y los objetos (Pozo, 1999, p. 194). Dichos objetos y la realidad sobre el mundo son transformados y no imitados gracias a la mediación de instrumentos, entre los que destaca el lenguaje, cuyo origen se considera social. Vigotsky (1991) no sólo reconoce al sujeto como un ser activo ante el aprendizaje, sino en relación con el medio que lo rodea. Para él las experiencias heredadas, es decir las experiencias compartidas por medio por generaciones anteriores, se reciben desde el nacimiento a través de la experiencia histórica y, junto a ella, aparece la experiencia social de otras personas. Algunos estudios etnográficos que se basan en esta perspectiva, como los de Rogoff (2003), muestran que, a través de procesos de participación, lxs niñxs aprenden y construyen conocimientos para relacionarse con otras personas de sus comunidades. Así mismo, Rockwell (2011) describe cómo lxs niñxs reinventan prácticas al jugar aparentemente espontáneas, pero que son construidas a través de las interacciones con sus pares y lxs adultxs. En estas prácticas es posible identificar distintos conocimientos que lxs niñxs construyen también en el desarrollo de otro tipo de actividades. Dyson (2020) identifica procesos de apropiación y agencia de recursos simbólicos que encuentran los sujetos en sus mundos, en sus procesos de escritura.

Piaget, por su parte, investigó procesos de construcción de conocimiento, poniendo el eje en la perspectiva de los sujetos, en su acción como constructora de esa realidad que es aprehendida en el hacer, a la vez que modifica al propio sujeto que conoce. Las antropólogas Toren (1999) y García Palacios (2012) recuperan la perspectiva constructivista piagetiana en su versión crítica y, desde allí, afirman que los significados que le otorgamos a las cosas no están nunca dados por completo, sino que

contienen siempre un elemento emergente que aporta el sujeto que conoce. Y esto también vale para lxs niñxs que, lejos de copiar aquello que ven y escuchan de lxs mayorxs, generan sus propias interpretaciones e hipótesis sobre el mundo (Rabello de Castro, 2008). La experiencia de cada sujeto en su contexto constituye la base de todo conocimiento, por lo que las prácticas cotidianas producen sentidos sobre la vida de los que cada sujeto se apropia desde su presente histórico. Desde esta perspectiva, entonces, vivir y conocer son parte del mismo proceso y los conocimientos no se producen en una mente aislada, sino en un cuerpo en el mundo, que es siempre social y con otrxs. Las autoras mencionadas afirman, pues, que la historia y la producción de novedad se hacen presentes a la vez en los procesos sociales y cognitivos.

En este intercambio epistolar cada una relata ciertos puntos de su investigación que tienen que ver con el trabajo de la otra y luego anotamos algunas reflexiones al respecto. ¡Esperamos que disfruten de la lectura como nosotras disfrutamos de escribirlo!

Querida Esther:

¡Qué alegría iniciar este intercambio! Si bien apenas nos conocimos las caras el otro día un rato por videollamada, creo que nuestros recorridos tienen bastante en común. Para empezar, me gustaría contarte que a mí las aproximaciones a la psicología me llevaron a encarar mi doctorado con la pregunta por los conocimientos que construyen en torno a la política lxs niñxs que viven en una casa tomada de la Ciudad de Buenos Aires (Shabel, 2018). Esa casa tomada, en la que investigué entre 2014 y 2018, estaba organizada por un movimiento social y en las prácticas cotidianas lxs niñxs participaban de asambleas y marchas sobre las que forjaban conocimientos. Para abordar este complejo objeto de investigación utilicé los enfoques piagetianos y vigotskianos y, metodológicamente, puse en diálogo la etnografía con el método clínico, tal como propone García Palacios (2012).

Lo que me gustaría destacar en pos de esta conversación es que en la triangulación de dichas teorías y metodologías pude arrimarme a la espesura de la vida dentro de la casa tomada, materializar la descripción densa en un corpus de escenas donde lxs niñxs eran protagonistas junto con lxs adultxs o separadxs de ellxs, pero siempre en relación. La cosa es que a los dos o tres años de haber comenzado el campo, lxs niñxs organizaron su propia “asamblea de niños” (ver Figura I) para exigirle a lxs adultxs días y horas específicas en las que pudieran utilizar los pasillos comunes del edificio para desplegar sus juegos de cartas y pelotas. Así, produjeron una instancia de disputa de poder por el espacio físico, siempre escaso en los lugares ocupados, utilizando las herramientas que habían conocido de sus prácticas cotidianas con lxs adultxs, pero en una nueva significación, otorgada por la novedad generada en esa circunstancia específica:

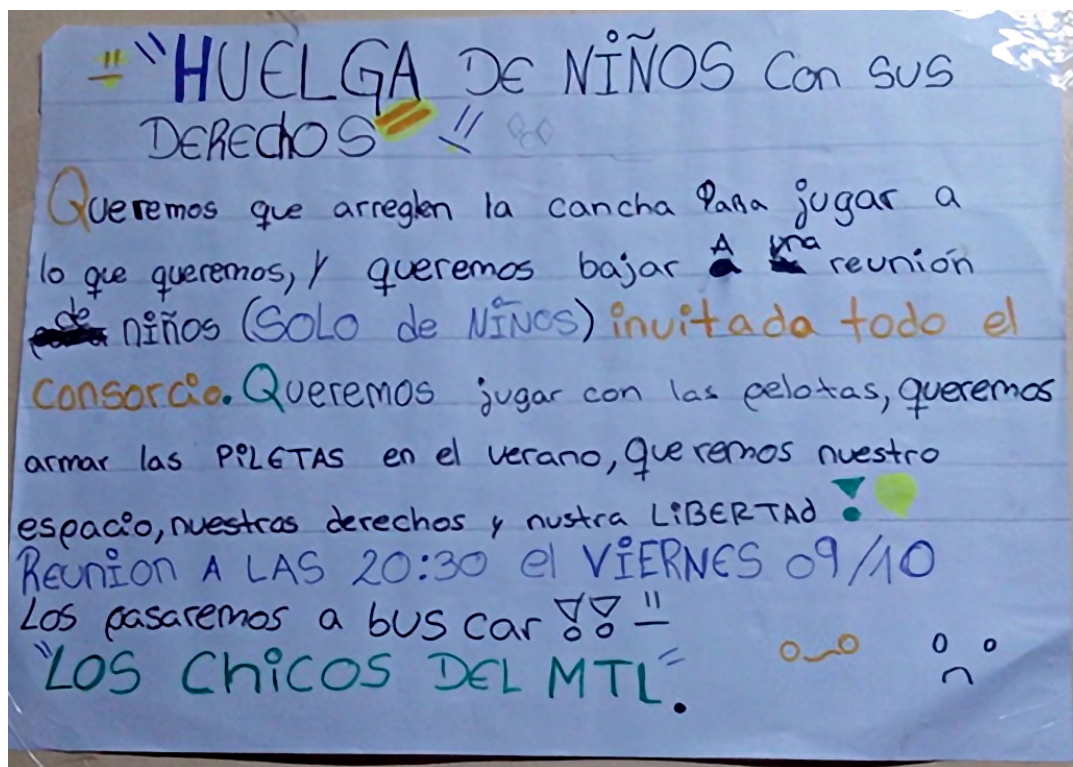
Llego a la puerta de la casa del Movimiento y entro porque está abierta la puerta, sin llave [...] Escucho las voces de lxs chicxs que andan en los pasillos jugando a alguna cosa, como siempre. En el primer piso me encuentro con Natalia (13 años), Florencia (9 años), Pedro (8 años) y Ema (9 años) sentadxs en el piso, alrededor de una cartulina en la que estaban escribiendo algo hasta que me vieron y la taparon. Lxs saludo y les pregunto qué tienen ahí y me dicen que algo de la escuelita y se ríen y discuten si me muestran o no [...]. Finalmente me muestran el contenido de la cartulina [ver Foto I] y me explican que están cansadxs de que no los dejen jugar en ningún lado de la casa y de que les saquen la pelota cuando lo están haciendo [...].

En la cartulina Natalia hace los renglones en lápiz y escribe con un marcador negro grueso y algunos de colores que fueron trayendo entre todos. Van decidiendo qué poner, lo charlan y Natalia lo escribe. Están sentados/as en el piso y miran cautelosos cuando pasa unx adultx, por si les dice algo, pero nadie parece estar controlando ni atendiendo a lo que hacen o dejan de hacer lxs chicxs [...].

Mientras escriben, dicen que antes tenían el patio para jugar y que ahora no porque hay autos, un estacionamiento que se paga y que los grandes tienen miedo de que lxs chicxs les hagan algo a los autos cuando juegan,

que “no puede ser que prefieran cuidar los autos que dejarnos jugar”. Repiten varias veces “queremos un espacio”, “es injusto que no tengamos un lugar para jugar”, “nos da bronca que no nos dejen jugar en ningún lado” y continúan con la producción del cartel (Registro de campo, agosto 2016).

Figura 1



Registro de campo: Paula Shabel (agosto 2016). Cartel realizado por lxs niños

Como sostuvimos en la introducción, la teoría piagetiana nos permite poner el foco en la producción de novedad como modo de reconfiguración conceptual, en tanto todo acto de conocimiento es una reconstrucción del objeto por parte del sujeto (Piaget, 1971). Esta actividad, que se da a la vez en las mentes de los sujetos, sus materialidades corporales y las prácticas, nos permite explicar genéticamente (en términos de génesis) esa transformación en la noción de espacio y de huelga que

se produjo entre lxs adultxs y niñxs, dando lugar a la primera “huelga de niños con sus derechos”. Es en la dialéctica constante de los sujetos con los objetos que estos adquieren un sentido particular, vinculado a la historia de dicho objeto en esa comunidad particular y mediado por el actual contexto social del sujeto y sus prácticas cotidianas, así como por las emocionalidades y corporalidades que allí circulan.

Para resaltar aquello que nos acerca, querida Esther, vuelvo sobre la idea de acción y participación, que se encarna en estos fragmentos de campo de un modo que resuena en aquello que vos has mencionado en algunas de tus recientes publicaciones. Creo que, tanto en tu trabajo como en el mío, damos cuenta de la asimetría generacional existente a la hora de negociar marcos de significación de determinadas nociones, sin dejar de registrar cómo lxs niñxs insertxs en relaciones de poder adultocéntricas igual tienen injerencia en las disputas de sentido y las construcciones de sus realidades, en tanto van apprehendiendo a la vez que modificando los significados culturales en los que están inmersxs. ¿Puede ser que las dos estemos pensando en esta misma dirección? Ya me contarás qué opinas...

Querida Paula:

Cuando era maestra de un grupo de sexto grado hace algunos años, sentía que varias actividades que yo planeaba no lograban encajar en los intereses de mis alumnxs que rondaban los 11 años. El uso de blogs, redes sociales, youtube, videojuegos, programas, y comics, generaron intereses entre ellxs que se manifestaron en nuevas formas de escritura que me colocaron en medio de un conflicto cultural y profesional. A menudo observaba sus conversaciones, cuchicheos¹, bromas y también sus escritos y acciones ajenas a la clase. Fue entonces que usé el enfoque sociocultural basado en la teoría de Vigotsky para aproximarme al conocimiento de sus prácticas de escritura más allá de lo que la escuela les proponía (Barton y Hamilton, 1998). Empecé a relacionarme con ellxs

¹ Una forma coloquial de decir murmullos.

de distinta manera y a observar con mayor detenimiento qué platicaban entre ellxs, qué compartían, qué leían por su cuenta y qué música escuchaban. De ese año, surgió un proyecto de investigación que puedes ver en la tesis de doctorado. Si bien me centré en el estudio de prácticas letradas, fue una forma de conocer más a las infancias, comprender qué les interesaba para aplicarlo después como docente. Algo inesperado en el transcurso de mi investigación fue acceder a múltiples ejemplos donde lxs niñxs usaban el lenguaje escrito y oral para cuestionar a otrxs, posicionarse, participar y construir cosas que yo en tantos años como profe, no había notado tan profundamente. Y eso que yo traía en mi cabeza las teorías piagetana y vigotskyana para enseñar, pero no veía más allá. Podrás ver en mi tesis (2019) esta narración:

En el aula, un espacio socialmente construido y complejo sucedían a diario múltiples cosas, entre ellas el desarrollo de diversos eventos de escritura. Lxs niñxs sabían qué uso darle a la escritura y además construían formas de apropiársela. La vida cotidiana, las experiencias y los afectos eran por lo general el eje donde giraban estos discursos acompañados de acciones y de textos. Para lxs niñxs no había una separación nítida ni tajante entre las prácticas de lectura y escritura que provenían de las tareas escolares y las propias. Es decir, las mezclas e hibridaciones entre lo aprendido en la escuela y otros ámbitos de su vida social en sus textos eran comunes. De acuerdo con lo observado, la escuela era un espacio poroso y permeable donde lxs niñxs se involucraban con todas sus vivencias y recursos:

Lo que encontré fue que en las clases lxs niñxs dialogaban y discutían, también bromeaban e ironizaban sobre los contenidos vistos. Encontré que, a través de esas acciones, de la interacción con sus pares y sus familias se apropiaban de la escritura y la usaban de diversas maneras. Ellxs usaban signos y expresiones propias a través de emoticones, caritas y anglicismos que ponían en sus textos. Dicha apropiación comenzaba a partir de la circulación de sus voces, de sus relaciones con los demás y con determinados artefactos y de la introducción de sus distintos mundos: el social, familiar, religioso, el del juego en la vida escolar. Durante el ciclo escolar, Jonás fue uno de los alumnos que usaba a diario el celular

en clase. La maestra se refería a él como un caso especial por su problema de lenguaje y según ella estaba entre los más atrasados del grupo. Jonás no podía pronunciar la “r” y tendía a cortar las palabras, pero escribía textos a menudo relacionados con videojuegos. En varias ocasiones lo vi mostrando a sus compañerxs escritos o las pantallas del celular para discutir con ellos sobre el contenido de videos o historias de youtube.

1. Maestra (M): la cacería abierta es aquella donde los homínidos capturaban animales en espacios abiertos como montañas y capturaban renos... (les dicta a lxs niñxs de un libro que tiene en su escritorio)
2. Jonás: ¿Rodolfo el reno?
3. M: caballos...
4. Jonás: ¿cabellos?...
5. M: bisontes...con b no con v...La caza mayor es en la que atrapaban roedores o aves... completaban su dieta con la pesca, utilizaban arpones...
- 7 Jonás: ¿arcones?...
- 8 M: arpones y anzuelos... ¿por qué creen que le llamaron abierta o mayor?
- 9 André: era un lugar abierto y eran muchos...
- 10 M: en la menor no se necesitaban...no nada más de carne vivía el hombre...
¿qué más? frutos ¿ponemos una imagen? ¿no? ¿cómo lo pondrían?
- 11 Jonás: ¿qué fue primero? ¿el huevo o la gallina?
- 12 Karim: pondría que fueron vegetarianos...
- 13 M: entonces ¿cómo lo pondrían? ...bambú...
- 14 Estrella: otro tipo de alimentos son las frutas...
- 15 M: ¡Rubén! y luego dices que me espere (molesta porque Rubén está platicando con otro compañero). También podían comer sandía, mango...
- 16 Jonás: ¡pollo rostizado!
- 17 M: ¿pollo rostizado? ...plátano nuez coco..."

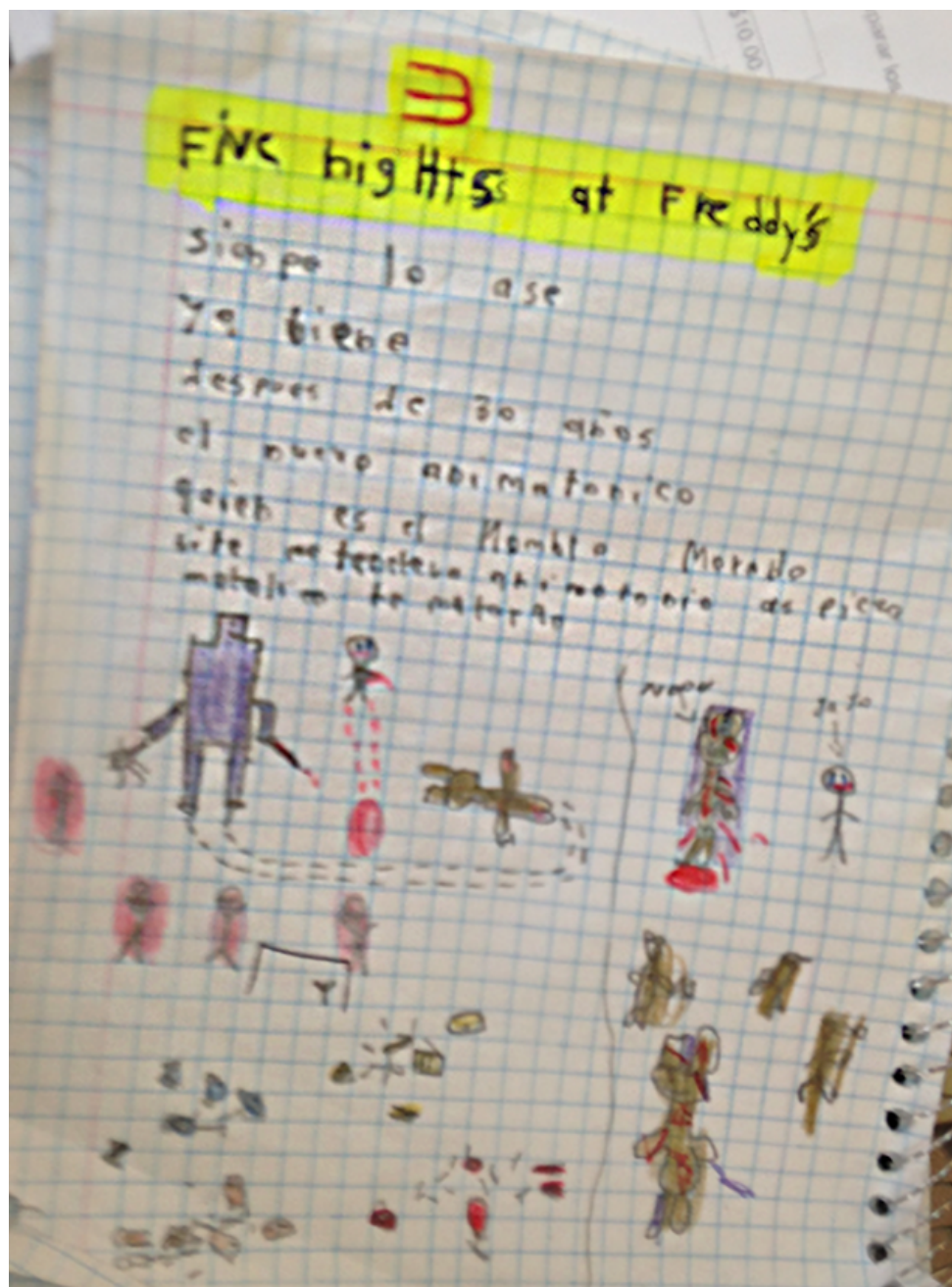
(Registro de Campo, septiembre 2014).

Como se muestra en el ejemplo, lxs niñxs respondían después de la maestra con frases coloquiales, en tono de broma, pero cargadas de significado social y cultural. En su primera intervención (turno 2), Jonás mencionó a Rodolfo el reno, un personaje de la época navideña presente en canciones y cuentos difundidos por el cine comercial y también por

algunos cuentos. Después dijo “cabellos” (turno 4), por ser una palabra parecida a “caballos”. En su tercera intervención, la pregunta “¿qué fue primero? ¿el huevo o la gallina?” (turno 11) fue una manera metafórica de conectar el planteamiento de la duda sobre los dos tipos de caza, la mayor y la menor. Por último, cuando la maestra enlistó los alimentos del hombre prehistórico, él completó la lista con un platillo conocido y de mucho consumo en las familias de esa comunidad, el “pollo rostizado” (turno 16). Este alumno como otros, interactuaba con la maestra a través de diálogos que podrían considerarse “irreverentes”, sin embargo, lo que hacían era relacionar las explicaciones de la maestra con sus propios referentes semióticos y con los recursos de su propio repertorio lingüístico. Sus palabras no fueron simples expresiones al azar, sino enunciados contruidos sobre las experiencias y actividades de su vida cotidiana.

Cuando Jonás irrumpió la clase con estas expresiones, la maestra lo miró todas las veces, pero sólo hasta la última intervención preguntó “¿por qué pollo rostizado?”. Mediante estos *juegos verbales* contruidos sobre sus experiencias, lxs niñxs traían significados personales y más próximos a su propio contexto, acerca de los temas y los discursos expuestos por la maestra. Las palabras dichas en clase y durante el dictado que ella realizaba sin duda evocaban en Jonás objetos y experiencias ya conocidas. Muchas veces vi a Jonás dialogar de esta manera en clase, y lo vi escribir y dibujar cosas relacionadas con sus videojuegos como se ve en la Figura II. Y Jonás me consultaba: ¿qué le parece este juego, este texto o este video? y me recitaba reflexiones sobre su contenido. Lo que nunca vi, fue un Jonás indiferente a la clase, a sus compañeros ni a su medio. Lo que encontré fue un diálogo irreverente para la forma escolar, que increpaba, cuestionaba y hasta incomodaba. Pero era justo ese lenguaje disruptivo lo que nos llevaba a charlas reflexivas sobre la violencia, como con otros niñxs era sobre la religión, la muerte o el amor.

Figura 2



Registro de campo: Esther Tapia (septiembre 2014). Dibujo de Jonás sobre una animación de videojuego. En la hoja se lee: "siempre lo ase/ ya viene/ después de 30 años/ el mundo animatrónico/ quien es el hombre morado/ si te me (ilegible)...te mataría".

Lxs niñxs hablaban entre intersticios (Rockwell, 2011) y después escribían cartas, recados, historietas, creaban canales de youtube, leían instructivos de videojuegos, y eso se conectaba con su oralidad en todo momento, hablaban con otrxs de sus deseos o sentimientos para establecer y mantener relaciones sociales, para satisfacer sus curiosidades, para ampliar o investigar los temas abordados en clase o para compartir lo que viven y lo que hacen en otros espacios. Lxs niñxs usaban una serie de “recursos simbólicos” (Dyson, 2013), recursos que provenían del uso cultural de los textos, de sus vidas diarias y que servían como material para la escritura incluyendo, entre otros, textos de medios comerciales, tradiciones culturales y prácticas religiosas. Desde la perspectiva socio-cultural, se veía que lxs niñxs construían conocimientos en sus relaciones con otras personas, reaccionando a las demandas sociales y respondiendo a las motivaciones e intereses culturales (Wertsch, 1997, p. 107).

Contrario a los discursos de las evaluaciones que insisten en que lxs niñxs no comprenden lo que leen y no saben redactar, yo encontré niñxs que escribían y leían por su cuenta, que sabían y construían conocimientos sobre cómo estructurar sus escritos y qué función darles a sus textos, y que sabían cómo comunicar algo para resolver las necesidades de la vida cotidiana en la escuela. Lxs niñxs sabían qué uso darle a la escritura y además construían formas de apropiársela. Ciencia y corazón abrieron las interrogantes en las que se asentó esta tesis; la ciencia para delimitar el objeto de estudio, para elegir los referentes teóricos y metodológicos en cada fase del proceso, y el corazón para recordar que con la ciencia se busca conocer y transformar las realidades.

Al escribir esto pensaba en que mi foco de atención no fue la construcción de conocimientos en general, lo que me propuse observar fue la escritura vernácula, pero emergieron varios ejemplos donde lxs niñxs mostraban la influencia de varias experiencias familiares, sociales y de múltiples voces como diría Bajtín, donde se develaban saberes y conocimientos. A la par de ello, lxs niñxs tomaban presencia, diríamos que se rebelaban o dialogaban con lxs adultxs en la escuela usando recursos como los que muestro: la ironía, la broma. Así que pienso, sí tenemos varias coincidencias...

Querida Esther:

Te agradezco lo que me compartís, como te dije yo no conocía tu trabajo hasta que se nos ocurrió este intercambio de palabras. A veces es difícil leernos más allá de las fronteras nacionales y ciertas urgencias que marcan la vida académica.

Es curioso lo que resaltás hacia el final de tu carta, esta insistencia sobre aquello que lxs niñxs de hecho hacen dentro del espacio escolar, que la etnografía te permitió registrar y el abordaje sociocultural te habilitó a explicar. Sin embargo, esa insistencia no deja de visibilizar el lugar de las personas adultas en ese contexto, dando lugar al *entre* en la construcción de conocimiento, ese proceso tan único que nunca puede predecirse en sus resultados, pero que merece la pena insistir en sus formas para poder acercarnos desde nuestra disciplina a conocer mejor el mundo.

Creo que ambas hacemos el esfuerzo por desglosar esos momentos en los que algo nuevo se está gestando, donde sucede aquello que es impredecible pero posible, que está vinculado a todos los elementos que lo preceden, pero no puede desprenderse directamente de ninguno de ellos, hace falta que estén juntos, interactuando en ese preciso instante para que emerja ese juego de palabras, esa broma sobre los sonidos de las letras o esa idea de huelga de niñxs, que antes de que suceda nadie se había imaginado. Entiendo que tanto tu marco teórico como el mío nos abrió esta posibilidad, aunque el que vos utilizás hace más hincapié en el contexto y el que utilizo yo se enfoca más en los procesos mentales. Podríamos pensar un poco en estas diferencias la próxima vez. También es curioso el protagonismo de la palabra escrita que mencionamos en ambos campos, como una práctica donde se condensan sentidos históricos y novedades cognitivas o de sentido, como si la escritura invitara a lxs niñxs a repensar el mundo cada vez para estamparlo en tinta sobre una hoja.

Antes de despedirme, quisiera apuntar algunas otras ideas sobre la participación de lxs niñxs en la producción del mundo, vinculadas al quehacer antropológico. Me gusta pensar que hacer etnografía con niñxs

es participar con ellxs de un proceso de investigación, más allá de las técnicas o abordajes específicamente colaborativos. Cuando nosotras escribimos el mundo en clave etnográfica lo miramos desde ese vínculo forjado al calor de la cotidianeidad del campo y por eso pienso en este abordaje como una investigación *entre* generaciones, sin olvidar las asimetrías de poder que también conforman esas relaciones. La producción etnográfica es una forma de mirar a y de mirar con las infancias, un modo de participarlas de nuestras vidas, de nuestras carreras y de los resultados que vayamos a producir. En este sentido, la etnografía puede servirnos para darnos cuenta de algo en los marcos del saber científico, pero lo más importante es que ella *da cuenta* de una forma de vida, que es la de esas infancias en un determinado lugar.

¡Espero tus comentarios para seguir conversando!

Querida Paula:

Con este intercambio me di cuenta de que tenemos varias coincidencias. Ambas reposicionamos el poder de agencia de lxs niñxs y destacamos procesos de construcción de conocimientos más allá de las expectativas que lxs adultxs tienen sobre ellxs. Vimos esto como un acto político, aunque yo con relación a los procesos de los discursos orales y la escritura de lxs niñxs, que me sirvieron de referencia para un análisis profundo de lo que creaban, reinventaban y construían. Curiosamente, a pesar de que desde Piaget dices haberte centrado en los procesos mentales de lxs niñxs, la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) permitió que al igual que yo, en tu análisis resaltaras también la construcción del contexto, el uso del lenguaje y la presencia de experiencias sedimentadas en las acciones de lxs niñxs.

Yo vi en tu trabajo una presencia muy fuerte de una perspectiva social y cultural y de la etnografía, y me pregunté qué viste de las aportaciones de Piaget en el mío, creo que, sobre todo, la posición también crítica de Vigotsky a la pasividad de los sujetos. Como profe, antes y en la actualidad, he tenido que vincular ambas perspectivas, porque me parece

que la psicología del desarrollo de Piaget profundiza en el conocimiento de las operaciones mentales de lxs niñxs y eso nos abre un mundo de posibilidades para pensar en cómo enseñar pero, sin duda, tengo que pensar en el contexto y en la historia de lxs niñxs, sobre la base de una perspectiva social y cultural porque no es suficiente para lxs educadorxs solo partir de principios cognitivos. En tu investigación doctoral Paula, encontré el mismo encuentro de esos dos mundos. Tal vez más adelante hagamos un análisis profundo de nuestras herramientas metodológicas, porque al final creo que las dos hicimos un uso potente de la etnografía, de la documentación de conversaciones, acciones y de imágenes descritas a detalle y la presencia de Piaget en tu trabajo se desplegó más que nada en tu mirada para comprender las acciones de lxs niñxs en la casa tomada, pero no vi necesidad de que recurrieras al método clínico de manera estricta, porque nuestras preguntas y nuestras preocupaciones tienen respuestas en argumentos más antropológicos, sociales y culturales. ¿No crees?

Logramos ubicar nuestras coincidencias, pero más adelante tal vez valdría apuntalar algunos rasgos distintivos de ambas perspectivas y analizar qué tipo de preguntas respondemos con cada una. Al final, pensé que nuestra historia de vida y nuestra propia beligerancia latinoamericana nos llevó por caminos en apariencia distintos, y al final, no tan desiguales. Me pregunté, sí como estxs niñxs, nosotras también actuamos a partir de experiencias sedimentadas marcadas por el autoritarismo, que en nuestras historias personales en algún momento de la vida experimentamos. Ambas nos encontramos en el deseo de mostrar que lxs niñxs en Argentina, en México y en cualquier parte del mundo, son merecedores de espacios para expresar sus ideas, sentimientos y propuestas. Porque sin que nos demos cuenta, ellxs ya empezaron a transformar sus mundos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, David & Hamilton, Mary (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Dyson, Anne (2013). *The Case of the Missing Childhoods: Methodological Notes for Composing Children in Writing Studies*. USA: SAGE Publications.
- Dyson, Anne (2020): "This isn't my real writing": The fate of children's agency in too-tight curricula. *Theory Into Practice*, DOI: 10.1080/00405841.2019.1702390
- García Palacios, Mariana (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de un barrio toba de Buenos Aires*, Tesis de Doctorado con mención en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- García Palacios, Mariana (2018). La escuela (católica) cotidiana. Una aproximación etnográfica a las experiencias formativas escolares de los niños y niñas de un barrio toba/qom de Buenos Aires, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 27(1) 45-59
- Piaget, Jean (1971) *Psicología y Epistemología*. Madrid: Emecé.
- Pozo, Juan Ignacio (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- Rabello de Castro, Lucia (2008). A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Psicología Política*, 14 (7).
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? en Batallán, G. y Neufeld, M.R (coords). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Shabel, Paula (2018). "Estamos luchando por lo nuestro". Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Toren, Christina (1999). *Mind, materiality and history. Explorations in Fijian Ethnography*, London and New York: Routledge.
- Vigotsky, Lev (1991) *La conciencia. Obras escogidas*, Tomo I, Madrid, Visor.
- Wertsch, James (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

La cuestión ambiental desde el punto de vista de niñas y niños

Erik Said Lara-Corro*

Introducción

En la enseñanza cotidiana, niñas y niños elaboran explicaciones sobre los modos de vivir el mundo. Atravesados por una aventura de prácticas y sentidos –social e históricamente situados–, llegan a las clases de ciencias en primaria con interpretaciones de las problemáticas ambientales, sobre todo relacionadas con un aspecto cada vez más urgente y acuciante: el calentamiento global. ¿Qué explicaciones del calentamiento global elabora una niña que trabaja en un invernadero familiar u otra que utiliza su bicicleta para “no contaminar”? En este sentido, ¿cómo algunos contenidos curriculares afectan ese cuerpo de conocimiento?

Considero, por un lado, que dicho objeto de conocimiento¹ ambiental es atravesado por creencias (heterogéneas, cambiantes, a veces contradictorias), condiciones materiales de vida y recursos culturales objetivados.

* Doctorando en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Becario CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH-UNSAM), Argentina. Correo: elara@unsam.edu.ar. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

¹ “Conocimiento” en un sentido amplio para referirme a creencias, ideas, principios, valores, normas.

También por las interpretaciones en torno a la enseñanza² de la educación ambiental, por ejemplo, ¿cuál sería una “buena acción” en torno al “cuidado de la naturaleza”? Por otro, este proceso está influenciado por la experiencia práctica de niñas y niños en todos los aspectos de la vida humana: las conversaciones con otras personas, los espacios públicos que transitan, los medios sociales de información cotidiana y los juegos.

Comprender los mundos conceptuales de niñas y niños implica reconocer que cada acto de habla es inherentemente ambiguo y el significado de las palabras no se puede comprender sin el conocimiento de las prácticas sociales y sus lógicas simbólicas. Implica, a su vez, situar el proceso social de co-construcción del conocimiento científico como un proceso sociocultural (Candela, 2020), dimensión inherente a las prácticas educativas. En este texto trazaré algunos puentes entre estas cuestiones a partir de un contexto específico.³

Hoja de ruta

Este trabajo proviene de una investigación más amplia que recoge las tradiciones teóricas y metodológicas del DIE-Cinvestav.⁴ Desde un enfoque etnográfico, analicé la construcción de conocimiento ambiental en aulas de dos escuelas primarias públicas de la Ciudad de México (Lara Corro, 2018). Para estudiar las prácticas y discursos de niñas y niños, recurrí a la definición crítica de Rockwell (2018) sobre la relación entre cultura y educación. De ahí que los sentidos atribuidos a cuestiones ambientales son una construcción del sujeto que implica la producción, reproducción y apropiación –a través de sus experiencias– de significados sociales disponibles. Esta hoja de ruta permite plantear el tema de la

² La enseñanza se desarrolla en las aulas de formas heterogéneas y es atravesada por tradiciones históricamente construidas.

³ Agradezco a Roberta Mina y Marco Bonilla sus valiosos comentarios, que permitieron mejorar este texto en términos de claridad y coherencia argumental.

⁴ En el programa de Maestría en Ciencias, bajo la dirección de la Dra. Antonia Candela. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.

relación de los sujetos con el conocimiento en contextos de diferentes prácticas culturales, históricas e institucionales.

Para este texto sólo empleo los registros de una escuela ubicada en el pueblo de San Salvador Cuauhtenco, alcaldía de Milpa Alta. Esta localidad es de las menos pobladas de la capital y registra altos niveles de pobreza y marginación. Las familias trabajan en la producción agrícola, cultivando principalmente nopal y maíz criollo.⁵ Muchas veces, niñas y niños participan de esos espacios productivos. Históricamente, este tipo de siembras ha sido una manera de defender la tierra que habitan para “no dejar que la mancha urbana los invada”.

El trabajo de campo fue realizado en 2015. Las secuencias de interacción corresponden a una clase de Geografía de sexto grado. El grupo está conformado por 42 niñas y niños de 11 a 13 años acompañado por su docente, Mateo.⁶ Obtuve la información empírica de observaciones participantes, conversaciones con docente y estudiantes, así como doce videograbaciones de clases con sus registros y notas. Los temas de las clases que sitúan los análisis se relacionan con el calentamiento global, el efecto invernadero, la gestión de la basura, las inundaciones y su impacto socioambiental. Mateo me explicó que el programa propone que los estudiantes se aproximen al estudio de los fenómenos de la naturaleza, y “adquieran habilidades y actitudes positivas” asociadas al cuidado ambiental.

5 De hecho, los productores utilizan modos tradicionales en los procesos de siembra. Se sigue empleando, en algunos casos, la siembra con coa, la limpia se realiza con machete o azadón, se usa el arado jalado por burros y la pizca se hace de forma manual. La mecanización de las producciones en esta zona no se ha extendido tanto. Sólo en algunos casos se renta un tractor cuando el productor recibe algún apoyo municipal. Históricamente, los pueblos de esta región preservan sus tradiciones en torno a la unión entre los integrantes de la familia, la localidad y la relación con el ambiente, es “una relación estrecha con su tierra” (Ávila Castañeda, 2011, p. 138).

6 Empleo nombres ficticios a lo largo del texto. A saber, Mateo tiene 24 años. Estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con el plan de estudios para la Formación de Maestros de Primaria y Preescolar de 2012. En 2015, tenía dos años de servicio docente. Le gusta asistir a cursos, diplomados o congresos. En ese entonces estaba inscrito en un programa de maestría en educación semiescolarizada (cursos sabatinos).

Tramas y debates

A partir de la década de 1970, la cuestión ambiental y los discursos del “desarrollo” se incorporaron en diversas propuestas de educación ambiental (EA). Este campo se convirtió en un asunto de preocupación pública y científica, en un seno de diversos paradigmas: naturalista, conservacionista, ecologista, ambientalista y para el desarrollo sustentable. Estas dimensiones simbólicas de la EA se presentan en relación con procesos locales, regionales o globales que han dado el carácter urgente a las problemáticas ambientales. Desde entonces se generaron debates en torno a las derivaciones materiales de las relaciones humano-ambientales y los modelos económicos de producción. Por esta razón, comenzó a defenderse el crecimiento sostenible, las relaciones de protección, la participación pública y, claro, superar las desigualdades estructurales. Todo esto *debía ser* compatible con el ambiente.

En nuestro país, su incidencia en la sociedad y cultura contemporánea tuvo un auge mayor en la reforma a los planes de estudio de primaria de 2009, en una educación basada en “competencias” que favorezcan “la conciencia, las actitudes y el desarrollo”. Con diversas propuestas de enfoques, esto se ha traducido en los programas de formación y en el currículo de educación básica como un modo de promover “conciencia”, “valores” y “comportamientos” en las personas. Sin embargo, la individualización de los problemas socioambientales y las soluciones basadas en “más educación” o “mayor concientización” son tramas preexistentes en estos asuntos, donde muchas veces no sólo se pretende “sensibilizar” a la población, sino también generar “cambios de conductas” en el proceso de educación ambiental.

La cuestión ambiental se plantea, entonces, como una problemática multifactorial: ecológica, cultural, política, económica y ontológica. Actualmente, algunas disciplinas reaccionan contra el relativismo postmoderno y tensionan los modos convencionales de abordaje formulados desde enfoques dicotómicos. Sobre todo, me refiero al debate que se ha dado en la antropología desde hace por lo menos sesenta años en torno a la clásica división entre cultura y naturaleza. Una mejor comprensión

nos la proporciona la antropología ecológica que, desde sus diferentes vertientes metodológicas, como la ecología simbólica (Descola, 2001), cuestiona la dicotomía “naturaleza-cultura” proponiendo un carácter integrador de ambos planos. Por ejemplo, el trabajo de Descola entre los Achuar en la Amazonia proporcionó la evidencia de modelos culturales que no conceptualizan la naturaleza desde la perspectiva occidental. Ellos poseen una visión del mundo que no está determinada por las características locales y las técnicas de producción, sino por sus modos de objetivación y prácticas culturales.

Para estudiar cómo niñas y niños objetivan su entorno es necesario reconocer que la comprensión del mundo físico está mediada por categorizaciones sociales que se interiorizan del contexto social, cultural e histórico y a su vez influyen en nuestras interpretaciones del mundo (Vygotsky, 1984). Tales cosmovisiones articulan el espacio y el tiempo simbolizándolos. Es un orden que atraviesa las relaciones humano-ambientales, por ejemplo, una población particular puede no tener una reciprocidad con el ambiente-total que la rodea, sino con ciertos elementos que pueden ser llamados “hábitat” o “entorno”. Esto tiene implicaciones para las sociedades actuales que tienen problemas ambientales, como el cambio climático. En este sentido, la aplicación del conocimiento antropológico a problemas prácticos y ecológicos invita a abrir un campo de trabajo relacional superando los reduccionismos explicativos en el contexto del discurso ambiental contemporáneo (Milton, 1997).

Una aventura de explicaciones

Para continuar con la exposición, retomo algunos fragmentos de clase donde se evidencia la estrecha relación entre la organización social de las actividades y los conocimientos ambientales de niñas y niños. Las siguientes secuencias se produjeron a partir de que Mateo solicitó de tarea a un grupo de niñas –Natalia, Fabiana y Mariana– que preparen una exposición sobre el calentamiento global. A primeras horas del siguiente día, ellas explicaron la relación de la contaminación del aire con el calentamiento global y la alteración del clima, así como sus causas. Casi

al finalizar la actividad, Mariana leyó sus notas e indicó que “el cambio climático provoca la destrucción de la capa de ozono, el aumento de la incidencia de la radiación ultravioleta y la pérdida de la diversidad biológica”.

En un momento de la exposición una niña, María, dijo que utiliza la bicicleta para trasladarse a algunos sitios. Indicó que para ella “es una manera de no contaminar”. Este comentario afectó las discusiones que continuaron. El profesor instaló una relación: “se han dado cuenta que en las últimas semanas o en los últimos años han suspendido las actividades de educación física porque las condiciones del aire no son las adecuadas. Hay mucha cantidad de contaminantes en el aire”. Después, Natalia intervino y explicó al grupo que eso ocurre porque “las emisiones de gases de efecto invernadero a causa de las industrias y los automóviles que dañan nuestra salud, sobre todo las vías respiratorias”. Particularmente, la Ciudad de México es una de las zonas urbanas con más problemas de calidad del aire del mundo. No es sólo un problema de la “gran ciudad”, sino que afecta a varios pueblos de los márgenes.

Un día después de la exposición de las niñas, Mateo organizó su clase de geografía para presentar el tema “Acciones locales para preservar el ambiente” del libro *Educación Ambiental*.⁷ El objetivo era que los estudiantes expongan ideas sobre un determinado fenómeno natural y analicen los problemas ambientales locales. Su planificación estuvo orientada a dar continuidad a las explicaciones para que el grupo reflexione aspectos de “protección del ambiente local” y relacione “el calentamiento global como un problema mundial”. Esos contenidos los articuló con los de otras asignaturas, “Vamos a prevenir” (Geografía) y “Cultura de la prevención” (Formación Cívica y Ética).

7 El libro *Educación Ambiental* no forma parte del material oficial; sin embargo, Mateo lo emplea como apoyo didáctico: “todavía conservo éste y otros libros desde que estudié la secundaria [...] me gustaban mucho los contenidos de este libro. En aquel entonces este era mi libro de trabajo en la Asignatura Estatal y ahora lo utilizo como fuente complementaria de consulta” (Comunicación personal, 26.05.15).

Las preguntas elaboradas por Mateo para esta actividad fueron: “¿qué pasa si seguimos actuando como siempre?”, “¿qué debemos hacer en caso de algunas contingencias ambientales y qué podríamos hacer para prevenirlas?”. Con libro en mano, Mateo preguntó por qué la tierra se está calentando mucho. María le respondió que “el calor se detiene en la tierra por los gases... y así se produce el efecto invernadero”. Pronto el maestro hizo un comentario que refiere al agravamiento del efecto invernadero natural: “cuando decimos ‘ahorita que hace mucho *calor*’, cuando no era común que fuera tanta la sensación térmica, no es correcto decir ‘es porque el clima ha cambiado porque sí’, sino porque en realidad... la deforestación de nuestros bosques y la contaminación del aire han intensificado ese fenómeno”. En ese momento, María vuelve a intervenir para decir en voz alta: “icalentamiento global, maestro!, porque las ondas de calor no logran escapar como lo hacían antes”. Lo que aquí se observa es que esta explicación retomó el contenido de la exposición para referir a los determinados gases, como el CO₂, que retienen una parte de la energía (*calor*) que emite la Tierra después de haberse calentado con la radiación ultravioleta.

Figura 1



Registro de campo: Erik Said Lara-Corro. Afiche para la exposición. Observamos un dibujo que representa el Planeta Tierra y un globo de diálogo que lo acompaña, cuyo mensaje “cuida el planeta, no dañes la capa de ozono, no tires basura, por favor” muestra al grupo lo que ellas tratan de comunicar.

Luego, Natalia objetivó una actividad doméstica que aportó matices al sugerir que la elevación de la temperatura se parece a la que *percibe* al interior de un invernadero: “como en los invernaderos, porque en mi casa tenemos uno bien grande y adentro se siente mucha calor... tiene un plástico que no deja escapar el calor como en la tierra con los gases (gesticula con ambos brazos)”.

Entonces, ocurrió lo siguiente:

Mateo: A ver, analicemos. Me han comentado que este efecto [invernadero] ya está produciendo estragos... ya tiene consecuencias negativas en el planeta. ¿Qué pasó o qué se cree que va a pasar, por ejemplo, acá en el pueblo? ¿En las costas?... ¿Qué inspira esto?

Julio: (con tono de voz bajo) se van a inundar

Natalia: ya está pasando

María: ya está pasando, maestro. Se ve en las noticias

Mateo: ¿Qué saben ahorita de nuestro país?

María: ahorita hay muchas inundaciones... las inundaciones ocurren cada vez más por el cambio climático y el derretimiento de los polos... por nuestras acciones

Natalia, María y Julio explicaron que las inundaciones son consecuencia del aumento de la temperatura de la Tierra. María especificó que es por “derretimiento de los polos”. Al parecer, es una información que tanto Natalia (“ya está pasando”) como María (“se ve en las noticias”) relacionaron con el contenido de la clase pero que también escucharon o vieron en algún medio informativo. Además, cuando María mencionó que “las inundaciones ocurren cada vez más... por nuestras acciones”, posiblemente esta ilación surgió porque la co-construcción de explicaciones se orientó a la indagación de “consecuencias negativas” que ponen en peligro las localidades costeras y amenazar a las especies.

En las interacciones entre docente y estudiantes para referir a la experiencia local sobre el fenómeno del aumento de temperatura, aparecieron dos aclaraciones. Primero, la asociación de la alteración de la temperatura del ambiente con el cambio climático. Aquí Mateo señaló que “...no es correcto decir ‘es porque el clima ha cambiado porque sí’, sino porque en realidad... la deforestación de nuestros bosques y la contaminación del aire han intensificado ese fenómeno”. Esta explicación acompañó la correspondencia elaborada por las estudiantes entre las actividades humanas y el efecto invernadero. Segundo, que ese calentamiento no es natural, sino que se ha intensificado por “nuestras acciones” que desestabilizan el clima.

En este caso, parece que Mateo priorizó el contenido que es relevante para comprender acerca de las contingencias ambientales a partir de las experiencias, donde niñas y niños sitúan las relaciones humanas con esos fenómenos en tanto participan de actividades particulares. Además, observamos que esas co-construcciones establecieron relaciones del sentido común con la especificidad de un contenido curricular, donde se articularon ciertas jergas conceptuales propias del mundo científico.

Otro de los ejemplos representativos de esta clase provino de Julio, al referirse a las inundaciones cuando uno de sus compañeros le preguntó si hizo la tarea.⁸ Después, en un ir y venir de comentarios entre estudiantes y maestro, Julio relacionó el fenómeno de las inundaciones con lo que estudiarían ese día en la clase. Dijo en voz alta: “en la mañana escuché en la radio de las inundaciones que hay en la colonia”. Luego aportó lo siguiente: “la basura que hay... tapa todo”. Enseguida, Mateo comentó al grupo: “se han dado cuenta que en las últimas semanas o en los últimos años han suspendido las actividades de educación física porque las condiciones del aire no son las adecuadas. Hay mucha cantidad de contaminantes en el aire”. María aclaró “es por los gases”. Y Mateo agregó: “los gases responsables del efecto invernadero, metano y óxido nitroso, y contribuyen en gran medida a otros tipos de contaminación del aire

⁸ La tarea consistió en indagar un problema local y analizar qué acciones se pueden llevar a cabo para cuidar el ambiente.

y del agua”. Después explicó al grupo que se han tomado medidas de prevención como suspender las actividades al aire libre, porque “esos contaminantes dañan nuestra salud, sobre todo las vías respiratorias”.

Después del recreo, Mateo presentó el tema “Acciones cotidianas que dañan el ambiente” utilizando una analogía donde relaciona algunos objetos tirados en el piso del salón:

Mateo: observen su salón y analicen por qué está sucio. Van a encontrar esas acciones cotidianas que dañan al ambiente. Y así como esas cantidades de basura que compramos que luego se tira y se incinera, así son las consecuencias de acciones que hacemos a diario

Más adelante, Manolo preguntó qué significa la palabra “incinerar”. El maestro le respondió: “quiere decir quemarlos”. Enseguida tomó una botella de plástico:

Mateo: (*sostiene la botella*) este envase es preferible que lo reciclemos, que lo juntes, que lo separes para que se recicle el envase a que lo lledes a la basura y ahí se quede en los tiraderos de basura contaminando. Lo peor es quemarlo, ¿por qué? Si lo quemas, ¿qué pasa?

María: se contamina el ambiente

Mateo: el ambiente... el aire, el aire. La capa de...

Natalia: sale como aire, gases tóxicos

Julio: ozono

Mateo: de ozono es la que se contamina ¿sí?, el humo contamina y sale peor

Manolo: porque sale mucho humo

Mateo: sale peor si lo incendias

María: y puedes destruir la capa de ozono

Mariana: y estamos destruyendo nuestra atmósfera

A partir de la duda de Manolo se generó una interacción donde elaboraron explicaciones sobre las consecuencias de incinerar la basura. En este terreno surgieron varias reelaboraciones de que esa práctica provoca “mucho humo”, “huele feo” y, consecuentemente, “estamos destruyendo nuestra atmósfera o la capa de ozono”. Me parece que esas relaciones surgieron porque la quema de basura genera humo (huele feo) con ciertos gases contaminantes para el ambiente y afectan la capa de ozono (contaminación atmosférica). Aquí la relación que establecieron con ese cuerpo de conocimiento científico –que posiblemente habían leído y retomado de la exposición de sus compañeras– evidencia una práctica que han observado en su pueblo y a su vez constituyen prácticas de muchas culturas, por ejemplo, en muchos hogares es un hábito la quema de basura al aire libre, pues muchas unidades domésticas no cuentan con servicios de recolección. Ellas son una señal de la condición desigual de acceso a servicios públicos básicos en este pueblo. Ante este hecho y otros, pareciera evidente la preocupación docente de organizar *desde* la escuela para que los estudiantes se apropien de acciones como, por ejemplo, no quemar la basura, tirar los desechos en lugares correspondientes, pero sobre todo prácticas de reutilización y reciclado de residuos.

Después, Mateo inició otro tema:

Mateo: las pequeñas acciones que llegamos a omitir en nuestras actividades diarias son a veces las que más afectan nuestro entorno. Talar un árbol nos quita el oxígeno, ¿por qué?

Julio: los árboles dan otras cosas, dan oxígeno

Victoria: los árboles y las plantas producen oxígeno. Pero acá dice mi abuelo que en el cerro talan

Julio planteó una relación entre el oxígeno y los árboles. Victoria asignó una connotación causal entre lo dicho por su compañero con algo mencionado por su abuelo: la tala de árboles en la zona. Posiblemente esto tiene relación con el crecimiento de la mancha urbana en la región, que además ha generado tala de árboles en los cerros y la invasión de las

áreas de cultivo con construcciones: “en vez de sembrar maíz se siembran casas”, dijo en alguna ocasión el papá de Victoria.

Figura 2



Registro de campo: Erik Said Lara-Corro. Julio dibuja un árbol y un burro. En su libreta escribió acerca de la “vida de árboles y animalitos”, así como la importancia de no talar los bosques.

Luego, en la puesta en común se comunicaron ideas distintas por parte de Julio, Mariana y Manolo, quienes expresaron que el aire está contaminado porque “hay basura”, “transgénicos”, “gases de invernadero”, “fábricas”. María, además, agregó que el ambiente “está dañado por nosotros porque tiramos basura, por andar en carros, por comprar cosas”. Victoria señaló que “las personas queman y no reciclan”. Otros dos niños comentaron entre ellos: “por las bombas, por el metano”. Estas explicaciones muestran que las interpretaciones de los estudiantes destacaron aspectos de “desequilibrio ambiental”: la acumulación de gases de CO₂ procedentes de las fábricas, la deforestación de los bosques o la contaminación por basura y transgénicos. Aquí la relación contaminación-transgénicos

surgió porque los habitantes de San Salvador Cuauhtenco defienden la producción tradicional de maíz criollo, y el cultivo de “organismos transgénicos” es considerado una actividad contaminante que pone en peligro a las variedades nativas y al ambiente (Ávila Castañeda, 2011).

Hasta aquí he señalado que las explicaciones de niñas y niños evidenciaron públicamente su visión de algunas problemáticas ambientales y su relación con las actividades humanas, así como la manera en que los contenidos fueron reelaborados en ese contexto de interacciones. Notamos una serie de relaciones donde son evidentes dos cuestiones. Primero, en las explicaciones, el lenguaje enfatiza los procesos dinámicos y las apropiaciones, en mayor o menor medida, de recursos culturales objetivados. Segundo, que el discurso conservacionista y del desarrollo sustentable son tramas preexistentes que atraviesan las aulas y aparecen como una “etiqueta” de las relaciones humano-ambientales. Incluye algunas dimensiones que van desde las materiales hasta las sociales, morales y éticas. En este caso, las prácticas de “protección ambiental” constituyen una preocupación que aparece en el discurso de estudiantes y del maestro.

Apuntes finales

Quiero destacar que las explicaciones elaboradas por niñas y niños sobre contenidos ambientales son alimentadas no sólo de tensiones conceptuales y enfoques del sentido común científico-académico, tramas preexistentes que desde la institución escolar se establecen (concepciones y contenidos) o lo que el docente procura enseñar; sino por las interpretaciones acerca de la causa o la función de prácticas concretas, pero sobre todo por *la objetivación ligada a sus actividades prácticas y relaciones sociales cotidianas* que evidencia la apropiación de formas y objetos de conocimiento: andar en bicicleta como elemento de beneficio, la sensación de calor dentro un invernadero como metáfora del efecto invernadero y su relación con el calentamiento global, señalar que algunos problemas ambientales son ocasionados por actividades humanas o un factor sistémico.

Me parece que en esas objetivaciones, algunas concepciones ambientales no se circunscriben únicamente a ciertas dimensiones de la educación ambiental, sino que están configuradas por los significados, prácticas y discursos sociales de la cultura local (los modos en que niñas y niños comprenden su hábitat repercuten su modo de relacionarse con él) y por las perspectivas ambientales en la enseñanza de Mateo (mismas que están atravesadas por las condiciones estructurales de su trabajo y formación). Este proceso de co-construcción se orienta a *identificar los conflictos apelando a cuestionar y repensar las prácticas de las personas para generar otros discursos practicables posibles*.

En particular, las explicaciones de estos estudiantes sobre cuestiones ambientales encarnan sus modos creativos de comprenderlas, que es una manera de niñas y niños de *habitar* el mundo. Estos modos dan cuenta que sus perspectivas parten de situaciones concretas y observadas en la configuración regional, donde el contenido de sus ideas y sistemas de creencias en torno el calentamiento global, el efecto invernadero o el calor que sentimos, recrea y representa aspectos de “desequilibrio ambiental”. Esto también es influenciado por las diversas actividades y comportamientos sociales de los sujetos con los que conviven, revelando el carácter histórico y situado de ciertas prácticas ancestrales, productivas y económicas de la comunidad en esas construcciones sociales; pero también condensan las múltiples complejidades y contradicciones de la modernidad globalizada en sus distintas facetas.

Desentrañar las redes de significado, implícitas o no tanto, es una de las tareas centrales en el análisis de lo que ocurre en las aulas. Las infancias interpretan su entorno en la medida en que se relacionan con él de distintos modos. Tales interpretaciones son construcciones de realidad, pero éstas no constituyen una visión total del mundo. Sin embargo, estas construcciones se pueden tomar como “modelos” (o “patrones” presentes en la cultura, que no se hallan siempre opuestas a lo que podríamos entender por lo “natural”) útiles para un planteamiento común en la enseñanza de la educación ambiental. En este sentido, los análisis antropológicos podrían favorecer la comprensión de lo que implica un modo y estilo de vida sostenible (Milton, 1997) en la sociedad contemporánea.

El análisis que presento no puede ser generalizable. Sin embargo, esta particularidad proporciona elementos para *un acercamiento etnográfico más sensible de la diversidad sociocultural en contextos de enseñanza*. Al mismo tiempo, requerimos una postura crítica de nuestros esquemas y enfoques en las condiciones de producción del conocimiento, así como fortalecer la educación ambiental y la enseñanza de ciencias en los niveles básicos de educación. Precisamos, entonces, analizar situaciones sociales concretas y una comprensión sistemática de los sentidos y prácticas que niñas y niños generan cotidianamente en torno a ese mapa simbólico y material que atraviesa la construcción social del mundo de lo “natural”, así como el entramado de la experiencia humana en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Castañeda, José (2011). *Los pequeños productores de maíz en Milpa Alta y la contaminación transgénica* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Candela, Antonia (2020). 30 años de Investigación sobre ciencia en el aula. *Investigación en la Escuela*, 100, pp. 23–36.
- Descola, Philippe (2001). Construyendo naturalezas. Ecología simbólica y práctica social. En P. Descola & G. Pálsson (Eds.), *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas* (pp. 101–123). Siglo XXI.
- Lara-Corro, Erik Said (2018). *La construcción social de conocimiento ambiental en aulas de escuelas primarias* (Tesis DIE). DIE-Cinvestav.
- Milton, Kay (1997). Ecologies: Anthropology, culture and the environment. *International Social Science Journal*, 49(154), pp. 477–495.
- Rockwell, Elsie (2018). La dinámica cultural en la escuela. En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias* (pp. 305–329). CLACSO.
- Vygotsky, Lev (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 7(27–28), pp. 105–116.

Prácticas culturales de niños y niñas en Ciudad Juárez (México)

José Luis Ramos R.*

Presentación

Conocer las prácticas culturales que realizan niños y niñas de educación básica (Primaria) que habitan en Ciudad Juárez, Chihuahua, forma parte de la investigación que estoy realizando sobre las personas que asisten al Museo de la Revolución en la Frontera (Muref). Interesa entender estas prácticas culturales infantiles para contextualizar y comprender con mayor detalle la experiencia educativa que configuran a partir de su visita, además que expresan y reflejan su condición fronteriza. El énfasis recurrente en los estudios de públicos es informarse por la cantidad de visitantes, en mi pesquisa interesa acercarme a la situación sociocultural de los asistentes a los museos en el caso de niños y niñas escolares.

* Escuela Nacional de Antropología e Historia. Correo: xozeluzr@gmail.com. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación e interculturalidad.

Visitantes infantiles

En varios estudios de públicos (en museos) enfatizan las características que pueden cuantificarse, aplicando preferentemente encuestas: cantidad de asistentes, sexo, escolaridad, medio por el cual se enteraron de las exposiciones. Es menor el número de investigaciones que ofrecen información sobre aspectos más sustantivos de su experiencia como visitante o público: expectativas, satisfacción por lo visto, aprendizajes. Un rubro que desconocemos es el perfil sociocultural de los visitantes a un museo y más si son niños y niñas, no obstante que representan un número alto entre quienes asisten a los museos. Es decir, además de saber que la mayoría son estudiantes de educación básica, en lo relativo a sus otras actividades cotidianas y culturales somos ignorantes. Por ello, en la investigación he incluido cuestiones relativas a su vida social, específicamente sobre sus prácticas culturales, que permitan reconocer el perfil sociocultural de niños y niñas de educación básica que han visitado el Museo de la Revolución de la Frontera (Muref).

Prácticas culturales

Para reconocer las experiencias educativas que tienen lugar dentro de los museos consideré que se trata de una interacción social entre diversos sujetos, de manera directa o mediada por diversos objetos. Interrelación pautada por múltiples representaciones sociales (RS) que elaboran las personas sobre sí mismas, la conexión que llevan a cabo y los objetos manipulados. Entendidas las interacciones como esos actos (acciones, actividades y prácticas) dirigidos hacia y entre dos sujetos (que he categorizado como A y B; abstracción de las múltiples situaciones), provocando diversas respuestas (Ramos, 2018). Actores que pueden ser individuales o colectivos.

Considero a las prácticas como las acciones que realizan los sujetos, orientadas por las RS de los actores sobre ellas; es decir, acciones con un sentido determinado. Idea que empato con el concepto de práctica cultural que retoma Ariztía (2017) de Shove, Pantzar y Watson (2012), que

apunta a las maneras de hacer (y decir) pautadas por la conexión de tres componentes básicos: competencias, materialidades y sentido, en un determinado tiempo y espacio. Concepto que me permite canalizar operativamente el análisis de los datos, al ubicar con mayor puntualidad la información correspondiente. Importa identificar las habilidades corporeizadas (competencias), los significados de las actividades (sentido) y las herramientas, infraestructura y recursos (materialidades) para poder llevarlas a cabo (Ariztía, 2017).

En términos teóricos también hay aspectos útiles para mi estudio, reconocer las trayectorias de las prácticas y los vínculos que existen entre ellas, llegando a formar –en algunos casos- conjuntos, “empaquetamientos” nos dice Ariztía (2017). Un considerando sustancial de esta teoría es apreciar a las prácticas sociales como generadoras de lo social. Idea emparentada con la del esquema inicial de investigación, donde contemplo a las interacciones sociales (directas o mediadas por objetos) como la base de la existencia social (Ramos, 2017).

Niños y niñas que visitan el museo

Revisando los datos sobre los visitantes al Muref en un periodo de 7 años, desde su inauguración, de 2011 a 2017, es posible apreciar un porcentaje alto que corresponde a los infantes. El total de visitantes al museo en este intervalo es de 557,698 personas¹, de las cuales 133,657 corresponden a los asistentes que tuvieron una visita guiada, que representan el 24.0% del total. Servicio en el cual atendieron a 89,806 niños y niñas de diferentes escuelas, que contabilizan el 69.0%, mientras los adultos representan el 31.0%. En los fines de semana es cuando más afluencia tiene el museo y los niños que asisten lo hacen con sus familias, por lo que no se ha podido registrar al visitante por generación (adulto/niño), como sí ocurre entre semana cuando asisten los grupos escolares. La asistencia infantil es numerosa, al considerar los grupos escolares que

¹ Los datos sociodemográficos provienen de los archivos digitales del Muref.

reciben una visita guiada, además de que llegan con su familia los sábados y domingos, como parte de las tareas escolares.

Como indiqué más arriba, la información en los estudios de público tiene un perfil cuantitativo, siendo menor la atención sobre los aspectos subjetivos de los asistentes: expectativas, recepción, aprendizaje. Por ello, me interesa acercarme a esta dimensión a través de conocer las representaciones sociales (RS) que tienen de su experiencia educativa al visitar el museo. Pero, para entender el significado de las RS es menester identificar el contexto en que son generadas por los sujetos. Por ello, en el 2018 apliqué una encuesta a niños y niñas que tuvieron una visita guiada en el Muref, solicitándoles información relativa a las prácticas socioculturales que realizan fuera de la escuela. Y para esta ponencia voy a exponer datos de niños/as de 1º a 4º grado de educación Primaria. Me voy a concentrar en dos peticiones que les formulé: anotar tres lugares que más les gustaran y tres sucesos importantes para ellos.

Tabla 1. Edad y grado escolar

G/E	6	7	8	9	10	11	T
1º	28	26	2				56
2º		51	12				65
3º			14	4			19
4º				14	6	2	22
T	28	77	28	18	6	2	162

G: Grado escolar. E: Edad de los niños.

Fuente: Elaboración propia.

La población infantil del estudio está compuesta por 162 niños y niñas, como aparece en la Tabla 1, destacando en número los niños de 7 años (77). La información obtenida fue alta, los infantes de 2º a 4º ofrecieron entre 96.0 y 100.0 % de datos acerca de los lugares, mientras los de primer grado alcanzaron el 82.0 %. En cuanto a los sucesos bajó la cantidad de información, los niños de 1º sólo anotaron un 67.0 % de respuestas, mientras en segundo el 92.0 %, para cubrir el total (100.0 %) en 3º y 4º grados.

Lugares preferenciales de niños y niñas

Dividí por niveles los espacios para reconocer en qué planos y distancias los niños ubican sus lugares predilectos (Tabla 2). El primer nivel corresponde al íntimo, el segundo al hogar-familiar, el tercero al vecinal (la colonia o barrio), el cuarto a la escuela, el quinto a la urbe-ciudad, el sexto al espacio nacional y por último al nivel internacional.

Tabla 2. Niveles de lugares y grados escolares

NIVELES	GRADOS ESCOLARES				
	1o	2o	3o	4º	T
1			2		2
2	4	3	2	1	10
3	4	5	2	2	13
4	1	1			2
5	27	36	11	24	98
6	3	2			5
7	1	1	1		3
Total	40	48	18	27	133

1: Intimo. 2: Hogar/Familiar. 3: Vecinal (Colonia o Barrio). 4: Escuela. 5: Urbe/Ciudad. 6: Nacional. 7: Internacional.

Fuente: Elaboración propia.

En todos los grados, los niños enfatizaron el 5º nivel (urbe-ciudad) con 98 referencias (27, 36, 11 y 24, conforme a los grados). En segundo término, aparece el nivel vecinal, dejando en tercer lugar al del hogar-familiar.

En la Tabla 3 desgloso los lugares más importantes para los infantes. Destaca el cine como un sitio preferido por la mayoría de los niños y con cierta cercanía incluyen al parque. También están presentes la X, el museo de la Rodadora y el parque Central, con algunas variaciones. Llama la atención que no aparece mencionado el espacio escolar entre los más frecuentes, como un lugar importante de actividades. Tampoco aparece el nivel de su casa entre los más destacados, aunque sí es anotado en cada uno de los grados.

Tabla 3. Lugares preferenciales

1º	F	2º	F	3º	F	4º	F
Cine	21	Cine	32	Cine	11	Rodadora	13
Parque	17	Parque	24	X	11	Fiesta Park	10
Feria	12	Museo	18	Casa	8	Misiones	7
P. Central	11	P. Borunda	14	Museo	5	Extreme	5
X	10	Alberca	12	Rodadora	4	X	3
Rodadora	7	Rodadora	10	Parque	4	P. Central	2
Alberca	6	Chamizal	8	P. Central	1	Parque	1
Byou	5	P. Central	6				
		X	3				

F: Frecuencia de nominación.

Fuente: Elaboración propia.

Datos que indican en qué nivel los niños significan un mayor número de actividades y que van esbozando un determinado perfil social infantil. En la Tabla 4, se aprecia como los niños destacan pasear y divertirse como sus actividades principales.

Tabla 4. Actividades que realizan en los lugares

ACTIVIDADES	GRADOS ESCOLARES				
	1º	2º	3º	4º	T
Comer	2	3		7	12
Comprar	6	4	1	6	17
Divertirse	11	12	5	6	34
Pasear	17	18	4	7	46
Estudiar	1	1			2
Vivir/habitar	1	1	3	1	6
Conocer		1	1		2
Visitar		1			1
Orar			1		1
Total	38	41	15	27	121

Fuente: Elaboración propia.

Considerando que la mayoría de los niños tienen de 6 a 8 años (133, de los cuales 77 tienen 7 años) es factible pensar que las actividades de pasear y divertirse las cubren con su familia, principalmente con sus papás. Destacan dos consideraciones de las materialidades (como elemento de las prácticas sociales) la necesidad de transporte para trasladarse de su casa al lugar específico (cine, feria, la Rodadora) y un recurso económico para pagar el ingreso a estos espacios. Los niños dan prevalencia a las actividades de pasear y divertirse, pero también están presentes otras dos actividades (comer y comprar) que ligan con el paseo y la diversión, particularmente donde no existe un pago para el ingreso pero que existe la disposición de diversas mercancías (juguetes, souvenirs) y alimentos (comida “chatarra”, tradicional, golosinas) que marca la estancia en esos lugares.

Al pasar esta serie de actividades por el tamiz conceptual y considerando la configuración de ciertas trayectorias, es posible empezar a reconocer la presencia de varias prácticas sociales de los niños en Juárez. Para los niños tienen sentido esas actividades, en tanto son seleccionados y recordados los lugares donde se llevan a cabo con más frecuencia, en comparación con otros como es la escuela. La familia cuenta con los recursos económicos para el traslado de su casa al lugar específico, para pagar el ingreso, como para adquirir determinadas mercancías y alimentos. Esto permite vislumbrar la configuración de trayectorias de lugares-actividades que anuncian la existencia de determinadas prácticas sociales infantiles, con un fuerte apoyo familiar.

Tabla 5. Trayectorias espaciales de los lugares

1º	2º	3º	4º
CINE	CINE	CINE	
PARQUE	PARQUE	Parque	Parque
X	X	X	X
Rodadora	RODADORA	Rodadora	RODADORA
P. CENTRAL	P. Central	P. Central	P. Central

1º, 2º, 3º y 4º: Grados escolares.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las trayectorias de actividades (Tabla 5) irán variando conforme a la edad. La trayectoria espacial más firme es la del cine, aunque aparece un cambio importante con los niños de cuarto grado. Posibles razones son que el acceso para ver películas lo pueden tener en casa, a partir de la oferta de plataformas comerciales que lo posibilitan. La manera de divertirse cambia conforme se requieren mayores habilidades cognitivas, por ello los niños de cuarto grado enfatizan a la Rodadora (museo para niños) como su lugar preferido. Que justo contrasta con el descenso que marcan para el caso del parque, de ser un lugar privilegiado para pasear y jugar, disminuye su importancia conforme aumenta la edad infantil. Sobresale la Rodadora e incluyen un nuevo lugar, Fiesta Park.

En el caso de la X, sitio emblemático -por ser una escultura de gran tamaño, que se reconoce a grandes distancias-, también varía. Es considerada como un lugar destacado (primer grado), pero en tercer y cuarto grado disminuye.

Para cerrar el análisis señalo los eventos que destacan los niños en su vida personal. Sobresalen aquellos que refieren a los momentos de celebración familiar, de diversión (sucesos festivos, onomásticos, vacacionales y navideños). Perspectiva lúdica que se extiende a los eventos de carácter urbano, público como la inauguración de la X y los festejos de la Independencia de México (el Día del Grito). Llama la atención que ahora sí incluyen lo que acontece en la escuela; sin embargo, al revisar con mayor detenimiento lo anotado en sus respuestas, no refieren a cuestiones pedagógicas, sino a eventos contingentes (que se le cayó su lápiz, que llevaban una mochila nueva) o incómodos (que los regañó la profesora). Por otro lado, es notorio el cambio de referencias en la medida que avanza su edad, ya que los niños y niñas de cuarto grado aluden a ir al teatro y a la Feria del libro.

Tabla 6. Sucesos más importantes de los niños

1º	F	2º	F	3º	F	4º	F
Fiesta	9	Navidad	16	Navidad	10	Teatro	15
Vacaciones	4	Escuela	14	Inauguración X	7	Feria libro	11
		Cumpleaños	13	Grito	4		
		Cine	7				
		Vacaciones	7				
		Amistad	5				
		Museo	5				

1º, 2º, 3º y 4º: Grados escolares. F: Frecuencia de nominación.

Fuente: Elaboración propia.

Al mirar de conjunto la información sobre los lugares y sucesos, es notorio que las prácticas culturales infantiles, van configurándose al amparo de la familia, que van transitando del espacio familiar al público, urbano. Que la diversión y convivencia van tejiendo su socialización y sociabilidad. La familia les está brindando una vida más agradable, sin evitar que los niños también experiencien el asistir a funerales o al hospital para visitar a algún familiar.

Prácticas culturales infantiles

Otro aspecto que señala Ariztía (2017) es la conjunción de prácticas que van a formar “paquetes”, que junto con la idea de red (Vergara, 2013) puedo pensar en la articulación de una estructura compuesta por determinados lugares y prácticas infantiles.

Un primer agrupamiento se materializa en la plaza comercial, donde se localizan el cine, el supermercado y lugares que ofrecen alimentos (restaurantes, pizzerías). Y, en algunas de ellas, existen otros lugares de diversión para niños y adultos (de “maquinitas”², espacios que se rentan para fiestas infantiles). Conjunto muy compacto de lugares. Una segunda

² Término coloquial que refiere a los videojuegos.

red, más abierta, la conforman los diferentes parques que mencionan los niños: el Parque Central, el Borunda, el Chamizal y el parque cercano a su casa. Por último, existen lugares que estarán conectados a la segunda red: la X (al Chamizal) y el museo de la Rodadora (Parque Central).

En estas redes de lugares, los niños/as muestran el desarrollo de habilidades que les posibilitan ir configurando ciertas prácticas, como movilizarse, transportarse y transitar por cada lugar de las redes. Donde requieren ver, leer, comer, “comprar”, caminar, correr y conocer. Van aprendiendo a ser urbanitas.

Desarrollo de habilidades que estará sustentado por la capacidad material de poder impulsarlas. Es decir, si se tiene acceso a transporte público o familiar, dinero para pagar el acceso a determinados lugares, para comprar mercancías y alimentos. El recurso económico de los padres pauta una relación de dependencia infantil.

En el tercer componente, el sentido otorgado por los niños a estas redes de lugares, al haberlos seleccionado en la encuesta, apunta a la significación a través de la diversión, el paseo que implica correr, jugar, comer fuera de casa, posibilitando la apropiación de lugares públicos urbanos e identitarios. Siendo el elemento nodal que articula e integra esta serie de prácticas: que las llevan a cabo con sus familias.

Conclusiones

El objetivo del estudio sobre las prácticas culturales infantiles es para acercarse un poco más al perfil sociocultural de los visitantes a los museos, que permita ampliar la mirada sobre lo que ofrecen los datos estadísticos de los estudios de público sobre cuántas personas asisten a estos recintos. Interesa conocer más sobre esos visitantes.

Una premisa generalizada es que un museo ofrece una experiencia educativa no-formal, que será complementaria a la educación escolar que reciben los niños y niñas de primaria. Algunas investigaciones intentan

dar cuenta de esta liga. En mi caso, me interesó ubicarme en el contexto sociocultural de estos alumnos, para comprender mejor el posible vínculo referido, acercándome a las prácticas culturales en tanto expresiones de experiencias educativas informarles.

Considerando que el Muref es un museo histórico, el contenido central de su museografía descansa en los ejes espaciales y temporales, en dónde y cuándo acontecieron determinados hechos históricos. Por lo tanto, cabía indagar con los niños y niñas cómo aprecian esos ejes en sus propias vidas, saber cuáles lugares y sucesos les son más relevantes a manera de su historia propia e inmediata. Lo que resultó en reconocer cómo van desarrollando un sentido urbano de la vida, pero no individual, sino colectivo, familiar. Van aprendiendo a vivir en espacios públicos, de convivencia, tan relevante cuando se trata de una ciudad que vivió momentos intensos de violencia³, que limitó mucho la vida social urbana por varios años.

Y en esta mirada infantil espacio-temporal va a llamar la atención que la escuela no es un lugar significativo para los niños, sus experiencias educativas están ocurriendo en otros espacios, como la plaza comercial, los parques. Aceptan al museo, muy ligado a otros espacios públicos identitarios: la X y el Chamizal, se van apropiando de la cultura urbana y patrimonial que les brinda su ciudad. Les significa sus experiencias educativas informales y no-formales, excluyendo o minimizando a la escolar de su perspectiva.

3 Entre 2008 y 2011 fue considerada la ciudad más violenta del mundo, debido a la presencia notoria de los grupos de narcotraficantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariztía, Tomás (2017). “La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites” en: *Cinta Moebio*, no. 59, pp. 221-234.
- Ramos, José Luis (2018). “Etnología de las infancias y fronteras. Un posible modelo” en: *Memorias. 3º. Congreso Internacional Virtual. La Educación en el siglo XXI*. Eumed.net/Universidad de Málaga.
- Shove, Elizabeth, Mika Pantzar and Matt Watson (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. London: Sage.
- Vergara, Abilio (2013). *Etnografía de los lugares. Una guía antropológica para estudiar su concreta complejidad*. México: Ediciones Navarra/ENAH-INAH.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 5 · Mayo 2020