

desidades

The background of the cover features abstract, hand-drawn style swirling lines in red and blue. A large red swirl is in the upper right, and a large blue swirl is in the lower left. The text is overlaid on these patterns.

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

28

ISSN 2318-9282

número 28

ano / año 8

out/oct - dez/dic 2020

des;dades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

REALIZAÇÃO/REALIZACIÓN



NIPIAC

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio
para a Infância e a Adolescência Contemporâneas

APOIO/APOYO



PARCEIROS/INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



apresentação/presentación

equipe editorial/equipo editorial

EDITORA CHEFE/EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro

CO-EDITORA

Sonia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORAS ASSOCIADAS/EDITORAS ASOCIADAS

Andrea Martello

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Renata Tomaz

Sabrina dal Ongaro Savegnago

EDITORES ASSISTENTES/EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Ana Paula Oliveira e Silva Carneiro

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Melo

Lis Albuquerque Melo

Paula Pimentel Tumolo

Renata Tavares da Silva Guimarães

Sofia Hengen

EQUIPE TÉCNICA/EQUIPO TÉCNICO

Beatriz Figueira Quintão

Gabriela Fernandes Castro

Gabriela Torres de Oliveira

Hirne Siqueira Peçanha

Julia Oliveira Moraes

Julia Page

Luana Papelbaum Micmacher

Michelle Rodrigues Simões

Nahan Rios

Natália Belarmino

Túlio Ferreira Fialho

REVISOR

Welton Pereira e Silva

TRADUTORAS/TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

Sofia Hengen

DESIDADES é uma revista científica eletrônica na área da infância e juventude latino-americanas, com periodicidade quadrimestral. Publica textos em português ou espanhol. É uma publicação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida em divulgar a pesquisa científica para além dos muros da Universidade estabelecendo um diálogo com pesquisadores, profissionais, estudantes e demais interessados na área da infância e juventude. A Revista publica originais inéditos de artigos, entrevistas e resenhas desde uma abordagem multidisciplinar da infância e juventude.

O título desta revista – **DESIDADES** – foi cunhado para significar a perspectiva teórica, ética e política que sustenta sua práxis editorial. Assume-se que as idades, como critérios fixos que naturalizam comportamentos, habilidades e modos de existência de acordo com uma temporalização biográfica linear, precisam ser problematizadas de modo a permitir novas abordagens e conceitos sobre as relações entre os grupos geracionais.

DESIDADES es una revista científica electrónica en el área de la infancia y juventud latinoamericanas, con periodicidad cuatrimestral. Publica textos en portugués o español. Es una publicación del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida en divulgar la investigación científica mas allá de los muros de la Universidad estableciendo un diálogo con investigadores, profesionales, estudiantes y demás interesados en el área de la infancia y la juventud. La Revista publica originales inéditos de artículos, entrevistas y reseñas desde un abordaje multidisciplinario de la infancia y la juventud.

El título de esta revista – **DESIDADES** – fue acuñado para significar la perspectiva teórica, ética y política que sustenta su praxis editorial. Se asume que las edades, con criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y modos de existencia de acuerdo con una temporalización biográfica linear, precisan ser problematizadas de modo que permitan nuevos abordajes y conceptos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília
Anna Paula Uziel	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba
Gízele de Souza	Universidade Federal do Paraná
Heloísa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso
Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Maria Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Nair Teles	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane
Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba
Vera Vasconcellos	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Veronica Salgueiro do Nascimento	Universidade Federal do Cariri

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Carla Sacchi	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Universidad del Salvador
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
Graciela Castro	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Guillermo Arias Beaton	Universidad de La Habana, Cuba
Héctor Castillo Berthier	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macri	Universidad de Buenos Aires
Mariana Chaves	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	Universidad de Buenos Aires
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Rogelio Marcial Vásquez	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, Mexico
Rosa Maria Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Silvina Brussino	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valeria Llobet	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Índice

EDITORIAL	08
TEMAS EM DESTAQUE/TEMAS SOBRESALIENTES	
Eu não sei se o professor está me olhando: o olhar e a tela <i>Nádia Laguárdia de Lima</i>	13
De espacios y tramas: re-pensar la espacialidad infantil <i>María Celeste Hernández</i>	26
Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas <i>Ana Carolina Hecht, Noelia Enriz E/Y Mariana García Palacios</i>	40
Epistemologias do sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social <i>Inês Barbosa de Oliveira</i>	51
Maternidade, crianças e cuidado: um olhar a partir de uma política de acesso à água no semiárido brasileiro <i>Marcela Rabello de C. Centelhas</i>	68
El espectáculo de los niños ludar “gitanos” de México. ¿Una cuestión de patrimonio? <i>Neyra Patricia Alvarado Solís</i>	84
A, B, C... de campo. Educación no formal y recreación para niñeces rurales (Buenos Aires, Argentina, 1969-1980) <i>Celeste De Marco</i>	95
O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência <i>Giselle Arteiro Nielsen Azevedo, Vera Regina Tângari E/Y Alain Flandes</i>	111
Intergeracionalidades em análise: (re)composições ético-estético-políticas em pesquisas-inter(in)venções com crianças e adultos <i>Érica Atem G. de A. Costa E/Y João Paulo Pereira Barros</i>	127
El androcentrismo y el adultocentrismo en los estudios sobre lo juvenil en Argentina <i>María Victoria Seca Correio</i>	140

“Siempre firmes en terreno privado”: violencias y masculinidades en jóvenes pertenecientes a pandillas de Guadalajara <i>Rogelio Marcial</i>	151
--	-----

Adscripciones identificadoras, maras y pandillas: ¿vidas sociales deterioradas? <i>Alfredo Nateras</i>	166
---	-----

Juventude em conflito com a lei: expressões objetivas e subjetivas das opressões em capitais do Nordeste brasileiro <i>Samira Safadi Bastos</i>	183
---	-----

ESPAÇO ABERTO/ESPACIO ABIERTO

A educação domiciliar no cenário brasileiro ENTREVISTA DE Bruno Antonio Picoli CON/COM Maria Celi Chaves Vasconcelos	199
--	-----

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS/INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

RESENHA/RESEÑA

O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade, de Renata Tomaz. POR <i>Juliana Doretto</i>	202
---	-----

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	206
--	-----

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO/NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	210
--	-----

Terminamos 2020 com a sensação de que foi tudo demais: o furor da pandemia em nível global, com o estarrecedor número de óbitos, sem falar na perda de empregos, o fechamento de atividades comerciais e industriais, o empobrecimento grave da população, principalmente dos mais pobres. Mas não foi tudo. Vivemos no Brasil a intensificação do terror destes acontecimentos a partir da gestão de um presidente que tem desprezado a gravidade da doença, ridicularizado aqueles que tem lutado contra ela, omitido informações, negado a ajuda federal aos estados, e promovido um desmonte obscurantista e sistemático à ciência, dentre outras atrocidades. Assim, ao longo deste ano, como se não bastasse a precária recomposição do cotidiano assolado pela crise sanitária, ainda tivemos que nos haver com a “guerra híbrida” do presidente contra a população brasileira. Ao final de 2020, somam-se, no entanto, ao rescaldo, tanto a exaustão e a falta de perspectivas, como também as ações criativas de sobrevivência, solidariedade e mobilização frente à adversidade.

A pandemia trouxe para as crianças e para os jovens a situação completamente inusitada de não poder ir para a escola. O que chama a atenção é que, relativamente ao que aconteceu com os adultos no tocante a suas perdas, a enorme vulnerabilidade das crianças e jovens tem sido pouco visibilizada. Abruptamente, às crianças foram subtraídos seu “projeto de vida”, a mais basilar forma material e simbólica da sua existência, lançando jovens e crianças a ter que lidar com o vazio deixado por não ter o que fazer, para onde ir, com quem se relacionar e o que esperar. Mesmo para as crianças e jovens – afortunados, e em menor número – que puderam seguir aulas e cursos online, providos pelos estabelecimentos privados, a grande maioria seguiu sem poder acessar ao muito que a grande maioria de professoras e professores se esforçou para continuar oferecendo com os poucos recursos das escolas públicas. Assim, às grandes desigualdades sociais e econômicas que a pandemia aprofundou em países como o Brasil, se junta a desigualdade geracional. Com pouca intensidade repercutiram os efeitos traumáticos da pandemia sobre as crianças e os jovens, afetados profundamente em seus elos com os outros e no processo de construção de si; ainda que, contraditoriamente, em âmbitos de discussão pública das mídias alternativas, tenha havido mobilizações importantes e sistemáticas dos profissionais e pesquisadores/as da área com o objetivo de gerar impacto sobre esta questão.

Nesta edição da DESIDADES, na seção Temas em Destaque, trazemos algumas reverberações desta situação pandêmica em três artigos, o de Nádia Lima, o de Celeste Hernandez e o das pesquisadoras Ana Hecht, Noelia Enriz e Mariana Palacios. Nestes, se discutem as muitas facetas de como a pandemia, na Argentina e no Brasil, destituiu ainda mais cruelmente aqueles que já tinham pouco, os povos indígenas, por exemplo; ou, como o futuro das crianças parece abalado estruturalmente: elas voltarão à escola depois da pandemia, ou se desligarão dela de vez? Por outro lado, para muitas crianças, a situação problemática é diferente: a de saber o que fazer com tanta tela a que as crianças estão expostas. Será essa uma transmissão que se torna mais fácil, ou mais difícil?

As questões da aprendizagem, da transmissão e da inter-geracionalidade são trazidas, em outros seis artigos, sob enfoques diferentes, retratando como as duas gerações – de crianças e adultos – se enlaçam no processo de reprodução social e, também, de reinvenção de si e da cultura em contextos diferentes. Inês Barbosa, enfocando o contexto escolar, discute as noções de desaprendizagem e desobediência questionando a missão, tida como convencional,

da instituição escolar que é a de ensinar, a qual pressupõe um sujeito – o estudante – aquiescente e submisso. Distante do contexto escolar, no sertão do Brasil, Marcela Centelhas volta sua lente investigativa para as práticas de cuidado e de higiene que enlaçam, simultaneamente, as duas gerações – mães e crianças. Sutilmente regulados pelos poderes do aparelho estatal nas suas políticas de acesso à água, os corpos, afetos e atitudes de crianças e suas mães se conectam a uma dinâmica social atravessada pelas políticas públicas, e igualmente condicionada pelo território, a raça e a classe das mães e das crianças. Ainda no âmbito da ruralidade, com o foco na educação não formal de crianças que vivem em uma zona próxima a Buenos Aires, temos o artigo de Celeste de Marco que discute o valor de atividades educacionais que ensejam a participação ativa das crianças na construção do fazer coletivo. Na mesma veia de escutar a criança, e de através dela acessar as práticas do grupo social, está o artigo de Neyra Solis cujo objetivo é estudar o patrimônio pelo olhar das crianças. Ela investiga como as crianças ciganas Ludar no México atualizam, permanentemente, o patrimônio cultural deste grupo social através da prática do espetáculo – suas apresentações na rua. Aí, também, se enlaçam as duas gerações em um processo vivo de transmissão e reinvenção das práticas culturais. Os pactos geracionais – entre crianças e adultos – são postos em questão no artigo de Erica Atem e João Paulo Barros que buscam acompanhar os processos em que as duas gerações – nos encontros de pesquisa analisados – podem reinventar suas posições no discurso, e abrir-se ao imprevisível do encontro. Enfim, o artigo de Giselle Azevedo, Regina Tanguari e Alain Flandes toma a cidade como território educativo e a voz e a participação das crianças neste espaço como elemento crítico fundamental para o desenho de uma cidade mais justa para todos e todas.

Outros quatro artigos se debruçam sobre temáticas da juventude. Ambos os artigos de Alfredo Nateras e Rogelio Marcial tratam de investigações sobre a situação de violência institucional no México e seus efeitos sobre os grupamentos juvenis, suas identidades e seus valores. Mesmo frente a este cenário tão adverso, Nateras aponta algumas linhas de fuga tendo em vista uma cultura da paz onde se possa expressar a potência de uma cidadania juvenil. O artigo de Maria Victoria Correio fecha esta tríade problematizando a produção teórica sobre juventudes na Argentina, ao interrogar-se sobre as possibilidades de fazer valer enfoques que ponham em relevo as relações de gênero, assim como questionem o adultocentrismo. E finalmente, o artigo de Samira Bastos traz uma discussão sobre as medidas socioeducativas com jovens negros em duas capitais do Brasil mostrando como o punitivismo tem alimentado a criminalização da pobreza e a desproteção social das famílias.

Na seção Espaço Aberto, temos o prazer de trazer a entrevista de Bruno Picoli com Maria Celi Chaves Vasconcellos sobre Educação Domiciliar no cenário brasileiro, o que tem sido chamado frequentemente de *homeschooling*, quando se usa o anglicismo. A entrevista é uma contribuição ao debate que ora se apresenta como extremamente relevante, no momento em que as crianças e jovens seguem em casa recebendo o aporte educacional da escola.

O livro “O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade”, de Renata Tomaz é apresentado na resenha feita por Juliana Doretto. Ainda na seção de Informações Bibliográficas, temos o levantamento de publicações na área de infância e juventude, lançadas neste último trimestre, no âmbito das ciências humanas e sociais. Continuamos crendo que poder ter acesso ao que se publica em livros – em toda a América Latina - sobre infâncias e juventudes é da maior relevância para o trabalho dos pesquisadores/as e profissionais nesta área.

Boa leitura!

Lucia Rabello de Castro
EDITORA CHEFE

Terminamos el 2020 con la sensación de que fue todo demasiado: el furor de la pandemia a nivel global, con el aterrador número de óbitos, sin mencionar la pérdida de empleos, el cierre de actividades comerciales e industriales, el empobrecimiento grave de la población, principalmente de los más pobres. Pero no fue todo. Vivimos en Brasil la intensificación del terror de estos acontecimientos a partir de la gestión de un presidente que ha despreciado la gravedad de la enfermedad, ridiculizando a aquellos que han luchado contra ella, omitiendo información, negando ayuda federal a los estados, y promovido un desarme obscurantista y sistemático de la ciencia, entre otras atrocidades. Así, a lo largo de este año, como si no bastase la precaria recomposición de lo cotidiano azotado por la crisis sanitaria, además tenemos que vérnosla con la “guerra híbrida” del presidente contra la población brasileña. Al final del 2020, se suman, sin embargo, tanto el agotamiento y la falta de perspectivas, como también las acciones creativas de supervivencia, solidaridad y movilización frente a la adversidad.

La pandemia trajo para los y las niños/as y para los jóvenes la situación completamente inusitada de no poder ir a la escuela. Lo que llama la atención es que, relativamente a lo que sucedió con los adultos en lo que respecta a sus pérdidas, la enorme vulnerabilidad de los y las niños/as y jóvenes ha sido poco visibilizada. Abruptamente, a los y las niños/as les fueron sustraídos sus “proyectos de vida”, la más basilar forma material y simbólica de su existencia, lanzando a jóvenes y niños/as a tener que lidiar con el vacío dejado por no tener qué hacer, hacia donde ir, con quién relacionarse y qué esperar. Aún para los y las niños/as y jóvenes -afortunados, y en menor número- que pudieron seguir sus clases y cursos online, provistos por los establecimientos privados, la gran mayoría siguió sin poder acceder a lo mucho que la gran mayoría de profesores y profesoras se esforzó para continuar ofreciendo con los pocos recursos de las escuelas públicas. Así, a las grandes desigualdades sociales y económicas que la pandemia profundizó en países como Brasil, se junta la desigualdad generacional. Con poca intensidad repercutieron los efectos traumáticos de la pandemia sobre los/las niños/as y jóvenes, afectados profundamente en sus lazos con los otros y en el proceso de construcción de sí; aunque, contradictoriamente, en ámbitos de discusión pública de los medios de comunicación alternativos, haya habido importantes y sistemáticas movilizaciones de los profesionales e investigadores/as del área con el objetivo de generar impacto sobre esta cuestión.

En esta edición de DESIDADES, en la sección Temas Sobresalientes, traemos algunas reverberaciones de esta situación pandémica en tres artículos, el de Nádia Lima, el de Celeste Hernández y el de las investigadoras Ana Hecht, Noelia Enriz y Mariana Palacios. En ellos se discuten las muchas facetas de como la pandemia, en Argentina y en Brasil, destituyó aún más cruelmente a aquellos que ya tenían poco, los pueblos indígenas, por ejemplo; o, cómo el futuro de los y las niños/as parece afectado estructuralmente: ¿volverán a la escuela después de la pandemia, o se desligarán de ella permanentemente? Por otro lado, para muchos niños y niñas, la situación problemática es diferente: la de saber qué hacer con tanta pantalla a la que los niños/as están expuestos. ¿Será esa una transmisión que se torna más fácil, o más difícil?

Las cuestiones de aprendizaje, de transmisión y de intergeneracionalidad son traídas, en otros seis artículos, bajo enfoques diferentes, retratando cómo las dos generaciones – de niños/as y adultos – se enlazan en contextos diferentes. Inês Barbosa, enfocando el contexto escolar, discute las nociones de desaprendizaje y desobediencia cuestionando la misión, asumida como convencional, de la institución escolar que es la de enseñar, la cual presupone un sujeto – el estudiante – tolerante y sumiso. Distante del contexto escolar, en el *sertão* de Brasil, Marcela Centelhas vuelca su lente investigativa hacia las prácticas de cuidado y de higiene que enlazan, simultáneamente, las dos generaciones – madres y niños/as. Sutilmente regulados por los poderes del aparato estatal en sus políticas de acceso al agua, los cuerpos, afectos y actitudes de los y las niños/as y sus madres se conectan a una dinámica social atravesada por políticas

públicas, e igualmente condicionada por el territorio, raza y clase de las madres y de los/as niños/as. Aún en el ámbito rural, con el enfoque en la educación no formal de niños/as que viven en una zona próxima a Buenos Aires, tenemos el artículo de Celeste de Marco que discute el valor de las actividades educativas que se proponen la participación activa de los/as niños/as en la construcción de un hacer colectivo. En la misma dirección de escuchar a los/as niños/as, y de a través de ella acceder a las prácticas del grupo social, está el artículo de Neyra Solís cuyo objetivo es estudiar el patrimonio a través de la mirada de los y la niños/as. Ella investiga cómo los niños y niñas gitanos Ludar en México actualizan, permanentemente, el patrimonio cultural de este grupo social a través de la práctica del espectáculo – sus presentaciones en la calle. En ellas también se enlazan las dos generaciones en un proceso vivo de transmisión y reinención de las prácticas culturales. Los pactos generacionales – entre niños/as y adultos – son puestos en cuestionamiento en el artículo de Erica Atem y João Paulo Barros que buscan acompañar los procesos en los que las dos generaciones – en los encuentros de investigación analizados – pueden reinventar sus posiciones en el discurso, y abrirse a lo imprevisible del encuentro. Finalmente, el artículo de Giselle Azevedo, Regina Tânguari y Alain Flandes toma a la ciudad como territorio educativo y a la voz y a la participación de los y las niños/as en este espacio como elemento crítico fundamental para el diseño de una ciudad más justa para todos y todas.

Otros cuatro artículos se dedican a temáticas de la juventud. Ambos los artículos de Alfredo Nateras y Rogelio Marcial tratan de investigaciones sobre la situación de violencia institucional en México y sus efectos sobre las agrupaciones juveniles, sus identidades y valores. Aún frente a este escenario tan adverso, Nateras señala algunas líneas de fuga teniendo en vista una cultura de la paz donde se pueda expresar la potencia de una ciudadanía juvenil. El artículo de Maria Victoria Correio cierra esta tríada problematizando la producción teórica sobre juventudes en Argentina, al interrogarse sobre las posibilidades de hacer valer enfoques que pongan en relieve las relaciones de género, así como cuestionen el adultocentrismo. Y, finalmente, el artículo de Samira Bastos trae una discusión sobre las medidas socioeducativas con jóvenes negros en dos capitales de Brasil mostrando cómo el punitivismo ha alimentado la criminalización de la pobreza y la desprotección de las familias.

En la sección Espacio Abierto, tenemos el placer de traer la entrevista de Bruno Picoli con Maria Celi Chaves Vasconcellos sobre Educación Domiciliaria en el escenario brasileño, lo que ha sido llamado frecuentemente como *homeschooling*, cuando se usa el anglicismo. La entrevista es una contribución al debate que actualmente se presenta extremadamente relevante, en el momento en que los/as niños/as y jóvenes siguen en casa recibiendo el aporte educacional de la escuela.

El libro “¿Que vas a ser antes de crecer? Youtubers, infancia y celebridad”, de Renata Tomaz es presentado en la reseña hecha por Juliana Doretto. Aún en la sección de Informaciones Bibliográficas, tenemos el relevamiento de publicaciones en el área de infancia y juventud, lanzadas en este último trimestre, en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Continuamos creyendo que poder tener acceso a lo que se publica – en libros- en toda América Latina – sobre infancias y juventudes es de la mayor relevancia para el trabajo de los/as investigadores/as y profesionales en esta área.

¡Buena lectura!

Lucía Rabello de Castro
JEFA EDITORA

Alfredo Nateras Domínguez – México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa

Ana Cristina Serafim da Silva – Brasil, Universidade Federal do Tocantins

Dorian Mônica Arpini – Brasil, Universidade Federal de Santa Maria

Flavia Cristina Silveira Lemos - Brasil, Universidade Federal do Pará

Ilana Lemos de Paiva - Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Leandro De Lajonquière- Brasil, Universidade de São Paulo

Luciana Gageiro Coutinho - Brasil, Universidade Federal Fluminense

Mara Lago - Brasil, Secretaria de Educação da Prefeitura de Porto Alegre

Marcos Cezar de Freitas – Brasil, Universidade Federal de São Paulo

Maria Luiza Campos da Silva Valente- Brasil, Pontifícia Universidade Católica -Rio

María Raquel Patricia Macri – Argentina, Universidad de Buenos Aires

Neyra Patricia Alvarado Solís – México, El Colegio de San Luis

Suzana Santos Libardi – Brasil, Universidade Federal de Alagoas

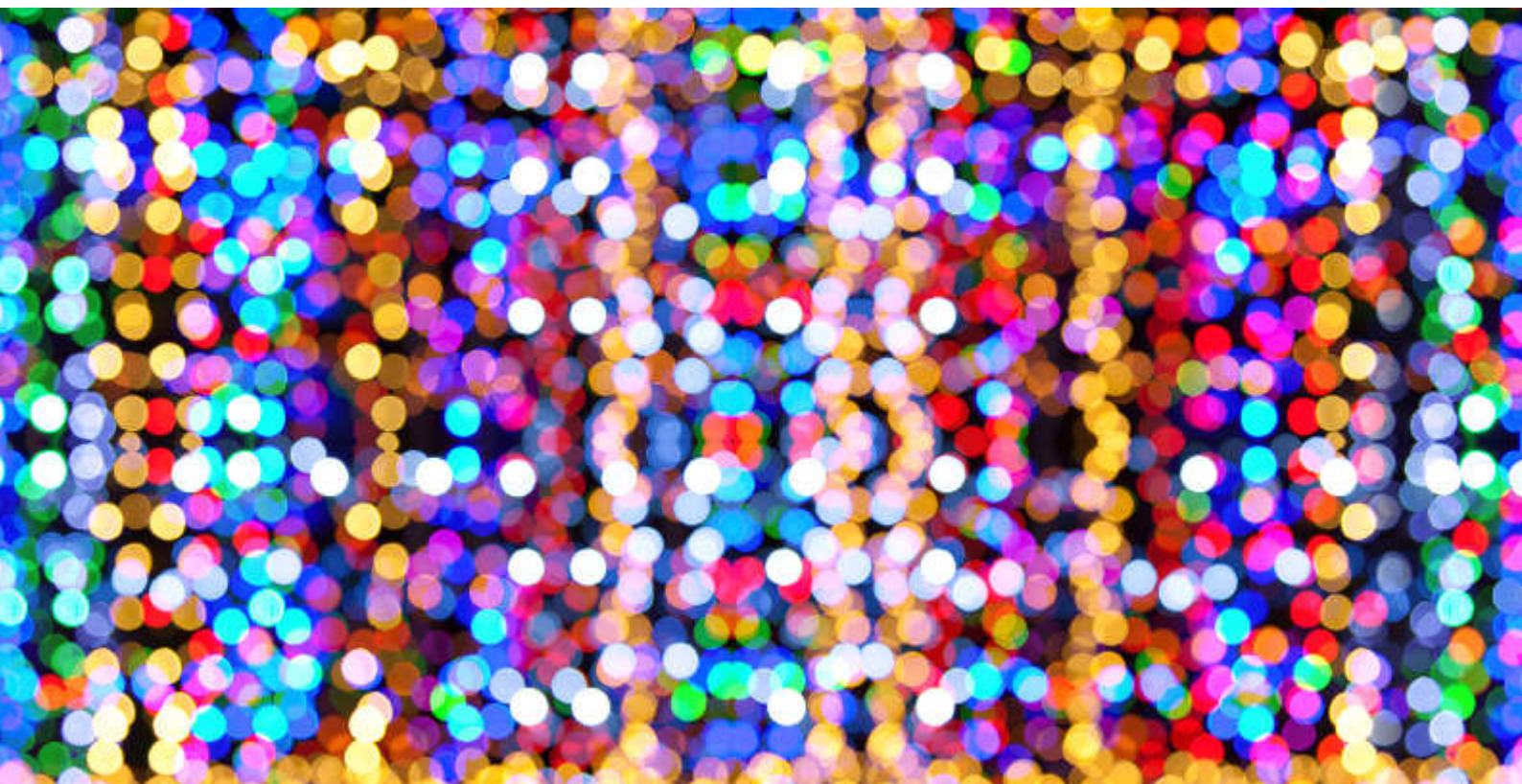


IMAGEM / IMAGEN: PxHere

“Eu não sei se o professor está me olhando”: o olhar e a tela

Nádia Laguárdia de Lima

A pandemia da Covid-19 assolou o mundo como um real indomável, mudando os rumos da história e interferindo de forma inédita nas formas de vida. As imagens da devastação causada por um vírus invisível foram as mais visíveis nas telas de todo o mundo no primeiro semestre de 2020.

Diante da necessidade de se fazer o confinamento social, as atividades sociais, profissionais, escolares, econômicas e de lazer, dentre outras, passaram a ser mediadas por telas. A aprendizagem escolar e a vida profissional invadiram o ambiente familiar, tornando mais tênues os limites entre o público e o privado.

Professores e alunos se depararam com uma série de dificuldades na adaptação ao ensino remoto, além de enfrentarem outros desafios impostos e, ao mesmo tempo, agravados pela pandemia e pelo confinamento.

Quais os impactos subjetivos dessa experiência de ensino a distância sobre crianças e jovens no contexto da pandemia?

Escutando crianças e jovens

Para fazer essa reflexão, entrevistamos 15 crianças e jovens com idades entre 08 e 26 anos, alunos de escolas privadas de Belo Horizonte, que adotaram o ensino a distância no primeiro semestre de 2020. Realizamos as entrevistas por celular, em respeito à necessidade de isolamento social.

Em psicanálise, a entrevista tem sido utilizada como um método clínico de pesquisa e intervenção. Consideramos que, ao ocupar o lugar de não saber, o pesquisador dirige-se ao outro como um sujeito que possui um saber. A entrevista não segue um roteiro previamente estabelecido, apenas uma questão inicial, a partir da qual é possível seguir diferentes percursos, segundo a regra fundamental da psicanálise, a associação livre. Se a demanda de saber é do pesquisador, apostamos que, ao fazer uso da palavra, o sujeito pode passar a interrogar-se e, tocado pelo seu dizer, posicionar-se de um novo modo frente a ele.

As crianças e os jovens demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa, sendo que alguns se mostraram até mesmo ávidos para serem escutados. O tema do ensino remoto foi atravessado por outros temas, como a pandemia, as relações familiares e sociais, os usos que fazem dos ambientes virtuais e as suas invenções.

É importante salientar que a maioria das crianças e jovens pertence a um contexto social e econômico privilegiado, contando com uma boa estrutura tecnológica e um ambiente de privacidade em casa. Apenas três jovens estudaram em escolas públicas e ingressaram recentemente na escola privada, são moradores de periferia e enfrentam restrições de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos em suas casas.

A maioria das crianças e dos jovens considerou que o ensino remoto e o presencial são duas formas distintas de aprendizagem, havendo uma perda da qualidade do ensino na transposição das aulas presenciais para as virtuais. Eles destacaram os seguintes problemas no ambiente virtual: a maior dificuldade de concentração; a perda da espontaneidade do professor; a menor participação dos alunos; a dificuldade de compreender alguns conteúdos específicos. Foram enumerados, ainda, problemas técnicos, como: “a aula trava por causa de problema de conexão”; “o professor ou algum aluno não consegue entrar”; “o professor cancela a live”; “o professor não sabe usar o zoom”; “tem muito barulho”; “os colegas não desligam o microfone”; entre outros.

Algumas crianças demonstraram certa decepção em relação às aulas ao vivo no ambiente *online*. Relataram as expectativas que criaram, no primeiro momento de isolamento social, com a possibilidade de rever, mesmo à distância, colegas e professores; e as frustrações sentidas diante das dificuldades em “ver e ser visto” pelo professor e pelos colegas. Algumas crianças disseram, frustradas, que o professor não lia as suas mensagens no chat.

Como principais aspectos positivos do ensino remoto, destacaram a economia de tempo no deslocamento casa/escola/casa, e o uso desse tempo para descansar, fazer atividades escolares, usar as redes sociais, brincar, jogar, trabalhar (no caso de alguns jovens) e ter maior contato com os familiares.

Para algumas crianças e jovens, a “videoaula” deveria ser uma prática constante, pois permite que os alunos assistam às aulas de acordo com as suas disponibilidades de tempo, local e o número de vezes que quiserem. No entanto, destacaram que essa atividade não substitui o ensino presencial, pois a explicação dada pelo professor no vídeo é sempre a mesma, ou seja, não tem variação, e não há espaço para os alunos colocarem as suas dúvidas.

Paula¹, de 9 anos, diz:

nesse período de pandemia, eu queria que os professores dessem aula só no zoom² porque a gente pode perguntar, e a professora pode responder na hora. Não gosto das aulas gravadas. Acho legal quando tem dois professores juntos no zoom, de duas matérias diferentes, porque eles falam de um mesmo assunto com conteúdos diferentes. Acho legal também quando as professoras conversam um pouquinho com a gente.

Mas, acrescenta que não gosta de fazer perguntas no vídeo: “Eu não levanto a mão para fazer perguntas, mas, se a professora me pedir pra responder, eu respondo”.

Por sua vez, Felipe, de 9 anos, comenta: “eu gosto de aula de vídeo porque posso pausar, voltar, repetir, não perco nada”, e “gosto das aulas ao vivo porque posso olhar para as pessoas”. No entanto, para alguns jovens, a vantagem do ensino remoto é que ele permite a possibilidade de ver sem ser visto. Assim, disseram que preferiam assistir às aulas com o vídeo e o áudio desligados, mantendo a sua privacidade.

Felipe afirmou também estar entediado, cansado de quarentena. E acha que os professores poderiam ser mais criativos nas aulas *online*, usando mais recursos de imagens, vídeos e músicas. Ele dá alguns exemplos de vídeos e músicas que poderiam ser utilizados pelos professores em suas aulas. Já Fábio, também de nove anos, chamou atenção para a questão da duração das aulas síncronas que, para ele, deveriam ser mais curtas, “pois em casa é mais difícil prestar atenção”. Ainda que demonstre estar feliz por ter mais tempo para brincar com o irmão, Fábio diz sentir falta da escola, do contato com os colegas, mencionando, inclusive, a relação de cuidado que mantinha com um amigo vítima de *bullying*.

Jonas, 11 anos, demonstra muito entusiasmo com as possibilidades de uso dos dispositivos tecnológicos em casa. Ele diz que com a quarentena teve mais oportunidades para usar a internet e com isso aprendeu a usar os recursos tecnológicos: realizou uma live, aprendeu a fazer animes e quer fazer uma série. “Aprendi a fazer uma captura de tela que me filma”.

1 Utilizamos nomes fictícios para preservar as identidades das crianças e dos adolescentes.

2 Aplicativo utilizado para a realização de videoconferências.

Diz que tem o sonho de criar um canal no *YouTube*. Com relação às aulas *online*, ele diz que o que acha legal é ficar conversando com os colegas no *chat* na hora da aula, sem o professor ver, e observa que na escola o professor tem mais controle, sabe o que está acontecendo, passa nas carteiras, vê cada aluno, ao passo que no *Zoom* o professor não tem controle das conversas, pois só lê o que foi escrito no *chat* depois que a aula termina.

Carla, 22 anos, disse que os colegas de faculdade estão trancando a matrícula, porque “as aulas virtuais são muito ruins; você não consegue participar sempre nos horários definidos, tem problemas de conexão à internet, falta privacidade em casa, [e] as aulas têm menos interação, são mais cansativas”.

As crianças disseram sentir falta de sair de casa, de andar no espaço físico da escola e de se encontrar com os colegas e com os professores. Paula diz que está sentindo muita falta da escola e das amigas e que, para matar a saudade das amigas, criou com elas um grupo no *WhatsApp*.

A angústia das crianças manifestou-se especialmente através da incerteza quanto ao momento de retorno das atividades escolares presenciais, do contato com o professor, dos passeios e atividades ao ar livre, e dos encontros com os amigos. Paula diz: “O que eu estou sentindo mais falta é de brincar com as minhas amigas”.

Alguns jovens afirmaram que a pandemia trouxe uma mudança em sua visão da vida, pois passaram a perceber a sua transitoriedade. Antônio, 18 anos, descreve essa percepção:

esse é o meu último ano na escola, eu vou me formar no final do ano de 2020. Eu tinha muita expectativa com relação a esse ano de despedida da escola. Sonhava com as festas, os eventos de incentivo, os passeios com a turma. A gente tem uma série de rituais de despedida na escola. Esse é um momento muito importante na nossa vida, que está sendo perdido. Com a pandemia e o fechamento da escola, perdi o interesse pelas aulas, perdi o incentivo pelos estudos, perdi o laço com os colegas, uma convivência de onze anos! Claro que a gente conversa pelas redes sociais, mas não é a mesma coisa. Mas o que eu sinto mais falta é do contato com os professores. Eu não estou tendo a chance de me despedir deles. Tem um lado afetivo na relação com o professor. Os professores da minha escola são muito atenciosos. Estou há muito tempo na escola, então todos os professores me conhecem, brincam comigo, são carinhosos.

Foi possível perceber alguns recursos utilizados pelas crianças e jovens para lidar com a angústia diante do desconhecido. Marina, 10 anos, disse que aceitou melhor o isolamento social depois que estabeleceu um cronograma de atividades diárias. Ela disse que está “produzindo muito” no confinamento, fazendo aulas, exercícios e também brincando, jogando e inventando coisas, e não gosta de ver notícias sobre a pandemia. Estabelecer uma rotina de atividades, brincar e evitar saber notícias sobre a pandemia foram recursos encontrados por Marina para evitar a angústia.

Por sua vez, João, de 8 anos, disse que está muito triste por não poder ver a avó:

Eu ficava com ela todo dia depois da aula. Eu gosto muito dela, a gente brincava, conversava, ela fazia bolo para mim, agora eu fico só dentro de casa. É muito ruim. Também tenho medo dela morrer de Corona. Eu fico mais tranquilo quando converso com ela por telefone e ela fala que está bem. Então eu ligo para ela todo dia.

Já Maria Fernanda, 11 anos, recorre à fantasia para evitar a angústia: “Para não ficar ansiosa, eu fico pensando que estou de férias só com os meus pais e que posso aproveitar para brincar com eles e que, quando as férias acabarem, eu vou encontrar com os meus amigos”.

O ensino a distância parece oferecer certa proteção para aqueles que apresentam dificuldades de socialização na escola. Renata, 20 anos, mostrou se sentir protegida pela tela:

Eu estou confortável em casa. Não preciso me arrumar, não preciso me mostrar. Quando sinto falta de conversar com alguém, uso o *WhatsApp*. Com o confinamento, eu tenho uma desculpa para não sair, não arrumar estágio. Posso adiar os projetos. Estou gostando das aulas *online*, especialmente porque posso desligar a câmera e não ser vista. Se você liga a câmera, você fica o tempo todo visível para todos. Na faculdade eu posso ficar lá atrás, escondida, e até dormir na carteira. Eu acho que as aulas na escola são bem melhores, o contato com as pessoas e com a universidade é muito rico, mas é mais cômodo ficar em casa.

Os jovens apontaram que as redes sociais permitem encontros e distrações no período da pandemia, diminuindo a sensação de isolamento social, mas destacaram que o seu uso também pode causar angústia. O *Instagram* foi mencionado por uma jovem como uma rede “falsa”, que passa a ilusão de que está todo mundo feliz e produtivo na quarentena, o que causa angústia “porque você se sente diferente, improdutivo, incapaz”.

Algumas crianças e adolescentes falaram do cansaço provocado pelo excesso de tela. Maria Fernanda, 11 anos, disse que sempre ficou “colada” no celular, mas por prazer. Com o ensino remoto e o aumento do uso das redes sociais, ela disse que sentiu “um cansaço de tela”. Assim, começou a fazer atividades que até então não fazia, como ler um livro, desenhar e escrever poesias em um caderno.

As jovens que ingressaram recentemente em uma instituição de ensino privada demonstraram maior angústia em relação à pandemia e ao ensino remoto, como nos diz Gisela, 20 anos:

Não estou gostando das aulas *online*. Estudei em escola pública a vida toda e agora estou numa universidade privada. Convivo com pessoas de diferentes classes sociais em meu curso. Não é fácil acompanhar um curso superior numa universidade se você estudou a vida toda em escola pública. Eu preciso estudar mais do que todo mundo, preciso correr atrás de tudo o que não tive, e não tenho recurso para comprar todos os livros e materiais necessários. Com a pandemia parece que tudo se agravou. Eu não tenho um computador de uso pessoal, nem um espaço privado para estudar em casa. As aulas virtuais não têm a mesma qualidade das aulas presenciais. O contato próximo com o professor é muito rico, no vídeo é tudo muito impessoal, e o professor perde a espontaneidade. Não tem aquele contato olho a olho.

Uma reflexão psicanalítica

Como é possível perceber, as experiências virtuais têm significados e efeitos específicos para cada um. Contudo, o tema do olhar esteve muito presente nas falas das crianças e dos jovens, especialmente em reflexões relacionadas à transitoriedade, à transmissão e ao uso da tela.

Na teoria freudiana, o olhar relaciona-se à constituição da sexualidade. Como objeto da pulsão escópica, o olhar sustenta a curiosidade sexual e, ao ser sublimado, transforma-se em interesse científico. Para Lacan (2005/1962-1963), o campo visual difere-se do olhar. Enquanto o primeiro refere-se à percepção das imagens e se apoia na constituição narcísica do estádio do espelho, o segundo diz respeito ao real e está elidido do campo da visão. O olhar é causa de desejo, mas também fonte de angústia.

A pandemia remeteu os jovens à transitoriedade. Freud, em seu texto sobre a transitoriedade (1974/1916), comenta que toda catástrofe nos remete à transitoriedade da vida, e pode tirar, para alguns, o valor da sua beleza. Essa reflexão freudiana pode ser articulada ao texto de Lacan sobre a construção da cena do mundo (2005/1962-1963). Lacan descreve o mundo como um empilhamento de restos, e a cena do mundo como a construção da história em torno desses restos. A cena do mundo é o campo visual que encobre o objeto olhar. No entanto, a visão se sustenta e se organiza pela função do olhar que é elidido desse campo. Como percebemos nas falas de alguns jovens, a irrupção da pandemia provocou um abalo em sua visão de mundo, fazendo emergir o olhar na dimensão real e despertando a angústia.

As crianças e os jovens também destacaram a importância do olhar na relação com o saber. Assim, buscamos o apoio de alguns textos de Freud e de Lacan para sublinhar que o olhar, em sua função de resto, é o que impulsiona o saber. Finalmente, discutimos a relação entre o olhar e a transmissão. A construção lacaniana sobre a mancha no campo visual é o que nos guia nessa elaboração. A nossa hipótese é a de que a mancha do olhar faz borda entre desejo e gozo. O olhar incide no campo visual através da mancha. É através da mancha que o real se apresenta na cena, enlaçando simbólico e imaginário. O olhar como mancha sustenta a transmissão de saber.

Sobre a transitoriedade: o olhar que abala a cena do mundo

É surpreendente observar como antes da pandemia vivíamos confinados às telas dos nossos *gadgets* e deixávamos de perceber a paisagem à nossa volta. Agora, na fresta da nossa janela, buscamos captar os pequenos detalhes com os quais a natureza nos presenteia diariamente: a árvore florida na rua; o pássaro que pousa na janela; a gota de chuva que pinga no vidro. Desejamos sair da tela, nos sentar sob a sombra de uma árvore, prestar atenção nos pássaros e andar pela praça.

O sentimento de transitoriedade surgiu na fala de alguns jovens como uma mudança na visão de mundo a partir da pandemia, comprometendo o interesse pela aprendizagem. Eles passaram a perceber a vida como transitória, frágil, sem controle: “Tudo passa tão rápido; não sabemos quando nos encontraremos de novo, quando poderemos sair em grupo, passear pelas praças, parques e shoppings” (Antônia, 18 anos).

A jovem continua:

A gente sempre estudou sobre guerras e pandemias, mas ninguém imaginava que ia viver isso. A situação de incerteza, de imprevisibilidade, tira a vontade de fazer qualquer coisa, faz perder o foco, tira o estímulo para os estudos. A gente passa a ver o mundo de outra forma, sem a mesma beleza de antes.

Freud, em seu texto sobre a transitoriedade (1974/1916), comenta sobre um passeio que fez pelos campos, num dia de verão, na companhia de um poeta. Segundo Freud, o poeta admirava a beleza do cenário à sua volta, mas não extraía disso qualquer alegria: “perturbava-o o pensamento de que toda aquela beleza estava fadada à extinção, de que desapareceria quando sobreviesse o inverno, como toda a beleza humana e toda a beleza e esplendor que os homens criaram ou poderão criar” (Freud, 1974/1916, p. 345). Toda aquela beleza pareceu-lhe despojada de seu valor por estar fadada à transitoriedade.

Lacan (2005/1962-1963) demonstra que a psicanálise denuncia o cosmo como lugar de engano. Para ele, a história é a montagem do mundo, a encenação. Num primeiro tempo, temos o mundo, no segundo, o palco em que fazemos a montagem desse mundo: “O palco é a dimensão da história” (p. 43). Lacan destaca, no primeiro tempo, o mundo como um empilhamento de restos, um depósito de destroços sem coerência interna, e, no segundo tempo, a visão de mundo, a sua montagem, o palco onde se encena a história. O mundo com o qual acreditamos lidar seria apenas um depósito dos restos acumulados, um empório de épocas que se sucederam.

A história do mundo é um arranjo de partes dotado de sentido (Porge, 2009), o campo perceptivo que encobre o olhar. A visão se sustenta pela função do olhar que, no entanto, está elidido desse campo. A angústia é a emergência do objeto olhar no campo da visão, quando a constituição da imagem especular mostra o seu limite.

A pandemia abalou a cena do mundo. O desconhecimento sobre as formas de tratamento do vírus, o seu potencial destruidor, expuseram a fragilidade da vida. O mundo se revelou como uma justaposição de fragmentos sem sentido, fazendo emergir a dimensão real do olhar que desperta a angústia.

O olhar que impulsiona o saber

Marina, 10 anos, explica da seguinte forma o seu incômodo com as aulas *online*: “eu não sei se o professor está me olhando”.

Há uma dimensão do olhar que nos enlaça. Em um artigo escrito às vésperas do seu sexagésimo aniversário, para um volume coletivo em comemoração ao 50º aniversário de fundação do colégio em que estudou dos 10 aos 18 anos, em Viena, Freud comenta que, caminhando pelas ruas da cidade, podia encontrar, inesperadamente, algum cavalheiro idoso e bem conservado, ao qual saudava, quase humildemente, porque o reconhecia como um antigo professor. Entretanto, depois parava e refletia se seria realmente o professor:

Seria realmente ele, ou alguém bastante semelhante? Como parece jovem! E como estamos velhos. Que idade poderá ter hoje? Será possível que os homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos, sejam realmente tão pouco mais velhos que nós? (Freud, 1974/1914, p. 285).

Há algo de obscuro que impede o total reconhecimento do outro. O tempo presente parece mergulhar na obscuridade, e o material surgido nos escaninhos da memória se apresenta com todas as suas conjecturas, ilusões e deformações (Freud, 1974/1914). A imagem do professor e as lembranças das experiências escolares da infância são atravessadas por fantasias e desejos inconscientes, restando sempre um impossível de apreender.

A emoção sentida por Freud ao se encontrar com o antigo mestre revela a dimensão inconsciente que incide na transmissão do saber. Como o autor observa, para muitos, os caminhos das ciências se constroem apenas por meio dos professores, e, para Freud, a transferência, que possibilita a transmissão, é uma experiência amorosa.

Essa experiência amorosa tem relação com o objeto olhar. Em seu *Seminário, Livro 1*, Lacan (1993/1953-1954) observa que o estado amoroso, quando se produz, não intervém para qualquer parceiro ou para qualquer imagem, mas existem algumas condições para o amor à primeira vista. Freud nos ensina sobre a potência do olhar no encontro amoroso, apontando que os nossos desejos se organizam a partir dele.

A dimensão do olhar privilegiada na função do desejo está presente no processo de constituição do sujeito. Em seu *Projeto para uma psicologia científica* (1974/1895), Freud argumenta que a vivência de satisfação é uma experiência fundamental para a constituição do aparelho psíquico, que marca a passagem do registro da necessidade para o campo do desejo. Ao primeiro grito do bebê, a mãe lhe oferece o alimento, supondo a necessidade de saciar a sua fome. Freud interpreta que, num segundo momento, o choro do bebê estaria relacionado à ausência daquele que cuida, ou seja, ao que desaparece do seu campo de visão.

O objeto da primeira experiência de satisfação é visual e corresponde à Coisa que não pode ser atingida nem na alucinação do desejo, nem na realidade. Para Lacan, a Coisa é o objeto perdido, jamais reencontrado, que desperta o desejo no mundo visível do qual ela está elidida (Lacan, 1997/1959-1960).

A teoria freudiana da pulsão demonstra como a linguagem se apropria do corpo, destituindo-o das determinações naturais e transformando-o em corpo erógeno. A constituição da sexualidade ocorre a partir do circuito da pulsão em torno do seu objeto de satisfação, que envolve três tempos lógicos: ativo, reflexivo e passivo. No caso da pulsão escópica, trata-se de “ver, ver-se, ser visto”. No terceiro tempo do circuito pulsional escópico, a criança se faz objeto para um Outro, num “fazer-se ser vista”, e um novo sujeito surge dessa operação. Lacan ressalta que, se as pulsões oral e anal estão situadas no nível da demanda, “no nível da pulsão escópica estamos no nível do desejo do Outro” (Lacan, 1995/1964, p. 102). O olhar situa-se, portanto, em relação ao desejo do Outro.

Reportando-se à obra de Sartre *O ser e o Nada*, Lacan, no seminário I (1993/1953-1954), argumenta que o objeto humano se distingue de qualquer outro objeto “na medida em que é um objeto que me olha” (p. 246). E acrescenta que o olhar aqui não se confunde com o fato de que eu vejo os seus olhos. Posso me sentir olhado por alguém de quem não vejo os olhos. A partir do momento em que eu penso que sou olhado, já sou algo diferente, “pelo fato de que me sinto eu mesmo tornar-me um objeto para o olhar de outrem” (p. 246). Nessa posição, que é recíproca, “... sou um objeto que se sabe ser visto” (p. 246).

Assim, Lacan desloca o olhar para o objeto, diferenciando-o do olho que vê uma imagem. O olhar advém “do exterior”, não é um atributo do sujeito. Esse olhar desconhecido e inapreensível faz parte dos objetos. O sujeito é também afetado pelo olhar enquanto objeto.

Em sua teoria do estágio do espelho, Lacan descreve o processo de constituição da imagem corporal a partir da identificação do sujeito com uma imagem unificada de si próprio, que é a imagem do outro como semelhante. O “eu” apreende sua imagem na imagem que o outro lhe devolve. Porém, para a assunção da imagem do corpo no espelho, é preciso que a criança se volte para aquele que a segura, para que ele autentique sua descoberta. Esse reconhecimento do Outro permite que a criança assuma uma determinada imagem de si, que, no entanto, jamais se fecha em uma identidade unívoca (Lacan, 2005/1962-1963).

Lacan vai ressaltar a presença do objeto olhar na constituição da imagem no espelho (Lacan, 2005/1962-1963, p. 277). O olhar não pode ser apreendido pela imagem, trata-se de um furo, de uma luz que ofusca a visão, que cega com a sua luminosidade. A relação especular suporta as identificações imaginárias, mas dissimula a distinção entre visão e olhar. Se a visão pode ser tomada como função do órgão da vista, o olhar, seu objeto imanente, é onde se inscreve o desejo do sujeito (Miller, 2013).

O objeto olhar pode incidir no campo da visão sobre a forma da mancha. Usando o exemplo dos insetos, que também possuem um par de olhos, Lacan comenta que “vemos aparecer a existência de uma mancha dupla, cujo efeito é fascinar o outro, predador ou não” (Lacan, 2005/1962-1963, p. 264). Para Lacan, o segredo do fascínio pela imagem é o encobrimento da falta, constitutiva do sujeito. “O encobrimento promovido pela imagem vela também que o objeto que aí se apresenta como causa da jubilação é justamente o olhar, causa da *Schaulust*, o gozo espetacular” (Quinet, 2002, p. 133).

O componente de fascínio da função do olhar, enigmático em si mesmo, é o ponto de irradiação, a função do desejo que se revela no campo visual. A mancha é o sinal que me olha, e é por me olhar que me atrai. O objeto *a* é um postigo, é a isca com que se fisga o Outro, o olhar é “aquilo que falta, não é especular, não é apreensível na imagem” (Lacan, 2005/1962-1963, p. 278). O olhar que escapa ao campo da visão inaugura o desejo de ver. Há uma dimensão do olhar que desperta o desejo, e o desejo de ver transforma-se em busca de saber.

A relação com o saber se dá em torno de um vazio fundamental, constituinte da subjetividade. Da operação de constituição do sujeito se extrai um resíduo, o objeto *a*. O saber é tecido em torno desse objeto inapreensível. Assim, o que impulsiona o saber é objeto olhar como vazio. A construção de saber é o movimento em torno desse vazio, que corresponde ao movimento do desejo.

O saber é apreendido no campo do Outro de uma maneira singular, sendo sempre parcial, pois envolve a dimensão de não saber, própria ao inconsciente. A dimensão de gozo também está presente na apropriação do saber. O saber é algo a ser devorado, incorporado, degustado, e para tê-lo, “é preciso empenhar a própria pele” (Lacan, 1985/1972-1973, p. 130). O gozo da pulsão escópica sustenta a busca de “tudo ver”.

Para Lacan (1985/1972-1973), o objeto *a* é o que enlaça o sujeito ao Outro, na medida em que o sujeito localiza no Outro o objeto *a*. “A criança olhada, ela tem o *a*. Será que ter o *a* é sê-lo?” (p. 135).

O olhar e a transmissão: da tela à janela

Lúcia, 18 anos, descreve a perda que se dá na transposição do ensino presencial para o remoto: “O professor perdeu o brilho, as aulas perderam o encanto, não tem cor, toque, cheiro, troca de olhares. Os professores parecem robôs, sem vida”. Mais adiante, acrescenta que, na tela, “o professor está dentro de um quadrado, e ao lado dele, 40 quadradinhos [...] Eu perdi o interesse pelas aulas”.

Como é possível constatar, a substituição do ensino presencial pelo remoto envolve perdas. A imagem reproduzida numa tela plana, bidimensional, não capta todo o colorido pulsional que se transmite no encontro “olho a olho”.

A imagem fixa na tela não faz “função quadro”. A função quadro é articulada à função da fantasia pelo enquadre do olhar, uma construção que é subjetiva. Através do conceito de quadro, a geometria perspectiva permite mostrar a estrutura visual da fantasia que enquadra o olhar. O quadro *Os embaixadores*, de Holbein, é utilizado por Lacan para ilustrar a esquizo entre visão

e olhar (Lacan, 1995/1964). Ao ver o quadro de frente, o sujeito está no mundo da representação, com os objetos simbólicos e culturais do mundo sensível. No entanto, um objeto faz mancha no quadro, é um elemento estranho ao conjunto que escapa à cena do mundo. Esse objeto é percebido quando o espectador muda de posição e se coloca lateralmente, olhando o quadro de viés, mudando o ponto de vista (Quinet, 2002). Essa mudança de perspectiva faz mancha no campo visual e abala o registro especular.

Para Porge (2009), quadro e janela se equivalem para instaurar uma nova lógica do olhar. Um quadro é um ato de abertura, que visa criar bordas sobre uma superfície sem bordas. Abrir uma janela é traçar uma moldura, um gesto para olhar. Ao traçar um quadrilátero sobre uma superfície, abre-se uma janela. A lógica do olhar é a lógica da janela segundo a topologia do furo. Assim, o quadro comporta uma dupla perspectiva: enquadre e furo, fechamento e abertura.

Para Belting (2015), o globo ocular, considerado do exterior, é um espelho redondo sobre cuja superfície o mundo circundante se reflete, mas através da pupila o olhar se volta para o exterior, como se fosse uma janela. A janela corresponde também a uma moldura, que não é só uma delimitação estética, mas também um parâmetro de medida.

Na cultura ocidental, o mundo é um mundo a ser visto e se abre ao olhar por detrás de uma janela simbólica. A janela permite ao espectador estar “aqui”, presente com o seu corpo, e entregar-se ao “ali”, a lugares que só o olhar pode alcançar. Ao permitir superar o obstáculo da parede, o olho desvincula o observador de seus limites corpóreos. Para o olhar ocidental, é diante da janela que se decide a relação com o mundo. “Assim, a janela é ao mesmo tempo vidro e abertura, enquadramento e distância” (Belting, 2015, p. 117).

Para Lacan o correlato do quadro é o ponto de olhar, que está situado no mesmo lugar em que se encontra o quadro, mas do lado de fora. Entre os dois está “o anteparo, o écran” (Lacan 1973/1964, p. 95). Assim, é possível fazer uma distinção entre tela e quadro. Como salienta Quinet, se a tela é um anteparo ao olhar para o sujeito, o quadro pode representar não só o olhar, mas também o próprio sujeito da representação (Quinet, 2002).

Enquanto a tela faz anteparo ao olhar, a janela permite a abertura, a passagem, a transposição. A mancha no quadro faz função de janela ao incluir um elemento estranho ao conjunto, algo perturbador que faz mudar o ponto de vista.

A mancha na imagem faz borda entre desejo e gozo, articulando o real do olhar ao campo perceptivo, causando o desejo. Mas a mancha também pode invadir o campo visual, desestabilizando-o, produzindo o efeito que se tem quando o sujeito é confrontado com algo excessivo, com um olhar invasor. Nesse caso, a aparição disruptiva do objeto no campo visual se dá na forma de uma intrusão geradora de angústia, provocando a desestruturação radical da cena do mundo.

A nossa hipótese é a de que a mancha, em sua função de borda entre desejo e gozo, atua na transmissão do saber. O olhar incide sobre o campo visual através da mancha. É através da mancha que o real se apresenta na cena, enlaçando simbólico e imaginário. A mancha é tanto o segredo do fascínio do olhar, que causa o desejo e impulsiona o saber, quanto o que se transmite do real no sombreado da visão. Algo da dimensão do gozo escapa entre os significantes e se apresenta como mancha do olhar.

Em sua reflexão sobre as sessões virtuais em análise, Rivera (2020) observa que na *live* não há outro ponto de vista possível, pois é impossível olhar a pessoa de lado, explorar suas facetas, flutuar no espaço à sua volta. A autora ressalta, ainda, que a tela é plana, bidimensional, anulando qualquer possibilidade de que haja algo “embaixo” dela. Assim, defende que a tela não é um véu que convida ao gesto de desvelamento de algo, mas um simples *écran* que achata qualquer espessura, dando-se como uma perspectiva mínima, única e evidente, que não oferece

ao espectador senão a equivalência frontal, ou seja, a complementaridade intersubjetiva, capturando o sujeito em uma identificação com aquela imagem, sem brecha para um terceiro, ela é um espelho imóvel. Diante dela, não se pode mover ou gesticular de modo a quebrar sua captura fascinante pela percepção do corpo que está fora da imagem. Assim, ela defende que, nos atendimentos *online*, trata-se de assumirmos – em ato – a invenção de estratégias para abrir brechas na tela.

Para além dos atendimentos *online*, a transmissão de saber se sustenta naquilo que escapa ao campo visual, o objeto olhar. A transmissão envolve a dimensão do gozo, e o objeto *a* é um elemento de gozo. Nesse sentido, para que a transmissão tenha lugar, é preciso fazer mancha na tela, deixando escorregar isso que se transmite de piso a piso.

Marina, 10 anos, ao comentar sobre o despreparo de uma professora no uso das tecnologias digitais, diz que em suas aulas a sua imagem sai do campo visual, ela começa a falar com os alunos com o microfone desligado, compartilha a sua imagem na tela ao invés do texto da aula, conversa com quem está ao seu lado sem desligar o microfone, e pede ajuda aos alunos na utilização dos recursos tecnológicos. Curiosamente, Marina diz que essa é a sua professora preferida: “Eu gosto muito dela, ela sempre escuta a gente no início da aula, pergunta se a gente está bem, e diz que quer ver a carinha de cada um”. Apesar das dificuldades técnicas, Marina diz gostar das suas aulas, pois “a professora explica bem; é cuidadosa com a gente”. Nota-se, então, que o domínio tecnológico não garante a transmissão de saber. Talvez até mesmo por não pretender ocupar o lugar de quem detém o saber, a professora oferece um lugar ao saber do aluno e viabiliza a transferência.

Educar passa por algo que escapa ao professor. O professor no processo de ensino transmite “através do seu testemunho, seu afeto, sua pulsão, considerando que as tecnologias afetam tanto os espaços físicos, quanto os espaços subjetivos da educação” (Dias et.al., 2019, p. 207). O ensino remoto standardizado corresponde à aspiração contemporânea de uma subjetividade sem restos. Nas aulas *online*, o enquadre da imagem na tela sugere um mundo rigorosamente ordenado, calculado, previsível, capturado e cristalizado num espelho imóvel. No entanto, como vimos, algo pode furar essa previsibilidade, esse cálculo, essa ordenação. É furando o sentido que algo pode ser transmitido.

Para Lacan, a transferência é um jogo de olhar. O olhar para o sujeito é sempre “um jogo da luz com a opacidade” (Lacan, 1995/1964, p. 95). Esse jogo é da ordem de uma invenção com o que há de intransmissível. Porge (2019) esclarece que “o intransmissível está no coração do desejo de transmitir, não como inefável perdido nas areias de um deserto, mas como soleira para a invenção” (p. 15). Assim, na transmissão, trata-se de um saber-fazer com o jogo de olhar.

Algumas considerações finais

Na contemporaneidade, a desvalorização do Ideal e a ascensão ao zênite social do objeto *a* (Lacan, 2003/1970) expõem um real sem lei e fora do sentido. Diante do declínio do Ideal, a vertente estrutural do supereu assume o lugar de comando, incitando o gozo.

O desejo de ver se transforma em um imperativo de gozo que se impõe a todos, alimentando a ilusão de transparência. As telas tomaram todo o espaço social, ninguém escapa aos seus ferozes olhos mecânicos (Didi-Huberman, 2014)

O uso das redes sociais captura os sujeitos pela modalidade de gozo escópico, incitando o “ver” e o “dar-se a ver”. No entanto, o excesso de luz das telas pode destruir a própria exposição, pois, como salienta Didi-Huberman (2014), ao se exibirem como mercadorias em vitrines, trocando

a dignidade civil pelo espetáculo comercializável, os sujeitos desaparecem. Para o autor, a claridade dos nossos tempos faz desaparecer os vaga-lumes que, como lampejos moventes do desejo, precisam das sombras para sobreviver.

O ensino remoto nos coloca uma série de desafios: como enlaçar os sujeitos através da tela? Como fomentar a busca de saber? Como fazer da tela uma janela, condição para a transmissão?

Diante da luz que nos ofusca, podemos emitir pequenos lampejos que sustentam uma força diagonal na claridade (Didi-Huberman, 2014). É preciso buscar nas margens desse mundo inundado de luz os pequenos lampejos que, como restos, possibilitam a transmissão. Assim, algo da dimensão pulsional pode incidir sobre a tela e fazer mancha na imagem, num jogo de sombra e luz que toca o sujeito. É pela via de um saber fazer com o jogo de olhar que algo se transmite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELTING, H. A janela e o muxarabi: uma história do olhar entre Oriente e Ocidente. In: ALLOA, E. (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 115-140.

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. In: _____. **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974 (Original de 1895). p. 303-360.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974 (Original de 1914). p. 281-288.

FREUD, S. Sobre a transitoriedade. In: _____. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1974 (Original de 1915-1916). p. 345-350.

LACAN, J. **O seminário, Livro 1: Os escritos técnicos de Freud**. Tradução Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993 (Original de 1953-1954).

LACAN, J. **O seminário, Livro 7: A ética da psicanálise**. Tradução Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997 (Original de 1959-1960).

LACAN, J. **O seminário, Livro 10: A angústia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005 (Original de 1962-1963).

LACAN, J. **O seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995 (Original de 1964).

LACAN, J. **O seminário, Livro 20: mais, ainda**. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985 (Original de 1972-1973).

LACAN, J. Radiofonia In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003 (Original de 1970). p. 400-447.

DIAS, V. C; LIMA, N. L; BERNI, J. T; BARBOSA, V. M. A. Psicanálise e educação na era digital: velhos laços, novos tempos. In: LIMA, N. L; BERNI, J. T; DIAS, V. C. (Org.). **A escola navega na web: que onda é essa?** Belo Horizonte: Crivo, 2019, p. 207-218.

MILLER, J. A. Jacques Lacan e a voz. **Opção Lacaniana online**, ano 4, n. 11, jul. 2013. Disponível em: http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_11/voz.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

PORGE, E. **Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, Hoje**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

QUINET, A. **Um olhar a mais:** ver e ser visto na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

RIVERA, T. A Tela e a Outra Cena Ou como Piscar nas Sessões Virtuais de Análise. **Psicanalistas pela democracia**, 28 mar. 2020. Disponível em: <https://psicanalisedemocracia.com.br/2020/03/a-tela-e-a-outra-cena-ou-como-piscar-nas-sessoes-virtuais-de-analise-tania-rivera/>

RESUMO Partindo da escuta de crianças e adolescentes sobre as suas experiências com o ensino remoto no período da pandemia, este artigo aborda a questão do olhar e sua relação com a transmissão de saber. O eixo central dessa discussão é a noção de olhar entre desejo e gozo. O texto percorre os temas da transitoriedade, transferência e transmissão, para analisar os impasses da transmissão mediada pela tela.

Palavras-chaves: olhar, transitoriedade, transmissão, tela.

“No sé si el professor me está mirando”: la mirada y la pantalla

RESUMEN A partir de escuchar a los niños y adolescentes acerca de sus vivencias con la educación a distancia en el momento de la pandemia, este artículo aborda los temas de la mirada y su relación con la transmisión de saber. El eje central de esta discusión es la noción de mirar entre el deseo y el disfrute. El texto aborda los temas de la fugacidad, la transferencia y la transmisión, para analizar las dificultades de transmisión mediadas por la pantalla.

Palabras clave: mirada, fugacidad, transmisión, pantalla.

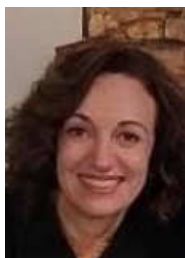
“I don’t know if the teacher is looking at me”: the look and the screen

ABSTRACT Basing on listening of children and teenagers about their experiences with remote learning at the pandemics moment, this article deals with the questions of looking and their relationship with the transmission of knowledge. The central axis of this discussion is the notion of looking between desire and enjoyment. The text covers the themes of transience, transference and transmission, to analyze the difficulties of transmission mediated by screen.

Keywords: look, transience, transmission, screen.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 14/05/2020

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 08/09/2020



Nádía Laguárdia de Lima

Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. Coordena o grupo de pesquisa: Além da Tela: psicanálise e cultura digital (PPG-PSI) e o Programa de Extensão da UFMG: Brota: Juventude, Educação e Cultura. Pesquisadora associada ao GT Psicanálise e Educação da ANPEPP.

E-mail: nadia.laguardia@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

De espacios y tramas: Re-pensar la espacialidad infantil en tiempos de pandemia

María Celeste Hernández

Introducción

En tiempos en que las distancias geográficas a que dio lugar la pandemia incentivan la creatividad para sostener la comunicación entre las personas, una biblioteca popular de La Plata construyó un “abecedario polifónico” invitando a diversos interlocutores a realizar su aporte audiovisual. El investigador Ramiro Segura se abocó a la letra C². C de Ciudad, de Casa, de Colectivo (refiriendo a aquel vehículo para transportar a muchos Ciudadanos, de cuyo invento se jacta nuestro país, pero también “a lo que muchas personas pueden construir al salir de sus casas con un objetivo Común”). Continuando con el juego comienzo a pensar en otras palabras: C de Caminar, de Calles, de Cuidado, de Crianza, de Crianças (niñas y niños en portugués) y repito, de Colectivo.

Este conjunto de palabras condensa un recorrido analítico transitado desde la antropología y refiere a unas concretas experiencias infantiles, así como a un conjunto de preocupaciones e interrogantes que, a la luz de aquellas, emergen en el actual contexto de pandemia. La espacialidad, es decir el modo en que el espacio es habitado, hilvana ese devenir y da lugar a un posicionamiento teórico y metodológico desde el cual me propongo desandar ese trayecto.

El modo en que niñas y niños habitan la ciudad y cómo ello moldea sus experiencias de infancia han sido foco de una investigación desarrollada en un barrio de las afueras de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Desde una perspectiva situada y relacional se desarrolló una entografía que partió de las casas y calles andadas por los niños³ para construir el entramado de prácticas, relaciones y sentidos en las que infancias y ciudades se modelan recíprocamente. Las cartografías resultantes fueron de distinto tipo, aquí me detendré en la de cuidado y volveré sobre ella porque quiero enfatizar su carácter colectivo.

La pandemia y las formas de intervención llevadas adelante por el gobierno argentino, enfatizaron en el distanciamiento social como medida preventiva y “quedarse en casa” se presenta como una de las estrategias más eficaces de cuidado. La vida cotidiana se espacializó de modos inauditos, y si bien su novedad se impone suscitando incontables incertidumbres, en un ejercicio de comparación antes-ahora, continuidades-discontinuidades, podemos esbozar algunas advertencias y ejes de pensamiento.

El objetivo de este artículo es reflexionar en torno a las contribuciones del espacio como dimensión analítica ineludible de la experiencia infantil. Incluso hoy, cuando las posibilidades de movilidad se ven drásticamente reducidas — y tal vez más aún por este motivo —, el lugar habitado, lejos de la estaticidad, moviliza a pensar las infancias. Con ese objeto, este escrito se organiza en cinco partes además de esta introducción. En la primera se describe sucintamente el contexto de investigación y el abordaje etnográfico adoptado. Seguidamente se presenta un análisis de la experiencia infantil urbana de las personas pertenecientes a sectores populares con quienes se realizó la investigación. La tercera se vale del conocimiento construido para exponer algunas reflexiones en torno al espacio desde una mirada antropológica de la niñez. A continuación, se exponen interrogantes y preocupaciones que, en relación a la espacialidad analizada, emergen en la situación de distanciamiento. Por último, a modo de cierre, se sintetizan algunos aportes del análisis de la espacialidad infantil para indagar en las experiencias de niñez.

1 Se adopta como formato de estilo las comillas para señalar palabras textuales de los interlocutores durante el trabajo de campo y frases textuales de los autores consultados.

2 El video puede verse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=rOCTn4PCM6A>.

3 Usaremos en algunos casos el genérico masculino *niños* para referir a niñas y niños.

El barrio y la etnografía

En 2008 inicié el trabajo de campo de mi investigación doctoral⁴ que tuvo como principales interlocutores a niñas y niños de los sectores más pobres de El Mate⁵. Este barrio se ubica a unas cincuenta cuadras de la plaza principal de la ciudad de La Plata, e integra el “afuera” que figuran las representaciones hegemónicas de la ciudad (Segura, 2015)⁶. Una característica sobresaliente de este territorio es su heterogeneidad, en tanto que sus habitantes, próximos en la geografía, pueden posicionarse de manera distante en el espacio social (Bourdieu, 1999) no sólo en términos socioeconómicos, sino también en consideración de la nacionalidad, el género y la edad (Hernández, 2017).

Quienes habitaban “El BM” (como chicas, chicos y jóvenes suelen llamar a este territorio), usaban expresiones como “ir a La Plata” o “volver” al barrio y en ellas reforzaban el límite que tensiona la unicidad urbana y refiere a la geografía tanto como a sus usuarios (De Certeau, 2000). La posición social que ubica a muchos de sus habitantes en condiciones de desventaja hacía que los espacios habitados y por ellas y ellos elegibles, fueran en mayor medida los de su barrio (Hernández et al., 2015). Esto reproducía y reforzaba la manera desigual en que es experimentada la ciudad por quienes “viven afuera” (Segura, 2015).

Nuestra investigación se desarrolló desde una mirada antropológica de las edades en general (Chaves, 2010; Kropff, 2011) y de la niñez en particular. Desde este posicionamiento consideramos a niñas y niños como actores sociales plenos cuyas perspectivas — que pueden o no diferir de las de otras personas — contribuyen a la construcción del mundo compartido — no precisamente en términos equitativos- (Szulc, 2006). Ahondar en el conocimiento de las experiencias de los niños desde los significados y prácticas concretas que moldean el lugar social de su infancia se mostró ineludible (Ferreira Pires, 2007). Por eso, distanciarnos de la esencialización de la categoría implicó analizar las maneras concretas en que se organizaban socialmente las edades (Hernández, 2017) como uno de los múltiples aspectos que condicionan el modo en que los niños conviven con los otros, construyen su mundo y configuran una experiencia de niñez (Castro, 2001).

Como han demostrado numerosos autores, también en nuestro caso la etnografía fue eficaz en el trabajo con niñas y niños⁷. Así, valiéndonos de técnicas tradicionales de investigación (como la observación participante, la entrevista o charlas informales) y de otras herramientas metodológicas que resultaron propicias (como la realización de dibujos, fotografías, juegos, mapeos y recorridos territoriales) pudimos aproximarnos a sus infancias en consideración de las prácticas y sentidos de múltiples actores que participaban de ellas.

4 La misma fue posible gracias al financiamiento de CONICET (Becas doctorales Tipo I y II).

5 Los nombres del barrio, de las personas e instituciones que participaron de la investigación fueron modificados. Su reemplazo por nombres ficticios (lo cual fue parte de los acuerdos establecidos) tuvo como finalidad preservar su identidad.

6 La ciudad de La Plata, es la capital política y administrativa de la Provincia de Buenos Aires, y se sitúa a 54 km de la capital nacional de Argentina. Su trama urbana fue planificada y la imagen de urbe que se impone en las publicidades oficiales y entre muchos de sus habitantes alude a la cuadrícula fundacional cruzada por diagonales. Esta imagen, sin embargo, invisibiliza los procesos de suburbanización (prácticamente sincrónicos a la construcción de la ciudad) y a la periferia que en la actualidad y paradójicamente, aloja a dos tercios de su población (Segura, 2015). Esta periferia presenta características socio-urbanas muy contrastantes, el barrio donde trabajamos se emplaza hacia el sudeste de la ciudad donde los índices socioeconómicos mostraban las peores condiciones en que habitaba su población en comparación con otras zonas.

7 Entre muchas otras podemos mencionar las investigaciones de Clarice Cohn (2005), Flavia Ferreira Pires (2007), Mariana García Palacios (2012) o Andrea Szulc (2015). En otros trabajos reflexionamos en particular sobre los desafíos de hacer antropología con niños (Ver Szulc et al., 2009 y Hecht et al., 2009).

Cómo el espacio era usado y representado por los niños y niñas fue una de las preguntas que guiaron la investigación, y con ella se abrió la posibilidad, no solo de indagar en algunas herramientas metodológicas y sus potencialidades en el trabajo etnográfico con ellas y ellos. También, de poner de relevancia el espacio como una dimensión significativa para indagar en las infancias desde la perspectiva infantil.

El interrogante por la espacialidad, es decir por “la experiencia del ser humano de habitar, (...) de vivir el espacio” (Lindon, 2007, p. 72), se presentó entonces como una manera de acceder metodológica y analíticamente a pluralidad de fragmentos de la vida de los niños y niñas. Desde allí también emerge la posibilidad de reponer múltiples sentidos — en tensión — que participan en la configuración de su niñez.

Al andar, niñas y niños crean y recrean caminos, de manera que sus recorridos dan cuenta de los modos en que habitan “su” ciudad. Seguir sus pasos fue la estrategia adoptada en esta investigación para indagar los modos en que construyen sus experiencias, tanto urbanas como de niñez.

Andar el barrio: un análisis de la espacialidad infantil

Sabemos que los sentidos en torno a la infancia delimitan lo posible y/o deseable para quienes transitan este momento de la vida definiendo así un conjunto de prácticas, relaciones, deseos y también lugares “habitables” para quienes son niños y niñas. El sentido común construido asocia la infancia a ciertos espacios — y con ellos determinadas relaciones: mayormente el hogar, la escuela y otras instituciones donde el cuidado y atención de un adulto se hacen presentes. Estas ideas han contribuido, por un lado, a invisibilizar a niñas y niños como habitantes de las ciudades (prácticamente ausentes en su planificación y políticas), donde eventualmente son percibidos cuando se los encuentra en situaciones que tensionan esas ideas hegemónicas de infancia (Szulc, 2006): niños pobres, “en situación de calle”, o “de la calle”. Por otro lado, tales nociones también han minimizado (cuando no valorado negativamente) el papel que muy diversos ámbitos y actores tienen en la construcción de sus experiencias de niñez.

Las ciudades, miradas desde este modelo de infancia, se presentan en mayor medida como un conjunto de “islas” desparramadas en la geografía urbana que distinguen lugares “para niños” de los que no lo son. Además, estas ciudades fragmentadas desde un criterio etario, han de leerse también como un “paisaje de poder” (Zeiher, 2003). ¿Cómo niñas y niños se desplazan entre una u otra “isla”? ¿Qué ocurre en esos recorridos? ¿Cómo se modelan sus días en esos lugares así especializados? ¿A qué posibilidades de elección y/o decisión da lugar esta organización espacial? Una reflexión, por cierto, nada novedosa, que podemos esbozar inicialmente es que las respuestas serán sumamente diversas si centramos la atención en las vidas concretas de niñas y niños.

La edad, es uno de los criterios que organiza, distribuye y jerarquiza el espacio urbano, pero también el género, la nacionalidad y la clase. Este ordenamiento dispone y propone unos modos de usar las ciudades que es respetado, tensionado o reinventado por sus usuarios (Certeau, 2000). De aquí que, siguiendo la propuesta del autor, nuestra mirada enfocó la ciudad practicada, reparando en una historia que “comienza al ras del suelo, con los pasos. (...) [en] Las variedades de pasos [que] son hechuras de espacios” (ibidem, p. 109). Acompañando los “andares” de niñas y niños, advertimos que estos se modelaban dependiendo de la posición social ocupada en el atravesamiento de los mencionados clivajes.

Todos los niños y niñas con quienes trabajamos vivían en sus hogares e integraban un grupo doméstico constituido por una (mayormente la madre) o varias personas adultas, hermanos y/u otros niños, niñas o jóvenes parientes⁸. Viviendas precarias y de pequeñas dimensiones albergaban a sus integrantes que en mayor medida dependían de los ingresos monetarios provenientes del trabajo temporal de las y los adultos, como de distintos planes sociales del Estado Nacional y Provincial. Todos los niños estaban escolarizados y la mayoría recibía la Asignación Universal por Hijo. Esta constituía el principal ingreso previsible y sostenido en el tiempo, lo que junto a otras estrategias de supervivencia de los hogares que posibilitaba obtener recursos (alimentos, vestimenta, útiles escolares, que brindaban las instituciones, mayormente vinculadas a la infancia) posicionaba a las y los niños en un lugar de relevancia en las economías domésticas.

Dependiendo de la posición en la estructura etaria, el espacio era usado y representado de maneras distintas en relación a ciertos permisos (y posibilidades de transgredirlos), actividades y responsabilidades, a distintos saberes, intereses y motivaciones. Para los niños y niñas además del espacio doméstico se habilitaban otros sitios. El espacio público próximo a sus viviendas donde “todos se conocen” era usado con frecuencia e identificado como “el barrio” por los más pequeños. A medida que crecían, las posibilidades de “andar” se ampliaban y con los años no sólo se extendía el territorio sino también los modos de habitarlo (Hernández; Chaves; Cingolani, 2015). Así, los límites del espacio autorizado se extendían a otros puntos en la misma zona de la ciudad donde se ubicaban instituciones y organizaciones a las que asistían (la escuela, la copa de leche, el comedor, o “La Casita”⁹). En compañía de alguien mayor se habilitaban otros permisos y posibilidades, tanto respecto a la lejanía como a la temporalidad. Así, para niños y niñas, el tiempo de “salir” terminaba al atardecer cuando se esperaba que regresaran a sus viviendas.

La configuración de la unidad doméstica modelaba la cotidianeidad de sus integrantes y distribuía diferencialmente responsabilidades y actividades. La edad y el género eran significativos como criterio organizador y así, cuando en el hogar había niñas, eran mayormente ellas quienes se dedicaban a las tareas de limpieza de la casa o al cuidado de otros niños junto a las mujeres adultas. Los modelos hegemónicos masculinos y femeninos se reproducían en la dinámica espacial al retraer a las mujeres al espacio doméstico y dejar a los hombres fuera de él. Las niñas, por su parte, “salían” y usaban el espacio público del barrio aunque las actividades allí desarrolladas eran distintas a las de los niños, cuyas salidas muchas veces no requerían pedir permisos ni avisar y los tiempos podían extenderse. Solo sobre la espacialidad de las niñas recaía una mirada negativa cuando estaban “afuera” y sus prácticas recibían más controles. La preocupación de los adultos en relación a ellas era mayor y aumentaba a medida que crecían, siendo su sexualidad y la posibilidad de ser violentadas sexualmente por parte de los varones, objetos de atención creciente.

Unos años antes del inicio de nuestro trabajo de campo, un terreno amplio fue “tomado” y luego de sucesivas subdivisiones, compras y ventas, quienes habitaron esa zona fueron mayormente migrantes de origen paraguayo. Esto estableció un límite en la geografía y presentó a la nacionalidad como un clivaje de relevancia en la organización de la espacialidad. La calle que separaba el antiguo “campito” de las zonas aledañas distanciaba a sus habitantes.

8 El trabajo de campo de la investigación doctoral se realizó entre los años 2008 y 2011. Durante ese tiempo cerca de 40 niñas y niños participaron del proceso.

9 Así se referenciaba uno de los centros de día de una organización social con larga trayectoria de trabajo con niñas/os, adolescentes, jóvenes y sus familias en La Plata.

Así, niñas y niños paraguayos o hijos de migrantes (diferenciación que solía desconocerse entre los argentinos) permanecían mayormente en esas cuerdas y su principal ámbito de sociabilidad era entre “paisanos”.

Quienes eran niños pasaban muchas horas en los espacios públicos, “callejeando”. Esta práctica era característica del momento vital que transitaban y resultaba especialmente atractiva cada vez que preferían “salir” antes que permanecer en las casas. Callejear constituía una parte importante del espacio (y el tiempo) de los niños de los sectores más pobres del barrio, no así de quienes habitaban la misma zona pero se ubicaban en mejores posiciones socioeconómicas.

Si bien ser niñas o niños, más “chiquititos” o “grandes”, ser paraguayo o hijo de migrantes configuraba la experiencia espacial de maneras particulares, la vida en condiciones de pobreza daba lugar a modos comunes de habitar el barrio. Esto, de dos maneras relacionadas entre sí: por un lado porque, como mencionó una mamá, “los chicos acá callejean más de lo que se quedan”, por otro, porque para estos niños la cartografía de cuidados adoptaba características particulares.

Primeramente, enfocamos en las maneras de “andar” el barrio, “callejeando”. El uso del espacio público entre pares brindaba a niñas y niños un ámbito de relativa autonomía que abría la posibilidad de moldear una parte de sus días, tomar decisiones y elegir qué hacer, cómo, cuándo y con quiénes, y esto era valorado positivamente por niños y adultos responsables de su cuidado. También habilitaba lo imprevisto en las vivencias cotidianas y en los vínculos con personas de distintas edades que pudieran establecerse. En ese movimiento, niñas/os y adultas/os reconocían riesgos de accidentes, de encontrarse con personas que pudieran hacerles daño o de quedar expuestos a situaciones o prácticas no deseadas para el momento que transitaban. Las estrategias desarrolladas muchas veces apuntaban a cuidarse y cuidarles en el espacio público, no sólo porque, como identificaron algunoas interlocutores, “sacar a las niñas y niños de la calle” resultaba materialmente imposible ante la ausencia de lugares alternativos donde estar; también porque calle y niñez no siempre, ni para todas/os, resultaban incompatibles. Así el cuidado podía relacionarse con prestar atención a lo que sucede alrededor, instalar obstáculos para impedir que los vehículos circulen a gran velocidad u otorgar permisos sólo para permanecer en las cercanías al alcance de las miradas de las y los vecinos.

La proximidad en términos de clase habilitaba entramados de sociabilidad entre familias que se ubicaban socialmente más cercanas y también entre sus niños. Ellos además se encontraban en un conjunto de instituciones y organizaciones del que participaban cotidianamente.

En segundo lugar, diremos entonces que la espacialidad infantil puede pensarse como una trama de relaciones que se vuelve más densa en torno a las viviendas y los espacios públicos próximas a éstas, “donde se conocen todos” y se distiende para volver a estrecharse en otros lugares donde los chicos iban a diario: las escuelas del barrio, los centros de día de una ONG, un comedor y varias copas de leche. Todos esos espacios se ubicaban en la geografía barrial y eran usados casi exclusivamente por los niños de menores recursos, ya fuera porque este era un criterio que daba prioridad para poder “inscribirles” (como sucedía en la ONG que solía quedarse sin cupo), o porque así resultaba de las dinámicas de fragmentación educativa.

Los recursos y actividades ofrecidas por estas instituciones y organizaciones propiciaban que muchas familias efectivamente las consideraran, de distintas maneras, en sus estrategias de cuidado. Más allá de que la participación de los niños no siempre fuera por propia decisión o elección, estos espacios también integraban su espacialidad. Pensar esos recorridos urbanos (aunque no se agote en ella) como una “cartografía de cuidados” posibilitó analizar cómo los cuidados eran efectivizados, así como las maneras concretas en que el cuidado se organizaba social y políticamente (Hernández, 2019).

Cuidar a niñas y niños es lo que movilizaba la cotidianeidad de muchos adultos en el barrio, ya sea entre parientes, como de parte de quienes trabajan con y para ellos. “Dejar que vayan y vengan”, evitar que estén “solos”, “que no estén en la calle”, brindar alimento, abrigo o entretenimiento, “que conozcan otras cosas”, atender a su salud o educarles son algunas de las múltiples modalidades — a veces en tensión — que adopta ese cuidado tal como analizamos detenidamente en otra oportunidad (ibidem). En esas actividades, tanto como en el modo de llevarlas a cabo y en su finalidad se vislumbran concepciones distintas de niñez (Szulc et al., 2019).

Abordar el cuidado a partir de la espacialidad, permitió analizar la participación infantil en ese entramado y visibilizar los modos en que, en esas relaciones, ella y ellos también cuidaban. Además, ese conjunto de prácticas y sentidos se reconstruyó desde los recorridos de los niños, erigiéndose desde su perspectiva y en consideración de las concretas relaciones que efectivamente entablaban con diversos actores.

Reflexiones sobre el espacio desde una mirada antropológica de la niñez

Si la “insularización de la vida infantil” se presenta como figura prototípica de la espacialidad hegemónica de y para la infancia (Zeihner, 2003), desde una mirada antropológica de la niñez que se pregunta por la diversidad y la desigualdad, ese modelo ha de problematizarse. Por un lado, ¿Pueden pensarse como islas los nodos que componen esa cartografía? Y por otro ¿podría sostenerse la imagen de un archipiélago al representar su espacialidad desde la perspectiva infantil?

Vimos que los modos de habitar el espacio de las niñas y niños con quienes trabajamos refiere en primer lugar a trazados en la geografía barrial, donde andar el espacio público entre pares, con personas más grandes o más pequeñas, habilitaba actividades y relaciones no necesariamente ideadas o esperadas para su grupo de edad. Su niñez no sólo tenía lugar en ámbitos que preveían la gradualidad como criterio ordenador, ni que buscaban modelar su experiencia con unas u otras intencionalidades y perspectivas dependiendo de las nociones involucradas. También se incorporaban en la construcción de su experiencia infantil lugares con otras lógicas, de las que los niños — desde su posición etaria, de clase, género y nacionalidad — participan de distintas maneras. Consecuentemente, en esta cotidianeidad, la posibilidad de habitar el espacio público y de moverse por el barrio con relativa independencia habilitaba ámbitos de producción de autonomía (O’Brien et al., 2000; Milstein et al., 2011).

Reparamos también en que el entramado de relaciones que configura la experiencia infantil se hace más denso en ciertos puntos: las viviendas y espacio público próximo a éstas y en las instituciones y organizaciones destinadas a los niños en la zona, en estas últimas centraremos ahora nuestra atención. En mayor o menor medida, escuelas, ONG, comedores y copas de leche eran frecuentadas por la población infantil que vivía en condiciones de pobreza. Aunque advertimos junto a Sandra Carli (2011) sobre los límites de las instituciones en su rol monolítico de productoras de niñez, reconocemos con la autora, su presencia y persistencia. Esto en tanto no solo participan en la regulación del espacio y tiempo de los niños y sus familias, sino que tiene un papel de relevancia en la cronologización del curso de la vida y en la configuración de su experiencia de niñez (Hernández, 2016).

La circulación cotidiana de niñas y niños por estos espacios es lo que los vincula y en ocasiones visibilizar esas conexiones entre nodos ha propiciado estrategias de trabajo e intervención conjuntas y/o en comunicación. Aunque en mayor medida las “redes” trazadas reforzaron el esquema insular, cada vez que buscaron establecerse entre aquellos ámbitos legitimados en el trabajo con los niños (aquellos ideados para ellos), pudimos registrar también ocasiones

en que se buscó trazar puentes con el “afuera institucional” reparando de algún modo en los espacios y relaciones que más allá del mentado archipiélago, integraban la cotidianeidad infantil (Hernández, 2019).

Así, si las islas se presentan como territorios discontinuos y separados entre sí por una materialidad que distingue los trayectos de los puntos de partida y llegada, tal vez el modelo insular no sea el que mejor ilustre la espacialidad de las niñas y niños con quienes construimos esta etnografía. No negamos los límites que hacen de cada uno de los nodos identificados espacios con dinámicas y características particulares, pero se trata de fronteras porosas y permeables a las dinámicas territoriales que tensionan sus formas. Los niños en su cotidianeidad enlazan esos nodos y la trama resultante modela — y es modelada por — su niñez. Se trata de un entramado del que participan múltiples actores, y en el que conviven o entran en tensión, diversas concepciones de niñez. Nociones desde las cuales se habilitan vínculos donde prima la autoridad, la legitimación de ciertas jerarquías etarias, la desestimación o menosprecio, u otras que, por el contrario, apuntan a construir relaciones de respeto, genuina escucha y mayor igualdad (Hernández, 2016).

En sociedades fuertemente desiguales y adultocéntricas como las nuestras, sabemos que los niños tienen menos oportunidades de establecer vínculos que escapen a las estructuras jerárquicas ordenadas en torno a la edad. Sin embargo, en el encuentro con múltiples actores, no sólo pueden tener lugar formas diferentes y complementarias de cuidado, también se abren mayores posibilidades de ser escuchados y alojados. La palabra colectivo en el juego con que iniciamos este escrito insiste en su vinculación con el cuidado infantil, y lo hace desde la espacialidad que logramos reconstruir, pero también en las posibilidades que se abren para fortalecer y profundizar los entramados territoriales que cuiden de estas niñas y niños.

Estas reflexiones resuenan y se amplifican con algunas preocupaciones en el contexto actual. A ellas destinamos el próximo apartado.

Espacialidad infantil en condiciones de pandemia

A mediados de marzo del 2020, luego de declararse la pandemia por la enfermedad causada por la COVID-19, las principales políticas adoptadas por el gobierno argentino se orientaron fundamentalmente a regular el uso del espacio centrándose en el distanciamiento social y en la disminución de la movilidad como medidas preventivas y de cuidado que se sintetizaron en la consigna “Quedate en casa”. Con el paso de los días y meses — y dependiendo de las geografías — las regulaciones se fueron modificando (habilitando gradual y diferencialmente la circulación de personas, según de su actividad laboral, y formulando recomendaciones diversas dependiendo de la edad y/o condición de salud). También cambiaron las actitudes de los ciudadanos frente a las sugerencias y advertencias de los organismos de gobierno.

El cuidado ocupó un lugar preponderante en la agenda gubernamental, la escena comunicacional y las prácticas de los ciudadanos. “Cuidar” a otros y “cuidarse” a uno mismo se instalaron en el discurso, los sentidos y las prácticas, ampliando su referente. Si muchas veces en esa relación se distingue con claridad al cuidador de quien es cuidado, este contexto pareciera evidenciar

lo relacional de esas posiciones¹⁰, y las necesidades de cuidados que compartimos y nos vuelven interdependientes como seres humanos. La pandemia, además, mostró el lugar de mayor vulnerabilidad de los adultos mayores y en contraposición el impacto diferencial de la enfermedad en la salud de las personas más jóvenes. De este modo, el cuidado infantil que ha sido históricamente uno de los ejes en torno al cual se ha organizado socialmente el cuidado, se ha corrido de tal centralidad durante la pandemia.

Si bien con variantes, las dinámicas de los espacios urbanos se modificaron sensiblemente, así también el día a día de gran parte de la población. La vida cotidiana se espacializó de modos inauditos, posibilitando en su excepcionalidad, evidenciar aquello que por habitual pasaba más fácilmente desapercibido, a la vez que poner de relevancia, en el contraste antes/ahora, las discontinuidades y transformaciones a que la pandemia dio lugar.

Nuestro lente, que se ha aproximado a la experiencia infantil desde su espacialidad, la enfoca con renovados interrogantes en este contexto. Emergen preguntas cuyas inestables respuestas migran a diario con la vertiginosidad de los cambios y lo incierto de la situación, pero que nos siguen siendo de utilidad para pensar y visibilizar las concretas maneras de ser niños. ¿En qué medida se ha modificado la espacialidad infantil con la pandemia y las políticas adoptadas para hacerle frente? ¿Cómo se configura su cotidianeidad? ¿Con quiénes se relacionan? ¿Qué características adoptan sus vínculos sociales? ¿Cómo se presenta hoy la cartografía de cuidados?

Lo general de estos interrogantes pone en evidencia las desigualdades persistentes, así como las maneras en que la pandemia ha realzado algunos de sus aspectos y recrudecido las condiciones de su reproducción. Las medidas de “aislamiento social preventivo y obligatorio” adoptadas desde un primer momento apuntaron a la vivienda como el lugar privilegiado de cuidado. Pequeñas y precarias, las viviendas de los sectores más pobres del barrio presentaban dificultades para albergar a sus integrantes y aquí como en otras zonas, los límites del aislamiento se desplazaron al territorio. Permanecer en el barrio no representó completamente una novedad para quienes viven la ciudad casi totalmente desde sus calles. Sí lo fueron el riesgo y los temores omnipresentes de contagiarse, los rumores de casos positivos y los ingresos cada vez más escasos verificados en hogares donde el trabajo inestable e informal era el único conocido y con la pandemia se redujo hasta desaparecer. La distribución desigual de infraestructura urbana y de servicios quedó al descubierto toda vez que la posibilidad de acceder a ellos con facilidad o grandes dificultades pasó a depender más que siempre de dónde se viviera, de los medios y recursos disponibles para trasladarse y ahora también de tramitar la correspondiente autorización para circular.

La transformación en el funcionamiento de las instituciones y organizaciones de la zona, muchas de las cuales centran su trabajo en las niñas y niños del barrio, tuvo un fuerte impacto en la dinámica territorial y en sus habitantes.

En primer lugar, podemos enfocar en la escuela. Las instituciones escolares se cerraron y eso trastocó la cotidianidad de las familias y las dinámicas barriales, en buena medida modeladas por los horarios de asistencia a clase de los niños. La modalidad de educación virtual (para las contadas familias y docentes que tenían conectividad y dispositivos disponibles para ello) o a través de fotocopias o cuadernillos para la mayoría de las y los estudiantes del barrio, ocuparon el lugar de los — hoy imposibles — encuentros presenciales en las aulas,

10 Una interesante reflexión al respecto de la posición de niñas y niños en el contexto de pandemia es expresada por Fernanda Bittencourt Ribeiro en el conversatorio “Como fazer pesquisa com/sobre/para as crianças em tempos de pandemia da Covid-19” (25/6/2020). Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=5G2J2pFRMjo&t=15>>.

subrayando las fuertes desigualdades del sistema educativo¹¹. La escuela del barrio ha ocupado un lugar de referencia tanto para las familias como entre otras instituciones de la zona y eso cobró renovados sentidos y funciones en el contexto de la pandemia. La escuela abrió sus puertas para entregar los bolsones de alimentos que el gobierno aseguró para paliar los primeros efectos de la crisis por la pandemia sobre las poblaciones más desfavorecidas. Así, cada 15 días, trabajadores de la institución se desplazan al barrio (la mayoría vive en otras zonas urbanas) para desempeñar esta tarea. Aunque breves, atentos a las distancias recomendadas por los protocolos y adivinando las expresiones tras los tapabocas, los días en que se entrega mercadería se producen encuentros, se intercambian noticias, se expresan preocupaciones. En un principio atentos a la logística de las entregas, directivos, docentes y auxiliares fueron repensando ese acercamiento de la “comunidad educativa” para armar un “ropero escolar” con abrigo, preguntar por la llegada de los materiales pedagógicos y la realización de las tareas e intentar conocer cómo se encontraban sus estudiantes. La preocupación por las dificultades para dar continuidad a la educación y por construir vínculos con niñas y niños (a quienes en muchos casos no han llegado a conocer porque recién se iniciaba el ciclo lectivo cuando se suspendió) persiste y se incrementa.

Por su parte, para las organizaciones sociales la alimentación también fue prioritaria. La realización de colectas de mercadería y la redistribución de recursos para atender esa demanda concentró las actividades. En algunos casos, los comedores se abrieron al barrio para que las familias retiraran viandas, en otros, se organizaron repartos de productos. De cualquier modo, esta reorganización de sus tareas fue la manera de sostener los vínculos construidos con las niñas y niños. Para los adultos responsables de estos espacios, ese desafío se renovó, ideando actividades y propuestas lúdicas de distintos tipos que por medio de los teléfonos celulares y las redes sociales o en el intercambio de papeles o diálogos al reunirse, pudieran “seguir haciendo cosas juntos”.

“¿Cómo podemos comunicarnos con los chicos? ¿Por qué medio?” son interrogantes que se reiteran entre quienes trabajan con ellos en los distintos espacios del barrio. “¿Qué condiciones tendrán para sentarse un rato con privacidad frente al teléfono? a algún teléfono...” Se pregunta un docente señalando las condiciones de inaccesibilidad a la comunicación de muchos de ellos. “¿Cómo estarán viviendo todo esto?, ¿habrá alguien que se los pregunte?” planteaba una educadora en una reunión virtual. Muchos trabajadores, educadores populares y docentes sostienen que la “construcción de vínculos” con las niñas y niños y entre los múltiples referentes adultos, son fundamentales para que el cuidado infantil se efectivice. El tipo de vínculos puede variar dependiendo de los escenarios sociales en que se enmarcan, de las concepciones de infancia e incluso de los posicionamientos políticos en juego, pero hasta ahora implicaban encontrarse en un mismo lugar, realizar actividades conjuntas, conocerse. Así, sin descuidar el alimento y la salud que inicialmente fueron la principal urgencia, los desafíos que se imponen en estos ámbitos de cuidado son los de reinventar formas de vincularse para sostener y rearmar esa trama que niñas y niños construían al deambular el barrio.

Pasaron más de 150 días desde que la cotidianeidad tal como la conocíamos ya no existe. La incertidumbre, el miedo y la impredecibilidad se minimizan sólo de a ratos en algún efímero acostumbramiento. Las condiciones enormemente diversas y extremadamente desiguales en que estos días se vivieron han impactado de diferentes maneras en todas las personas y afectado también a los niños en tanto miembros de la sociedad y, por tanto, parte inseparable

11 Las reflexiones sobre la cuestión educativa plasmadas en el comunicado “La pandemia de la educación virtual” del equipo de investigación dirigido por Ana Carolina Hecht, Noelia Enriz y Mariana García Palacios contribuyen en ese sentido (Ver <https://www.facebook.com/168740503760463/posts/535431940424649/>).

de los procesos que la involucran (Colangelo et al., 2020; Niñez Plural, 2020). Sin embargo ¿Se está pudiendo escuchar a niñas y niños? ¿Se intentan conocer sus saberes e interpretaciones sobre las experiencias que les está tocando atravesar? ¿Alguien les está preguntando cómo se sienten? En diálogo con las y los autores citados y también con quienes continúan trabajando en los distintos ámbitos mencionados, nos inquieta advertir que, en este desafiante contexto, los sentires, ideas y voces de niñas y niños están siendo desoídos. Y preocupa en mayor medida al advertir que en los lugares a los que se redujo su espacialidad, la convivencia sostenida, la modificación de las rutinas que ordenaban los días, el recrudecimiento de las condiciones de pobreza, la falta de mínimas certezas, así como la ausencia de actores que brindaban contención, se están agudizando las violencias.

Si nos propusiéramos superponer la cartografía de cuidados construida previamente a la que podríamos trazar en la actualidad, veríamos con inquietud cómo se ha modificado. La pluralidad de ámbitos y actores que participaban de la organización del cuidado infantil en el barrio hoy no es tal. Los distintos espacios que acompañaban cotidianamente a niñas, niños y sus familias no pueden sostener diariamente sus actividades como lo hacían previo a las medidas de aislamiento y el cuidado infantil quedó prácticamente en su totalidad, concentrado en el ámbito doméstico, ahora más expuesto a las difíciles condiciones para sostenerlo. Aunque los vínculos con las familias y los chicos tienen continuidad, su ausencia en el cotidiano infantil y el fortalecimiento de sus trayectorias, pareciera estar contribuyendo a que esas experiencias de niñez se vivan en condiciones de mayor vulnerabilidad, y eso no puede más que preocupar.

A modo de cierre

El análisis de la espacialidad infantil que presentamos ha tenido como propósito aportar a la reflexión en torno a la experiencia de niñez en varios sentidos. En primer lugar, pusimos de relevancia que el espacio y el tiempo forman parte del procesamiento sociocultural de las edades en tanto ciertas espacialidades y temporalidades se prevén y consideran adecuadas (o no) para cada grupo de edad. Así, la “insularización de la vida infantil” se presenta como una figura prototípica de la espacialidad de la infancia hegemónica que, como vimos, da cuenta solo parcialmente de la experiencia urbana de los niños con quienes trabajamos. En segundo lugar, entonces, el interrogante por la espacialidad infantil posibilitó considerar los concretos espacios — y con ellos relaciones, sentidos, moralidades y afectos — donde se configuraban sus experiencias de niñez. Al hacerlo de este modo, partiendo de los pasos que ellas y ellos trazaban en la geografía barrial, la etnografía puso de relevancia, también desde su diseño, la perspectiva infantil. En tercer lugar, señalamos que la experiencia infantil se modela diferencial y desigualmente desde la posición social ocupada en el atravesamiento entre los clivajes etarios, de género, nacionalidad y clase, a los que se incorpora el espacio habitado. Las relaciones a que esa espacialidad habilita pueden analizarse en términos de cuidado, a la vez que los vínculos que allí acontecen son caracterizados de este modo por los distintos actores participantes, entre ellos, los niños. Esto posibilitó construir una cartografía de cuidados que graficó las tramas construidas por los niños en su espacialidad y las maneras en que su cuidado se organizaba entonces de manera colectiva.

Por último, advertimos que las diversas formas en que el aislamiento impactó en las experiencias de niñas y niños, iluminaron con persistentes y renovadas preguntas la pluralidad de la niñez. La pandemia trastocó la vida cotidiana, pero de modos muy contrastantes dependiendo de los contextos. En el barrio, al recrudecimiento de las condiciones de pobreza se sumó la transformación de los vínculos que hasta entonces las niñas, niños y sus familias tenían con distintas instituciones y organizaciones, y ello redundó en una situación de mayores

vulnerabilidades. En el contexto actual, la trama de actores, instituciones y organizaciones que participan del cuidado infantil ha quedado desarticulada. Su papel en las trayectorias de los niños requiere afrontar el desafío de encontrar una manera de rearmarla: ¿Como sostener el acompañamiento cotidiano a la distancia cuando son los encuentros los que lo posibilitan? Invita a pensar en su forma que, además, debe contemplar otro requisito: el de visibilizar el lugar subordinado de la niñez y buscar consecuentemente construir espacios de escucha. No solo porque es en consideración de sus ideas y emociones que pueden construirse vínculos más igualitarios, sino también porque aún más en este inquietante contexto, cuidarles implica considerar sus voces, atender y responder a sus inquietudes.

De distintas maneras, la creatividad se impone para idear modos de producir conocimiento, interpretar, relacionarnos y construir formas de encuentro en una situación en que lo conocido hasta el momento no pareciera alcanzar. Pero tampoco es insignificante para seguir andando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. Efectos de lugar. In: BOURDIEU, P. **La miseria del mundo**. Barcelona: Akal, 1999.
- CHAVES, M. **Jóvenes, territorios y complicidades**. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2010.
- DE CERTEAU, M. **La invención de lo cotidiano I**. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana, 2000.
- CARLI, S. El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. In: COSSE, I. et al. (Orgs.). **Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil**. Siglos XIX y XX. Buenos Aires: Teseo, 2011.
- CASTRO, L. R. de. Una teoría de la infancia en la contemporaneidad. In: CASTRO, L. R. de. (Org.). **Infancia y adolescencia en la cultura del consumo**. Buenos Aires/ México: Editorial Lumen - Humanitas, 2001.
- COHN, C. O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré- xikrin. **Actas VI Reunión de Antropología del Mercosur**. Montevideo, 2005.
- COLANGELO M. A. et al. Pensando (con) las infancias y el cuidado en tiempos de pandemia. **Margen**, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Dossier La Intervención en Lo Social en Tiempos de Pandemia, ago. 2020. Disponible em: <<https://www.margen.org/pandemia/textos/pensando.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- FERREIRA PIRES, F. **Quem tem medo de mal- assombro?** Religião e Infancia no semi-árido nordestino. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia) — Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- GARCÍA PALACIOS, M. **Religión y etnicidad en las experiencias formativas de un barrio toba de Buenos Aires**. 2012. Tese (Doutorado com menção em Ciências Antropológicas) — Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.
- HECHT A. et al. **Niñez y Etnografía: debates contemporáneos**. Buenos Aires: VIII RAM, 2009.
- KROPFF, L. Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. **Avá**, revista de antropología, n. 16, p. 171-187, 2011.
- HERNÁNDEZ, M. C.; CINGOLANI, J.; CHAVES, M. Espacios con edades: el barrio y la pobreza desde los niños y los jóvenes. In: CHAVES M.; SEGURA, R. (Orgs.). **Hacerse un lugar**. Buenos Aires: Biblos, 2015.

HERNÁNDEZ, M. C. **Crece en la ciudad:** Usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina). 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — IDAES - Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, 2016.

_____. **Barrio con edades.** Una mirada a la infancia desde las clasificaciones etarias. Actas 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Buenos Aires: UNLP, 2017. Disponível em: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/12o-congreso/actas-2017/Mesa%2015_Hernandez.pdf/view>. Acesso 26 ago. 2020.

_____. Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados. **RUNA**, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre, vol. 40, n. 2, p. 93-111, 2019.

LINDÓN, A. Espacialidades, desplazamientos y transnacionalismo. **Papeles de población**, vol. 13, n. 53, p. 71-101, 2007.

MILSTEIN, D. et al. **Encuentros etnográficos con nin@s y adolescentes:** Entre tiempos y espacios compartidos. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed., 2011.

NIÑEZ PLURAL. **Las infancias ante el COVID-19:** Reflexiones y desafíos desde las ciencias sociales, 2020. Disponível em: <https://mailchi.mp/9fa3f9f588f5/x272wf522n?fbclid=IwAR2qbdVni6oetSbq-ERB2N7FrmUtfQl4g_oQGULj5h3rTD5YMJlxTYctdVo>. Acesso em: 26 ago. 2020.

O'BRIEN, M. et al. Children's Independent Spatial Mobility in the Urban Public Realm. **Childhood**, vol. 7, n. 3, p. 257-277, 2000.

SEGURA, R. **Vivir afuera.** San Martín: UNSAM EDITA, 2015.

SZULC, A. Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. In: WILDE, G.; SCHAMBER, P. (Orgs.). **Cultura, comunidades y procesos urbanos contemporáneos.** Buenos Aires: Editorial SB, 2006.

_____. **La niñez mapuche.** Sentidos de pertenencia en tensión. Buenos Aires: BÍBLOS, 2015.

SZULC, A. et al. **La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas:** Una mirada desde la antropología. Actas XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires, 2009.

SZULC, A. et al. Niñez, alteridad y cuidado. Reflexiones para un campo en Construcción. **DESIDADES**, ano 7, n. 25, p. 48-58, 2019.

ZEIHER, H. Shaping daily life in urban environments. In: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. **Children in the City.** Home, neighbourhood and community, Canadá/EUA: Routledge Falmer, 2009.

RESUMEN

Las vidas de niñas y niños se desarrollan en múltiples espacios, aunque no siempre sean contemplados cuando el lugar que nuestras sociedades asigna a la infancia los recluye mayormente al ámbito doméstico y a un conjunto de instituciones históricamente asociadas a su cuidado. El abordaje etnográfico de la espacialidad infantil ha posibilitado ahondar en los particulares usos y representaciones del espacio que niños y niñas de un barrio de La Plata (Buenos Aires, Argentina) producen en su cotidianidad. Analizaremos aquí las tramas de relaciones que se habilitan en su modo de habitar la ciudad y configuran su niñez de maneras diversas y desiguales. Presentaremos una lectura de esa espacialidad desde el cuidado para volver sobre esta con renovadas preocupaciones desde el actual contexto de pandemia.

Palabras clave:

niñez, espacialidad, etnografía, cuidado, pandemia.

Espaços e relações: repensando a espacialidade infantil em tempos de pandemia.

RESUMO

A vida de meninas e meninos se desenvolve em múltiplos espaços, embora nem sempre sejam contemplados quando o lugar que nossas sociedades atribuem à infância os confina principalmente à esfera doméstica e a um conjunto de instituições historicamente associadas ao seu cuidado. A abordagem etnográfica da espacialidade infantil permitiu aprofundar os usos e representações particulares do espaço que meninos e meninas de um bairro de La Plata (Buenos Aires, Argentina) produzem em seu cotidiano. Analisaremos aqui as teias de relações que se viabilizam em seu modo de habitar a cidade e configuram sua infância de formas diversas e desiguais. Apresentaremos uma leitura dessa espacialidade do cuidado para retornar a ela com preocupações renovadas do contexto atual de pandemia.

Palavras-chave:

infância, espacialidade, etnografia, cuidado, pandemia.

Spaces and relations: rethinking children's spatiality in times of pandemic

ABSTRACT

The lives of girls and boys develop in multiple spaces, although they are not always contemplated when the place that our societies assign to childhood confines them mostly to the domestic sphere and to a set of institutions historically associated with their care. The ethnographic approach to children's spatiality has made it possible to delve into the particular uses and representations of space that boys and girls in a neighborhood of La Plata (Buenos Aires, Argentina) produce in their daily lives. We will analyze here the webs of relationships that are enabled in their way of inhabiting the city and configure their childhood in diverse and unequal ways. We will present a reading of that spatiality of care to return to it with renewed concerns from the current context of pandemic.

Keywords:

childhood, spatiality, ethnography, care, pandemic.

DATA DE RECEBIMENTO/Fecha de recepción: 18/05/2020

DATA DE APROVAÇÃO/Fecha de aprobación: 13/09/2020



María Celeste Hernández

Licenciada en Antropología y Doctora en Antropología Social. Docente-investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, donde forma parte del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad. Integrante del equipo Niñez Plural.

E-mail: mcelestehernandez@gmail.com

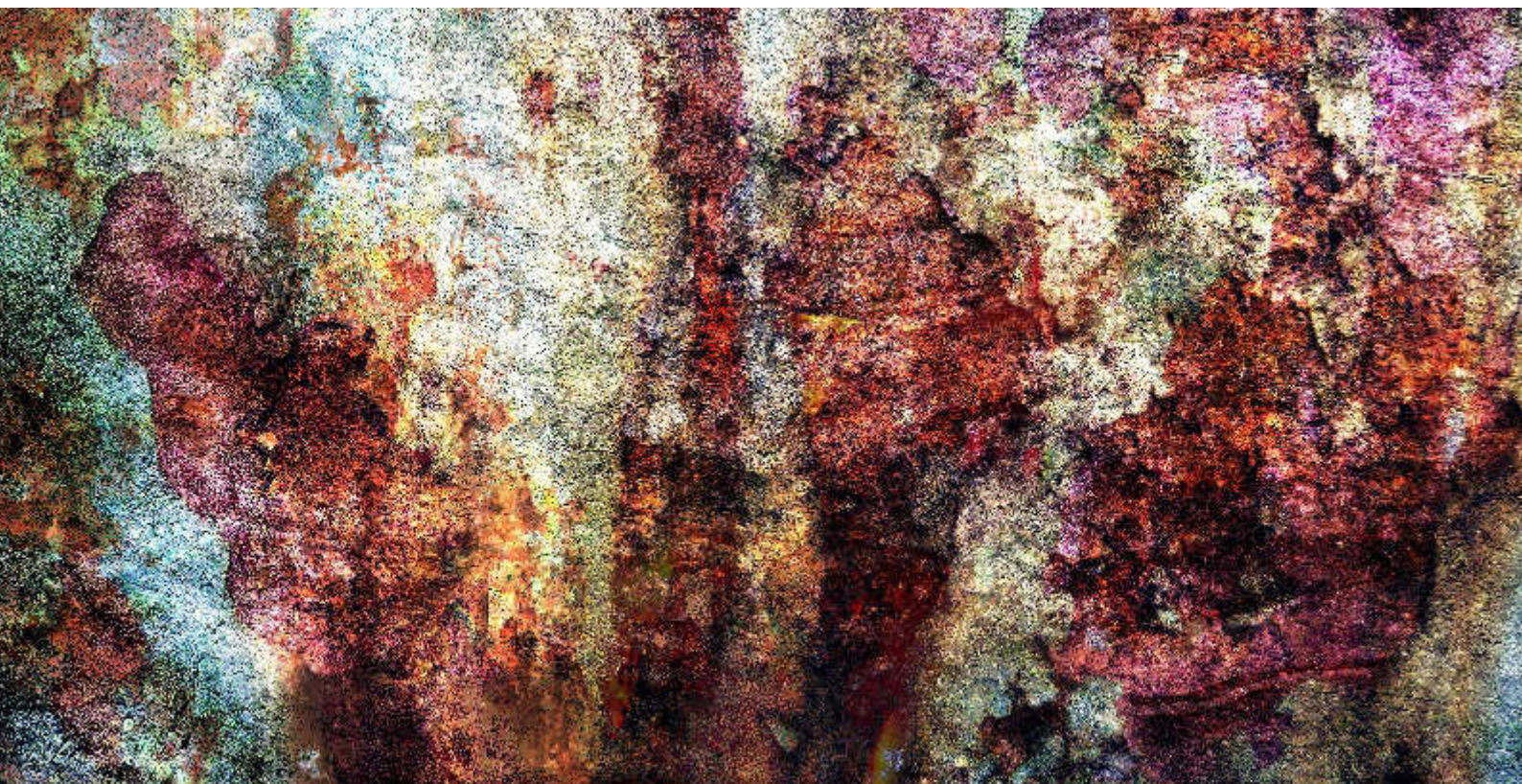


IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Reflexiones acerca del impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA)

Ana Carolina Hecht

Noelia Enriz

Mariana García Palacios

Presentación

Desde mediados de marzo en Argentina nos hemos visto desbordados y desbordadas por la compleja situación sanitaria que supone habitar una pandemia. Nos llegan mensajes diversos acerca de las formas de contagio, de las consecuencias para las poblaciones más vulnerables, de los lugares más peligrosos; de modo que todo redundaba en construir al hogar como el único lugar preservado para la salubridad. El eslogan de las campañas publicitarias preventivas en todo lo referido a la salud de la población es “quedate en casa”. De ese modo, es el hogar el nodo desde el cual sucede todo: es la sede de las clases virtuales de los niños y las niñas, de las clases que impartimos como docentes, de las reuniones de trabajo, de las consultas médicas y profesionales, de los encuentros sociales virtuales, de festejos familiares vía redes sociales etc. Es un hogar que ha extendido sus límites, hoy más que nunca, mediante la tecnología *online*. Es decir, que se ha exacerbado el recurso a la comunicación virtual y nuevamente se han desdibujado los límites entre interior y exterior, entre lo público y lo privado. Mientras se construye una frontera más fuerte con el exterior (territorio de contagios y peligros), este interior blindado se muestra muy frecuentemente.

En el campo educativo, advertimos una gran cantidad de cambios e impactos que las respuestas a la pandemia están generando, pero sin dudas la variable central de todos ellos se resume en que las desigualdades del sistema educativo volvieron a quedar subrayadas con este particular escenario. Por lo tanto, no se puede naturalizar este hecho y por eso son muchos los interrogantes que pueden volver a abordarse en este contexto, sobre todo por quienes venimos investigando y reflexionando en espacios educativos interculturales. Entre otras cuestiones, nos preguntamos: ¿Cómo se reformula la relación familias-niños-niñas-escuelas? ¿Qué sucede con las nuevas tecnologías y los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo impactan estos cambios en contextos de profunda desigualdad como es el caso de los pueblos indígenas? ¿Qué lugar le cabe a los y las docentes en contextos de diversidad étnica y lingüística, así como a los y las estudiantes indígenas? La situación de la pandemia acarreó grandes desafíos para todos y todas. En este escrito nos interesa reflexionar sobre algunas inquietudes, que sabemos no tienen una única respuesta, pero más allá de las respuestas nos interesa abrir el debate y la discusión. Para ello, en este escrito retomamos información proveniente de revelaciones oficiales, así como de material revelado de primera mano por nosotras. A continuación, iremos sistematizando algunas ideas, pero antes presentaremos brevemente nuestra estrategia de investigación.

Las reflexiones en el campo de la educación las efectuamos desde un abordaje antropológico, en el cual la aproximación metodológica basada en la etnografía es central. Desde hace casi dos décadas desarrollamos nuestras investigaciones con dos pueblos indígenas del noreste de Argentina: los toba/qom en la provincia del Chaco y los mbyá-guaraní en Misiones. En estos años de experiencias compartidas en el campo hemos, como parte de la observación participante, trabajado en escuelas, convivido con las familias, las acompañamos en viajes de visita, entre muchas otras actividades.

A pesar del contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y que residimos en Buenos Aires, nos propusimos repensar los modos de mantener un contacto fluido con estas poblaciones. Nos parecía importante repensar los modos de vincularnos para poder tener un registro del impacto de esta situación para estos pueblos. Por lo tanto, para continuar en contacto con las comunidades partimos de diálogos con sus referentes a través de *whatsapp*. Esta metodología ha sido viable gracias a los lazos del trabajo de campo que desarrollamos desde hace décadas en las regiones, lo cual hizo factible tener una comunicación fluida pese a los constreñimientos del momento.

¿Qué significa ir a la escuela?

Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se distribuyen a lo largo del país en aquellas provincias que implementan esta política, que son las que lo consideran necesario por el reconocimiento de la presencia de población indígena. Las aulas de EIB tienen que cumplir con una cuota de niños y niñas indígenas (en algunas provincias es el 70% u 80% de la matrícula escolar). Esta modalidad educativa sucede en contextos materiales de gran desigualdad y extrema pobreza.

Por otro lado, Argentina desarrolló un programa nacional de entrega de *netbooks* llamado “Conectar igualdad” que funcionó regularmente entre los años 2010 y 2014. Hasta mediados de 2015 el programa había entregado 5 millones de computadoras y fortaleció a los niños, niñas y jóvenes en el uso de equipos tecnológicos. Luego fue discontinuado y las *netbooks* que llegaron a circular quedaron en manos de quienes las recibieron. Por tanto, el paso de la modalidad presencial a la virtualidad llega luego de 4 años de falta de entrega de equipamientos, en instituciones que tampoco tuvieron desarrollo de laboratorios informáticos.

Ahora sí, comencemos con una de las múltiples preguntas: ¿Ir a la escuela es “hacer tarea”? ¿Es trabajar solamente con un lápiz, un papel o una computadora? ¿Es “recibir conocimiento”?

En Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos fue establecida el lunes 16 de marzo de 2020, a través de la Resolución N° 108/20 del Ministro de Educación de la Nación, en principio por 14 días y luego extendida por el decreto presidencial que estableció el ASPO como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19 (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). De ese modo, todas las instituciones educativas de todos los niveles se cerraron y el dictado de clases pasó a “modalidad de educación virtual/a distancia”. Así, se inició el proceso de “continuidad pedagógica”, que implicó el cierre de las escuelas y el inicio de un proceso de sostenimiento virtual del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas, los y las docentes y los aprendizajes. Así se plasmó en el lema del Ministerio de Educación de la Nación (ARG) que desde ese momento a esta parte es “Seguimos educando”, dando cuenta de que el cierre de las escuelas no conlleva claudicar con el derecho a la educación, al menos en el sentido de los contenidos a impartir.

Las escuelas solo abren sus puertas, en el mejor de los casos, para repartir bolsones de comida y a lo sumo distribuir alguno de los cuadernillos diseñados por el Ministerio de Educación con tareas. También se han dispuesto programas de radio y televisión para dar cierta continuidad en lo escolar. A su vez, gran cantidad de materiales y recursos se han colocado en la página web del Ministerio de Educación de la Nación, distribuidos por niveles educativos y orientados por asignaturas escolares. Un complemento de los cuadernillos es el material de “Recreo” que presenta actividades lúdicas y/o de contenidos que la currícula incorpora con otras sistematizaciones. A su vez, las distintas jurisdicciones provinciales han desarrollado estrategias propias, en algunos casos complementarias a los materiales nacionales. Si bien los esfuerzos son muchos, las dudas también.

La ausencia física de niñas, niños y docentes en las escuelas se ha resuelto en muy diversas latitudes de un modo muy similar: utilizando mediaciones virtuales. En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación (2020) presentó en julio los resultados preliminares de su evaluación de este proceso del pase a virtualidad de la educación a nivel nacional. Los datos muestran que a la hora de comunicarse con las y los estudiantes, las escuelas recurren a una amplia variedad de medios: llamadas y mensajes por teléfono celular y fijo, uso del correo electrónico, plataformas educativas y de reuniones virtuales, redes sociales, radios comunitarias, entre otros. También, como ya mencionamos, se pusieron en juego en las propuestas de continuidad pedagógica

otros materiales de la serie *Seguimos Educando*, tal el caso de los programas de TV o radio. Más allá de esta variedad de estrategias disponibles, según los datos del Ministerio de Educación de la Nación, los medios de comunicación más utilizados en los tres niveles de enseñanza (inicial, primaria y secundaria) son: en primer lugar, los mensajes de texto por teléfono celular a través de SMS, WhatsApp etc. (91% en el nivel inicial y 90% en el primario y secundario). En segundo lugar, las llamadas por teléfono celular (67% en el nivel inicial, 69% en el primario y un 70% en el secundario). En tercer lugar, se registra el uso del correo electrónico al igual que plataformas de reuniones virtuales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Es decir, frente a una oferta homogeneizadora y universalista por parte de los ministerios, las acciones más desarrolladas por los efectores del sistema son particularizadas. La oferta generada desde los entes gubernamentales ha sido apropiada de un modo muy dispar y en cambio miles de docentes han generado sus propias estrategias, materiales y secuencias didácticas. El objetivo último de continuidad se mantuvo en el horizonte, pero las estrategias para llegar a esa meta han sido de lo más diversas.

Según el informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020), la implementación de la propuesta de continuidad pedagógica por parte de las escuelas se ha visto afectada por toda una serie de dificultades, tal como señalan los equipos directivos encuestados. Los datos analizados el 95% de los equipos directivos indican que la falta y los problemas de conectividad a Internet, así como las dificultades asociadas a la disponibilidad de recursos electrónicos, estarían afectando su trabajo y el de los y las docentes de las escuelas en general. Esto también fue relevado por nosotras mismas en un informe para la Red de Derechos Humanos que forma parte de las Redes de Investigaciones Orientadas a la Solución de Problemas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (RIOSP de CONICET), sobre la situación socioeducativa en Misiones y Chaco (Aliata et al, 2020). Esta situación, sin duda, adquiere relevancia en tanto la conectividad y los equipamientos tecnológicos se tornan indispensables para lograr la implementación efectiva de las propuestas de enseñanza en entornos virtuales. Por otra parte, los datos analizados expresan importantes desigualdades entre las escuelas de gestión estatal y de gestión privada, y entre las urbanas y rurales, sobre todo en lo que refiere al acceso a Internet.

¿Qué ofrece la virtualidad?

Los resultados que deja este informe del proceso de continuidad pedagógica reflejan las heterogeneidades del sistema educativo argentino, sumado a que según se detalla, la situación de pobreza que afectaba ya al 50% de los niños, niñas y adolescentes en la edad de la educación obligatoria, e irá en aumento en el devenir de la pandemia. Las desigualdades en el acceso a la conectividad y la disponibilidad de dispositivos digitales, las diferencias en las condiciones del hábitat y en las posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares, así como las desiguales condiciones de trabajo de escuelas y docentes, está impactando en la profundización de las brechas de desigualdad social y educativa ya existentes en la Argentina (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

La no-presencialidad se organiza a partir de modelos generales que universalizan expectativas y potencialidades, se socavan las singularidades y las experiencias particulares. Se vuelve, como hace mucho tiempo en el sistema educativo, a la construcción de un “niño/alumno típico” que no expresa al promedio de muchos niños y niñas (más aún para el caso de los niños y niñas indígenas, como luego reflexionaremos).

La virtualidad genera la sensación de que los materiales están siendo distribuidos en muchos lugares a la vez (una nueva forma de pensar la simultaneidad del sistema educativo) y que quedarán disponibles, que más tarde o más temprano podrán acceder (tal vez un aspecto más novedoso), abona a la falsa ilusión de universalidad y homogeneidad.

En el caso argentino, las mediaciones educativas virtuales presentan algunas singularidades que podrían resumirse en la siguiente escena:

Una niña de la comunidad que está cursando la escuela secundaria recibe en su celular las tareas de 2°, 3°, 4° y 6° grado. En el patio de su casa recibe niños y niñas de la comunidad a quienes les pasa la tarea, les explica y muchas veces acompaña la continuidad de su resolución. (Conversación telefónica, docente indígena, Mayo 2020, Noelia Enriz)

Esta imagen refleja varios aspectos de la conflictividad que presenta la mediación virtual de entrega de tareas. En primer lugar, y dado que el soporte más extendido para la entrega de materiales fue el *WhatsApp*, es necesario tener conectividad para su uso. En las capitales de las provincias de Misiones y Chaco poco más de la mitad de la población accede a tecnologías de la información (INDEC, 2020) y si bien las cifras no están desagregadas para localidades de menor cantidad de población, por nuestro conocimiento del territorio, es dable pensar que descienden muy drásticamente, por el costo que implica la llegada de fibra óptica para las empresas privadas.

Para el caso de las poblaciones indígenas del área NEA, que en muchas ocasiones habitan zonas periurbanas o rurales, con mucha menor infraestructura, el acceso a lo virtual ha sido complejo. El área tiene los peores indicadores nacionales tanto de conectividad como de acceso a computadoras, incluso cuando la encuesta marco no logra desagregar datos fuera de los mayores conglomerados urbanos de cada provincia.

El acceso a conectividad vía datos no es un bien público en Argentina sino un negocio privado. Casi no existen zonas con *wi-fi* libre; sino que la señal se obtiene a través de los abonos telefónicos o del consumo en lugares en donde ofrecen señal inalámbrica. La política pública del Estado no incluyó la liberación de datos móviles para beneficiar el acceso, tan solo recientemente lo ha designado como “servicio esencial”, es decir del que nadie puede ser privado aunque no pagarlo implique la acumulación de una deuda.

En una comunicación personal un docente sostuvo “Lo que puedo agregar es que los niños que tienen padres más jóvenes, que ya fueron escolarizados (en nuestro sistema), pueden contar con más apoyo en sus casas, para realizar las tareas.” (Conversación telefónica, docente indígena, Mayo 2020, Noelia Enriz)

Esto pone de manifiesto la relevancia que el conocimiento de las culturas escolares en el ámbito familiar representa en el nuevo escenario, ya que, en ausencia de docentes, son las comunidades y las familias quienes ocupan el rol de asistencia, seguimiento y contención. En ausencia también de pares, que acompañen dudas y dificultades, que colaboren con hipótesis de resolución de problemas son las familias las que ayudan en el desarrollo de razonamientos a los niños y niñas. Esa contención adulta que hace lugar a lo escolar, manifiesta diferencias si se ha transitado la escuela, si esto fue de un modo sostenido, si logró completarla etc. Para las familias de los sectores vulnerabilizados (y entre ellos especialmente las poblaciones indígenas) el conocimiento de las dinámicas y expectativas escolares representa una ventaja o un obstáculo en el desarrollo de los procesos de escolarización tal como los conocemos actualmente, y con el nuevo desafío que enfrentan las familias esto se vuelve mucho más evidente.

Por otro lado ¿dónde se reciben estas tareas? Los datos de acceso y uso de tecnologías de la información y comunicación indican que solo un 40% promedio de la población de Argentina cuenta con computadoras en su domicilio, cifras que llegan casi al 10% para la población con menor nivel educativo alcanzado (INDEC, EPH, 2019). Por lo tanto, la mayoría de las veces las tareas se reciben en un teléfono celular. En ese sentido, es fundamental recordar que los teléfonos móviles no son equipos pensados y diseñados para la realización de tareas escolares en formato virtual, para las cuales se necesita tener aplicaciones para leer o escribir archivos. Justamente, en los contextos de enorme vulnerabilidad en donde trabajamos, los teléfonos suelen ser utilizados en la vida cotidiana como herramientas de comunicación y no de otro modo.

Como sostienen Duek, Benitez Larghi y Moguillansky (2017), la forma de concebir la relación de los actores sociales con los dispositivos tecnológicos se asienta en vínculos previos con distintas tecnologías, acumulando conocimientos de experiencias presentes y pasadas, asociadas a expectativas, nociones previas e ideas individuales como colectivas, enmarcadas en entornos sociales diversos y que conllevan ciertas valoraciones y significaciones. En definitiva, el modo en que se usan los artefactos tecnológicos no puede dissociarse de la forma en que se los significa y representa.

En Argentina, la educación de nuevas tecnologías pasó por diversas etapas. Durante la década de 1990, se instaló como área el conocimiento de computación, y se generaron en las instituciones espacios curriculares a tales fines. Durante la década de 2000 se implementaron programas de entrega de equipamiento (*netbooks*), a nivel nacional, como el programa Conectar-Igualdad, que ya mencionamos, y en algunas jurisdicciones locales programas similares (en Ciudad de Buenos Aires, el Plan Sarmiento). Como también dijimos, el programa de nivel nacional se discontinuó, lo que ha impactado muy fuertemente sobre los recursos actuales en los hogares y se evidencia en la reducción estadística de hogares con computadora (INDEC, 2020). Más aún, en los hogares con carencias económicas ya que el equipamiento electrónico es muy costoso en Argentina.

Como vimos, la modalidad a distancia nos interpela respecto de los recursos tecnológicos, pero también como veremos respecto del lugar en que quedan los y las docentes en ese escenario, el rol de los y las pares, y especialmente por la demanda que implican para las familias. Esta modalidad presupone un acercamiento a las tecnologías que es más propio de los sectores medios, altos y de contextos urbanos. No solo, como ya mencionamos, por la presencia o no de dispositivos (tablets, celulares, computadoras que tengan buena conectividad a redes de internet y que resistan el acopio de muchos archivos); sino por los conocimientos para poder gestionar esos dispositivos en términos escolares. No se trata de utilizarlos, sino de poder producir e interpretar materiales pedagógicos desde esos equipos. En otras palabras, disponer de un celular no necesariamente expresa esas potencialidades y muchas veces solo reemplaza al teléfono de línea como dispositivo de comunicación oral y/o escrita.

Asimismo, se está presuponiendo que se puede hacer traducción vis à vis de lo que se abordaba presencialmente al modo virtual, sin dar cuenta de que se trata de otro entorno de enseñanza-aprendizaje. No se trata de extrapolar de un modo al otro, sino de comprender que son cualitativamente diferentes. Las tensiones en torno a la traducción, tan propias del campo de la interculturalidad, han dado sobrada cuenta de que ampliar horizontes comunicativos es una ganancia para las comunidades ya que supone la interacción con mayor diversidad de conocimientos. En este caso particular, el entorno virtual ofrece elementos novedosos, pero se ven constreñidos en esta coyuntura por la falta de planificación en el acceso a estos entornos, la ausencia de diseños apropiados y el limitado acceso de niños, niñas y docentes.

Con anterioridad a la pandemia, la educación virtual en Argentina ha sido pensada para niños y niñas que se encontraban fuera del país transitoriamente y deseaban continuar sus estudios bajo los programas del Ministerio de Educación. Algunos modelos de educación a distancia

en temas como oficios, forman parte del modelo educativo nacional desde hace décadas. Más recientemente, algunas actividades de educación de adultos, especialmente de niveles educativos avanzados fueron adquiriendo este mismo formato. En todos los casos experiencias que se implementaban de un modo limitado y cuyos resultados eran materia de análisis, especialmente por la baja retención de la matrícula.

A fines de 2019 el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación – tal como se llamaba – reguló una normativa específica para la educación virtual (4060-2019), enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).

El sistema prevé educación para niños y niñas que se encuentran fuera del país, estableciendo materiales apropiados, modalidades de seguimiento y sistemas de evaluación específicos. Si bien la SEAD (Secretaría de Educación a Distancia) existe desde 1976 sus tareas han sido reactualizadas en democracia y con el decurso de las transformaciones sociales, muy recientemente incorporaron como parte de la población beneficiaria a los niños y niñas de todos los niveles educativos. Seguramente la presencia de ese marco operativo dio lugar a que la continuidad pedagógica en el contexto del distanciamiento se atravesara con estrategias de virtualidad y no otras. En otras latitudes el foco estuvo puesto en la radio o la televisión (Boletín CLACSO Educar en la Diversidad N° 1, 2020).

¿En qué lugar quedan los y las docentes?

En la pequeña exploración de campo que pudimos realizar virtualmente vimos que los y las docentes han desarrollado muy diversas estrategias de acercamiento a sus estudiantes. En el caso de las poblaciones indígenas asumen que el acceso a la información remota es escaso y por ello refuerzan el vínculo con llamadas telefónicas a las familias, así como también mediante el envío de materiales en papel. En muchos de los casos revelados, el material en papel se elabora y distribuye de forma artesanal. En otros casos, se distribuyen “cara a cara” materiales de circulación general. El Estado Nacional desarrolló materiales generales, que no recuperan la variable intercultural, tanto en papel como en formato audiovisual (a través de canales de televisión y radios del Estado). Al respecto, es excepcional el caso de la provincia de Chaco que implementó tanto un sitio web específico, como unos cuadernillos interculturales para llegar a los hogares indígenas. Así, a partir de “ELE”, Plataforma Educativa Chaqueña se generaron contenidos específicos para la EIB en los diferentes niveles y para las tres lenguas indígenas de la provincia.

La entrega de los materiales en papel, así como de las bolsas de alimentos y otras actividades de asistencia, la realizan las autoridades de las escuelas. Los/as directivos/as de las escuelas están habilitados para llegar a los edificios y para vincularse con las comunidades, tanto por las autoridades locales así como también por las autoridades de las comunidades.

Frente a la decisión de muchas comunidades de realizar aislamiento manteniendo los mismos vínculos estrechos al interior, pero sin apertura al exterior la relación con los docentes cobra mayor significatividad. Ese vínculo que muchos/as docentes mantienen con sus estudiantes y sus familias, implica grandes responsabilidades en la medida en que tener acceso a las comunidades supone ser nexo para la resolución de demandas con el afuera, como por ejemplo comprar mercaderías, tramitar planes sociales etc. Por otro lado, en el ingreso de los directivos a las comunidades está siempre latente el riesgo de ser vector de la enfermedad para poblaciones cuya condición de salubridad es muy lábil.

La responsabilidad vinculada con lo socioeducativo avanza por sobre lo demás, y lleva a directivos/as y docentes a ampliar las acciones de compromiso concreto con las poblaciones. Especialmente con la singularidad de sus estudiantes que en cierta medida han visto crecer desde la más temprana infancia. Conocer pormenorizadamente lleva a los y las docentes a pensar actividades con destinatarios precisos, lejos del modelo universalista.

De este modo se han tomado múltiples medidas y se continúa trabajando sobre la marcha, intentando reparar cada nueva injusticia que se visibiliza. Pero en la práctica se da una dudosa o escasa posibilidad de diálogo o intercambio entre los y las docentes y estudiantes, y más aún se omite casi toda posibilidad de construcción de saberes entre pares. Las propuestas de la virtualidad han dejado de lado una reflexión profunda sobre lo que implica el encuentro que se produce en la escuela, más allá de la construcción/transmisión de conocimientos y saberes.

¿Qué sucede en las familias indígenas?

Ahora bien, ¿qué sucede en las familias indígenas? Éstas se encuentran expuestas a inmensas complejidades y necesidades materiales, consolidadas a lo largo de años de racismo, discriminación y despojo; por lo tanto, parece impensable la disponibilidad de recursos simbólicos y tecnológicos que acompañen las experiencias escolares a distancia de forma generalizada.

La escuela para niños y niñas indígenas en términos generales ha construido su singularidad a espaldas de las familias, en muchos casos entendiendo a las familias como un ámbito ajeno, externo, distinto. La transformación en este sentido es drástica. Ahora son las familias quienes sostienen el espacio simbólico de la escuela, recuerdan a los pequeños que deben hacer tareas, se ocupan de conseguir y de cuidar las actividades y los insumos escolares etc.

En muchas instituciones educativas para población indígena el uso y costumbre ha sido que los materiales escolares permanezcan en las escuelas y los niños y niñas accedan a éstos cada vez que ingresan a las aulas. Estos materiales han sido distribuidos entre las familias para la continuidad pedagógica en un acto novedoso que expresa las dimensiones que adquieren en este tiempo las relaciones de institución y familia.

La pandemia vino también a remarcar el rol fundamental de los y las agentes educativos: maestros y maestras, tanto indígenas como no indígenas, auxiliares bilingües y autoridades escolares son el entramado más fuerte de que dispone el Estado a la hora de llegar con conocimientos escolares y recursos a la mayor cantidad posible de población.

En muchos de los casos, los y las docentes indígenas – perjudicados/as en sus derechos laborales – son quienes resuelven dificultades cotidianas de lo escolar indígena, porque su condición de habitante de sus propias comunidades los mantiene latentes en las demandas y necesidades.

Dar cuenta de lo singular de cada experiencia escolar queda a cargo de las habilidades de cada docente, lo que supone una gran sobrecarga para maestros y maestras de grupos que estaban apenas comenzando a trabajar. Luego, se apoya sobre las potencialidades y recursos de cada familia para acompañar el proceso, lo que refuerza las ya preexistentes desigualdades estructurales.

La escuela reparte los alimentos, lxs docentes contienen el tejido social a partir de activar mensajes de institucionalidad y de dar expectativas de futuro, mientras que estudiantes y familias quedan mayormente silenciadas, pasivas, en la recepción de todo ello y sin margen para expresar los escenarios domésticos. Las voces de los niños y las niñas son las menos escuchadas.

Un aspecto de especial preocupación en este contexto refiere a las dificultades de retención de los y las estudiantes. En nuestros campos, esto fue expresado como temor al abandono de la escolaridad. En consonancia, el informe del Ministerio de Educación Nacional sobre el impacto de la pandemia en la escolarización deja planteadas dudas frente a la participación de las/os estudiantes en el retorno a las aulas a nivel país. Es decir, si los datos a nivel nacional son alarmantes, más nos preocupan al momento de proyectarlos en los contextos indígenas donde estas cuestiones quedan más expuestas por las condiciones de pobreza y poco acceso a la tecnología por parte de las familias indígenas.

El aislamiento parece ser lo opuesto a la construcción de conocimientos, si es que a eso apuntamos con educación, y si es que entendemos que la educación reduce distancias. Como queda claro la educación para lograr llegada debe emocionar e implicar como parte de sus estrategias pedagógicas, pero si no se captura y mantiene a la emoción, el proceso será inacabado. Lograr a través de las nuevas tecnologías emocionar y empatizar no es fácil y para lograrlo debe ser primero una meta consciente de los educadores y educadoras. En este sentido, diversos/as autores (Mateus, 2008; Rolandi, 2015; entre otros/as) sostienen la necesidad de que las potencialidades que la tecnología digital podría ofrecer entren en diálogo con la concepción pedagógica que cada escuela tiene. A su vez, tanto el equipo directivo como docente de las instituciones debe ajustar esta concepción pedagógica con estrategias de aplicabilidad en función de incluir a las TIC reflexivamente.

Sin duda como parte de un proceso de crisis social de gran envergadura, las desigualdades inherentes al sistema educativo han quedado resaltadas con la pandemia. Sin embargo, esta instancia tan compleja abre la posibilidad para que una vez superada la etapa más crítica podamos repensar el campo escolar, las relaciones entre las escuelas, docentes, familias, niños y niñas, tecnologías, saberes, alimentos, de modos distintos. Si vamos a pensar con nuevas coordenadas al mundo, que la diversidad y la docencia ocupen el lugar que merecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIATA, S. et al. **La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19** (Primera quincena de mayo de 2020). Elaborado para la Red de Investigaciones en Derechos Humanos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina, 2020.

BENÍTEZ LARGHI, H. S. Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. **Cuestiones de Sociología**, v. 9, n 12, p.1-3, 2013

DUEK, C.; BENÍTEZ LARGHI, S.; MOGUILLANSKY, M. Niños, Nuevas Tecnologías y Género: Hacia la definición de una agenda de investigación. **Journal of Communication**, v.14, p. 167-179, 2017.

GARCÍA PALACIOS, M.; HECHT, A. C.; ENRIZ, N. Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). **Cuicuilco**, v. 22, n. 64, p.185-201, 2015.

GRUPO DE TRABAJO CLACSO “EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD”. **Boletín Educar en la diversidad**, Buenos Aires, año 1, n. 1, jul. 2020.

MATEUS, J. El mito de la pantalla que educa. Televisión y educación en el Perú: tensiones y posibilidades. **La Mirada de Telemo**, v. 1. p. 1-10, 2008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. **Informe Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica**, 2020. Disponible em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares_directivos_y_hogares_o.pdf. Acceso em: 25 ago. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTES DE LA NACIÓN. **Resolución 4060/2019**. Disponible em: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/222249/20191129>. Acesso em: 25 ago. 2020.

NOVARO, G. Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. **Cuadernos interculturales**, v. 4, n. 7, p. 49-60, 2006.

ROLANDI, A. M. **Las tecnologías en las prácticas de enseñanza de los docentes de Nivel Inicial**. Análisis e interpretaciones sobre sus usos a partir de concepciones actuales del campo de la tecnología educativa. Tesis (Maestría en Tecnología Educativa) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

RESUMEN

En Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos se estableció el 16 de marzo por 14 días, luego fue extendida por el decreto presidencial que estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida sanitaria frente a la expansión del COVID-19, y continua en todo el país, salvo algunos departamentos de ciertas provincias donde se han generado experiencias de retorno a las aulas. De ese modo, todas las instituciones escolares se cerraron para el dictado de clases y pasaron a “modalidad de educación virtual/a distancia”. En este artículo, daremos cuenta de algunos de los impactos más importantes que esta modalidad ha tenido en la educación intercultural de los pueblos indígenas de Chaco y Misiones (noreste argentino) con los que trabajamos. Para ello, fue necesario resignificar nuestros modos habituales de vinculación para que, aun cumpliendo con el ASPO, podamos registrar la situación educativa de estos pueblos, por lo que continuamos el contacto con algunos de sus referentes comunitarios a través de *WhatsApp*, dialogando sobre los desafíos e interrogantes que se han abierto en este contexto.

Palabras clave:

COVID-19, educación, pueblos indígenas, Argentina.

Reflexões acerca do impacto da pandemia COVID-19 na educação dos povos indígenas da Argentina (NEA)

RESUMO

Na Argentina, a suspensão das aulas em todos os níveis educacionais foi estabelecida em 16 de março por 14 dias, depois prorrogada pelo decreto presidencial que estabeleceu o Isolamento Social Preventivo e Obrigatório (ASPO) como medida de saúde contra a expansão da COVID-19, e continua em todo o país, com exceção de alguns departamentos em certas províncias onde foram geradas experiências de retorno à sala de aula. Neste artigo, relataremos alguns dos impactos mais importantes que esta modalidade teve sobre a educação intercultural dos povos indígenas do Chaco e Misiones (nordeste da Argentina) com os quais trabalhamos. Para isso, foi necessário re-significar nossas formas habituais de ligação para que, cumprindo a ASPO, possamos registrar a situação educacional desses povos, e é por isso que continuamos o contato com alguns de seus referentes comunitários através da *Whatsapp*, discutindo os desafios e questões que se abriram nesse contexto.

Palavras-chave:

COVID-19, educação, povos indígenas, Argentina.

Reflections about the impact of isolation due to the COVID-19 pandemic on the education of the indigenous peoples of Argentina (NEA)

ABSTRACT

In Argentina, the suspension of classes at all educational levels was established on March 16th for 14 days, then extended by the presidential decree that established the Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO) as a health measure against the expansion of COVID-19, and continues throughout the country, except for some departments in certain provinces where experiences of return to the classroom have been generated. In this article, we will report on some of the most important impacts that this modality has had on the intercultural education of the Indigenous peoples of Chaco and Misiones (Argentinian northeast) with whom we work. To do this, it was necessary to re-signify our usual ways of relating so that, while complying with the ASPO, we can record the educational situation of these peoples. Therefore, we continue to contact some of their community referents through Whatsapp, dialoguing about the challenges and questions that have opened up in this context.

Keywords:

COVID-19, education, indigenous people, Argentina.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 31/08/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 10/09/2020



Ana Carolina Hecht

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social), Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y docente del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar



Noelia Enriz

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social), Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES, UNSAM), docente del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

E-mail: nenriz@yahoo.com.ar



Mariana García Palacios

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social), Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA, UBA) y docente del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

E-mail: mariana.garciapalacios@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: Desaprendizagem, desobediência e emancipação social

Inês Barbosa de Oliveira

Pode soar estranho que, ao evocarmos o cotidiano escolar, tenhamos como subtítulo o termo desaprendizagem, já que o esperado nesses cotidianos é que ocorram processos de ensino-aprendizagem, ou, como vimos preferindo, *aprendizagem ensino* (Oliveira, 2013)¹. A noção de (des)aprendizagem é aqui utilizada como um meio para deslocarmos-nos do ideário hegemônico, que concebe a escola como espaço somente de aprendizagem, e por vezes apenas como espaço de aprendizagens formais, permitindo-nos entrar no debate sobre o problema representado por um conjunto de *conhecimentos* socialmente aprendidos e que funcionam como empecilhos à aprendizagem democrática, emancipatória e favorável à justiça social e cognitiva. Ninguém nasce racista, machista ou competitivo. São esses conhecimentos que, sem nos terem sido ensinados, fazem parte das nossas redes e precisam ser desaprendidos para que “nos lembremos deles de modo diferente” (Santos, 2018), integrando às nossas redes de conhecimentos e subjetividades novas compreensões sobre igualdade e diferença — superando os preconceitos —, sobre a relação entre diferentes conhecimentos e culturas, democratizando-a, e sobre os modos de interação social, privilegiando a solidariedade e superando a naturalização dos valores competitivos em seu benefício.

No caso desses últimos, o trabalho de Maturana (1999) criticando a ideia de que faz parte de nossa humanidade competir é emblemático. Diz ele: “A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro” (ibidem, p. 13). No prosseguimento de sua argumentação, o autor é ainda mais enfático e claro, afirmando que é “a cooperação na convivência (...) que constitui o social” (ibidem, p. 14). Portanto, podemos dizer que a sociedade *saudável*, na compreensão do autor, é aquela que funda suas relações sociais na solidariedade.

Sobre o problema da relação diferença e igualdade, também em destaque nesses processos, temos que enfrentar preconceitos e hierarquias aprendidos e naturalizados, tanto em si mesmos como nas relações entre diferentes sujeitos sociais. Nessa discussão, a nova equação entre diferença e igualdade formulada por Boaventura (Santos, 2006, p. 316) é a base para nosso debate. Diz o autor: “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Para o que nos interessa neste texto, a formulação permite perceber em que medida os preconceitos sociais transformam diferenças em desigualdades, dando origem a processos de exclusão e a hierarquias entre sujeitos com base nos mais diferentes *critérios* étnico-raciais, de gênero, em relação à sexualidade, contra pessoas com deficiência ou mesmo contra pessoas apenas destoantes de padrões estéticos e de inteligência considerados “normais”.

Com relação aos conhecimentos e culturas, foi também Boaventura (Santos, 1995) quem formulou, há tempos, a ideia de que não existem nem ignorância geral nem saber geral, mas sim uma articulação entre saberes e ignorâncias. Também aprendemos com o autor que essa questão aponta para a pluralidade de conhecimentos (e de ignorâncias) que estão no mundo, e que as relações entre eles precisam ser balizadas por uma concorrência leal (ibidem), e não por hierarquias apriorísticas. Além disso, precisamos ter como avaliá-los com base em um critério de validação que emergja da realidade, das possibilidades de cada conhecimento de contribuir à resolução de problemas enfrentados pela sociedade.

1 Temos produzido muitos neologismos, juntando palavras que a modernidade dissociou e mesmo tornou opostas, acreditando que se faz necessário considerá-las como unidade indissociável. Muitos termos aparecerão assim grafados, incitando o leitor a romper com as falsas dicotomias, compreendendo as articulações com as quais trabalhamos. No caso acima, o neologismo assinala que os processos de aprendizagem precedem os processos de ensino.

Com isso, poder-se-á construir, ao mesmo tempo, uma ecologia de saberes — na qual cada saber é percebido numa relação de interdependência com os demais — e mais justiça cognitiva, entre os diferentes conhecimentos e seus detentores, identificada por Boaventura (2007) como condição da justiça social e, portanto, da emancipação social.

Finalmente, e sempre em defesa da nossa argumentação sobre a necessidade de desaprender, acompanhamos Boaventura quando ele defende que, nessa perspectiva de multiplicidade de conhecimentos e ignorâncias, não necessariamente a ignorância é o ponto de partida, podendo ser considerada ponto de chegada quando novos conhecimentos nos levam a esquecer ou a desaprender os anteriores (Santos, 2016).

Podemos, portanto, dizer que, ao chegarmos à escola, trazemos conosco aquilo que já sabemos, que aprendemos nos diferentes cotidianos dos quais participamos e passamos a dialogar com os conhecimentos que estão na escola, de professores, colegas e nos currículos oficiais, além daquilo que se aprende nas interações cotidianas. São, portanto, processos plurais de aprendizagens/desaprendizagens que devem ser reconhecidos como presentes em nossas vidas, associados à articulação e à interdependência entre elas e os saberes que as influenciam, tendo-nos sido ensinados ou não, o que pode levar à superação de dicotomias e hierarquias entre esses saberes diversos, reconhecidas e produzidas na e pela modernidade.

Trataremos, portanto, neste texto, de argumentar, de modo ensaístico² e com a contribuição de diferentes autores e reflexões, que a possível contribuição da escola aos processos de emancipação social (Santos, 1995; 2000; 2007; 2018) requer não apenas que ela produza aprendizagens, mas também que ela ajude a desaprender. Alertamos o leitor para o fato de que o que nos interessa não é criar, em teoria, um novo modelo de escola, que funcionaria como uma nova prescrição a respeito de como a escola deveria ser, mas reconhecer, na perspectiva das epistemologias do Sul (Santos, 2007; 2018; Santos; Meneses, 2010) e dos estudos do cotidiano escolar (Alves, 2008; Ferraço; Carvalho, 2011; Sussekund, 2007; Garcia, 2010; Oliveira; Peixoto; Sússekund, 2019) o quanto o trabalho nas/das escolas já realiza em seus cotidianos ações de combate aos preconceitos, de ruptura com hierarquias epistemológicas, políticas e sociais e incentivam a solidariedade. Nosso entendimento é o de que muito já se vem fazendo nas escolas em benefício dessas causas (Oliveira, 2003, 2013, 2016).

Nesse momento, o objetivo deste texto é o de argumentar sobre as desaprendizagens do já sabido, afirmando que elas fazem parte de um processo humano de formação, sendo, também, atos de desobediência do aprendido. O ato de desobedecer, nesta concepção, é, senão a principal, uma das principais características do humano: somos seres humanos porque desobedecemos. Regras e padrões aprendidos são desafiados constantemente pela humanidade, desde os seus primórdios, porque as desaprendemos para, posteriormente, formularmos novas regras e compreensões de mundo. Desobedecer a regras impostas é fazer escolhas, é usar a consciência e capacidade de escolher para questioná-las quando delas se duvida, é obedecer a si próprio (Gros, 2018). Para o autor, o si que faz desobedecer:

2 Embora muito do que aqui se dirá seja calçado em resultados de pesquisa dos últimos quatro ou cinco anos, alertamos o leitor que as noções aqui trabalhadas estão em processo de estudo e consolidação, não devendo, portanto, serem percebidas como conceitos definitivos. O amadurecimento das reflexões produzirá, certamente, ampliações e mudanças de rumo. Estamos aqui compartilhando possibilidades e perspectivas ainda-não (Bloch apud. Santos, 2000) prontas ou definitivas de compreensão das questões que nos interrogam.

[...] é a paixão de se descobrir insubstituível quando nos colocamos a serviço dos outros para, não digo ‘representar’ a humanidade, mas *defendê-la*, defender a ideia de humanidade por meio de protestos, recusas claras, indignações, desobediências formalizadas (ibidem).

Na atualidade, é preciso conceber os processos de emancipação social como processos que exigem essa desobediência, que desafia, questiona e supera as aprendizagens dos preconceitos, das hierarquias e dos valores competitivos próprios das sociedades capitalistas, colonialistas e patriarcais (Santos, 2016, 2018) nas quais vivemos. É isso que pretendemos mostrar aos leitores em nossa defesa das relações entre cotidiano escolar, desobediências e desaprendizagens, aprendizagens e emancipação social.

A Desobediência como próprio do humano e a desaprendizagem como processo de formação

A formulação desta ideia vem de um longo processo de reflexão, a partir de nossa inserção no campo de estudos do cotidiano, quando começamos a compreender, com a ajuda de Certeau (1994), que, mais do que consumir regras e produtos, obedecendo-as na suposta interminável repetição dos cotidianos, os *praticantes da vida cotidiana* usam a seu modo as regras e produtos que lhes são oferecidos para consumo. Já em 2001, abordávamos o tema, reconhecendo a rebeldia do cotidiano em relação às normas reguladoras. E em 2016, afirmávamos:

[...] em suas vidas cotidianas, os supostos consumidores instituem usos diferenciados desses produtos e regras, num processo de desenvolvimento de ‘táticas desviacionistas’ inscritas nas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, utilizando, manipulando e alterando as operações produzidas e impostas pelas estratégias do poder instituído. Essas maneiras de fazer, estilos de ação dos *praticantespensantes*³ da vida cotidiana, obedecem a outras regras diferentes daquelas da produção e do consumo oficiais. Eles criam um jogo mediante a estratificação de ‘funcionamentos diferentes e interferentes’, dando origem a novas ‘maneiras de utilizar a ordem imposta’ (ibidem, p. 92-93)⁴. Para além do consumo puro e simples, os *praticantespensantes* desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, a seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal (Oliveira, 2016, p. 85).

Recorrendo a Michel de Certeau, vamos entender que aquilo que acontece na vida cotidiana, as práticas sociais que desenvolvemos e as desobediências nelas presentes são um modo de apropriação dos produtos e regras impostos para consumo. O autor defende que:

3 O neologismo, grafado em itálico por norma da editora, faz alusão ao fato de que esses praticantes, que são as pessoas comuns, sempre, de algum modo, pensam no que fazem, mesmo que de modo assistemático. A noção pretende ser uma espécie de resposta aos críticos do termo praticantes, que é percebido como uma ameaça à reflexão teórica e, com isso, acusam os autores de nossa corrente de pesquisa de contribuírem para “o recuo da teoria”.

4 As aspas indicam os trechos retirados do livro. Os itálicos são do autor.

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (Certeau, 1994, p. 94).

Certeau (ibidem) propõe, portanto, uma compreensão das relações entre as *estratégias organizadoras da vida social*, expressas nas normas sociais que supostamente balizam compreensões de mundo e comportamentos, entendendo que, apesar de sua força, elas não são capazes de controlar as ações dos praticantes, que são influenciadas por diferentes fatores, desde as possibilidades concretas inscritas nas situações cotidianas até fatores individuais, relacionados às crenças, convicções e possibilidades de cada um, bem como os comportamentos que delas derivam. A conclusão a que chegamos é a de que “Os praticantes da vida cotidiana, embora estejam inscritos em um mundo cujas regras não são estabelecidas por eles, usam essas regras de modo próprio” (Oliveira, 2016, p. 66). E, ao fazê-lo, recriam-nas e inventam possibilidades, produzindo, em momentos e circunstâncias específicos, novas normas.

Quando falamos em desobediência como o próprio do humano e como elemento constitutivo de nossas vidas cotidianas, estamos querendo afirmar que nenhum poder normativo ou controlador pode se exercer sem que ações rebeldes, desobedientes, sejam produzidas por aqueles que a ele estão submetidos. Isso desde o início dos tempos e das primeiras comunidades, que avançaram sempre desafiando o que lhes antecedeu. Mesmo na Bíblia, encontramos no mito de Lilith e na narrativa em torno de Adão e Eva, do pecado original e da queda do paraíso, a desobediência como foco central da humanização.

Pinóquio, Lilith e Eva: a desobediência, o livre-arbítrio e a humanização

O livro original Pinóquio (Collodi, 2011) traz uma contribuição importante sobre a questão da desobediência em si e do cenário em que ela se inscreve. O autor se serve de *máximas* sobre a obediência e o bom comportamento para criticar, ironicamente, a moral vigente na Itália da segunda metade do século XIX e o valor da obediência às suas regras.

A ideia de que Pinóquio pôde se tornar um menino de verdade porque desobedecia ganha múltiplos outros sentidos quando examinada de perto. Mais do que desobediente — o que também é —, Pinóquio é um pedaço de madeira que sente, nos dois sentidos do termo (tem sentimentos e sensações), e faz escolhas, logo, é dotado de livre arbítrio. E esse livre arbítrio é exercido, durante quase toda a obra, para a busca do prazer, o que de certa forma permitiria aproximá-lo do mito de Lilith, cuja revolta contra Adão está, também, ligada ao fato de que ele lhe negava o prazer de estar por cima dele no ato sexual, conforme a maior parte das narrativas encontradas sobre a origem do mito (Noguera, 2018; Robles, 2019; Sicuteri, 1985). Lilith teria sido a primeira mulher de Adão, feita do mesmo barro que ele e, portanto, igual a ele e não inferior. Sua não aceitação da submissão levou-a a rejeitar a vida no paraíso. Por isso, foi banida e enviada a viver com os demônios, tendo talvez se transformado em um, conforme a narrativa. Seu banimento da Bíblia em benefício de Eva, supostamente inferior, contribuiu muito para a consolidação do machismo nas sociedades contemporâneas e sua opção pela liberdade, pela autonomia e pelo que considerava certo soa bastante desconfortável em cenários de valorização da obediência.

Assim sendo, quando buscamos na desobediência de Lilith, Pinóquio e Eva o próprio do humano, encontramos a ideia do livre arbítrio, da capacidade de escolher como fundante do ato de desobedecer, o que o vincula de modo inequívoco à natureza humana. Seja nas narrativas bíblicas e nas afirmações que trazem sobre a criação do ser humano como dotado de livre arbítrio, seja em estudos científicos de diferentes matizes, que afirmam o *homo sapiens* como a única espécie animal com capacidade de reflexão, encontramos a desobediência como uma faculdade humana, derivada da capacidade de fazer escolhas, obedecendo, então, a si próprio (Gros, 2018).

Associar as noções de desobediência e desaprendizagem implica, ainda, considerar que somos educados para a obediência e, mais do que isso, aprendemos — ao contrário do que nos mostram os argumentos acima — que nos humanizamos na obediência (ibidem). Em casa ou nas escolas, o “bom menino” e a “boa menina” são aqueles que aprendem cedo a obedecer, e mesmo a narrativa de Pinóquio, segundo a Disney, mostra isso. Os que desobedecem são mal vistos como rebeldes, pouco educados, incorrigíveis (Foucault apud. Gros, 2018). E tanto Pinóquio, como Lilith e Eva foram exemplarmente punidos.

Nessas histórias, encontramos sempre o exercício do livre arbítrio, essa capacidade de desobedecer a normas de validade duvidosa, na busca de algo melhor do que aquilo que o *status quo* oferece — que os valores morais hegemônicos aceitam como certo, como razoável e como “civilizado”. Assim, o livre arbítrio é quem nos dá a capacidade de desobedecer, mas ele não é só guiado pela racionalidade, o é também pelos desejos e pela curiosidade. Pinóquio, Lilith e Eva usam essa capacidade de escolher para dizer não ao que seria “normal” que fizessem, insurgindo-se contra a realidade e suas normas. Sejam as regras impostas a Lilith e Eva pelo Criador e por Adão, sejam aquelas da moral italiana do final do século XIX, todos escolhem arriscar os castigos que lhes são/serão impostos, aparentemente de modo “irracional”, considerando, sobretudo, o peso das punições. Lilith foi transformada em demônio e banida, entre outras penas, que aparecem de modo contraditório nas diferentes narrativas sobre o mito (Noguera, 2018; Robles, 2019; Sicuteri, 1985); no caso de Eva, foi a queda do paraíso e a culpa pelo pecado original do ser humano, a busca do conhecimento, como percebemos, também, no mito de Prometeu, condenado por ter entregado aos humanos a capacidade de conhecer e, sobretudo, a liberdade.

Já em Pinóquio (Collodi, 2011), a obra se inicia narrando como, ainda apenas um pedaço de madeira, ele mostra que sente e pensa e, por isso, deixa de ser talhado como um pé de mesa para ser esculpido como marionete. Ou seja, a princípio, o pedaço de madeira que sente e pensa só ganha direito a se tornar uma marionete e não um humano. Mas Pinóquio é uma marionete incontrolável, diferente, portanto, das comuns. Desde o início, é uma marionete com humor, com ideias próprias e que toma decisões, sempre com mais paixão do que razão, outro ponto importante para as reflexões deste texto. E, contrariamente ao que uma leitura aligeirada da história possa fazer supor, o direito a se tornar humano advém não dessa capacidade de escolher, nem dos conflitos razão/paixão que habitam a personagem. Ele emerge quando Pinóquio se mostra capaz, no final da história, de ser generoso e solidário.

Associamos essa ideia ao que afirma a antropóloga Margareth Mead (s.d.), confirmando, mais uma vez, a validade da argumentação que tecemos neste texto sobre a solidariedade e a necessidade de desaprendizagem dos valores competitivos. Questionada sobre qual seria, para ela, o primeiro sinal de uma civilização, ela responde que é o cuidado com o outro, a solidariedade, em vez de associá-lo a algum tipo de domínio de tecnologias ou modo específico de vida. Diz a narrativa capturada das redes sociais:

Há muitos anos, um aluno perguntou à antropóloga Margaret Mead o que ela considerava ser o primeiro sinal de civilização numa cultura. [...], Mead disse que o primeiro sinal de civilização numa cultura antiga era um fêmur (osso da coxa) quebrado e cicatrizado. Mead explicou que no reino animal, se você quebrar a perna, morre. Você não pode correr do perigo, ir até o rio para beber água ou caçar comida. Você é carne fresca para os predadores. Nenhum animal sobrevive a uma perna quebrada por tempo suficiente para o osso sarar.

Um fêmur quebrado que cicatrizou é evidência de que alguém teve tempo para ficar com aquele que caiu, tratou da ferida, levou a pessoa à segurança e cuidou dela até que se recuperasse. ‘Ajudar alguém durante a dificuldade é onde a civilização começa’ disse Mead (Daz, 2020).

Ao longo dos estudos e reflexões que vimos fazendo, vimos avançando nessa convicção social, epistemológica, política e educacional de que está na desobediência, na desaprendizagem da obediência às normas da sociedade capitalista atual, um conjunto de possibilidades emancipatórias junto ao investimento da humanização efetiva, e o quanto essas abrem possibilidades, tanto ou mais que a racionalidade, características fundantes do humano.

A questão da desaprendizagem como desobediência e a tessitura da emancipação social

Esclarecendo, com Santos (2018, p. 261), que “desaprender não significa esquecer. Significa lembrar de modo diferente”, vimos sendo levadas a percorrer uma nova rota de abordagem da questão da formação para a emancipação social. Isso nos levou paralelamente a buscar argumentos em defesa da nossa ideia em outros campos de estudo. Na psicologia, encontramos a ideia de que processos terapêuticos buscam nos levar a repensar vivências negativizadas para nos renovarmos e tecermos novas formas de convivência com elas, renovando a compreensão que delas temos, desaprendendo e “lembrando-as de outro modo” (ibidem). A renovação identitária promovida por esses processos terapêuticos pode ser entendida, portanto, como processo de desaprendizagem, pelo *desfazimento* de construções anteriores e de novas construções. Uma maneira de, em linguagem mais coloquial, livrarmo-nos do que nos ocupa negativamente, abrindo espaço para o novo.

Por outro lado, e complementarmente, encontramos em ditados populares, em filosofias minimalistas e em algumas correntes da filosofia oriental, ideia semelhante, formulada em outra perspectiva, mas resultando também na necessidade do esvaziamento, interno e externo, que permite a abertura de espaços para que novas possibilidades emergjam. Podemos, assim, considerar a desaprendizagem como forma de nos abriremos mentalmente, ampliando “espaços” para a entrada de novas perspectivas de vida e de compreensão do mundo, que poderiam levar à superação daquilo que *já sabemos* ou *já vivemos*, como os preconceitos, a competição como valor e as hierarquias sociais, culturais e epistemológicas.

Pensar nessas perspectivas filosóficas e psicológicas é importante na defesa e na reflexão a respeito da desobediência, voltada agora para conceber o processo de escolarização numa perspectiva emancipatória e democrática como um processo fundamentado em desaprendizagens, entendidas como condição para que haja aprendizagens.

E é aqui que a questão da possível contribuição de processos de *aprendizagem ensino* à emancipação social, se investidos na tentativa de fazer desaprender preconceitos,

hierarquias e valores de competitividade, ganha destaque, já que sabemos, também a partir de Santos (2003), que a emancipação social depende da democratização de nossas próprias subjetividades (Oliveira, 2009), do investimento em mais justiça cognitiva — condição da justiça social — e do desenvolvimento de práticas de cidadania horizontal, nas quais a solidariedade coletiva se mostra. Nesse sentido, o autor propõe, em suas epistemologias do Sul, o reconhecimento daquilo que já existe socialmente — no nosso caso, chegaremos ao que já existe nas escolas — e que foi invisibilizado, negligenciado, desconsiderado pela modernidade e seu sistema de dominação capitalista, patriarcal e colonialista, buscando, a partir desse processo, desinvisibilizar existências negadas, reconhecendo sua presença no mundo e sua legitimidade. Por meio, portanto, da sociologia das ausências, ampliamos o presente, percebendo-o em sua pluralidade, e abrimos as portas para novos possíveis, ainda-não concretizados, mas presentes potencialmente nas realidades ampliadas pela desinvisibilização promovida anteriormente, praticando o que o autor vai chamar de sociologia das emergências (Santos, 2000).

A emancipação social e as epistemologias do Sul

[...] a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática acima abordada (Santos, 1995, p. 277).

Com essa definição de emancipação social, Boaventura apresentava, em 1995, suas novas teorias da democracia e da emancipação, em um primeiro esboço de um pensamento que desemboca na formulação das epistemologias do Sul e de seus instrumentos principais, que são: “a linha abissal e os vários tipos de exclusão social que cria; a sociologia das ausências e a sociologia das emergências; a ecologia de saberes e a tradução intercultural; a artesanaria das práticas” (Santos, 2018, p. 47).

Em seu trabalho, o autor vai considerar o pensamento moderno como um pensamento abissal, que é um modelo fundamentado em *distinções visíveis* e *distinções invisíveis*, sendo que as primeiras seriam compreendidas pelas últimas ao mesmo tempo em que as invisibilizam. As distinções invisíveis se estabelecem através de uma linha que divide a realidade social em dois universos: aquilo que existe e o que é produzido como não existência (Santos, 2007), e delas deriva a exclusão abissal — daquilo que está do outro lado da linha — mascarada pela exclusão não abissal, daquilo que, estando deste lado da linha, é subalternizado. Ou seja, o pensamento moderno, em sua abissalidade, desconsidera a possibilidade de coexistência e copresença, assumindo determinados conhecimentos e culturas como verdadeiros e válidos e considerando todos os outros modos de estar no mundo e de compreendê-lo como falsos, inexistentes ou inferiores. Contra o pensamento abissal moderno, Boaventura formula o chamado pensamento pós-abissal:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. Durante um período de transição possivelmente longo, defrontar a exclusão abissal será um pré-requisito para abordar de forma eficiente as muitas formas de exclusão não-abissal que têm dividido o mundo moderno deste lado da linha (ibidem, p. 23).

Definido como ecologia dos saberes, este pensamento assume como premissa o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, da existência de formas plurais de conhecer o mundo além do conhecimento científico (ibidem). Condição para a justiça cognitiva, já que esta depende da possibilidade de validação de outras formas de conhecer o mundo e de nele estar, a ecologia de saberes se define assim:

Ao contrário das epistemologias modernas, a ecologia dos saberes não só admite a existência de muitas formas de conhecimento, como parte da dignidade e validade epistemológica de todos eles e propõe que as desigualdades e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática de saber. É a partir da valoração de uma dada intervenção no real em confronto com outras intervenções alternativas que devem emergir hierarquias concretas e situadas entre os saberes (ibidem, p. 159).

O reconhecimento dessa pluralidade epistemológica do mundo e da relação não hierárquica entre os diferentes conhecimentos se inscreve nos procedimentos da *sociologia das ausências*, que visa a desinvisibilizar conhecimentos e práticas sociais tornados inexistentes, no sentido do reconhecimento e da valorização da *inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje* (Santos, 2004). Essa sociologia é, para o autor, um método que permite (des)cobrir existências invisibilizadas pelo cientificismo moderno, que se autorizou a considerar inexistente ou negligenciável tudo aquilo que não se encaixava no seu modelo de racionalidade.

Ao mesmo tempo em que o pensamento pós-abissal promove a ampliação do presente, assumindo a copresença radical de diferentes conhecimentos, produzidos em diferentes contextos sociais e culturais, Santos (2004) considera ser necessário, paralelamente, promover a contração do futuro, operada pela *sociologia das emergências*. A ideia do autor é a de redução das expectativas radiosas — consideradas possíveis no cenário da modernidade e seu pensamento abissal, mesmo quando incompatíveis com as experiências do presente — fundadas na ideia da planificação da história e da concepção linear do tempo. Situada, portanto, no campo das expectativas sociais, a sociologia das emergências legitima aquelas produzidas em contextos específicos e que, no âmbito das “(...) possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte e apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais” (ibidem, p. 798).

Esta, então, é uma sociologia que se propõe a analisar as possibilidades de futuro inscritas em práticas, experiências ou formas de saber, “agindo sobre capacidades e possibilidades, identificando sinais, pistas e traços de possibilidades futuros em tudo que existe” (ibidem), tornando-se capaz de efetivar uma amplificação simbólica através do excesso de atenção a essas pistas.

A importância dessas sociologias para o que nos interessa neste texto está na viabilização que seus procedimentos trazem de recuperação da pluralidade de saberes e práticas sociais negados pelo pensamento abissal e pela identificação credível de saberes emergentes, ou práticas sociais emergentes (ibidem), que se constituem como desobediência aos ditames das epistemologias do Norte e suas formas de compreender o mundo e de validar seu próprio ideário:

Buscando legitimar modos contra-hegemônicos de produção de práticas educativas no sentido de credibilizar o saber-fazer que habita os espaços educativos como potencial contribuição às possibilidades de emancipação social, tanto no sentido do processo educativo em si, quanto no sentido mais amplo de uma possível contribuição da escola à transformação social democratizante, a adoção metodológica dos procedimentos inerentes à sociologia das ausências [e das emergências] parece, mais do que relevante, fundamental (Oliveira, 2016, p. 24).

É o que faremos a seguir, evocando para tal o último dos instrumentos das epistemologias do Sul, a artesanania das práticas, que Santos (2018, p. 71) afirma consistir “no desenho e validação de práticas de luta e de resistência levadas a cabo de acordo com as epistemologias do Sul”. Para o autor, “quando enformado pelas epistemologias do Sul, o trabalho político subjacente às articulações entre lutas, tem muitas semelhanças com o trabalho do artesão” (ibidem, p. 71), bem como o trabalho cognitivo, que:

Não obedece a regras sem lhes imprimir sua liberdade no modo como obedece, se decide obedecer; não concebe conflitos, compromissos ou resoluções como parte de grandes planos ou opções transcendentais de transformação social com privilégio legislativo; reconhece determinações mas não o determinismo, e sente-se frequentemente a ter que operar em contexto de caos [...]. Trata-se de um trabalho muito específico que mantém a universalidade à distância [...] (ibidem, p. 72-73).

Currículos praticadospendados, epistemologias do Sul e a contribuição da escola à emancipação social

Nas criações cotidianas nas/das escolas, percebemos o quanto essas artesanias estão presentes, em diferentes situações e circunstâncias nas quais, contrariamente ao que o instituído espera que seja feito, educadores e educandos criam currículos de caráter emancipatório, ecológico e solidário, desaprendendo a obedecer ao imposto, por meio da desobediência a normas e expectativas que sobre eles recaem, inventando soluções provisórias em contextos de caos e improvisações, sem capitalizar suas criações no sentido de qualquer universalização.

Compreendendo, com Certeau (1994), os currículos como *artes de fazer* cotidianas dos praticantes das escolas e assumindo a sociologia das ausências como procedimento reflexivo sobre aquilo que existe de conhecimento no Sul do pensamento educacional (as escolas) e a *artesanania das práticas* como elemento constitutivo desses cotidianos, nosso trabalho vem consistindo em “buscar compreender as formas cotidianas de criação de alternativas curriculares, nas quais se evidenciam as ‘artes de fazer’ daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução, o lugar do não-conhecimento” (Oliveira, 2016, p. 61). As operações de uso (Certeau, 1994) produzidas por esses praticantes estão, necessariamente, inscritas nas redes de relações de força existentes na sociedade, mas nem por isso são por elas determinadas.

Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que, por vezes, as criações cotidianas seguem ou parecem seguir, obedientemente, as normas impostas, elas também se insurgem contra tais normas, criando, astuciosamente, currículos plenos de desobediências, nos quais estão presentes outros conhecimentos que não os formais escolares, outras culturas que não a europeia, branca e burguesa, outros valores, desafiadores, e por vezes incompatíveis com a imposição capitalista da competição a qualquer custo, viabilizando que igualdade e diferença se articulem na perspectiva da solidariedade inclusiva e não da exclusão.

Reconhecendo essas existências, temos buscado, em nossas pesquisas, criar conhecimentos a respeito da escola e das práticas cotidianas efetivadas em seu interior, traçando caminhos de pesquisa debruçados nas *práticas microbianas, singulares e plurais* [...], que permitem:

[...] seguir o pulular desses procedimentos que, muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítima, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis mas estáveis a tal ponto que constituem regulações

cotidianas e criatividades sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora (ibidem, p. 175).

A partir das convicções epistemológicas e políticas que embasam nossas pesquisas, os currículos são percebidos como criação cotidiana dos praticantes das escolas e, mais do que isso, como contribuições da escola à tessitura da emancipação social democratizante tal como defendida por Boaventura e suas epistemologias do Sul. Isso porque trabalhamos de modo consciente com os conhecimentos do Sul metafórico, de educadores e estudantes, presentes nas escolas — reconhecendo a existência do Sul. Operamos a partir deles — pensando a partir do Sul — e de sua validade intrínseca possível para além das hierarquias e invisibilizações de que são vítimas, tecendo nossas reflexões com base naquilo que aprendemos com eles — pensando com o Sul — e buscando, finalmente, entrar, nós e nossos leitores, em suas perspectivas — pensando como Sul.

Nesse processo de aprendizagem com os cotidianos — e de desaprendizagem das máximas modernas de que só o conhecimento científico tem validade e que a vida cotidiana é espaço de reprodução e repetição acrítica de valores e normas sociais —, adotamos dois elementos como critério de reconhecimento do potencial emancipatório de criações curriculares e de usos das normas presentes nas escolas: a busca de valorização de conhecimentos não formais de educadores e estudantes, que anuncia a possibilidade de ecologização das relações entre uns e outros; e as práticas de solidariedade, tanto porque significam ampliação do exercício da cidadania horizontal, quanto porque desafiam a naturalização da competição como valor.

Para finalizar nossa argumentação, entendemos ser importante dar concretude a ela por meio de alguns resultados de pesquisas já finalizadas. Assim, trazemos abaixo três narrativas de professores sobre o trabalho cotidiano, cada uma representando um desafio diferente na criação de ações emancipatórias. Todas foram anteriormente publicadas, mas como seguem válidas e relevantes, as trazemos para este texto.

As duas primeiras narrativas emergem de uma dissertação de mestrado (Lacerda, 2016) e são narradas pela mestrandia, já que advêm de sua pesquisa. A primeira traz a experiência da “Professora Roseli” (nome fictício) e sua busca de promover aprendizagens com base em conhecimentos distintos, ausentes, a maioria, das normas curriculares oficiais:

A professora Roseli mostrou-nos o trabalho que vinha realizando com os jogos de leitura, ciranda de livros, adivinhas, receitas, histórias em quadrinhos, fichas de leitura, entre outras atividades. Alguns alunos apresentavam muita dificuldade no que refere à leitura e escrita e por esta razão suas ações pedagógicas estavam voltadas, prioritariamente, para o desenvolvimento da aquisição das habilidades linguísticas.

Em uma de nossas conversas, Roseli relata:

Eu não gosto de seguir esses padrões chatos das escolas, crianças robotizadas, enfileiradas, salas e cadernos muito arrumados, mas com alunos calados. A escola não atrai os alunos com essas práticas. Eu trabalho com livro didático, mas de forma diferenciada. Procuro explorar as imagens, as atividades mais interessantes. Eu pulo os exercícios que considero chatos e inadequados para a turma. Tento criar outras atividades a partir do livro e sempre percebo se os alunos estão correspondendo bem. Quando isso não acontece, faço um jogo, mesmo que não esteja necessariamente no planejamento da aula. Pra mim, eles irão aprender outras coisas, de outras maneiras (ibidem, p. 47).

A justificativa da docente é, certamente, representativa de práticas de ecologização entre conhecimentos desenvolvidos em escolas, já que “adivinhas, receitas[e] histórias em quadrinhos” não costumam habitar o rol de conhecimentos valorizados pela escola. Observamos inúmeros desses casos em escolas e em narrativas docentes com quem conversamos ao longo desses anos (Oliveira, 2003; 2010; 2013; 2016).

Em outra narrativa da dissertação, envolvendo a mesma professora, ouve-se um importante desafio às hierarquias de poder nas escolas e à naturalização da aceitação acrítica e irrefletida de absurdos, num evidente questionamento das normas de gestão institucional ilegítimas:

Quando Carla, em uma reunião, apresentou suas propostas pedindo aos funcionários presentes que expusessem seus anseios e críticas, a professora Roseli prontamente se manifestou:

Eu gostaria que o horário da direção fosse informado a todos, pois todo funcionário precisa dar satisfação de seu horário de trabalho para a comunidade escolar. Por que aqui nós não somos comunicados do horário de trabalho da diretora? Outra coisa que eu gostaria é que passasse a haver prestação de contas da verba destinada à escola. Sugiro que seja feito um mural para acesso de todos: pais, alunos, funcionários e professores (Lacerda, 2016, p. 59).

Recorrendo a Gros (2018), vamos reconhecer nesse questionamento, além da evidente ousadia da professora, um tipo de desobediência explícita e voluntária, necessária diante dos absurdos da nossa sociedade atual. E aqui, a tentativa de tornar pública uma gestão financeira que, por natureza, é pública e vem sendo privatizada pela direção questionada é, mais do que um direito, uma obrigação, como esclarece o autor, com base em Martin Luther King e Gandhi.

Uma última narrativa volta-se à questão da solidariedade e da possibilidade inscrita nas criações cotidianas nas escolas de trabalho de combate aos preconceitos e às exclusões que produzem:

Contou a professora que Evanildo chegou à sua turma com fama de brigão, de criança que bate nas outras, mas que foi muito bem recebido pela sua turma.

As crianças foram muito receptivas e violência a gente não teve nenhum problema com o Evanildo. Mas eu não sei se foi por causa do discurso que fui tendo ao longo do ano de ‘cuidado com o Evanildo’, ‘vamos tomar conta’, ‘vamos ajudar’, tudo que ele faz as crianças aplaudem, bate palmas... (Professora 1).

O episódio do aniversário do Evanildo permite entrever como um trabalho com intenção solidária, anunciada acima, pode levar alunos, ainda crianças, a praticá-la.

E aí na semana passada, a gente descobriu que o Evanildo tinha feito aniversário, num dia que foi de reunião pedagógica. Como todo dia de aniversário eu desenho um bolo no quadro para as crianças, a gente canta parabéns e tal, ele pediu pra desenhar um bolo pra ele, porque nunca ninguém tinha desenhado um bolo pra ele. [...] Ai eu falei para as crianças: ‘Gente, o aniversário do Evanildo passou e ninguém ficou sabendo’. Aí eles mesmos se organizaram, sem falar pra mim que iam fazer, sem me pedir autorização, vieram no recreio dizendo que iam fazer uma festa pro Evanildo. Aí eu falei ‘Eu dou o bolo e vocês preparam o restante’. Trouxeram bola, enfeitaram a sala, levaram ele pra fora de sala pra enganá-lo e ele nem percebeu que ia ter festa pra ele mesmo. Quando ele entrou, ele se escondeu... Aí eu: ‘Assopra a vela Evanildo!’ [...] Ele assoprou a vela, mas não queria

dar o primeiro pedaço de bolo. Ele não sabia pra quem dar, porque ele não sabia pra quem ele tinha que dar. ‘Você tem que dar pra quem você mais gosta aqui da sala’. Aí ele deu pra uma menina. Foi uma coisa!!! Vi um cuidado especial da turma com essa criança, [...] eu sinto sim que as crianças, por elas mesmo cuidam um pouquinho dele apesar de ser terrível às vezes (Professora 1).

A inclusão de Evanildo, apesar de seu perfil ‘diferente’ do considerado normal e aceitável representa profundo respeito da professora aos direitos dele. E é partindo daí que ela incentiva a turma a ser solidária com ele, a cuidar dele, respeitando-o e apoiando-o.

Ou seja, a presença de Evanildo surge não só como algo a aguentar, mas como uma possibilidade de provocar, no restante da turma, a prática da solidariedade, permite à professora trabalhar a necessidade de respeito à diferença, de reconhecimento dos direitos que Evanildo tem, independentemente de sua condição ‘especial’. Essa prática de solidariedade, de reconhecimento do outro [...] permite-nos desenvolver outras reflexões sobre esta questão tão importante (Oliveira, 2013, p. 194-195).

Entendemos como potencialmente importante não só a solidariedade imediata do grupo com Evanildo, mas a possibilidade desse convívio contribuir para a desaprendizagem de preconceitos, não só contra pessoas com deficiência, mas também contra outros excluídos por motivos de preconceito, seja ele étnico-racial, de gênero, de sexualidade ou outros. Permite-nos, então, pensar o:

[...] quanto o convívio com esses ‘diferentes’ pode contribuir para a superação dos preconceitos que os cercam, contribuindo para o reconhecimento deles como sujeitos de direitos, como parceiros corresponsáveis pela tessitura de uma sociedade mais igualitária (ibidem, p. 195).

Uma sociedade na qual o reconhecimento mútuo exigido pela perspectiva de ampliação do presente proposta pela sociologia das ausências ganhe espaço, levando-nos a desaprender as hierarquias excludentes, os preconceitos sobre os quais elas se fundam, aprendendo a solidariedade, o reconhecimento do “outro como legítimo outro” (Maturana, 1999), e a pluralidade epistemológica, social, cultural e individual do mundo.

Considerações finais

Um ensaio, como o próprio nome anuncia, nunca pode chegar a conclusões com ares de definitivas. Assim, finalizamos este texto com alguns alertas sobre o que entendemos ser preciso desaprender para aprendermos a ser mais democráticos, solidários e inclusivos. Talvez possamos, sem muita convicção, defender a ideia de que aprender a desobedecer é uma condição para a desaprendizagem daquilo que precisamos mudar, em relação a conhecimentos, relações entre eles e valores nos quais e com os quais fomos formados. Desaprender normas e preconceitos, desobedecendo às expectativas de práticas sociais que criam, parece ser um caminho promissor. Investir na tessitura de novas subjetividades, mais democráticas, em nós mesmos e naqueles com os quais convivemos, pode representar importante contribuição para a emergência de valores como a solidariedade e a ecologia de saberes em todos os *espaçostempos* de prática social nos quais atuamos. Isso exige desaprender o que nos formou, desobedecer a seus ditames e assumir a responsabilidade que a liberdade de escolha traz (Gros, 2018).

Entendemos ser necessário nos orientarmos pela compreensão como aprendizagem social de tudo aquilo que habita as redes de sujeitos que somos e as redes de conhecimentos que tecemos, que englobam tudo o que aprendemos, em diferentes *espaçostempos* de prática social. Para que essas redes se modifiquem, elas precisam romper-se e descartar ou realocar alguns de seus fios, abrindo espaços para novos fios, mais compatíveis com o reconhecimento do outro, com a solidariedade e com a justiça, cognitiva e social, condições da emancipação social que, por ser processual, não é um ponto de chegada, mas uma forma de caminhar em direção à utopia possível de um mundo melhor, jamais acabado, como aprendemos com Galeano (1999).

Com relação aos três grandes temas que identificamos como valores nocivos às aprendizagens necessárias à luta pela emancipação social, mais uma vez a partir do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, percebemos a necessidade de pensar o processo de educação escolar como, inicialmente, um processo de desaprendizagem dos preconceitos étnico-raciais, de gênero e sexualidade, e relacionados à condição social e de acesso a conhecimentos formais dos estudantes ou suas culturas de origem, bem como o valor e a validade da competição e os danos que causa ao incentivo da solidariedade. Há muito a desaprender! Muitos valores e regras sociais a desobedecer para que as aprendizagens da ecologia de saberes, do reconhecimento mútuo baseado na equação renovada das relações de igualdade na diferença e da cooperação solidária sejam possíveis e possa se consolidar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: Sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

CARVALHO, J. M.; FERRAÇO, C. E. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2013.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLLODI, C. **Pinóquio**. Porto Alegre: LP&M, 2011.

DAZ, L. O primeiro sinal de civilização numa cultura. **Medium**. Disponível em: <<https://medium.com/@lenodaz/o-primeiro-sinal-de-civiliza%C3%A7%C3%A3o-numa-cultura-c56fbdb02746>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: LP&M, 1999.

GARCIA, A. **Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor”**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GROS, F. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

LACERDA, E. **As Redes de Poder e Saber Tecidas nos/dos/com os Cotidianos Escolas e Suas Relações com a Tessitura de Práticas Pedagógicas**. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

NOGUERA, R. **Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

OLIVEIRA, I. B. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2016.

_____. Currículo e processos de *aprendizagem* *em* *sino*: *políticas* *práticas* educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, 2013, p. 375-391.

_____. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social**: do invisível ao possível. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

_____. A formação das subjetividades democráticas no cotidiano. In: OLIVEIRA, I. B. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

_____. **Certeau e as artes de fazer**: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

_____. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B.; PEIXOTO, L.; SUSSEKINDO, M. L. (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

ROBLES, M. **Mulheres, mitos e deusas**: o feminino através dos tempos. São Paulo: Editora Aleph, 2019.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Coimbra: Almedina, 2018.

_____. **Reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**: CEBRAP, n. 79, p. 71-94, nov. 2007, p. 71-94.

_____. **A Gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005

_____. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S., MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SICUTERI, R. **Lilith: a lua negra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

SÜSSEKIND, M. L. **Teatro de Ações**: arqueologia dos estudos *nos* *dos* *com* os cotidianos: relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RESUMO

Este texto argumenta que a possível contribuição da escola aos processos de emancipação social requer que ela produza aprendizagens e desaprendizagens, viabilizando a desobediência ao aprendido, entendida como o próprio do humano, e a obediência a si próprio. A desaprendizagem funcionaria como meio para nos deslocar do ideário hegemônico, que concebe a escola como espaço apenas de aprendizagem, permitindo-nos entrar no debate sobre o problema representado por “conhecimentos” socialmente aprendidos que prejudicam a aprendizagem democrática, emancipatória e favorável à justiça, social e cognitiva. Regras e padrões aprendidos são desafiados pela humanidade, desde os seus primórdios, produzindo desaprendizagens que, posteriormente, possibilitam formular novas regras e compreensões de mundo. Atualmente, isso significa conceber os processos de emancipação social como processos que exigem desafiar, questionar e superar preconceitos, hierarquias e valores competitivos próprios das sociedades capitalistas, colonialistas e patriarcais nas quais vivemos. É isso que pretendemos mostrar aos leitores, relacionando cotidiano escolar, desobediências e desaprendizagens, aprendizagens e emancipação social.

Palavras-chave:

cotidiano escolar, epistemologias do Sul, desobediência e desaprendizagem, emancipação social.

Epistemologías del Sur y cotidiano escolar: Desaprendizaje, desobediencia y emancipación social

RESUMEN

Ese texto argumenta que la posible contribución de la escuela a los procesos de emancipación social requiere que ésta produzca aprendizaje y desaprendizaje, posibilitando la desobediencia a lo aprendido, comprendido como el propio de lo humano, y la obediencia a sí propio. El desaprendizaje funcionaría como un medio para desplazarnos de la ideología hegemónica, que concibe a la escuela como un espacio de aprendizaje, lo que permitenos debatir sobre el problema de los “conocimientos” socialmente aprendidos que obstaculizan el aprendizaje democrático, emancipatorio y favorable a la justicia, social y cognitiva. Las reglas y los estándares aprendidos son desafiados por la humanidad, desde su origen, produciendo un desaprendizaje que, posteriormente, permite formular nuevas reglas y entendimientos del mundo. Hoy, esto significa concebir los procesos de emancipación social como los que demandan desafiar, cuestionar y superar prejuicios, jerarquías y valores competitivos propios de las sociedades capitalistas, colonialistas y patriarcales en que vivimos. Es lo que pretendemos mostrar a los lectores al relacionar el cotidiano escolar, las desobediencias y los desaprendizajes, los aprendizajes y la emancipación social.

Palabras clave:

cotidiano escolar, epistemologías del Sur, desobediencia y desaprendizaje, emancipación social.

Epistemologies of the South and everyday school life: Dislearning, disobedience and social emancipation

ABSTRACT

This text argues that the possible contribution of the school to the processes of social emancipation requires that it produces learnings and dislearnings, enabling disobedience to what is learned, understood as a human specificity, and the obedience to ourselves. Dislearning would function as a means to displace us from the hegemonic ideology, which conceives the school as just a space for learning, allowing us to enter into the debate about the problem represented by socially learned “knowledge” that hinders the learning that is democratic, emancipatory and favorable to social and cognitive justice. Rules and learned standards are challenged by humanity, since its inception, producing dislearnings that, later, make it possible to formulate new rules and understandings of the world. Nowadays, this means conceiving the processes of social emancipation as processes that demand us to challenge, question and overcome prejudices, hierarchies and competitive values typical of the capitalist, colonialist and patriarchal societies in which we live. This is what we intend to show readers by relating everyday school life, disobediences and dislearnings, learnings and social emancipation.

Keywords:

everyday school life, epistemologies of the South, disobedience and dislearning, social emancipation.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 12/05/2020

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 27/09/2020



Inês Barbosa de Oliveira

Mestre em Administração de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Altos Estudos em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Brasil, e doutora em “Sciences et Théories de L’éducation” pela Université de Sciences Humaines de Strasbourg, França. Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, Brasil, e Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Atua na área de Educação, no campo de estudos do Currículo e do Cotidiano Escolar.

E-mail: inesbo2108@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Maternidade, crianças e cuidado: Um olhar a partir de uma política de acesso à água no semiárido brasileiro

Marcela Rabello de C. Centelhas

Políticas de saúde, políticas para a saúde: por uma definição sociocultural do termo

Em um lugar desse imenso Brasil inventado¹ pelas imagens de falta d'água, impressiona aqueles e aquelas que visitam a profusão de pequenos reservatórios cilíndricos, reluzentes e cor de cal, espalhados pela zona rural. De 2002 a 2019, foram construídas no semiárido brasileiro mais de 800 mil cisternas, em sua maioria produto da luta social de sindicatos, entidades pastorais, movimentos e organizações sociais da região. Criado em 1999, porém só amplamente concretizado em 2003, o Programa de Mobilização Social Um Milhão de Cisternas Rurais (P1MC) tem como principal objetivo descentralizar o acesso à água em contextos rurais, marcados pela estiagem prolongada, característica do semiárido brasileiro, por meio da construção de reservatórios (as cisternas) que captam e armazenam água das chuvas.

Mapa 1: Delimitação do 'Semiárido Legal'



Fonte: IBGE e Sudene

1 A ideia de invenção aqui diz respeito aos mecanismos discursivos a partir dos quais se produzem imagens, sentidos e símbolos sobre um lugar e seu povo, gerando alteridades e efeitos de exotização. Nos inspiramos aqui em Said (1996), bem como em Albuquerque Júnior (2009), que fala especificamente do Nordeste.

Figuras 1 e 2: À esquerda, foto do terreno da família de Esmeraldina, com a cisterna ao fundo, atrás dos pés de milho; à direita foto de uma cisterna, Julho de 2017



Do ponto de vista formal, o P1MC esteve ligado por muitos anos à pasta de Segurança Alimentar e Nutricional do extinto Ministério do Desenvolvimento Social, englobado hoje pelo Ministério da Cidadania. Suas ações articulavam-se, portanto, a objetivos diversos dentro do grande guarda-chuva de programas sociais de *superação da pobreza*² implementados a partir de 2003, que iam desde a melhoria das condições sanitárias e de higiene, à diminuição da mortalidade infantil e à diminuição das doenças veiculadas por águas contaminadas ou de baixa potabilidade, bem como à erradicação da fome e à melhoria na alimentação da população brasileira.

De primeiro, já é possível colocar que, embora esta não seja uma política pública de saúde *stricto sensu*, no sentido de ser proposta e executada por seus órgãos e atores constitucionalmente competentes (secretarias, ministérios, profissionais da área), ela se conecta à produção da qualidade de vida, uma vez que água é vista como um recurso fundamental não só para suprir as necessidades fisiológicas, mas também para o preparo e produção (em pequena escala) de alimentos. Neste sentido, um primeiro ponto que podemos colocar é qual concepção de saúde temos em vista e como ela impacta nossas interpretações sobre as distintas realidades.

Em uma conceitualização ampla e democrática da noção de saúde, esta pode ser compreendida não somente como a ausência de enfermidades, mas a partir do gozo de condições que propiciem o bem-estar físico, mental e social de todos e todas, o que inclui a garantia do direito à alimentação adequada, à moradia, ao saneamento básico e ao respeito aos modos de vida específicos. Por isso, a ideia de saúde que defendemos aqui vai além da sua dimensão disciplinar rígida, relativa a um tipo de conhecimento científico (concernente às ciências médicas, sanitárias, farmacologia, biologia, entre outras), que pretende deter o monopólio do seu significado. Recorrendo à dimensão sociocultural deste conceito, podemos associá-lo a processos sociais que constroem definições sobre o normal e o patológico e circunscrevem, também, concepções particulares de doença, morbidade, técnicas e procedimentos terapêuticos (Langdon, 2014; Langdon; Wiik, 2010), bem como distinções e oposições entre noções de sujeira e limpeza, purezas e impurezas (Douglas, 2012).

2 As definições de pobreza são distintas e recorrem por vezes a fatores econômicos, como renda per capita, por vezes a aspectos ligados à cidadania, como acesso a serviços e direitos. A depender do seu enquadramento, são propostas formas diferentes de solucioná-la, seja por meio de programas de transferência de renda, seja por políticas que promovam o acesso a serviços públicos básicos. Contudo, a categoria *pobreza* deve ser olhada com cautela, uma vez que sua naturalização homogeniza um conjunto de pessoas e situações por vezes muito díspares. Para trabalhos que refletem criticamente em torno dessa problemática, ver Marins (2018) e Sprandel (2004).

Inscritas nas regras, acordos e instituições criadas e refeitas pela sociedade, as práticas sociais relativas à saúde se fazem também acionando modelos de família, relações de gênero, raça, classe e geração, bem como estabelecendo um conjunto de padrões prescritivos a serem seguidos pelo grupo social em questão. Sendo assim, o campo da saúde incorpora também relações de poder, já que, por meio e através dele, se estipulam dispositivos de controle sobre os corpos que, como demonstraram Foucault (2010) e Elias (1990), passam menos pelo exercício explícito da força e mais pela disciplina, educação, gestão e regulação das práticas.

Partindo dessas reflexões, nosso intuito neste texto é justamente investigar as distintas concepções de saúde e higiene em jogo na execução do referido programa voltado à construção de cisternas, que por sua vez incidem sobre as relações estabelecidas entre as mães e as crianças, colocando em primeiro plano práticas de cuidado produtoras de corporalidades e coletividades. Nossa pesquisa parte de entrevistas com gestores e materiais sobre esse Programa, porém, privilegia a interlocução com uma comunidade quilombola no agreste do estado de Pernambuco, chamada Liberdade. Nela, realizei um trabalho de campo de oito meses, distribuídos ao longo de três anos (2016-2018).

Liberdade é uma comunidade rural na qual vivem em torno de 300 famílias, que se ocupam de atividades diversas: a agricultura em pequena escala; empregos nas fazendas de gado leiteiro; nas usinas de beneficiamento de leite ou nas plantações de milho e tomate da região; além de trabalhos variados (muitos sem vínculos formais) nas cidades próximas, como serventes, mototaxistas e trabalhadoras domésticas. Nomeamos este local como uma comunidade quilombola, pois parte de suas e seus habitantes se entendem como tal e, também, porque ela está pleiteando junto ao Estado esse reconhecimento desde 2015, sendo identificada pela Fundação Palmares em 2018.

Tomar este lugar como centro de nossa análise não se orienta no sentido de reiterar sua singularidade em relação às milhares de outras localidades rurais nas quais este Programa também foi executado. Pelo contrário, acreditamos que a descrição etnográfica, como diz Peirano (2014), ainda que situada, permite a reflexão e a comparação de/sobre problemas de várias ordens e escalas, ao colocar em constante contraste concepções e categorias, sejam da pesquisadora, das suas interlocutoras, dos organismos de Estado, seja da literatura acadêmica, propiciando assim a contínua reorientação dos objetivos teóricos/analíticos, bem como das certezas científicas.

O Programa de Cisternas, as mães e as crianças na superação da pobreza

A tentativa de universalização do acesso à água e as decorrentes melhorias nas condições de saúde e vida do povo sertanejo aparecem sempre articuladas a um aspecto muito relevante, tanto na literatura (Soares, 2009), como na fala daqueles gestores que entrevistei: a diminuição da sobrecarga de trabalho doméstico para as mulheres. A “sobrecarga de trabalho para as mulheres”³, cujo símbolo é dado pela imagem do *carregar água na cabeça*, é um conteúdo recorrente em materiais das organizações do semiárido e na mídia que expressa o peso que o trabalho em torno da água representa para as mulheres sertanejas, transformando-o em um *problema social*, tanto no sentido do esforço físico e do tempo demasiado que ele demandaria, quanto em termos das possíveis doenças advindas do consumo de água de qualidade imprópria.

3 Inserimos essa expressão entre aspas duplas uma vez que ela constitui um termo do nosso universo de interlocução. Faremos isso com as demais frases de até três linhas e termos que se refiram às falas daqueles e principalmente daquelas com quem conversei e que fizeram parte desta pesquisa.

O trabalho para conseguir água (já que não existe uma rede pública de abastecimento nas zonas rurais e os rios são escassos e alternantes no semiárido) soma-se aos outros trabalhos domésticos, como a limpeza da casa, as atividades da cozinha e, principalmente, o cuidado das crianças. Assim, ao reconhecer e delimitar essa problemática — a falta de água potável —, o Estado cria grupos sobre os quais seus aparelhos devem agir: as mulheres; as crianças e as famílias sertanejas.

Figura 3: Página de publicação de uma articulação de movimentos sociais, a Articulação Semiárido Brasileiro (ASA). Nesta página, de um material chamado “História de Quintais”, destaco o trecho seguinte: “Num tempo a sina das mulheres era buscar água para toda serventia...”



Fonte: ASA Brasil, 2014

No desenho do Programa de Cisternas, era visível a construção de uma discursividade ambígua sobre as mulheres sertanejas. Se, por um lado, atestava-se seu papel na gestão cotidiana da água — o que implicava, como diz Soares (2009), reconhecer seu protagonismo estratégico no desenvolvimento social da região —, por outro, assumia-se que esse lugar na estrutura reprodutiva do núcleo doméstico inaugurava outro *problema social*, pois desdobrava-se em um impeditivo para a emancipação das mesmas e para sua participação na esfera pública e na economia produtiva. O tempo e o trabalho necessários no deslocamento, muitas vezes longo, para acessar água, somado aos demais trabalhos da casa, implicavam uma “sobrecarga”⁴ para essas mulheres, diminuindo as suas possibilidades de participação ativa em espaços associativos, sindicais e políticos, bem como reduzindo sua disponibilidade para atividades geradoras de renda.

Esse diagnóstico da organização social e familiar do semiárido, que ao mesmo tempo reitera e denuncia o papel reservado às mulheres na domesticidade, leva à instituição de dois critérios articulados ao gênero e à geração no acesso às cisternas. O primeiro privilegia as “famílias chefiadas por mulheres”⁵, talvez tendo em vista a existência no Nordeste, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2015, de um total de 40% de lares nos quais as mulheres são as *figuras de referência*⁶. Já o segundo refere-se à existência de

4 A ideia de “sobrecarga” refere-se muito mais à linguagem estatal ou à teoria e militância feministas do que às categorias das minhas interlocutoras. Coloco em questão se a tarefa de buscar água, ainda que seja extremamente extenuante, é localmente traduzida nessa chave de esforço excessivo ou indevido.

5 Fonte: <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/acesso-a-agua-1/programa-cisternas> (Acesso em 15 set. 2017).

6 Para uma discussão da ideia de “lares chefiados por mulheres” e uma leitura crítica da feminilização da pobreza, ver Macedo (2008).

maior número de filhos de 0 a 6 anos e de crianças e adolescentes frequentando a escola. Sendo assim, é possível perceber que a política social não só reconhece uma realidade concreta, de que a maior parte das famílias sertanejas tem filhos pequenos, como a reitera.

Nessa configuração familiar do programa, composta por marido, esposa e filhos, que aciona o que Fonseca (2002) chama de modelo *conjugal*, as crianças ganham certo destaque, uma vez que é o número delas que, em tese, enfatiza a necessidade de acesso à política. Em Pires e Jardim (2014), encontramos uma discussão com aportes similares sobre o Programa Bolsa Família, a partir da constatação de que ele reforça e recompensa o esforço infantil de frequentar a escola e que esse mesmo esforço é compreendido como sendo a condicionalidade que garante à família o recebimento dessa renda do governo.

Contudo, apesar de ambas as políticas estipularem condicionalidades aos seus e suas participantes, a forma como as crianças entram em seu desenho é muito distinta. No Programa de Cisternas, a água que ele possibilita não é mais ou menos destinada a elas e o critério do número de filhos e da frequência na escola não é entendido localmente como sendo o responsável pelo recebimento da cisterna, já que a contrapartida principal das famílias é a frequência dos adultos em cursos de capacitação sobre o uso e manejo da água.

Ao incidir sobre os modos de uso da água no cotidiano da vida doméstica, a política parece realizar um dever do Estado de prover saúde e bem-estar a todos os seus cidadãos através da gestão de práticas de cuidado relativas às casas, das quais as mulheres são tidas como as principais responsáveis. E ainda, tendo como critério de acesso a existência de filhos, ela coloca a maternidade como um valor que baliza o merecimento de um bem socialmente escasso e disputado como a cisterna.

Diversos são os trabalhos que têm focado essa temática de como uma certa *agenda contra a pobreza*, gestada a partir de 1990, tem mobilizado o lugar das mães como coadjuvantes no desenvolvimento social, em especial pelo seu papel nos cuidados e na reprodução física e social da família. Segundo Molyneux (2006), essas políticas apresentam ambiguidades, conjugando preocupações e objetivos que passam por um paradigma da *civilização e modernização dos pobres*, característico de um período das políticas sociais do início do século XX, ao mesmo tempo que apresentam uma nova roupagem neoliberal, enfatizando a necessidade de superar uma dependência em relação ao Estado por meio da formação de sujeitos com capacidades autônomas e valores cidadãos. A partir das ideias de corresponsabilidade, empoderamento e participação, molda-se um conjunto de ações estatais que tem como centro a superação da pobreza e da fome, como o Programa Oportunidades no México, do qual fala a autora e, aqui no Brasil, o Bolsa Família, o Fome Zero e o Programa de Cisternas.

O acionamento da maternidade como um critério do Programa e, em contrapartida, como condição para que seus objetivos sejam cumpridos, tem efeitos que caminham em sentidos opostos. Há quem insista, a exemplo da própria Molyneux (2006) e também de Quijano (2009), que isso tem reforçado certos papéis tradicionais de gênero e certos valores associados ao feminino, como a virtude, o altruísmo e o sacrifício pessoal. As mães, nessas políticas de combate à pobreza, figuram como as protagonistas para o sucesso dos programas, ao passo que a distribuição do trabalho em relação ao cuidado não é desafiada e os homens não são conclamados a tomar parte nessas atividades, o que se desdobra em um novo mecanismo de responsabilização dessas mulheres, agora, com o peso da gestão e do controle do Estado. Por outro lado, pesquisas que tomam como base outros indicadores — como por exemplo o aumento do número de divórcios e de denúncias de violência contra as mulheres entre participantes do Programa Bolsa Família (Rego; Pinzani, 2014) — mostram que o acesso a essa renda monetária fixa, ou a outros bens e direitos sociais, tem um importante papel na geração de mais autonomia para as mulheres.

Contudo, nesses diagnósticos e no impasse em catalogar *avanços e retrocessos* rumo a uma maior igualdade de gênero, muitas vezes deixa-se de lado um eixo fundamental dessa reflexão, que é o papel e o lugar das crianças e jovens. Figurando normalmente como filhos e filhas, ou seja, numa relação que marca a sua descendência e dependência em relação aos adultos, as crianças normalmente são entendidas e vistas como alvos do cuidado e não como promotoras do mesmo. Ao retornar ao material de campo que dá origem a este artigo, que é parte da minha pesquisa e tese de doutorado em Antropologia Social (Centelhas, 2019), reparei como havia convivido intensamente com as crianças e adolescentes, mesmo a infância e a juventude não sendo meus objetos de pesquisa principais na época. Além disso, por ser mulher, era mais fácil e aceito conversar e estar junto das mulheres, o que me fazia, também, tomar parte das atividades cotidianas de cuidados com as crianças.

Falar de políticas de saúde invariavelmente nos leva à temática do cuidado, entendendo este em sua acepção ampla, que inclui desde práticas e afetividades que garantem a manutenção da vida ao longo das suas diversas etapas, até processos terapêuticos regulados por dispositivos de Estado e parâmetros científicos. O termo cuidado é, portanto, extremamente polissêmico e politizado, uma vez que também está no horizonte de problematizações públicas, como a responsabilização desigual de homens e mulheres pelas tarefas relativas ao mesmo (Fernandes, 2018) e os debates sobre o papel do Estado e das políticas públicas na incidência dos *cuidados* em torno de grupos sociais como as crianças, idosos e deficientes (Von der Weid, 2018).

Tratando-se de políticas relativas à água e ao seu manejo, a temática do cuidado associa-se a um outro campo específico, que é aquele da higiene. Um breve sobrevoo sobre a historiografia brasileira das práticas sanitárias e daquilo que ficou conhecido como Higienismo nos mostra como a gestão das águas, das suas fontes e a pedagogia em torno do seu uso eram aspectos fundamentais nessa ciência que visava desenvolver corpos *saudáveis* e aptos ao trabalho no florescer do século XX. Seja por meio da canalização dos rios paulistas (que destituía a população do acesso direto a eles) (Paterniani, 2019), seja por meio da infraestrutura em torno da canalização das águas urbanas (Davis, 2018), o debate acadêmico tem mostrado a centralidade do controle sobre a água nos processos de formação do Estado.

Em um artigo publicado nesta revista, a Equipe Niñez Plural (2019, p. 49) faz um interessante panorama das abordagens teórico-metodológicas sobre infância e cuidado na literatura, reforçando a necessidade de que este tema seja pensado a partir de diversos atravessamentos que o compõem, “[...] percebendo tanto sua sobreposição com os processos socioeconômicos da construção da desigualdade social, como o papel do Estado nas sociedades capitalistas e a enorme diversidade cultural que a atravessa.” Nessa chave, que articula esses processos de Estado com a observação da diversidade cultural, pretendemos explorar mais diretamente, na próxima seção, as distintas concepções de saúde e corpo em tensão na execução dessa política de acesso à água, e como elas mobilizam formas de relação entre as mães e as crianças, baseadas em práticas de cuidado.

Entre cuidados e perigos: higiene e maternidade em dinâmicas racializadas

Como abordamos acima, há um movimento passível de ser constatado, no qual a figura materna, em termos do seu papel na reprodução física e social dos corpos e coletividades, torna-se lócus das políticas de superação da pobreza. No caso do Programa de Cisternas, o acionamento do lugar das *mães* implica que, no desenrolar da sua implementação, as mulheres sejam as principais envolvidas nas etapas pedagógicas, isto é, nos chamados cursos de capacitação.

A maior participação de mulheres nesses cursos não se dá apenas por elas serem privilegiadas na intervenção estatal, mas também pelo fato de os homens trabalharem mais com atividades fora de casa do que as mulheres, o que diminui a possibilidade de participarem nessas atividades, que geralmente duram o dia todo. Porém, acredito que por esses cursos versarem sobre o uso e a gestão da água no cotidiano, atribuição essa que recai mais fortemente sobre as mulheres, elas são mais impelidas a neles participar, ao invés dos homens.

Os cursos são etapas necessárias e obrigatórias ao recebimento da cisterna e, como me disseram os gestores, são “uma escola”, isto é, cumprem uma certa função de “formação e mobilização” característica desse modelo de gestão de políticas públicas de superação da pobreza, marcado pela *participação*. Durando em média dois dias, essas atividades abordam assuntos diversos e variam muito de acordo com o lugar onde ocorrem e a entidade que as oferecem. Contudo, possuem um núcleo mais duro e fixo, que trata do “gerenciamento dos recursos hídricos” ou “GRH”, na palavra dos técnicos.

O “GRH”, nome dado ao curso, é requisito para obtenção da cisterna de 16 mil litros, que é voltada apenas para o consumo doméstico do núcleo familiar, ao menos em princípio. A justificativa dos especialistas nessa área para tal é que 16 mil litros é a quantidade de água necessária para uma família de sete pessoas beber e cozinhar pelos oito meses que, em média, correspondem à estiagem no semiárido brasileiro. Sendo assim, é recomendado expressamente no “GRH” que a água da cisterna seja utilizada apenas para os fins prescritos: “beber, cozinhar e, no máximo, escovar os dentes”, disse Anderson, “facilitador” de um dos cursos que acompanhei e que descreveremos aqui.

Ao calcular os 16 mil litros como suficientes, pressupunha-se que as famílias teriam no máximo sete integrantes, compostos por um casal heterossexual e cinco filhos, e que a água seria utilizada somente por um núcleo familiar, algo que em Liberdade não acontece na prática.

Quando mencionou esse número-base para o tamanho das famílias nucleadas, Anderson provocou uma discussão entre as presentes. Ele perguntou ao público quantos filhos em média as mulheres tinham em Liberdade. Ao responderem, uma senhora disse que isso podia variar muito e o fez acenando na direção de Esmeraldina⁷, única mulher assumidamente quilombola no curso, acrescentando: “tem gente que tem pra mais de dez filhos, lá [referindo-se aos quilombolas] tem gente com muito filho”. Esmeraldina, um tanto constrangida, respondeu a seguir que “sim, no pé daquela serra (fazendo referência ao lugar geográfico compreendido como o quilombo), tem bem mulher com mais de dezesseis filhos”. Sem citar nominalmente, ela fala da esposa de um sobrinho seu, conhecida na comunidade por ter muitos filhos e que acabara de dar à luz naquele mês.

Essa situação aparentemente corriqueira, contudo, guarda sentidos muito densos sobre as dinâmicas morais envolvidas na maternidade e na relação com as crianças. Conversas sobre filhos, momento, número ideal e desejo ou não de tê-los eram constantes na interação com minhas interlocutoras. Por um lado, havia uma pressão para tê-los, algo muito comum em localidades para além de Liberdade, que se repercutia até mesmo sobre alguém de fora como eu, ao se espantarem pelo fato de não ser mãe, quando, para as pessoas de lá, já deveria sê-lo.

7 Esmeraldina é o nome fictício da principal interlocutora desta pesquisa. Ela é uma figura muito importante e bem quista na comunidade, sendo também a presidenta da Associação Quilombola de Liberdade. Além de participar ativamente do meu trabalho de campo, me apresentando às pessoas e me acompanhando em entrevistas, ela me recebeu em sua família com muito afeto e carinho.

“Quem tem um, não tem nenhum e quem tem dois, tem um” era um ditado que ouvi diversas vezes em tom bem-humorado entre as mulheres. Assim como entre os homens, esse assunto rendia piadas entre elas, ainda que o ditado contenha um ar de cobrança em relação àquelas que optam por ter apenas um ou dois filhos.

O assunto dos filhos não era algo somente relativo ao universo das mulheres. Dentro dos limites do meu contato socialmente permitido com homens da comunidade, presenciei algumas ocasiões em que estes falavam de filhos e da paternidade. A maioria delas foram brincadeiras sobre uma possível infidelidade de suas companheiras ou de terem filhos não reconhecidos por eles. Uma situação específica me chamou a atenção.

Quando estava com uma técnica que executava as cisternas na comunidade, ela perguntou a um dos pedreiros, o mais velho, se ele tinha “menino”. Ele disse que sua mulher tinha 12 “registrados”, fora os que estavam “pelo mundo”, o que arrancou risos dos demais presentes. Essa situação ilustra as dinâmicas desiguais que regem o exercício da maternidade e da paternidade, nas quais homens podem não saber quantos filhos têm, enquanto as mulheres são alvo constante do controle comunitário e estatal sobre seus corpos e desejos.

De todo modo, havia um cálculo moral em torno da quantidade de descendentes e da circunstância a partir das quais a maternidade deveria ser exercida. Fora do casamento, por exemplo, era algo vergonhoso, bem como ter menos de dois filhos ou filhos em excesso, como a sobrinha de Esmeraldina, não era bem visto. Essas prescrições, contudo, variavam muito em termos geracionais. Se nos anos 1980, ter dezesseis descendentes poderia ser visto como algo normal, ou ao menos socialmente aceito como tal na localidade, para minhas interlocutoras com idade entre 20 a 30 anos, isso seria impensável e elas comentavam o desejo de ter entre 2 ou 3 filhos. Para suas mães e avós, estas com mais de 50 ou 60 anos, a maioria delas mães de mais de 5 filhos, a quantidade desejada pelas jovens é considerada insuficiente.

Eulália (Lila), a irmã mais nova de 16 irmãos, e hoje com 46 anos, era quem mais gostava de comentar esse assunto, talvez por passar frequentemente por situações nas quais é cobrada e perguntada sobre se teria mais filhos ou não (ela possui 3). Por ser a filha mais nova, estava muito mais próxima em termos geracionais de suas sobrinhas mais velhas do que de sua irmã Berenice, 20 anos mais velha que ela. Em uma de nossas conversas, ela conta um pouco das razões de não ter mais “menino”:

Eulália: Custódia daí em cima, que é a mulher do meu sobrinho. Todo ano um filho [...]. Salário maternidade é bom [...], é bom, mas não dá pro menino crescer e rapar a barba comendo aquele salário. A pessoa tem que pensar isso aí [...], por isso que a pessoa tem que parar. Porque se não parar, for tendo só filho, só filho, só filho, depois fica a tulhona de filho [...] que a pessoa não tem o dinheiro pra comprar um calçado [...]. Que nem uma Lia da venda, do mercadinho, disse assim: ‘Oxente, Eulália, tu não vai ter mais menino, não?’; Eu digo: ‘Não, eu não vou querer mais não’; ‘Por quê? Os outros tudo têm mais do que tu e tu não tem’; eu digo: ‘Não, eu não vou querer não. Sabe por quê? Porque é pouca terra pra muito herdeiro’ [...]. É mesmo, não é? Porque, oh, uma terrinha desse tamanho aqui, se tiver um rebanho de filho, vai ficar brigando [...]. A pessoa tem que pensar nisso aí.

Falávamos sobre as políticas sociais vindas nos últimos anos para a comunidade e Lila mencionou o salário maternidade, quantia paga àquelas que se ausentam do trabalho pelo nascimento do filho ou adoção. Ao falar da importância desse salário, ela menciona mais uma vez a mulher do seu sobrinho, a quem Esmeraldina (irmã de Lila) já se referira sem citar e que é sempre um ponto de comparação negativo, a partir do qual as mulheres avaliam o exercício da maternidade.

Em outros momentos, para além dessa entrevista gravada, ela comentou as pressões que sofreu para “ter mais menino”, algo que ela não desejava, levando em conta que suas atribuições significavam não só pensar nos recursos materiais para o desenvolvimento deles (terra, dinheiro, comida), mas também dar conta das suas preocupações, desejos e anseios.

A fala de Lila, por sua vez, articula-se ao que se passou no curso, da senhora apontar para Esmeraldina ao designar onde “tem gente com muito filho”. Além das dinâmicas acusatórias relativas à comunidade, Lila estava ciente e refletia sobre o imaginário social que recaía sobre ela, mulher negra, sertaneja e pobre que, em um senso comum preconceituoso e racista, aparece como quem tem mais filho do que pode criar, ou que os tem para receber o Bolsa Família e demais *esmolas*, como esse discurso se refere às políticas e direitos sociais de combate à pobreza.

Essas acusações, contudo, mostram que as justificativas e moralidades em torno da maternidade e do número de descendentes não incidem do mesmo modo para todas as mulheres, ainda que residentes de uma mesma comunidade rural. Ao apontar para Esmeraldina, a única pessoa assumidamente “quilombola” presente no curso, aquela senhora sinalizava para um grupo social sobre o qual recaí mais fortemente a acusação de ter filhos demais. Como trabalhos acerca das *hierarquias reprodutivas* têm demonstrado (Mattar; Diniz, 2012), há uma produção de legitimidades desiguais acerca da maternidade que colocam em questão marcadores sociais da diferença, tais como raça, classe, idade e parceria sexual.

A expectativa de que as mulheres gerem descendentes não é uma realidade para todas, ainda mais tendo em vista que algumas delas são consideradas incapazes para isso, tal como as práticas de Estado relativas à esterilização compulsória de mulheres negras e periféricas sinalizam⁸. Além disso, como notou Fernandes (2017), podemos dizer que a maternidade vista em seu lado *ruim* aponta para fronteiras e jogos de produção de *sexualidades femininas erradas* que aparecem, no discurso popular e estatal, como fonte de diversos *problemas sociais*, como a violência policial, o tráfico de drogas e a pobreza.

Em Liberdade, o número de filhos se articulava a um outro dispositivo moral sobre as mães: a avaliação constante sobre a higiene e o cuidado com as crianças. Higiene aqui está sendo tomada como um termo amplo, referindo-se a um cuidado sobre si e os seus — as práticas de asseio do corpo, sua limpeza, o estado e conservação das roupas, etc. — e também à dimensão pública que esses hábitos implicam, isto é, uma forma de construir-se na relação com os outros. Na situação a que nos referimos acima, a sobrinha de Esmeraldina, aquela que tem “menino demais”, é conhecida também por seus filhos nem sempre estarem dentro dos padrões de asseio e as mulheres, frequentemente, ao não permitirem que seus filhos saiam de casa *sujos*, diziam que não queriam que eles se parecessem com os dela.

A água, na sua interação com os corpos, conectava-se, portanto, ao exercício prescrito do cuidado e da maternidade, pois a higiene das crianças era constantemente um referente a partir do qual se julgava uma *boa mãe*. Vestir-se com *dignidade*, com roupas em bom estado de conservação e principalmente limpas era algo muito valorizado no universo em questão.

8 O caso das adolescentes em situação de rua em Porto Alegre que tiveram métodos contraceptivos administrados sem consentimento aparece como mais um dos eventos no qual o controle e a interferência do Estado sobre os corpos femininos atinge sua manifestação mais nefasta Ver: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2018/07/26/iniciativa-do-mp-do-rs-para-implantar-contraceptivo-em-adolescentes-de-abrigos-e-alvo-de-criticas-em-porto-alegre.ghtml> (Acesso em 02 ago. 2019). A isso, soma-se o terrível caso, no interior de São Paulo, de uma mulher esterilizada compulsoriamente por determinação da Justiça: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/12/politica/1528827824_974196.html (Acesso em 02 ago. 2019).

Apresentar um corpo asseado constitui uma forma de colocar-se publicamente, de ser visto aos olhos dos outros. As crianças, a depender da idade, já eram responsabilizadas por esses atos, contudo, as menores, como não se limpavam e nem se banhavam sozinhas, ficavam a cargo de suas mães e também de suas avós. Certa vez, estava indo à venda na companhia de duas adolescentes e da filha pequena de Joana, filha de Esmeraldina e minha anfitriã na comunidade. Estávamos quase saindo do terreno, mas Joana fez questão de que voltássemos para que sua filha mudasse de roupa e penteasse o seu cabelo: “Se a menina sai assim, vão até pensar que não tem mãe”, ela disse.

Esses cuidados, perigos, cobranças e prescrições em torno das mães e das crianças não podem ser compreendidos sem levarmos em conta, também, as dinâmicas racializadas pelas quais eles se davam. Como mencionado acima, as mulheres negras dessa comunidade eram sobre quem mais incidia a acusação de ter *filhos demais*. Ao colocar em eco essa censura com a problemática da violência contra jovens negros periféricos, vemos como não se trata de um problema localizado, mas de um componente estrutural de responsabilização dessas mulheres pela sua pobreza e pela violência decorrente (a exemplo de proposições nefastas de políticos defendendo a esterilização como pré-requisito para acessar o Bolsa Família⁹).

Mais uma vez, a apreciação sobre as crianças aciona esse lado *ruim* da maternidade do qual fala Fernandes (2017) e que se conecta com a produção diferencial de possibilidades do exercício do *bom cuidado* que leva à *boa educação*. As mães que têm “uma tulha de filhos ou são desleixadas”, mães essas cujos corpos se definem na intersecção entre classe, raça e geração, são aquelas que mais frequentemente são acusadas de *não saber lidar* e cujos filhos são censurados por *brigar demais*, como me disse Ângela, sobrinha de Esmeraldina e também quilombola, ao contar quando sua filha fora chamada de “imundiça” por uma colega de escola:

Ângela: Porque quando acontece uma bateçãozinha de boca, o nome que nós leva, nós leva o nome de imundiça. Imundiça que eu sei é um gato, um cachorro que vive brigando, são os animais, é um galo de raça e aqui ninguém é galo de raça. Imundiça é cachorro.

A fala de Ângela expõe como os xingamentos e insultos de que são alvo acionam um léxico que conecta raça, sujeira e animalização. Como ela mesma diz, “imundiça”, que remete a algo sujo, imundo, é um desígnio para animais, galos, cachorros e não para seres humanos. A animalização como um dispositivo de dominação é tema abordado por Fanon (1968), que mostra como esse mecanismo opera pela destituição da humanidade do outro (o negro, o indígena, o colonizado), no sentido de subjulgá-lo e aniquilar suas possibilidades de resistência.

Para as crianças, as dinâmicas que conectavam racialização e inferiorização eram também muito presentes. Em um dia, estava com Beatriz, filha de uma vizinha de Esmeraldina, e tentava ajudá-la com sua tarefa de casa. Beatriz perguntou algumas coisas pessoais, se eu era casada ou tinha filhos. Depois de sanar suas curiosidades, me chamou a atenção o fato de ela, sem me conhecer muito, dizer que, quando era criança, sua pele era branca como a minha e que fora o descuido de sua mãe, ao deixá-la muito tempo no sol, que a fizera ter a pele negra. O duro relato de Beatriz, para além de explicitar o racismo presente na socialização de crianças ainda tão novas, nos revela a responsabilidade que ela julga ter sua mãe na mudança de sua cor e, levando em conta que ela era fruto da relação com um homem casado, coloca em relevo mais uma vez as continuidades existentes entre a responsabilização das mães e sua conjugalidade, classe e raça.

9 Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/06/bolsonaro-defendeu-esterilizacao-de-pobres-para-combater-miseria-e-crime.shtml> (Acesso em 05 set. 2020).

Ainda, é importante registrar como havia uma ligação forte entre sujeira e brutalidade dos comportamentos, como a fala de Ângela explícita. Em diversos momentos, até mesmo entre pessoas da mesma família, havia uma conexão entre crianças que não estavam dentro dos padrões de asseio e aquelas que eram normalmente censuradas por serem arteiras, provocadoras ou, nas palavras de lá, “perigosas” ou “viradas”. Parece curioso, nesse caso, como a palavra perigo aparece conectada à infância, o que contrasta com algumas das suas simbologias mais comuns, como inocência e pureza. Nas situações em que os meninos e meninas eram chamados de “perigosos(as)”, eles estavam justamente desafiando as ordens dos adultos e esse termo parecia atribuir uma intencionalidade à sua desobediência. Já uma criança *virada* tem origem em uma expressão popular maior, que é *virado num mói de coentro* que, dependendo do uso, pode designar alguém esperto ou que está progredindo na vida, mas no caso das crianças, designa alguém muito agitado.

A forma como as crianças se apresentavam publicamente, seja por meio das suas roupas, cabelos, asseio, seja pela forma como se comportavam, influenciava na apreciação coletiva, comunitária ou societária sobre determinadas mulheres. Do mesmo modo, as relações e situações familiares em que as diferentes crianças estavam inseridas eram referentes que supostamente as tornavam mais ou menos briguentas, arruaceiras, mal-comportadas. Como no caso de Beatriz que, pela situação conjugal de sua mãe, era alvo de desconfianças por parte de certas pessoas, que a julgavam ser criada de modo muito “largado”, isto é, sem a supervisão constante de um adulto. Nesse sentido, podemos intuir que o trabalho materno realizado nos corpos, isto é, na sua higiene e limpeza, combinava-se e articulava-se a um outro, aquele relativo à formação e à educação. Uma criança limpa e bem-educada constituía assim um referente que conectava aspectos éticos e morais, valores e condutas, a dimensões corporificadas, como a limpeza e a higiene.

O “olhado” e o corpo da criança: explorando conexões entre doença e criação

Adequar as formas de uso da água daquelas mães aos parâmetros médico-sanitários de potabilidade exigia, ao longo dos cursos, adverti-las sobre as doenças veiculadas por águas contaminadas. Na linguagem técnica ao longo daquele momento, os “micróbios, bactérias e germes” eram uma ameaça constante e tidos como os responsáveis pelo adoecimento dos corpos, sendo ainda mais perigosos justamente por serem invisíveis aos olhos. Era, portanto, função formadora e pedagógica daquele espaço provar a existência desses agentes patógenos para as presentes, ainda mais pelo fato de a contaminação por eles causada ser ainda mais nociva às crianças.

Ainda que minhas interlocutoras considerassem que as doenças podiam ser, sim, causadas por esses microrganismos, havia outros elementos em jogo que levavam ao mal-estar dos corpos como, por exemplo, o “olhado”. A questão do “olhado” e sua relação com as dinâmicas de morbidade é um assunto muito presente nas conversas e no dia-a-dia das casas. Aos primeiros sinais de doença, principalmente nas crianças pequenas, as mães procuravam alguém que pudesse benzê-las, algo que geralmente é feito por mulheres mais velhas. “Botar olhado” muitas vezes tem origem no despeito, na inveja, no ciúme e demais sentimentos negativos, o que faz com que não haja, necessariamente, uma intencionalidade de prejudicar aquela a quem se olha, podendo o “olhado” vir de alguém muito próximo e querido. Um dia, ao levar o filho pequeno para benzer, Luiza, filha de Esmeraldina explicou que o “olhado” nesse caso se dava pelo fato de o menino estar sendo muito *papariado* pela família e a “rezadeira” lhe disse que o “olhado”, muitas vezes, encontra-se dentro da própria casa.

Esse fato nos parece digno de nota porque, justamente, permite articular as dinâmicas da morbidade a aspectos que não necessariamente se enquadram nas explicações patológicas da ciência médica e da biologia. O que estava em jogo era uma conexão muito significativa, a meu ver, entre doença e formas de criação, uma vez que o adoecimento do filho de Luiza tinha relação com a forma como que ele era educado em casa pela família. O conselho de Maria, a “rezadeira”, mais uma vez, nos informa sobre os modos mais ou menos aconselháveis de lidar com as crianças e sobre as avaliações em torno dos *bons cuidados*, conectando a saúde do corpo à conduta familiar.

Tomar o “olhado” como um aspecto fundamental das causas de adoecimento, de forma alguma quer dizer que essas mulheres não concebem as bactérias, vírus e micro-organismos como vetores de doenças e malefícios para as pessoas. Contudo, essas duas explicações podem se compor e não necessariamente se anular, pois superam o princípio *cartesiano* de que as causas para os fenômenos do mundo são únicas e excludentes.

Assim como nas reflexões do povo zande (povo que vive na região hoje compreendida pelo Congo, Sudão e República Centro-Africana) sobre a incidência da bruxaria e como ela se relaciona a eventos da vida cotidiana (Evans-Pritchard, 2005), há coexistências de causas que explicam o fato de uma pessoa, por exemplo, furar o pé na estrada com uma pedra pontiaguda. É claro que, para eles, o pé ser furado diz respeito à sua interação com a pedra, todavia, há que se explicar por que a pedra e a pessoa estavam no mesmo lugar e por que o acaso fez a pessoa pisar justamente no lugar onde havia a pedra. Esse acaso, ou seja, uma ordem de coincidências espaço-temporais, pode ser atribuído à influência da bruxaria, um conjunto rico e complexo de conhecimentos desse povo, que serve para explicar os infortúnios e mal agouros. Parafraseando para nosso contexto aqui, os vírus e microrganismos podem até justificar uma parte do adoecimento, contudo, nem todos adoecem da mesma forma e ao mesmo tempo e, por isso, alguém que constantemente está enfermo, ou que não consegue se curar, pode estar sob influência do “olhado” de alguém.

Tal reflexão coloca para nós uma concepção de corpo que, justamente como propusemos no início do texto, articula ambiente, cultura e natureza, aspectos geralmente desconexos em uma acepção disciplinar de saúde. Em Liberdade, o corpo é concebido a partir das suas composições múltiplas, que não se limitam às separações entre natureza e cultura, corpo e mente, e essa concepção nos provoca rumo a um aporte mais complexo das diversas influências que constituem nossa relação com o mundo e, portanto, nossa saúde.

Considerações finais

Este texto constitui um esforço em articular as temáticas da saúde e do cuidado, pensando como suas distintas concepções e práticas perpassam e constituem relações entre mães e crianças. Partindo de uma definição sociocultural de saúde, vimos como uma política de acesso à água conecta processos de constituição do Estado em relações de gênero e geração, classe e raça.

Observamos como essa política de superação e gestão da pobreza, ao regular as formas de manejo dessa substância tão essencial à vida física e social das coletividades, inaugura um conjunto de mecanismos que elegem as mães e as crianças como alvos de suas ações. Isso pode levar tanto a uma reafirmação do papel das mulheres no cuidado das crianças, como a uma responsabilização das mesmas e de seus filhos no sucesso dessas políticas.

O número de filhos, a situação familiar e conjugal das mães, sua condição socioeconômica e a sua racialização são fatores que agem na apreciação do cuidado que elas dedicam (ou não) aos seus descendentes, bem como na forma como as crianças se comportam e se apresentam publicamente. O corpo das crianças e suas ações perante os outros na comunidade transformam-se, portanto, em um importante referente a partir dos quais essas mães são analisadas no exercício da maternidade. O trabalho de se ocupar com o asseio dos corpos e das roupas, uma atribuição socialmente tida como feminina por excelência e muitas vezes menosprezada pelo seu caráter *privado*, revelava-se, então, como um fazer extremamente público, uma vez que preparava os corpos para a apresentação perante os outros. As diversas tarefas domésticas que moldam os corpos para serem vistos aos olhos dos outros constituem, portanto, aspectos fundamentais nos processos de diferenciação e coletivização dentro e fora da comunidade e, por isso, são também um trabalho público e político.

Nesse fazer sobre e desde os corpos, e nesse jogo entre dinâmicas públicas e privadas, as formas de criação adquirem um lugar central, que conecta corpo e conduta e mescla elementos que a ciência natural ou a ciência médica tendem a separar. A partir da prática do “olhado”, vemos como o cuidado para que as crianças não adoeçam articula formas de lidar com o corpo e formas de educar, de modo que um corpo doente é explicado não só por agentes patógenos, mas também por modos inadequados ou não recomendados de agir com e perante as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- CENTELHAS, M. R. C. **Nas águas das políticas**: as mulheres, as cisternas e o curso da vida no agreste pernambucano. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- DAVIS, P. G. **Para além da “crise da água”**: reflexões acerca da relação entre água, processos de formação de Estado e sociedade a partir de Itu (SP). 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Volume 1. Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- EQUIPE NIÑEZ PLURAL. Infância, alteridade e cuidado: reflexões para um campo em construção. **DESIDADES**, número 25, ano 7, p. 48-58, 2019.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERNANDES, C. **Figuras da causação**: sexualidade feminina, reprodução e acusações no discurso popular e nas políticas de Estado. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

- _____. O tempo do cuidado: batalhas femininas por mobilidade e autonomia. In: RANGEL, E.; FERNANDES, C.; LIMA, F. (Orgs.). **(Des)Prazer da norma**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.
- FONSECA, C. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. In: ALTHOFF, R.; ELSEN, I.; NITSCHKE, R.; (Orgs.). **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**. Florianópolis: Papa-livro editora, 2002.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: O Uso dos Prazeres**. São Paulo: Graal, 2010.
- LANGDON, E. J. Os diálogos da antropologia com a saúde: contribuições para as políticas públicas. **Ciênc. da Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1019-1029, 2014.
- LANGDON, E. J., WILK, F. B. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 3, p. 173-181, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n3/pt_23.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.
- MACEDO, M. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 385-399, 2008.
- MATTAR, L.; DINIZ, C. Hierarquias reprodutivas: maternidade e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 107-120, 2012.
- MELLO, J. **Estratégias de superação da pobreza no Brasil e seus impactos no meio rural**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018.
- MOLYNEUX, M. Mothers at the service of the new poverty agenda: Mexico's conditional transfer programme. **Social Policy & Administration**, v. 40, n. 4, p. 425-449, 2006.
- PATERNIANI, S. Z. **São Paulo cidade negra: branquidade e afrofuturismo a partir de lutas por moradia**. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, 2014.
- PIRES, F.; JARDIM, G. A. Geração Bolsa Família: Escolarização, trabalho infantil e consumo na casa sertaneja, **RBCS**, vol. 29, n. 85, p. 99-222, 2014.
- QUIJANO, M. A. F. Social policy for poor rural people in Colombia: reinforcing traditional gender roles and identities? **Social Policy & Administration**, v. 43, n. 4, p. 397-408, 2009.
- REGO, W. PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família**. Autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- SAID, E. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Tomás Rosa Bueno. Companhia das Letras: São Paulo, 1996.
- SOARES, D. N. **Gênero e água**. Desenhos do norte, alternativas do Sul. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) — Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- SPRANDEL, M. **A pobreza no paraíso tropical: interpretações e discursos sobre o Brasil**. Rio de Janeiro: Relume e Dumaré, 2004.
- MARINS, M. T. **Bolsa família: questões de gênero e moralidades**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.
- VON DER WEID, O. Entre o Cuidado e a Autonomia: Deficiência visual e relações de ajuda. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 22, v. 29, n. 2, p. 49-82, 2018.

RESUMO Neste artigo, analisamos a execução de uma política de acesso à água em uma comunidade quilombola do agreste de Pernambuco com o intuito de pensar como concepções distintas de saúde, corpo e higiene incidem sobre as relações entre as mães e as crianças. Investigamos de que forma o discurso estatal elege esses grupos sociais como alvo de suas ações, criando dispositivos de regulação e controle que colocam em primeiro plano práticas de cuidado produtoras de corporalidades e coletividades. Essas práticas, vistas a partir das relações de classe, gênero, raça e geração que as engendram, se desdobram em mecanismos de avaliação pública tanto do comportamento e temperamento das crianças, como do exercício da maternidade.

Palavras-chave: maternidade, crianças, acesso à água, cuidado, corpo.

Maternidad, niños y cuidado:

Una mirada desde una política de acceso al agua en el semiárido brasileño

RESUMEN En este artículo analizamos la implementación de una política de acceso al agua en una comunidad quilombola en el agreste de Pernambuco, con el objetivo de reflexionar sobre cómo diferentes concepciones de salud, cuerpo e higiene afectan las relaciones entre madres e hijos. Investigamos de que modo el discurso estatal elige a estos grupos sociales como el centro de sus acciones, creando dispositivos de regulación y control que ponen en primer plano las prácticas de cuidado productoras de corporeidades y colectivos. Estas prácticas, vistas desde las relaciones de clase, género, raza y generación que las engendran, engendran mecanismos de evaluación pública tanto del comportamiento y temperamento de los niños, como del ejercicio de la maternidad.

Palabras clave: maternidad, niños, acceso al agua, cuidado, cuerpo.

Motherhood, children and care: A look from a water access policy in the brazilian semiarid

ABSTRACT In this article, we analyze the implementation of a policy of access to water in a quilombola community in the agreste of Pernambuco in order to think about how different conceptions of health, body and hygiene affect the modes of relationship between mothers and children. We investigated how the state discourse chooses these social groups as the target of its actions, creating regulation and control devices that place care practices that produce corporealities and collectives in the foreground. These practices, seen from the relations of class, gender, race and generation that engender them, unfold in mechanisms of public evaluation both of the behavior and temperament of children, as well as the exercise of motherhood.

Keywords: motherhood, children, access to water, care, body.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE ACEPTACIÓN: 29/04/2020

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 30/09/2020



Marcela Rabello de C. Centelhas

Mestre e doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil, e pesquisadora vinculada ao Núcleo de Antropologia da Política, da mesma instituição. É professora efetiva de Sociologia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: marcelarabello91@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

El espectáculo de los niños ludar “gitanos” de México. ¿Una cuestión de patrimonio?

Neyra Patricia Alvarado Solís

Introducción¹

El patrimonio es un tema actual para las Ciencias Sociales y Humanidades. Anteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), lo concebía como el arte grandioso, pero actualmente comprende las manifestaciones populares en el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), que implican prácticas sociales y conocimientos cotidianos. Las ideas de conservar, salvaguardar y proteger forman parte de los procesos que implican el patrimonio y la patrimonialización, aún cuando estos fenómenos no dependen solamente de las instituciones, sino de las prácticas humanas. El valor comercial que se le imprime es un aspecto muy cuestionado, debido a la generación de conflictos que suscita entre los involucrados que desean salvaguardar la “tradición auténtica” y los que no. Sin embargo, estas iniciativas no siempre son verticales y pueden tener una multiplicidad de actores², como casos específicos.

En antropología, además de lo antes descrito, se considera la herencia, la transmisión y la reproducción de ese patrimonio, vinculados a la antropología general y sus campos específicos como son la economía, el parentesco, el ritual, la religión, entre otros, lo que impide conceptualizar el tema del patrimonio como algo abstracto, único y acabado. El tema del patrimonio produce un malestar en la disciplina que hace coexistir una pluralidad de discursos expertos y pragmáticos. No obstante, es parte de los actos humanos donde también encontramos preguntas antropológicas.

La no verticalidad y la multiplicidad de actores que participan del patrimonio ubica a la transmisión y sus múltiples modalidades en estos procesos. Entonces, si la transmisión está en el centro de la discusión del patrimonio y de los procesos de patrimonialización, no podemos pensarla solamente en términos de adultos para adultos (De Suremain, 2019), lo que permite también revelar los patrimonios inesperados de los niños (De Suremain; Delgado, 2019). Los niños³ ludar participan en las diferentes vías, medios y sentidos de la transmisión, procesos que van de la mano con el despliegue y el análisis de la creatividad, la innovación, los imaginarios y las relaciones con los espectadores, en un espectáculo⁴ de redes parentales⁵ itinerante, como es el de los ludar.

1 Este texto fue presentado como conferencia organizada por Muframex, en el marco de la Cátedra de América Latina del Instituto Pluridisciplinario de Estudios de las Américas en Toulouse (IPEAT), Universidad de Toulouse Jean Jaurès, Café du Quai de Toulouse, 2018.

2 Ponencia de Charles-Édouard de Suremain, Patrimonio cultural y desarrollo: retos, enfoques y perspectivas, presentada en América Latina, Europa y África frente al cambio climático, Agencia Mexicana para el Desarrollo y la Cooperación Internacional (Amexid), noviembre 2018.

3 Los niños recorren una serie de etapas marcadas por la movilidad en el campamento, desde que gatean hasta que pueden acudir a las tiendas cercanas a hacer algunos mandados (8 meses-10 años) e integrarse a los actos del espectáculo (desde 6 años). La adolescencia está marcada por la posibilidad de casarse (14-18 años) para formar una familia.

4 Los ludar llaman “función” al espectáculo que ellos mismos definen por los actos que presentan como artistas y que ocasionan el entretenimiento, divertimento e ilusión. Los espectadores se integran como actores y esto es posible porque los ludar conocen los gustos de los pobladores y sus expectativas. El miedo, la risa, la creatividad, la innovación están presentes en el escenario y auditorio (Alvarado, 2016, 2018).

5 Las redes parentales se componen por familias de hermanos (consanguíneos o no) que viven y se desplazan juntos, integrando temporalmente a otros miembros de familias de hermanos de su mismo grupo de parientes o de otro. A lo anterior se le llama familia.

¿Cuál es el patrimonio para los niños ludar?, ¿qué comparten de su patrimonio con el de los adultos?, ¿qué papel juegan las expresiones idiomáticas en el espectáculo?, ¿podemos hablar del espectáculo ludar como una cuestión de patrimonialización? Las respuestas a estas preguntas se proporcionarán a través de la etnografía, que, como resultado del trabajo de campo, he desarrollado en diferentes temporadas, con diversas caravanas y campamentos del norte de México, entre los ludar.

Inicialmente, presentaré a *Los ludar, los patrimonios y el espectáculo*; enseguida *Los actos de un espectáculo cambiante*, siguiendo las rutas de circulación, el éxito del espectáculo, los espectadores y las formas de transmisión; luego, discutiré las *Actitudes idiomáticas* en los actos de las regiones de estacionamiento, reflexionar sobre lo que implica la patrimonialización.

Los Ludar, los patrimonios y el espectáculo

Ludar (ludariasty⁶) es un autónimo utilizado por la propia población que circula en caravanas, ofreciendo un espectáculo familiar en pueblos y ciudades del norte del país y practicando el comercio (comida, autos). Los ludar se distinguen de los rom por la lengua pues ellos hablan un rumano antiguo y los rom, el romène. Con el término genérico de “húngaros” se les conoce por los rincones del país ya que pensaban que venían de Hungría.

Los ludar llegan a México a finales del siglo XIX y principios del XX, procedentes de los Balcanes; hablan un rumano antiguo solamente durante los rituales dedicados a los muertos y a la Virgen de Guadalupe. Se integraron al país dando un espectáculo callejero y practicando el comercio. Siguió las grandes obras hidroeléctricas en el sur, como la construcción de la presa Malpaso (1960), en Chiapas, donde se instalaron por años con un cine fijo (Pérez; Armendáriz, 2001), y, posteriormente, las rutas de cultivo y cosecha agrícolas en el norte. Proyectaban películas de la Época de Oro del cine mexicano, pero también las editaron de fragmentos de diferentes películas, logrando obtener una película nueva del gusto del público (Pérez; Armendáriz, 2001). Estas familias decidieron no decir más la buenaaventura para preservar la imagen que el espectáculo exigía y continuaron con esta actividad, pero ahora, utilizando las películas en video. Cuando las videocaseteras fueron comunes en los hogares, las proyecciones decayeron para el público, lo que los llevó a implementar un espectáculo de circo con variedad e hipnosis. Adultos y niños participan en los actos, pero los niños solamente con números de variedad. A partir del espectáculo itinerante, los ludar entablan una relación dinámica con los espectadores, es decir, con los no ludar.

Los ludar se integraron al país con estas actividades, formando parte de la sociedad mexicana, pero la dispersión de su población continúa siendo una constante y un aspecto importante de su reproducción. “Estar juntos” pero dispersos es una noción primordial en todos los aspectos de la vida en la circulación. Igualmente, la ilegitimidad asignada por el sentimiento que de ellos tienen, al ocupar espacios ya ocupados por otras poblaciones, resultado de la circulación, es otro aspecto a considerar. La complejidad de estas características es una constante y remite al vínculo entre la comunidad y totalidad ya señalada para otros contextos geográficos (Williams, 2011, 2017).

6 Utilizo el término *ludar* o *ludariasty*, *rom rusos*, *rom griegos*, *rom polacos* como autónimos; “gitano” y “gitanos” como exónimos genéricos. Estos últimos términos existen bajo la mirada del otro, ya sea negativa o positiva (Williams, 2011, p. 17), pero que pueden ser integradas como categorías *emic*, tal como sucede en otras partes del mundo, con sus respectivas historias.

Las rutas de circulación actuales siguen las cosechas agrícolas, en el norte de México, donde hay un público cautivo. Mazatlán, Sinaloa, es uno de los lugares de estancias prolongadas, para dejarlo durante la época de huracanes, partiendo hacia las montañas y desiertos de Durango, Chihuahua, Sonora, hasta la península de Baja California, para volver a Mazatlán, Sinaloa, e iniciar otro ciclo. Las rutas de los circuitos no son las mismas cada año. La ruta puede cambiar, de acuerdo con el logro de los cultivos, la situación de salud de los miembros de las caravanas o de la violencia, debido a las disputas de los grupos de delictivos ubicados en las diferentes regiones por su paso. Algunos años, han debido quedarse en Mazatlán, Sinaloa, como ocurrió en 2016, pues la violencia que asolaba el norte del país les impidió asegurar ese año el bienestar de la familia en el recorrido hacia el norte. Al quedarnos en Mazatlán, Sinaloa, sufrimos en el campamento los estragos de la cola del huracán Newton, al amanecer y toda la mañana de ese día. Mazatlán estaba inundado, nos quedamos sin luz, con mucho calor y con mucho trabajo en el campamento. Vivimos la fragilidad del campamento frente a estos fenómenos naturales.

Cuando los ludar incursionan en una nueva actividad comercial y se preguntan sobre la posibilidad de continuarla o no, siempre aluden a lo que saben hacer y lo que les dejó su papá, es decir, todo lo relacionado con la carpa... el espectáculo. Esta actividad, como muchas otras que efectúan, las refieren con la expresión de “hacer negocio”; es decir, “tener intercambios” (Alvarado, 2016).

En términos genéricos, podríamos decir que el espectáculo y los actos que lo componen son parte de los patrimonios de los ludar, porque es una actividad que se ha transmitido y se transmite en varios tipos de movimientos, no solo de adultos a niños, ni de generación en generación, ni de situación en situación. Por ejemplo, los niños transmiten entre ellos los números, sus adecuaciones, pero también este proceso se efectúa a través de personajes específicos de la radio o la televisión (Alvarado, 2018).

Retomaré las definiciones elaboradas en el marco de los Talleres de Investigación del proyecto *Infancia y niños en la patrimonialización: transmisión, participación y desarrollo* (2017-2019) de los Jóvenes Equipos Asociados (JEA) del Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD)⁷.

La definición de patrimonio que acuñamos para los adultos es “cualquier tipo de recurso valorizado y/o valorizable que desean transmitir entre ustedes y/o compartir con otros”. La definición de patrimonio para los niños es “lo que quieres cuidar, lo que quieres mostrar, lo que quieres compartir”.

Entre los ludar, como con otras poblaciones, podemos argumentar que, a partir de estas definiciones, el patrimonio puede ser cualquier cosa, siempre y cuando cumpla con las condiciones especificadas. Efectivamente, para los niños ludar encontramos que el patrimonio puede ser temporal e ir desde un juego hasta un nombre propio, adquirido e inspirado por una caricatura para una niña (Dora), pero que es aceptado y compartido por niños y adultos (Alvarado, 2020). Aquí, un programa de televisión transmite un personaje a una niña y ella tiene su propia interpretación. Esta niña lo transmite a los adultos pero también a los niños, haciendo un movimiento vertical, de abajo hacia arriba, entre los niños y los adultos, pero también de forma horizontal, entre los niños. En el caso de los adultos, el patrimonio puede ser, por ejemplo, una canción ranchera temporal apropiada por una persona y, después de un tiempo, retomar otra. La forma de transmisión se da a través de la música pública o de los bailes en las ferias de los lugares de estacionamiento, la radio o la televisión. Entre ellos mismos, la transmisión es

7 Para más información del proyecto ver: <https://childherit.hypotheses.org/>

cantar dicha canción en las fiestas del ciclo de vida, donde es reconocida como la canción de la persona en cuestión y así con las subsecuentes canciones, pero puede darse el caso de que se trate de una sola canción asociada a una sola persona y durante su vida.

Lo anterior nos lleva a plantear que lo que se considera generalmente como patrimonio no es único ni definitivo. Hay muchos patrimonios en el tiempo y en una sola población, por edad y sexo. Lo que hace la diferencia es la patrimonialización, es decir, la institucionalización del patrimonio. Este proceso no se ha dado entre los ludar. Pero, aún cuando queramos restringir el análisis de su patrimonio al espectáculo, en una definición genérica, éste posee vetas inusitadas, tal como son las actitudes idiomáticas que veremos más adelante.

Los niños y los adultos ludar muestran un espectáculo en el que dominan ciertos conocimientos. Tanto los niños como los adultos conocen las expectativas y los gustos de los espectadores que viven en los entornos de los lugares de estacionamiento, lo que se evidencia en el éxito de estos espectáculos (Alvarado, 2016). La innovación y la creatividad son la base para la apropiación de elementos (canciones, música etc.) que provienen de la población de las regiones de estas estancias temporales. Retomo a Patrick Williams (2001) para analizar el espectáculo a partir de las circunstancias en las que se desarrollan los actos, el público al que va dirigido y cómo es recibido por el público, así como sus canales de distribución y las formas en que se transforma.

Las actitudes idiomáticas (gestos) casi imperceptibles e identificadas por el etnólogo, a través de la observación participante a lo largo del trabajo de campo, y que tanto niños y adultos gesticulan (Alvarado, 2018), revelan las claves culturales ludar durante la actuación y en la vida cotidiana. Al identificar estos gestos descubrimos al mismo tiempo las diferentes adaptaciones de la relación que los niños y los adultos tienen con los no-ludar, ya sean conocidos, amigos o no. Estos gestos son parte de una forma de apropiarse de las canciones, dándoles su toque para volverlas a interpretar frente al público.

Limitaré mi análisis a la actuación de los ludar (niños y adultos), retomando las definiciones de patrimonio de los niños antes expuesta, pues en efecto, los niños ludar cuidan, quieren mostrar y comparten los números del espectáculo en los que participan.

Los actos de los niños en un espectáculo cambiante

Los números en los que participan los niños pueden ser la interpretación de canciones de moda o de otro tiempo y los bailes. Acompañados por música de agrupaciones musicales de instrumentos de aliento (“de banda”) o con pistas, estos niños interpretan estas canciones o bailes, provocando el gusto en los espectadores.

Los niños a los que refiero son parte de la familia Costich Aguilar, que a su vez forma parte del grupo parental conocido como Costich. Son 9 niños y 4 niñas (6 meses - 14 años). Sólo los niños y niñas de entre 7 y 14 años participan en estos actos. Aunque más pequeños, también pueden ser asistentes en actos de magia. Los más grandes pueden interpretar una canción, representarla teatralmente y dos niñas pueden bailar el hula hula, el can-can o la danza del vientre.

En Mazatlán o en Costa Rica, Sinaloa, interpretan canciones de Espinoza Paz y Julián Álvarez como baladas, en una región donde la música “de banda” es común, mientras que en Chihuahua o Sonora esas mismas canciones las interpretan solamente con música “de banda” pues no aceptan las baladas.

La representación exitosa que un niño y una niña hicieron en Mazatlán, Sinaloa, de Pimpinela, como llamaban a su número, se trata de las “flores secas” de Juan Gabriel. Esta pieza fue interpretada por Pimpinela, en los años 80 (una pareja compuesta por una hermana y un hermano argentinos), da cuenta del amor y el desamor que podía existir en la vida de pareja, mientras que en Chihuahua este número no podía presentarse, ni los bailes antes citados. Al público en Chihuahua le gusta el recato, mientras que en Sinaloa son más abiertos. Observamos que los actos tienen que ver con el gusto de los espectadores.

Los niños se visten de forma diferente en cada lugar. Un niño cantante puede aparecer con tejana (sombrero norteno), pantalones y chaqueta de mezclilla o con un traje con o sin tejana en Sinaloa, mientras que en Chihuahua siempre la portan. Las niñas portan ropa según el baile en cuestión, ropa elaborada por la abuela paterna. A veces, una niña se ata una flor en el pelo en el mismo acto pero en otro pueblo o ciudad no lo hace.

Estos números son exitosos como lo indican los aplausos de la audiencia. Incluso, cuando coinciden dos carpas en la misma ciudad, el público decide ir a la de los “húngaros” por tratarse de un espectáculo de su agrado. La interacción de los niños con el público se puede llevar a cabo en el escenario cuando un niño cantante baja e invita a una niña a subir con él, frente al público, para cantarle. Las niñas por su parte, vestidas con sus ropas habituales después de su intervención, se sientan entre el público mientras que los niños espectadores se acercan a ellas para preguntarles si participarán al día siguiente para regresar y verlas de nuevo. Algunos niños del lugar regresan durante el día para jugar con estos niños en campamento.

Estos niños conocen el oficio de ser artista, como los adultos lo denominan “andar de artistas”. Pueden llegar a un pueblo donde ya han actuado y los más pequeños, reconocer los lugares y los amigos que han hecho antes.

A los niños les encanta su participación y sus actos, esperan interactuar con el público, cuidan sus papeles, los crean e innovan constantemente para mostrarlos a un público cambiante. Una de las niñas bailarinas explica: “yo me muevo y mientras más me aplaudan más me muevo, porque me gusta”⁸.

No hay ensayos, excepto ahora para las niñas, cuya madre era bailarina de joven. Ella les aconseja los pasos a seguir y la música a elegir, pero son ellas las que deciden su número. Para los demás actos (adultos y niños), incluidos los de las niñas, la discusión colectiva puede darse en cualquier momento de la vida del campamento. En ésta intervienen niños y adultos, haciendo un comentario, aludiendo a una posición de la mano o a la pronunciación de una palabra de tal canción, la cuál llamó la atención de los otros miembros de la familia. Esto se discute colectivamente pero los niños deciden qué hacer y cómo hacerlo.

Las modalidades de transmisión son la forma en que los niños observan las actuaciones de los adultos de su propia familia o de otras, cuando se visitan entre campamentos. Incluso, a invitación expresa, pueden participar con su propio número en el espectáculo de otra carpa. En cuanto a las canciones, los niños escuchan diferentes versiones para seleccionar la que van a interpretar. La escuchan varias veces mientras hacen otras cosas, como andar en bicicleta en el campamento o acostados. Cuando actúan en público, corrigen lo que no les gusta, de acuerdo a la discusión entre todos o adicionan algo. Las niñas deciden los movimientos de sus bailes, la cadencia, el ritmo corporal en ciertos fragmentos musicales, pero pueden improvisarlos en

8 Comentario expresado en el documental *Este México lo conocemos mejor que el mapa*, 2018, de Lorenzo Armendáriz, Ruth Campos y Antonio García: <https://youtu.be/dwk-EG7SySs>

el escenario acordándolo mediante un gesto entre ellas. En la televisión o a través de *Facebook* ven a bailarines a quienes toman ciertos movimientos de baile. Estas innovaciones pueden ser también apenas perceptibles.

Estos actos animan a los jóvenes del público a desear ser cantantes. En el acto de hipnosis el hipnotizador induce al sueño a los espectadores, mediante técnicas de relajación para después invitarlos a subir al escenario. Ellos mismos se presentan como un cantante de moda, interpretándolo en un gran concierto. Algunas ocasiones, este número ha revelado cantantes regionales durante su participación en el espectáculo, cuya revelación es aceptada y reconocida por la población de la región.

Lo que motiva al público a participar y al mismo tiempo reconocer el éxito del espectáculo que presentan los niños y los adultos es el deseo, la ilusión de querer ser artistas y tener la posibilidad de serlo.

Observamos que los actos cambian a petición del público de tal o cual lugar, sus innovaciones y transformaciones se hacen por decisión de los niños o influenciados por los comentarios de los adultos. Este espectáculo no tiene características o rasgos definitivos, pues también se construye integrando elementos cambiantes de la población circundante.

Lo anterior impide comprender al espectáculo y los actos que lo componen bajo la idea de conservación de una “tradición auténtica” del patrimonio, debido al dinamismo que caracteriza esta actividad, al ser itinerante y al transformarse e innovarse constantemente. Un aspecto de suma importancia en el seno de estas innovaciones son los gestos que se hacen en el seno de los actos del espectáculo, antes señalados.

Actitudes idiomáticas

La postura corporal y los gestos ya han sido discutidos por otros antropólogos entre otras poblaciones denominadas genéricamente como “gitanos”. Para Francia, entre los manuches (Williams, 2014), los gestos rituales en homenaje a los muertos son los gestos en los que se reconocen a sí mismos como manuches, gestos que mezclan con otros gestos cotidianos y que pueden pasar desapercibidos para el de fuera. Las mujeres *calin* de Brasil (Ferrari, 2012) tienen una postura corporal que también adoptan cuando van a decir la buenaventura. Los niños ludar, durante el espectáculo y en la vida del campamento, poseen gestos y posiciones corporales que destacan.

Los niños dominan el escenario durante sus actos. En el canto, el niño que interpreta las canciones de moda se mueve con confianza, extiende uno o ambos brazos pausadamente hacia el público, levanta suavemente su tejana. Se dirige hacia una niña o jovencita de entre el público, invitándola a subir al escenario. De la mano la dirige para alcanzar el escenario sin dejar de cantarle, mientras la niña o la jovencita tiene una actitud de gran gusto y satisfacción por tal deferencia. Cuando el acto termina, el niño la invita a bajar del escenario, haciendo todos estos movimientos con mucho respeto y encanto. Estas actitudes hacen que las jovencitas quieran subir al escenario, garantizando varios días su presencia en el mismo. Pero el niño cantante expresa gestos que marcan el cambio de una palabra o la entonación de una frase a su estilo, separándose, de esta forma, de la interpretación del cantante que la dio a conocer, pero marcando su estilo. Las niñas, por su parte, intercambian gestos entre sí, para cambiar un paso o una serie de movimientos en su baile. Se trata de gestos casi imperceptibles.

En la vida del campamento, estas expresiones también están presentes. Los niños están en constante movimiento, tan pronto salen en las mañanas de sus caravanas. Se les invita a almorzar a las otras casas rodantes o en la cocina de la abuela paterna. Juegan con sus propios juguetes o los de sus primos. Algunos niños acompañan a sus padres a hacer sus recorridos, mientras las hijas ayudan a sus propias madres con las tareas domésticas o ven la televisión. Entre las salidas del campamento, adquieren productos que venderán en la dulcería de la carpa. La hora de la comida (13h-15h) reagrupa a todos los niños. Al ocultarse el sol, es el momento de prepararse para comenzar el espectáculo.

Cuando los adultos hacen preguntas a los niños, éstos siempre se toman un momento para pensar la respuesta y proporcionarla. Esta actitud parece imperceptible porque son gestos que duran segundos. Pero a veces, cuando se trata de negar a los niños el permiso para ir con los mayores, algunos pueden discutir, presentar sus argumentos y abandonar la discusión como prueba de su desacuerdo. Los movimientos que efectúan son expresivos y se realizan con firmeza.

En un viaje con 12 miembros de esta familia a Los Cabos, Baja California, donde sus primos trabajan cantando y tocando música nortea en las playas para los vacacionistas, un día, uno de los primos que estaba en el escenario le pidió al niño cantante de la familia Costich Aguilar que cantara una canción. Éste subió al escenario y cantó una canción dedicada a su abuelo paterno, quien había fallecido unos meses antes. Este chico actuó como lo hace en su acto del espectáculo familiar, dominando el escenario y como si el foro de la playa haya sido suyo también. Cabe mencionar que esta canción no la pudo cantar en el velorio de su abuelo, las lágrimas lo impedían, pero, en esta ocasión, el canto marcó también el inicio del levantamiento del luto para la familia pues todos y cada uno entonaba el canto moviendo los labios o en su cabeza, como lo hizo la viuda.

De la misma forma, en las fiestas del ciclo de vida, cuando alguien sube al foro para cantar una canción, ya sea con pista o acompañados del grupo musical contratado para el evento, la gestualidad está presente. Ya sea para enfatizar la forma de entonar una palabra o para definir la pieza a interpretar. Estos gestos son recurrentes y forman parte de la creatividad que marca las decisiones para las transformaciones e innovaciones.

Durante el día, los pequeños (5-6 años) suben al escenario portan las pelucas y se maquillan para interpretar los números del espectáculo. Se convierten en espectadores que son hipnotizados para interpretar a cantantes de moda que cada uno selecciona. Representan una escena en el bosque durante la noche, mientras son dirigidos por otro niño que es el hipnotizador. Observamos que desde pequeños interiorizan actitudes, gestos y los representan.

El dinamismo es una constante en los actos de adultos y niños donde los rasgos culturales son ambivalentes (Williams, 2017) pues están compuestos por préstamos de la población de los entornos de estacionamiento (canciones, música), por el conocimiento adquirido como bailarina de una madre y transmitido a sus hijas (danzas), pero también por los medios de comunicación y redes sociales. Estos números también muestran el desarraigo porque estos rasgos se abandonan para construir otros nuevos con nuevos préstamos (Williams, 2017). Si queremos considerar la actuación de estos artistas como una expresión étnica, sólo puede hacerse desde el conocimiento de los gustos de los espectadores que los ludar poseen para poder revelarlos como artistas.

Las formas de transmisión de estas prácticas y su puesta en escena con la posición del cuerpo y los gestos, que también se practican en medio de otras acciones (fiestas en el campamento, actos del espectáculo, viajes), aunque sean imperceptibles, forman parte también de lo que podría llamarse otro de los patrimonios para los ludar. Pero ni los niños ni los adultos usan el

término patrimonio. Hoy en día, cuando los adultos se dedican al comercio (camiones, comida), en Tijuana, ciudad fronteriza con Estados Unidos, dicen: “Si esto [la actividad comercial] no funciona, tenemos nuestro oficio, el que nos dejó nuestro padre”. Por eso no venden las sillas, la carpa, el escenario.

Conclusión, ¿estos actos cambiantes y la gestualidad podrían formar parte de procesos de patrimonialización?

Los patrimonios como manifestaciones artísticas de los “gitanos” pueden llegar a ser patrimonializados o no, entre los que encontramos al flamenco de los kalé de España (2010), la música rom de Rumania o Hungría, el jazz manuche de Django Reinhardt en Francia, entre otros. Este último, es un caso de herencia sin transmisión (Williams, 2010). Casos impensables se revelan con los análisis, de allí la importancia de conocerlos.

Entre los ludar, hemos visto que adultos y niños dominan el arte de sus números en la carpa y fuera de ella. Estos ludar fueron invitados a participar en el Festival Cultural de los Pueblos Originarios de la Ciudad de México en 2017. Esta invitación no se llevó a cabo por diversas razones, pero los miembros de las diferentes familias ludar intercambiaron puntos de vista sobre el asunto. Discutían los actos que iban a realizar en el Zócalo, donde se celebraba este festival, la distribución de los espacios para instalar la carpa, las caravanas que llevarían y la indumentaria que portarían. Discutían sobre los tipos de vehículos que podrían llevar para ingresar a la Ciudad de México, los permisos necesarios y la comida que venderían. También decidieron cómo querían ser vistos. Las mujeres debían portar faldas largas y los hombres chalecos, los niños también, al igual que los “gitanos” se vestían en las películas o las telenovelas como Yesenia. Estas reflexiones dan cuenta del conocimiento que tienen de los estereotipos que hay sobre ellos y saben en qué lugares y contextos funcionan. Esta experiencia muestra cómo los ludar dominan situaciones y contextos culturales diferentes, a través de la actuación de sus actos en el espectáculo, expresándolos y moldeándolos para un fin.

Lo anterior nos indica que, entre los ludar, no existe un proceso de patrimonialización del espectáculo ni de los actos que lo componen. Pero, ellos sí podrían intervenir con puestas en escena que encajan bien con la imagen genérica que se tiene de ellos mismos. Por lo tanto, los ludar dejan a manos del etnólogo descubrir la complejidad y la especificidad del dinámico funcionamiento de los números individuales, de pareja o colectivos de su espectáculo, números en los cuales trabajan para distinguirse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, N. P. L'apprentissage de la parenté chez les Ludar (Roms) du Nord du Mexique. In: SARCINELLI, A. S.; DUYSSENS, F.; RAZY, É. (org.). **Espaces Pluriels de la parenté**. Approches qualitatives de (re)configurations intimes et publiques dans le monde contemporain. Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2020. p. 39-54.

_____. **Le spectacle des Tsiganes en France et au Mexique**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [Online], p. 1-21, 2016. Disponible em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/69151> Acceso em: 16 oct. 2020.

ALVARADO, N. P.; RAZY, É.; PÉREZ, S. **Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva**. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, A.C.; El Colegio de Michoacán A.C., 2018.

DE SUREMAIN, Ch-É. Los oficios' del niño guía. Niñez, imaginario y prácticas del patrimonio en México. **Desacatos**, México, n. 61, p. 114-129, sep./dic. 2019.

DE SUREMAIN, Ch-É; DELGADO, J. À la découverte de patrimoines inattendus avec les enfants. Ethnographie collaborative, enseignements théoriques et méthodologiques depuis Teotihuacán (Mexique). **Revista de El Colegio de San Luis**, Nueva época, México, ano 9, n. 19, p. 295-333, may./ago. 2019.

FERRARI, F. La “bonne aventure” par les Calons de São Paulo: entre tromperie, syncrétisme et efficacité. **Brésil(s)**, Sciences humaines et sociales, n. 2, p. 83-106, 2012.

WILLIAMS, P. ¿Una etnología de los gitanos es posible? **Revista de El Colegio de San Luis**, Nueva época, ano 7, n. 13, p. 12-29, ene./jun. 2017.

_____. **De eso no hablamos, los vivos y los muertos entre los manuches**. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, A.C.; El Colegio de Michoacán, A.C., 2014.

_____. L'ethnologie des Tsiganes. In: STEWARD, M. Y.; WILLIAMS, P. (org.). **Des Tsiganes en Europe**. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2011. p. 9-31.

_____. Un heritage sans transmission: le jazz manouche. In: JAMIN, J.; WILLIAMS, P. **Une Anthropologie du Jazz**. Paris: ediciones CNRS, 2010. p. 225-251.

_____. Ethnologie, déracinement et patrimoine. À propos de la formation des traits culturels tsiganes. In: FABRE, D. (Org.). **L'Europe entre cultures et nations**. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1996. p. 283-294. Disponível em: <http://books.openedition.org/editionsmsh/3898> Acesso em: 14 jun. 2018.

RESUMEN

El patrimonio, en la antropología, permite abordarlo desde una perspectiva diferente cuando se toma en cuenta el punto de vista de los niños, ya que esta temática se ha implementado de adultos para adultos. Esta perspectiva introduce la transmisión, la transformación, creatividad e innovación de los actos que los niños ludar (“gitanos”) implementan en sus actos. Estos últimos conforman una actividad practicada por los ludar como espectáculos de calle, junto con el comercio, y con los cuales se integraron a México, desde fines del XIX y principios del XX. Lo anterior permite hablar de uno de los patrimonios de niños y adultos ludar: el espectáculo. Su composición y repetición en una puesta en escena constante y cambiante cuestionan la idea de patrimonialización, debido al dinamismo y a las combinaciones de los elementos que componen sus números. Explorar estas ideas es el objeto del presente texto.

Palabras clave:

espectáculo, patrimonio, niños, ludar (“gitanos”), México.

O espetáculo das crianças Ludares “ciganas” do México. Uma questão de herança?

RESUMO

Na antropologia, o patrimônio pode ser abordado numa perspectiva diferente quando se leva em conta o ponto de vista das crianças, já que este tema foi pensado inicialmente de adultos para adultos. Essa perspectiva introduz a transmissão, transformação, criatividade e inovação implementadas pelas crianças ludar (“ciganas”) nos seus atos. Estes últimos são atividades praticadas pelos ludar como: apresentações de rua, juntamente com o comércio, e com o qual se integram ao México, desde o final do século XIX e início do século XX. Isto nos permite falar de um da herança das crianças e dos adultos ludar: o espetáculo. Sua composição e repetição em uma questão de encenação constante e mutável, nos traz a ideia de herança, devido ao dinamismo e às combinações dos elementos que compõem seus números. A exploração destas ideias é o objetivo deste texto.

Palavras-chave:

entretenimento, herança, crianças, ludar (“ciganos”), México.

The spectacle of *ludar* “gypsy” children of Mexico. A question of heritage?

ABSTRACT

Heritage, in anthropology, allows an approach from a different perspective when it concerns the point of view of children, since this topic was originally implemented by adults and for adults. This perspective introduces the transmission, transformation, creativity and innovation implemented by *ludar* children (“gypsies”), to their acts in the spectacle. These acts are part of the trades practiced by the *ludar* as street carnivals, along with commerce activities by which they merged into Mexico’s society, by the late nineteenth and early twentieth centuries. Hence, this is a paper about the heritage of *ludar* children and adults: the spectacle. An approach to its composition and repetition in a constant and changing staging, and questioning the idea of patrimonialization, in view of the dynamism and combinations of elements that make up its numbers. The aim of this text is to explore these ideas.

Keywords:

spectacle, heritage, children, *ludar* (“gypsies”), Mexico.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 28/04/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 19/08/2020



Neyra Patricia Alvarado Solís

Doctora en etnología por la Universidad de Paris X, Nanterre. Profesora-investigadora del Programa de Estudios Antropológicos de El Colegio de San Luis A.C., México.

E-mail: neyra.alvarado@colsan.edu.mx



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

A, B, C... de campo. Educación no formal y recreación para niñeces rurales (Buenos Aires, Argentina, 1969-1980)

Celeste De Marco

Introducción¹

Pensar en el campo – y todo lo asociado a lo rural – desde un punto de vista histórico tradicionalmente supuso enfocarse en cuestiones agrarias, es decir, productivas. Y, dado que lo productivo, en un amplio sentido, se asocia a las potencialidades de la vida adulta, no resulta demasiado llamativo que los estudios rurales hayan brindado poca atención a sus extremos, tanto niñeces como ancianidades.

Es cierto, las niñeces rurales recibieron una atención histórica más bien ocasional. Tal vez por sus huellas escurridizas. Pero también porque, a falta de una, tienen dos características que parecen impulsarlas hacia los entretelones del pasado. Si sus rasgos rurales suelen ser invisibilizados por una preponderante atención sobre pares urbanos, su condición infantil es rebasada constantemente por sesgos adultocéntricos que persisten en los abordajes sobre el pasado rural.

Lo anterior incluso es válido cuando numerosas aproximaciones se enfocan en cuestiones educativas que implicaron experiencias infantiles en el campo, porque con frecuencia el acento se ubica más bien en una dimensión institucional que parece diluir a los sujetos infantiles.

Con estas cuestiones en mente, este trabajo pretende reflexionar sobre una experiencia educativa rural, pero pensando también en las niñeces. Nos proponemos compartir una propuesta dirigida a estudiantes de nivel primario en una zona transicional entre el campo y la ciudad, cercana a la capital federal. Una particularidad es que tal experiencia se dio fuera de los habituales espacios áulicos, por lo que podría pensarse más bien como una experiencia educativa no formal.²

De este modo, a partir del registro de una experiencia educativa en particular proponemos comprender cómo fueron pensadas y abordadas las niñeces rurales en formas concretas. Al mismo tiempo, su análisis nos permite dejar planteado el valor de esas actividades en términos de sociabilidad y recreación infantil para chicos(as) cuyas vidas, muchas veces, se asumen estáticas y aisladas en sus entornos de vida.

La razón de centrar nuestra atención en ese caso puntual es que permite conocer una propuesta específicamente dirigida a niñeces rurales, con sus características peculiares, potencialidades y desafíos. Adicionalmente, dado que la experiencia implicó a pequeños(as) que vivían en un espacio transicional y dinámico entre el campo y la ciudad, supone pensar en las variadas gradientes de lo rural que pincelaron las vidas rurales infantiles en el pasado, y también en la actualidad.

Específicamente vamos a presentar el origen y desarrollo del *Club de colaboradores del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)*, cuyo accionar tuvo lugar al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), en los contornos rurales del partido de Florencio Varela, entre finales de la década de 1960 y e inicios de 1980. Sus actividades – sobre todo los campamentos, que eran una nota destacada – se fundaron en la activa participación de maestras y jóvenes colaboradores preocupados por las situaciones infantiles de una zona periurbana de producciones hortícolas y florícolas, como también de numerosos niños(as).

1 Este trabajo fue posible gracias a la disposición del personal de la Agencia de Extensión Rural INTA “La Plata”, como también de cada entrevistado(a) que confió su valioso tiempo.

2 Entendemos por educación no formal “todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones” (Pastor Homs, 1999, p. 541).

En suma, ¿qué valores, destrezas, conocimientos y experiencias era importante proveer a esos(as) niños(as) del campo periurbano a “tierna edad”? ¿qué funciones asumía en ese contexto la capacitación, pero especialmente la recreación? Pero también, ¿qué tipo de experiencias infantiles eran animadas, de qué modos se suponía que los(as) pequeños(as) destinatarios(as) se apropiaran de esos espacios?

Estas cuestiones se plantean a partir del registro de esas actividades y de la particular mirada de quienes estaban a cargo, que transcribían experiencias propias y de los niños(as) y, no pocas veces, cámara en mano se ocupaban de resguardar gestos y actitudes infantiles. Las fuentes utilizadas son entrevistas semiestructuradas a exdocentes y colaboradores, notas de prensa local, informes, pero también una nutrida colección de fotografías particulares tomadas por exmaestras, algunas de las cuales forman parte del repositorio institucional del INTA.

Familias y niñeces en bordes rurales: Florencio Varela

Antes de comentar sobre la actividad, es necesario presentar el escenario. En líneas generales, entre las décadas de 1960-1970 el sector agropecuario argentino experimentó una etapa de crecimiento, mientras se acentuaba un impulso tecnológico desde finales de la década de 1950. También, a partir de 1940 y hasta 1970, se experimentó un acceso a la propiedad de la tierra agraria en la región pampeana.

En ese cuadro, la provincia de Buenos Aires reveló una consolidada posición basada en gran medida en su centralidad en el esquema agropecuario. Para esa época su prosperidad fue acompañada de un proceso de urbanización y concentración demográfica en torno de la Capital Federal, en curso desde décadas previas. Con un centro que congregaba múltiples bienes y servicios, en su interior también florecían diferentes ciudades y pueblos bordeados por contornos agrarios.

Sin embargo, durante esa etapa los espacios rurales de esta rica provincia vivieron profundas transformaciones que promovieron que muchas familias abandonaran parajes y campos. Si bien era un proceso iniciado en años anteriores, la tecnificación y mecanización de los procesos productivos fueron poderosas razones que lo acentuaron. También contribuyó una búsqueda de más opciones en educación, salud y bienestar, acorde a aspiraciones familiares cada vez más urbanizadas (Balsa, 2006; Gutiérrez, 2012).

Más allá de estas realidades que implicaban a espacios rurales y ciudades, cada vez más atractivas con sus asfaltadas arterias y abigarrado tejido de viviendas, se extendían también otros contornos de límites difusos, transicionales y dinámicos. Los espacios rurales periurbanos cercanos a las ciudades funcionaban como “extramuros” donde el abastecimiento de productos frescos se hacía posible. En esos escenarios emergía una ruralidad diversa donde muchas veces la experiencia cotidiana estaba poco influida – e incluso, beneficiada – por el mundo citadino.

Un informe que hizo el INTA en 1977 sobre partidos de perfil hortiflorícola en la zona pampeana,³ incluyendo el mencionado partido de Florencio Varela, revelaba que en ese tipo de bordes rurales abundaban familias nucleares radicadas en explotaciones que funcionaban usando sus recursos a pleno, incluyendo mujeres y niños. Cuando la situación lo permitía se adicionaban peones que, en ocasiones, también vivían con sus propias familias en los campos (Brie, 1977).

3 El informe incorporaba a los partidos de Escobar y Florencio Varela (ceranos a la Capital Federal, al norte y sur, respectivamente) y Arroyo Seco, una ciudad del departamento de Rosario, provincia de Santa Fe.

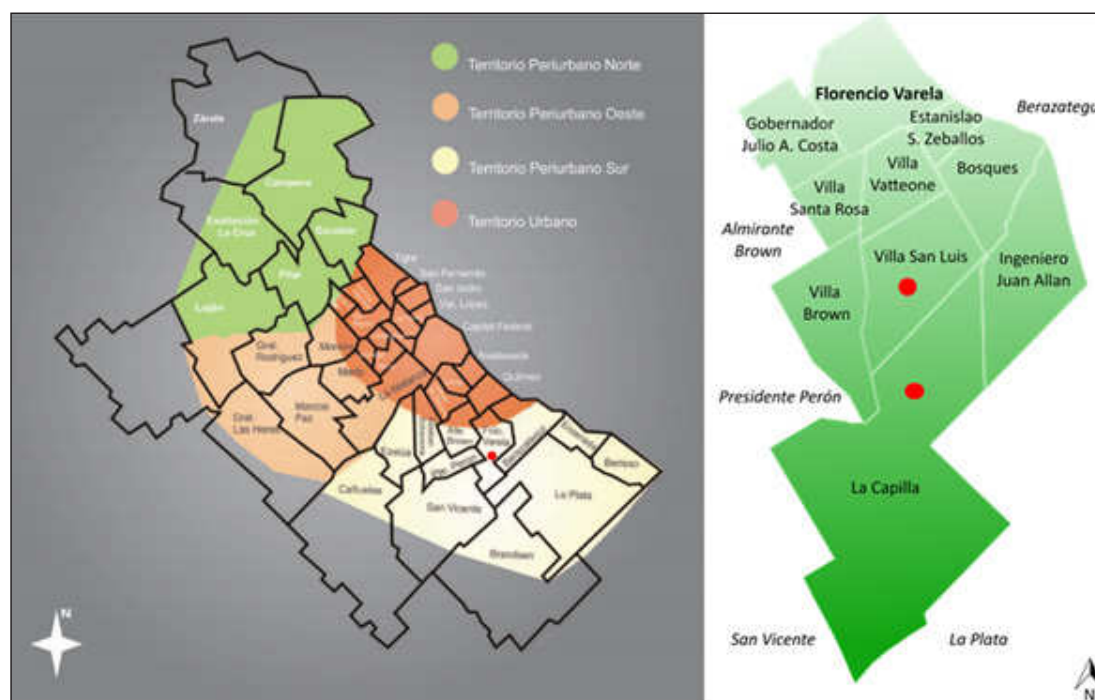
El estudio mostraba una fotografía de diferentes realidades familiares rurales en los bordes de una urbanización que no paraba de extenderse. Pero también que, en comparación con otras zonas rurales de la región, en estos espacios no existía gran diferencia en cuanto al *confort*. Si bien se advertían algunas mejoras – calefacción del hogar, refrigeración de alimentos –, en otros rubros – acceso a la red eléctrica, telefónica o condiciones sanitarias – las casas de las familias de sectores medios eran similares, o peores. Incluso el estado de los caminos era deficiente (Brie, 1977).

Con condiciones de vida que no eran necesariamente mejores por vivir más cerca de la vida urbana, las familias rurales en esas condiciones se dedicaban a la producción de hortalizas y flores desde décadas previas. De hecho, con frecuencia solían ser inmigrantes. En los bordes cercanos a la Capital Federal proliferaban sobre todo japoneses, italianos, portugueses, entre otros orígenes posibles.

En ese contexto se encontraba el partido de Florencio Varela, al sur del AMBA (ver Gráfico 1).⁴ Desde mediados del siglo XX fue escenario de un potente crecimiento demográfico originado por la afluencia de migrantes internos, y una progresiva – aunque desigual – urbanización en décadas siguientes, atravesada por múltiples carencias en barrios periféricos. En el orden productivo, a partir de la década de 1950 una importante producción hortícola e incluso florícola le dio una nueva identidad.

Gráfico 1.

Zonas de producción periurbana, en la Región Metropolitana de Buenos Aires y partido de Florencio Varela



Fuente: INTA (2012), Agricultura Urbana y Periurbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires,

URL: http://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-creacin_eea_amba.pdf; Wikipedia.

4 Es uno de los 40 partidos que bordean a la Capital Federal, configurando el espacio de concentración demográfica y económica más importante del país. En la actualidad continúa teniendo una importante extensión de tierras rurales, aunque con dinámicos límites que el pulso citadino imprime sobre ellas.

En las zonas rurales de Florencio Varela – como Villa San Luis o La Capilla – destacaban para esa etapa diversas familias inmigrantes. Incluso, como sucedía en otros partidos cercanos – Avellaneda, Esteban Echeverría y La Plata – algunas explotaciones familiares formaban parte de colonias agrícolas creadas por el Estado nacional o provincial durante el peronismo (1946-1955) que, con altibajos, subsistían en los años 60 y 70 (De Marco, 2018).

En efecto, la creación de una colonia agrícola en los fondos rurales varelenses pretendió acelerar transformaciones productivas en curso, pero también beneficiar el arraigo familiar dada la cercanía con la capital nacional y provincial (La Plata). Fue así como en 1951 el estado de la provincia de Buenos Aires compró 1587 hectáreas para crear la colonia “17 de octubre/La Capilla”⁵ en la zona rural de La Capilla.

Su puesta en marcha implicó que numerosas familias inmigrantes – japoneses, italianos, portugueses, ucranianos – se radicaran en esas tierras. Su llegada supuso una transformación del paisaje, que, si bien contaba con explotaciones familiares disgregadas, pasó a tener decenas de nuevos lotes habitados y producidos. Desde su llegada unieron esfuerzos para generar diferentes iniciativas que fortalecían la ayuda mutua y la sociabilidad, como cooperativas y clubes sociales que para los años 60 y 70 continuaban aun con cierta vitalidad.

Es significativo notar que las familias, a pesar de vivir a unos 15 kilómetros del centro urbano, no lo frecuentaban demasiado. Incluso en otras zonas rurales del partido – como Villa San Luis – otras familias rurales se dedicaban a las faenas del campo y componían diversas estrategias, algunas de tipo étnico, para fomentar el encuentro y ayuda mutua. Además, muchas tenían varios hijos(as) pequeños(as) que colaboraban en las producciones, pero que también rápidamente supusieron un impulso para renovar demandas escolares.

En verdad, en los campos de Florencio Varela habían funcionado tres escuelas primarias, fundadas a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Nos referimos a las escuelas N.º 5 Guillermo Enrique Hudson (Villa San Luis), la escuela N.º 8 Bernardino Rivadavia (El Tropezón) y la escuela N.º 4, Florencio Varela (La Capilla). Sus aperturas, cierres y reaperturas acompañaban los cambios del escenario rural.

En ese sentido, la creación de la colonia a inicios de la década de 1950 alentó la puesta en funcionamiento de la escuela N.º 4. Dicha institución cumplió una función de singular importancia al potenciar instancias de sociabilidad y recreación infantil, pero que también dinamizaban a toda la comunidad.

En los años 60 y 70 el perfil intensivo del partido se había consolidado, pero muchas familias rurales habían experimentado un lógico recambio generacional, o pronto lo harían. En La Capilla, por ejemplo, aquellos niños(as) que habían reestrenado una escuela abandonada en los 50 eran quienes formaban sus propias familias con pequeños(as) en edad escolar. Otras familias, en cambio, se habían fragmentado con miembros jóvenes que optaban por una vida urbana que ofrecía oportunidades que el campo familiar no brindaba.

La escuela, en ese contexto, se había desdibujado como espacio preferente de encuentro entre aquellas primeras familias colonas, en la medida en que el panorama social también se transformaba. Lo anterior apunta a entender que el campo rural varelense, como otros espacios similares, en la etapa estudiada había experimentado el comienzo de una sangría.

5 Un nombre que era una alusiva referencia peronista, pero que en 1955 – tras el derrocamiento de Juan D. Perón tras el golpe cívico-militar autodenominado Revolución Libertadora – fue reemplazado por La Capilla.

Y si bien muchas familias habían reacomodado sus derroteros a la inminente situación – también cansadas de carencias que el Estado no suplía a pesar de los reclamos –, otras bregaban por quedarse.

Al mismo tiempo, a partir de la década de 1970 se acentuarían cambios en este tipo de escenarios cuando esas familias europeas y asiáticas fueron abandonando la producción directa para vender o arrendar sus tierras, mientras se afianzaban familias productoras de origen boliviano. Es en ese contexto de despliegue productivo, recambios, y también ausencias que comenzaban a acentuarse, es que se creó el Club de colaboradores del INTA.

Es decir, la experiencia educativa que comentamos se insertó en un escenario rural periurbano en los bordes de la Capital Federal con consolidadas producciones intensivas de carácter familiar – aunque con diversas realidades –, influido y transformado progresivamente por el avance urbano, variado en términos migratorios, culturales y lingüísticos, atravesado por políticas públicas acotadas e intermitentes.

En ese complejo contexto, además, durante las décadas de 1960-1970 en la zona rural de Florencio Varela vivían numerosas familias rurales en cuyos campos crecían pequeños(as) de existencias, en general, desapercibidas. La población infantil estaba compuesta por niños(as) de sectores medios rurales, pero muchos también de condiciones más precarias e inestables. Su presencia generaba diversas demandas, incluyendo educativas, que tenía múltiples consecuencias en la vida cotidiana de los habitantes.

En el campo y (fuera de) las aulas

En el contexto referido tuvo lugar la creación del Club de colaboradores del INTA, con su particular ímpetu y enfoque sobre ese multiverso infantil rural. Sin embargo, comentar una experiencia educativa de características particulares supone hacer algunos breves comentarios previos.

Es significativo notar, en principio, que aún en las décadas de 1960-1970 las escuelas primarias rurales eran, en diferentes puntos de la provincia de Buenos Aires, la única señal visible del Estado. En efecto, significaban mucho más que un espacio de enseñanza-aprendizaje.⁶ En lo cotidiano aparecían como “centro orientador de la familia” y de la comunidad, pero también como promotoras del “progreso rural”. Esto en una etapa en que aún mantenían su matrícula, aunque progresivamente debilitada por el abandono familiar de los campos (Gutiérrez, 2020). Eso era válido para espacios aislados, pero también otros donde la cercanía con lo urbano, como se comentaba antes, no siempre implicaba más acceso a bienes y servicios, o una presencia estatal más tangible.

Pero en ese contexto también se promovieron propuestas educativas no formales en el medio rural, pensadas para “llegar a diversos ambientes con una oferta educativa flexible y que permita disminuir la brecha de la desigualdad de acceso a la educación con relación a la población urbana y difundir aspectos culturales y tecnológicos relacionados con las producciones propias del medio rural” (Gutiérrez, 2014).

6 En sus comienzos la educación rural en Argentina quedó a cargo del Ministerio de Agricultura, diferenciada del resto de la oferta educativa. Fue a partir de 1967 que quedaría bajo la órbita del Ministerio de Educación.

Este tipo de propuestas cobraron especial impulso a partir de la década de 1970 con cambios normativos que permitieron un reconocimiento específico. Sin embargo, las experiencias de educación no formal en el ámbito rural argentino tenían una larga tradición, sobre todo en relación con la extensión.

En Argentina, tales iniciativas quedaron a cargo del Ministerio de Agricultura de la Nación (MAN) desde inicios del siglo XX, aunque fue en la década del 50 que se potenciaron tareas en torno de la familia rural (Losada, 2003). En efecto, la creación del INTA (1956) concentró una buena cuota del extensionismo rural, con la intención de impulsar un mejoramiento en la calidad de vida de las familias rurales.

Este Instituto se proponía impulsar tanto el desarrollo como la tecnificación de la producción agraria, a través de una estructura descentralizada, pero también promover mejoras para comunidades rurales en un sentido educativo. Por lo anterior se afirmaba que el aumento de la productividad debía tener un correlato con:

[Una] elevación del nivel de vida social y económico de la familia campesina, para propender a la formación de una población rural instruida, competente, próspera y sana, en condiciones de disfrutar de las comodidades que brindan los adelantos de la vida moderna (Losada, 2003, p. 31)

Por eso, las tareas de extensión rural eran consideradas “una función educativa (...) para promover un *cambio de actitud*” (De Arce; Salomón, 2018). Si bien era innegable el sesgo productivista que orientaba estas intenciones – en diálogo con las miradas desarrollistas que inspiraban la etapa –, durante las primeras dos décadas de vida del INTA, la familia rural tuvo un espacio central en sus iniciativas.

Con esas preocupaciones en mente se particularizaba en poblaciones femeninas y juveniles mediante iniciativas como Hogar Rural o Clubes 4-A, respectivamente (Gutiérrez, 2014; Albornoz, 2015). De hecho, en cada Estación Experimental Agraria (EEA) – de la que dependían, a su vez, Agencias de Extensión (AE) – debía haber asesores técnicos de Hogar Rural y Juventud Rural quienes, aunque siguiendo directivas generales, realizaban diagnósticos e intervenciones situadas (De Arce; Salomón, 2018).

Pero refiriéndonos particularmente a las infancias y juventudes, desde 1954 los Clubes 4-A comprendían a personas en una amplia franja etaria (de 10 a 18 años). Su nombre era una referencia a los cuatro principios que inspiraban su existencia: acción para el progreso rural, adiestramiento para capacitarse, amistad para el mayor entendimiento y ayuda para el bien común.

Como explicitaba un folleto de difusión, esos clubes “[recibían] al joven en la edad difícil y lo ayudan a canalizar energías físicas, mentales y espirituales, estimulando las buenas inquietudes, orientando afanes y desarrollando el espíritu de comunidad” para desempeñarse como ciudadanos ejemplares (INTA, 1969). En cierta forma esos espacios estaban pensados para contrarrestar la “deficiencia” que el ámbito rural suponía en materia de esparcimiento y vinculación social en la niñez y juventud. Por eso, sus integrantes podían aprender sobre faenas rurales, pero también hogareñas mientras se alentaba la sociabilidad (Losada, 2003).

Pero muchas de estas iniciativas se dirigían no sólo a espacios tradicionalmente rurales, sino también a aquellos más difusos, que se ubicaban entre lo urbano y lo rural (Gutiérrez, 2020). Por eso, estos antecedentes permiten comprender el contexto institucional que el INTA le dio respaldo a la particular experiencia referida, desarrollada en Florencio Varela.

El Club de colaboradores del INTA

Mientras el INTA experimentaba una etapa de crecimiento, en Florencio Varela tenía lugar una serie de transformaciones que se conjugaron para crear una delegación. Fue por esa razón que en 1964 se creó una AE, para brindar acompañamiento a productores de las zonas rurales del partido.

A partir de entonces, se pusieron en marcha estrategias dirigidas a las familias rurales y sus diferentes miembros. De hecho, en 1968 la asesoría del Hogar Rural, que funcionaba en el vecino partido de Berazategui, se trasladó a la nueva agencia. Pero también tuvo lugar la creación del Club de colaboradores del INTA para el trabajo con la juventud rural.⁷

Los inicios del Club se remontaban a una particular experiencia de 1965, cuando dos maestras rurales varelenses, Adela Buján y Susana Giaque, se propusieron llevar a sus estudiantes de campamento al Bañado de San Juan. El balance de esa iniciativa pionera fue tan positivo – “no sólo para los pequeños, sino también para los docentes [...] que comprobaron el enriquecimiento mutuo” –, que el INTA propuso extender la iniciativa a las tres escuelas rurales de la zona.⁸ Fue así como nació Campamentos para Alumnos y Exalumnos Rurales (COPAER).

En efecto, los resultados fueron estímulo suficiente para pensar en un nuevo espacio que reuniera inquietudes y potenciara decisiones. Para darle forma a sus intenciones, las docentes se pusieron en contacto con un ingeniero agrónomo, Alfonso Buján y otra docente, Raquel Banfi. Una vez definidos intereses y propósitos integraron al ingeniero Garibaldi – jefe de la AE – y Elisa Ciliberto, encargada de Hogar Rural, o “señorita INTA”, como la llamarían varios chicos(as).⁹

Una de las primeras actividades de la flamante organización fue el dictado de un Curso de capacitación para maestros de campamento, realizado en 1967, con apoyo de la AE de Berazategui y el equipo directivo de COPAER. Se preparó a una veintena de jóvenes maestros(as) en técnicas de campamento, psicología infantil, dinámica de grupos, primeros auxilios, astronomía y recreación, a cargo de profesores y especialistas.¹⁰

Con esos conocimientos, y con una propuesta que había recibido una buena acogida por parte del INTA, se realizaron campamentos en dos ciudades de la costa atlántica de Buenos Aires, Miramar y Necochea. Los alentadores resultados de ambas experiencias dieron origen a la creación del Club de colaboradores del INTA en mayo de 1969.

El club se organizaba en tres comisiones: capacitación, trabajo con acampantes y trabajo con familias, de modo que se buscaba cubrir un amplio espectro de situaciones que colaboraban en las realidades infantiles rurales. En el diseño y puesta en marcha de las actividades participaba especialmente un grupo de adultos cuyo trabajo cotidiano y conocimiento directo con la niñez rural era importante, y que se profundizaría en cada futura actividad.

Pero, además, el accionar del Club se fundamentaba en un activo voluntariado juvenil. En efecto, con el correr del tiempo comenzó a sumarse un mayor elenco de jóvenes colaboradores(as) que, en varios casos, eran estudiantes de nivel secundario de la ciudad de Florencio Varela.

7 Entrevista concedida por PÉREZ, Raúl (directivo INTA). [07.2019] Entrevistadoras: Talía Gutiérrez, Martina Oddone y Celeste De Marco. La Plata.

8 10 años de servicio cumplió el Club de colaboradores del INTA. **El Varelenso**, Florencio Varela, p. 6, 4 jun. 1979.

9 Entrevista concedida por TAMASHIRO, Guillermo (productor, excolaborador INTA). [03.2015]. Entrevistadora: Celeste De Marco, realizada por la autora. La Capilla, Florencio Varela.

10 Entrevista concedida por PEREYRA, María Amalia (exdocente) [09.2020]. Entrevistadora: Celeste De Marco.

Algunas chicas incluso culminaban sus estudios como maestras normales nacionales¹¹, entre ellas María Amalia Pereyra y Mabel Domingo.

También había jóvenes que eran hijos(as) de productores de la zona, como Ken Wake, Guillermo Tamashiro, y los hermanos Dos Santos. Incluso, con el tiempo se integraron algunos que habían participado en actividades de los primeros años. A su modo, devolvían a través de su tiempo y esfuerzo lo que habían recibido, participando desde un lugar en que la propia experiencia infantil aparecía resignificada.

De manera que el Club de colaboradores tenía una importante vinculación con las maestras rurales que trabajaban en escuelas de la zona, y se fundamentaba, además, en un importante trabajo de jóvenes, urbanos y rurales, que recibían capacitaciones específicas para las tareas que encaraban (Guzmán; Herrera; Sosa, 2011).

En esas condiciones el club desarrolló una intensa actividad por espacio de más de una década. A inicios de 1980 su dinamismo había declinado, y en 1985 incluso la Agencia del INTA fue reubicada en una zona rural de otro partido (Berazategui). Sin embargo, mientras estuvo activo, el club fue un espacio de gran valor y referencia para las niñas que asistían a las escuelas de la zona rural.

Los registros institucionales del INTA, tanto como la prensa local y las memorias de docentes y colaboradores, dan cuenta de un amplio abanico de variadas propuestas. Las actividades se orientaban a niños(as) de 10 años en adelante y se organizaban en dos sentidos. Por un lado, con regularidad mensual se realizaban salidas “de interés en el aspecto fabril, como en el científico, el histórico o el agropecuario”.¹² Por otro lado, algunos fines de semana se programaban pre-campamentos, etapas preparatorias para los campamentos de verano, actividades centrales que duraban entre 10 y 15 días.

En cuanto a las salidas mensuales, su elección pretendía recuperar cuestiones de interés para el ámbito rural. En ese sentido se organizó una visita a una planta potabilizadora de agua de Ensenada (1974, La Plata) para que los chicos reflexionaran sobre la importancia de usar adecuadamente este recurso en sus hogares. También visitaron los establecimientos de La Serenísima (1978), empresa de productos lácteos, para conocer su proceso industrial.

Más allá de las salidas con temática agraria, no faltaban tampoco excursiones orientadas a que los participantes conocieran espacios de valor histórico. Es destacable, en ese sentido, una salida en el partido de Ranchos (General Paz, 1979), oportunidad en la cual se visitó un fuerte creado en 1871 para el control de fronteras.

A su vez, también se hacían actividades vinculadas al ocio infantil. Si bien algunas se desarrollaban en la zona, en general se diseñaban estrategias para que los(as) chicos(as) conocieran más allá de sus entornos cotidianos. En ese sentido destacó, por ejemplo, una jornada de actividades deportivas en el predio de la Asociación Japonesa de Burzaco (1974), donde los(as) participantes se entretenían en juegos colectivos, competencias individuales e incluso elaborando *ikebanas*, tradicionales arreglos florales nipones.

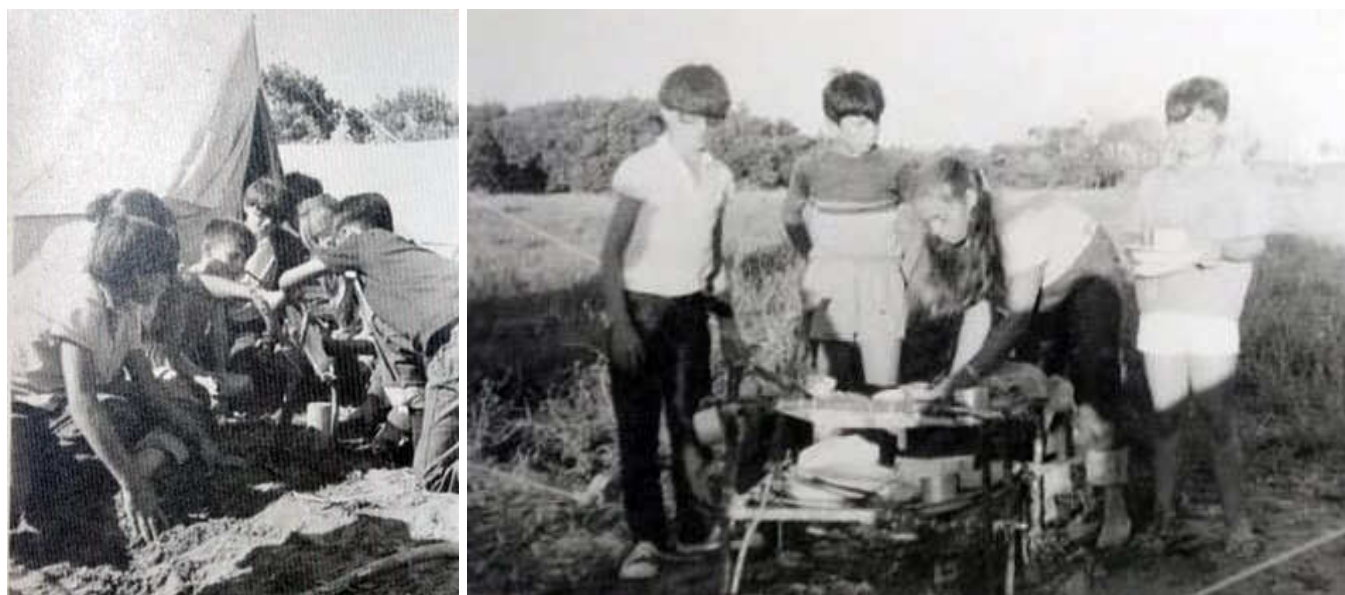
Sin embargo, como se mencionó, las actividades más significativas del club eran los campamentos, divididos en dos tipos. Los preparatorios, de corta duración, se realizaban en localidades como Chascomús o San Pedro. Sin embargo, los más extensos, que coincidían con las vacaciones escolares estivales, eran los más ansiados por el público infantil.

11 Entrevista concedida por M. D. (exdocente) [09. 2020]. Entrevistadora: Celeste De Marco. Florencio Varela.

12 10 años de servicio cumplió el Club de colaboradores del INTA. *El Varelense*, Florencio Varela, p. 6, 4 jun. 1979.

En algunas oportunidades los campamentos de verano se realizaban en predios de la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires. Pero si eran a “cielo abierto” – es decir, sin instalaciones de ningún tipo – los chicos(as) eran incentivados a armar sus carpas, aunque también debían construir cocinas y baños, además de disfrutar de fogones y juegos nocturnos.¹³

Imagen 1 y 2. Niños en sus carpas y construyendo un posa platos para la cocina del campamento (c. 1967).



Fuente: Archivo personal de María Amalia Pereyra

Esas actividades, que en ocasiones aparecían retratadas en notas de periódicos locales (*El Varedense*, *Mi Ciudad*, *La Plata Hocht*), eran diagramadas con compromiso y suponían un enorme esfuerzo organizativo, pero también dinero. Al respecto recibían apoyo por parte del INTA para pagar pequeños gastos de los(as) colaboradores(as), pero también debían esmerarse para conseguir donaciones en materia de traslados, que a veces cubría el Ministerio de Educación provincial o el municipio.¹⁴

Sin embargo, con frecuencia los gastos se solventaban a través de diferentes actividades a beneficio del club, como peñas folklóricas.¹⁵ La búsqueda de alternativas de financiamiento por parte de quienes estaban a cargo era una constante. Sin embargo, los niños(as) en ningún caso debían afrontar gastos. La intención era que pudieran participar todos, sin distinción, de modo que a veces se pedían pequeñas colaboraciones según las posibilidades de cada familia.¹⁶

Más allá de estas cuestiones, también importaba “colaborar con las autoridades competentes en el cuidado de la salud de los miembros de la familia rural”, y por ese motivo los docentes y colaboradores participaban en campañas de vacunación, controles para detectar hidatidosis canina, asesoramiento sobre desinfección de pozos e instalaciones de agua en los hogares, entre otras cuestiones.¹⁷ Pero, en definitiva, como resumía un periódico local, en el club

13 Entrevista concedida por PEREYRA, María Amalia.

14 Entrevista concedida por M. D.

15 COLABORADORES del INTA: excursiones y folklore. *El Varedense*, Florencio Varela, p. 8, 5 nov. 1974.

16 EXPERIENCIA de un club de colaboradores. *El Varedense*, s/f.

17 10 años de servicio cumplió el Club de colaboradores del INTA. *El Varedense*, Florencio Varela, p. 6, 4 jun. 1979.

“maestros, estudiantes, floricultores, jóvenes, todos se dedican con entusiasmo a desarrollar, con orientación del INTA, acciones que redundan en beneficio de los niños del área rural”.¹⁸

Como los propios miembros del club expresaban en un comunicado, “todo el año [desarrollamos] una acción que tiene como beneficiarios a los niños de la zona rural de Florencio Varela. Organizamos para ello: paseos, visitas educativas, reuniones recreativas, procurando brindarles a todos – sin distinción de situación económica familiar – oportunidades para que se capaciten y establezcan lazos de compañerismo y amistad”.¹⁹

Porque, en efecto, en el corazón de las variadas propuestas del club se encontraban decenas de niños(as) rurales que se sumaban con entusiasmo, encontrando en cada actividad algo adicional a lo que podía ofrecerle el tradicional espacio escolar al que asistían semanalmente. Sobre algunas de sus posibles respuestas, gestos y actitudes profundizaremos a continuación.

Niñeces rurales, entre desafíos, juegos y aprendizajes

Hasta aquí comentamos algunos antecedentes de propuestas educativas no formales, características del contexto y del propio club y sus propósitos definidos en torno de la niñez de una zona periurbana en los bordes de la capital federal, pero ¿qué valor tenía para los propios niños(as)? ¿qué respuestas infantiles quedaron registradas, de qué modos parecían apropiarse de esos espacios?

Las actividades que se proponían desde el Club eran experimentadas, sobre todo, como una ruptura con sus rutinas infantiles. Esos niños, definidos como retraídos y humildes,²⁰ abocados no pocas veces al trabajo familiar antes y/o después de sus tareas escolares, habían descubierto un espacio particular del que podían apropiarse con cierta distancia de su cotidianidad, de sus entornos de vida y sus familias. Las experiencias a las que podían acceder, además, estaban teñidas en algunas ocasiones por la singularidad.

Como se comentó antes, una de las primeras actividades a la que asistieron fue un campamento de dos semanas en Miramar (1967). En esa oportunidad los niños(as) participaron en diferentes actividades donde se les inculcaron saberes prácticos, como también aprendizajes colaborativos a través de distintas dinámicas y juegos. Pero, sobre todas las cosas, entre escaladas de médanos y construcciones de castillos de arena, una inmensa mayoría se sorprendió al ver por primera vez el mar. Las fotografías de aquella experiencia revelan expresiones infantiles de profunda diversión y disfrute.

¹⁸ CLUB de colaboradores del INTA. **El Varedense**, Florencio Varela, p. 5, 31 jul. 1974.

¹⁹ INTA organiza un festival infantil. **El Varedense**, Florencio Varela, p. 3, 31 jul. 1973.

²⁰ Entrevista concedida por M.D.

Imagen 3. Niños bañándose en el mar, campamento a Miramar (1967)



Fuente: Archivo personal de María Amalia Pereyra.

Precisamente porque las experiencias que recogían se expresaban con una singular intensidad en la vida de los “pequeños acampantes”, no siempre los resultados colmaban sus pretensiones. Como recogía un periódico local, de su retorno del campamento estival en Necochea (1968), los chicos(as) regresaron “satisfechos de su aventura, pero un poco decepcionados [...] porque en Varela sí hace calor y no llueve”.²¹

En esa ocasión el clima les había jugado una mala pasada y no habían podido disfrutar de la playa. Sin embargo, como también se afirmaba, habían experimentado una “explosiva alegría” al pasar el Día de Reyes en la costa y recibir, de forma inesperada, regalos donados por el Club de Leones de Florencio Varela. Pero también habían tenido la oportunidad de aprender a cazar cangrejos y prepararlos como cena, o de convertirse en jurados en el Festival de la canción infantil de Necochea, todo en un solo viaje. El bagaje de intensas emociones que vivían era notable y, sin dudas, excepcional.

Sin embargo, esas experiencias vividas en su fuero íntimo tenían la particularidad de ser compartidas. Las salidas solían agrupar a varias decenas de niños(as) que disfrutaban de pasear por espacios como el puerto de Buenos Aires o asistir a espectáculos infantiles que solían realizarse en escenarios muy distintos de aquellos a los que asistían con frecuencia. Por eso, entre todas esas vivencias, además, se entretejían amistades.

Sin dudas, entre las actividades propuestas por el Club se consolidaba la camaradería infantil. Nacían nuevos vínculos o se afianzaban lazos de amistad que surgían (o no) en las horas áulicas, todo lo cual contribuía a ampliar el horizonte relacional infantil. En efecto, los chicos(as) extendían su círculo afectivo más allá de sus hogares y de las contadas horas escolares. Pero no solo con docentes o jóvenes a los cuales veían como referentes, sino con pares etarios con los cuales compartían numerosas realidades, pero con quienes tal vez no coincidían en lo cotidiano, porque asistían a diferentes escuelas de la zona rural.

²¹ REGRESAN de Necochea niños de Florencio Varela. **Diario Mi Ciudad**, Florencio Varela, p. 7, 5 feb. 1971

Para sorpresa de los adultos, esas relaciones surgían sin “diferencias de raza o situación económica [que] no fueron obstáculos para que se forjaran amistades”.²² Incluso, los registros fotográficos de los campamentos muchas veces desvelaban la intención de puntualizar en esos vínculos infantiles interétnicos como logros de la propuesta.

Los aprendizajes que recibían eran variados. Los niños(as) tenían oportunidad de experimentar una vida distinta a la de su realidad diaria, incluso durante un periodo de dos semanas donde muchos se ausentaban del laboreo o del aislamiento que suponían las vacaciones. Su participación podía entenderse como pequeñas fugas infantiles de un universo doméstico-productivo que los incorporaba con variada intensidad en su funcionamiento. Eran, sin dudas, escapadas de lo rutinario a través de la posibilidad de conocer un mundo diverso.

Pero más allá de sus descubrimientos y participación en actividades extra cotidianas, los chicos(as) identificaban en los campamentos, sobre todo, momentos en los cuales sus aportes eran especialmente valorados. De esta forma, era una práctica común la puesta en palabras de sus propias impresiones o sentimientos o la composición de canciones que funcionaban como insignias. Además, los niños(as) debían construir diarios murales donde colocaban sus actividades y experiencias, y que configuraban el principal medio de comunicación del campamento. Todo lo anterior en espacios grupales donde cada uno podía hacer uso de su propia voz.

Este último aspecto era notado, incluso, por los relevamientos que hacía la prensa local. En una oportunidad en la que se reseñaba una reunión de maestros, colaboradores, padres/madres y niños(as) posterior a un campamento, se remarcó que “tuvieron activa participación los pequeños acampantes [quienes] iban relatando su propio viaje entre palabras y canciones, guiados o coordinados por la directora del campamento”.²³

Era significativo que fuesen los chicos(as) quienes relataran sus vivencias, dando a conocer al mundo adulto lo valioso del espacio que co-construían junto con maestras y colaboradores(as). Sobre todo, porque la participación de los niños(as) no siempre era automática. Sin dudas existían desafíos, no sólo en cuanto a la logística que suponían las actividades, sino sobre todo a la hora de convencer a los padres de que dejaran participar a sus hijos(as). Es decir, de que descubrieran el valor y validaran el interés de sus niños(as) en formar parte de las actividades del Club, que muchas veces no se intuían como parte de su formación educativa.²⁴

A modo de cierre

En este trabajo compartimos algunas ideas sobre el Club de colaboradores del INTA, una singular experiencia que surgió específicamente para brindar un marco de contención, educación y recreación para niñeces rurales de zonas hortiflorícolas cercanas a la Capital Federal y de la provincia de Buenos Aires, en el partido de Florencio Varela, a finales de la década de 1960.

Sus condiciones de aparición, como la posterior participación de diferentes sujetos, señalan el rol desempeñado por representantes de la comunidad educativa pero también productiva en la esfera local, junto con el marco institucional, y la importancia de su articulación en cuanto a los logros obtenidos: un interesante espacio que albergó intereses y oportunidades para diferentes niños(as) rurales.

22 REGRESAN de Necochea niños de Florencio Varela. **Diario Mi Ciudad**, Florencio Varela, p. 7, 5 feb. 1971.

23 RECORDANDO el campamento. **Diario Mi Ciudad**, Florencio Varela, s/d.

24 Entrevista concedida por PEREYRA, María Amalia.

El valor de la propuesta reseñada en cuanto a experiencias infantiles permite señalar aspectos como el escape de lo rutinario, el encuentro de un entorno propio -construido especialmente para ellos(as), más allá de las aulas-, donde podían usar sus propias voces y escuchar las de sus pares, con quienes entretejían entrañables vínculos. No menos significativo resultaba que las actividades les permitían conocer un mundo de posibilidades más allá de los lotes familiares, que tan bien conocían (y trabajaban).

Resulta significativo que tanto las memorias como los registros periodísticos, e incluso fotográficos, revelan niñeces rurales atentas, entretenidas, sonrientes, que permiten reflexionar desde una mirada histórica sobre el valor de este tipo de experiencias. Es decir, sobre las intenciones que inspiraron diversas iniciativas educativas en escenarios rurales, sus alcances y limitaciones.

Pero también es a partir del análisis de este tipo de casos que es posible cuestionar supuestos para visibilizar a las niñeces rurales como sujetos históricos. Y, al hacerlo, trascender en miradas genéricas que puntualizan en vivencias estáticas, vinculadas fundamentalmente con la esfera productiva, que a veces impiden comprender otras acciones, gestos y deseos que también formaron parte de las experiencias de niños(as) rurales.

El caso es interesante para comprender los alcances de ese tipo de iniciativas, el modo en que se articularon y sus efectos concretos en una comunidad rural determinada. Pero con una mirada intencionalmente fijada en lo infantil, lo estanco se vuelve móvil. El aislamiento – las distancias insalvables – aparecen entrecruzadas con estrategias para generar encuentros. El silencio, por momentos, también se convierte en risas y juegos, sin desacreditar esfuerzos y trabajos como compañeros de camino de esas niñeces diversas, atravesadas por las diferentes gradientes que configuraron “lo rural”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, M. Cambio tecnológico y cultura institucional: el caso del INTA. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, v. 10, n. 29, p. 41-64, may. 2015.

BALSA, J. **El desvanecimiento del mundo chacarero**. Transformaciones sociales en la agricultura bonaerense 1937-1988. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2006.

BRIE, R. **Estructura social de los sectores medios rurales**. Un análisis de la región Pampeana, Tomo I: La familia rural. Buenos Aires: INTA, 1977.

DE ARCE, A.; SALOMÓN, A. Promover el bienestar rural: los extensionistas del INTA en el terreno (1956-1980). **Travesía**, v. 20, n. 2, p. 179-201, 2018.

DE MARCO, C. **Colonización agrícola en el periurbano bonaerense**. Políticas, familias y memorias (1950-1980). 2018. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas) — Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2018.

GUTIÉRREZ, T. Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja: Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 58, n. 3, p. 1-14, abr. 2012.

_____. Estado, agro y hogar: políticas públicas hacia las mujeres rurales, Buenos Aires (Argentina), 1958-1991. **Secuencia**, n. 88, p. 217-248, 2014.

_____. La función de la escuela rural más allá de las aulas. La promoción social de la familia (región pampeana, 1960-1990). In: DE ARCE, A.; SALOMÓN, A. **Una mirada histórica al bienestar rural argentino**. Debates y propuestas de análisis. Buenos Aires: Teseo Press, 2020.

GUZMÁN, S.; HERRERA, M.; SOSA, G. La juventud de los años 70. El club de colaboradores del INTA. Trabajo social de la juventud con la comunidad rural en Florencio Varela. **Revista de Historia Bonaerense**, n. 37, p. 84-96, abr. 2011.

LOSADA, F. La institucionalización de la extensión rural con la creación del INTA (1957). **Documentos del CIEA**, n. 1. p. 27-35, 2003.

PASTOR HOMES, M. I. Ámbitos de intervención en Educación no formal. Una propuesta taxonómica. **Revista Teoría de la Educación**, n. 11. p. 525-544, 1999.

SECRETARÍA DE ESTADO DE AGRICULTURA Y GANADERÍA DE LA NACIÓN. **Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria**. He aquí algunas ideas sobre los Clubes Juveniles Rurales 4-A. 1969.

RESUMEN

En este artículo compartiremos una experiencia educativa desarrollada al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), en los contornos rurales de un partido en las cercanías de la Capital Federal y provincial (La Plata). El Club de colaboradores del INTA para el trabajo con la juventud rural funcionó en Florencio Varela entre finales de la década de 1960 e inicios de 1980, convocando a numerosos alumnos de escuelas rurales locales. Supuso una iniciativa original pensada especialmente para niñeces rurales y su estudio permite conocer las particularidades de la educación no formal en ese tipo de contextos, sus potencialidades y desafíos. Pero también indagar sobre su valor en términos de sociabilidad y recreación para niños(as) cuyas vidas se tejían en los bordes urbano-rurales en una etapa de transformaciones.

Palabras clave:

educación, niñez, rural, Buenos Aires, Argentina.

A, B, C... do campo.

Educação não formal e recreação para crianças rurais (Buenos Aires, Argentina, 1969-1980)

RESUMO

Neste artigo compartilharemos uma experiência educacional desenvolvida ao sul da Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), nos contornos rurais de um distrito vizinho à Capital Federal e provincial (La Plata). O Club de colaboradores del INTA para el trabajo con la juventud rural funcionou em Florencio Varela entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1980, atraindo numerosos alunos das escolas rurais locais. Foi uma iniciativa original pensada especialmente para crianças rurais e o seu estudo permite-nos conhecer as particularidades da educação não formal neste tipo de contexto, as suas potencialidades e desafios. Mas também indagar sobre seu valor em termos de sociabilidade e recreação para crianças cujas vidas foram tecidas nas periferias urbano-rurais em um estágio de transformações.

Palavras-chave:

educação, infância, rural, Buenos Aires, Argentina.

A, B, C... of countryside.

Non-formal education and recreation for rural children (Buenos Aires, Argentina, 1969-1980)

ABSTRACT

This article is proposed to share an educational experience developed in the south of Buenos Aires Metropolitan Area (AMBA), in the rural contours of a district in the vicinity of the federal and provincial capital (La Plata). The Club de colaboradores del INTA para el trabajo con la juventud rural worked in Florencio Varela between the late 1960s and early 1980s, attracting numerous students from local rural schools. It was an original initiative designed especially for rural children and its study allows us to know the particularities of non-formal education in these types of contexts, its potentialities and challenges. But also through its study it is possible to inquire about its value in terms of sociability and recreation for children whose lives were spent in the urban-rural edges in a stage of transformation.

Keywords:

rural, education, childhood, Buenos Aires, Argentina.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 13/05/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 11/10/2020



Celeste De Marco

Licenciada en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (Buenos Aires, Argentina). Becaria postdoctoral del CONICET en el Centro de Estudios de la Argentina Rural (UNQ). Coordinadora de la Red de Estudios Rurales en Familias, Infancias y Juventudes. Se especializa en temas de familias e infancias rurales. Realiza actividades de investigación y docencia en posgrado y extensión.

E-mail: celestedemarco88@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Vera Regina Tângari

Alain Flandes

Introdução

Pensar e reconhecer a existência de diversas infâncias e suas desigualdades na interação com a cidade é uma forma de resistência. São muitas assimetrias e múltiplas e perversas realidades existentes no território do Rio de Janeiro. Nessa “urbe desurbanizada”, distinguimos escalas de sobrevivência dos diversos sujeitos em seu “habitar a cidade sem ter direito à cidade”, e a infância pobre faz parte desse grupo invisibilizado e marcado por uma realidade em que predominam ausências e precariedades. Em seus percursos diários, encontra-se exposta a caminhos de desenvolvimento inseguros e contextos de existência inquietantes e turbulentos (Sarmiento, 2009):

Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não tem habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. Em resumo, habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade (Boaventura Santos, 2020, p. 18).

No momento atual da crise humanitária mundial¹, em que nos ressentimos tanto do usufruto dos espaços livres enquanto lugar eminente da vida social e da força das relações interpessoais, pensar em *possibilidades* outras das infâncias habitarem a cidade inclui pensar em como essas novas condições irão afetar a experiência da criança na cidade. E essa vivência recai fortemente sobre a escola que agora mais do que nunca precisa se reinventar, de forma que os territórios de aprendizagem possam se expandir para além dos seus muros, com um entorno seguro e condições adequadas de percurso. É preciso assumir que a escola sozinha já não se basta e o edifício escolar não pode continuar nesse isolamento, desconectado da cidade e alheio ao que acontece no seu entorno e às potencialidades do território onde se insere.

Nesse contexto, este artigo propõe uma discussão acerca da criança como sujeito de direitos, a partir de suas experiências espaciais e seu habitar na cidade. Ao pensar a criança como co-autora e co-construtora de territórios educativos, dá-se visibilidade a sujeitos que geralmente não têm oportunidades de opinião e participação em políticas públicas, em uma concepção das infâncias como cidadania crítica (Azevedo, 2019). Pretende-se refletir sobre o habitar das infâncias na cidade nesses tempos desafiadores em que o surto viral nos assombra e nos obriga a pensar sobre os modos de vida no “novo normal” que se descortina.

Deste modo, contribuir com políticas públicas que valorizem a participação social de forma a pensar em ações concretas de enfrentamento para a retomada saudável das aulas e do espaço público, em uma *escola outra* e em *espaços de aprendizagem outros*, que reconheçam a potência educativa da cidade. Precisamos refletir sobre o habitar das infâncias em uma cidade saudável que possa ser pensada em parceria com as crianças, pois as lições de rua protagonizadas pelas infâncias têm demonstrado com incrível nitidez a potência da participação desses sujeitos nas decisões sobre a cidade.

Estudos sobre a relação entre espaços livres públicos e privados e territórios educativos se apoiam na análise da interface entre questões da paisagem urbana, que explicita as contradições dos processos constitutivos dos espaços livres públicos como mediação entre os tecidos físico-

1 Proporcionada pela pandemia do COVID-19.

urbanísticos e sociais, bem como as desigualdades que se expressam materialmente nos espaços das cidades brasileiras. Esses contextos demandam a revisão urgente de políticas públicas que se pautam na inserção de atores sociais invisibilizados, dentre esses, as crianças e os jovens em situações de vulnerabilidade.

Em tempos de crise, poderemos pensar em provocar mudanças, superar desafios, pensar alternativas de enfrentamento, reinventar conceitos cristalizados e, por consequência, refletir em que medida as infâncias – pluralizadas por conta de seus diferentes contextos – passarão a ser foco de políticas mais eficientes. Quem sabe poderemos romper nossas “bolhas” e deixarmos de ser meramente espectadores de uma realidade para assumirmos de fato nossa condição de ser social participativo e cooperativo, que se permite desconstruir e transgredir:

O surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro. Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática (Boaventura Santos, 2020, p. 7).

Na mesma direção, podemos trazer para esse debate as provocações de Bruno Latour, quando nos instiga a *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise* (Latour, 2020):

Se, em apenas um ou dois meses, bilhões de humanos somos capazes, ao apito do árbitro, de aprender o novo “distanciamento social”, de nos afastar uns dos outros para sermos mais solidários, de ficar em casa para não sobrecarregarmos os hospitais, podemos perfeitamente imaginar o poder transformador desses novos gestos, barreiras erguidas contra a repetição de tudo exatamente como era antes, ou pior, contra uma nova investida mortífera daqueles que querem escapar de vez à força de atração da Terra.

Devemos, provocados por Latour, pensar em atividades a serem ampliadas/retomadas/modificadas. Nesse contexto, podemos e devemos repensar a relação entre as atividades que ocorriam dentro das escolas e aquelas que podem e devem ocupar os espaços fora delas, como já estudamos em pesquisas anteriores (Azevedo et al, 2011; Azevedo et al, 2015).

É nesse momento de revisão, reflexão, modificação e imaginação, que se coloca a discussão proposta no artigo em tela. Constitui-se em desdobramento de uma pesquisa que entrelaça as abordagens de dois grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da FAU/UFRJ: o Grupo Ambiente-Educação (GAE) pesquisa sobre infâncias e cidade e está atuando no estudo e na aplicação de dispositivos de escuta e co-criação de projetos com crianças; e o grupo Sistema de Espaços Livres - Rio de Janeiro (SEL-RJ/ProLugar) pesquisa sobre os sistemas de espaços livres públicos e privados, em múltiplas escalas com abordagens socioambientais e morfológicas.

A reflexão aqui proposta busca também contribuir com novas formulações metodológicas de mapeamento dos territórios educativos, dando prosseguimento às discussões iniciadas com o desenvolvimento das pesquisas integradas que envolveram os grupos GAE e SEL-RJ – *O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres: Uso, Forma, Apropriação* (2011); *Do Espaço Escolar ao Território Educativo: O lugar da Arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro* (2015).

O GAE, em sua atuação, tem valorizado a interlocução com as crianças através de dispositivos mais sensíveis, que possibilitam compreender as diversas questões do seu cotidiano na escola, na cidade e no espaço público, buscando lhes dar voz e protagonismo. Ao romper com

a hegemonia da escola como contexto único educativo, em suas pesquisas mais recentes, o grupo tem proposto a discussão da cidade a partir da perspectiva do território educativo. Assim, alarga fronteiras e encoraja o desenclausuramento das infâncias, dilatando os limites do próprio corpo ao mobilizar as potencialidades do espaço urbano. Com uma trajetória de mais de quinze anos, e em parceria com o grupo SEL-RJ, reconhece a pesquisa como um veículo de inclusão e de fomento à formação cidadã. Destacam-se, nesse âmbito, as experiências de oficinas de interlocução com crianças e jovens em territórios vulneráveis da cidade do Rio de Janeiro, como nos bairros de Tubiacanga² e Manguinhos³.

O Grupo SEL-RJ tem como abordagem metodológica a aproximação em várias escalas, com foco no papel que os espaços livres públicos e privados estabelecem na mediação entre crianças e jovens e a cidade no município do Rio de Janeiro e sua Região Metropolitana. Nas atividades abordadas neste artigo, e já descritas, os participantes se baseiam no reconhecimento da urgência em reinventar nossas cidades, tendo em vista a constituição e qualificação de territórios educativos que nela se estabelecem, relacionando as unidades escolares e seus entornos urbanos.

Escola, cidade e infâncias: territórios educativos

Ao resgatar as experiências das infâncias no espaço público e na cidade, com essa reflexão, pretendemos reduzir a visão do espaço como prerrogativa e soberania dos adultos e tecer a cidade como uma rede de possibilidades educativas que evita o excesso de funcionalismos e valoriza as “brechas” e as imprevisibilidades. Inspirados por Lima (1989) e Paulo Freire (2001), reconhecemos o papel formativo da cidade para a educação, pois, no usufruto das potencialidades oportunizadas pelo perambular pela cidade, a criança se desenvolve, constrói e reconstrói sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que provoca mudanças em si mesma e na urbe, dotando-a de vitalidade. A retomada então do espaço público pelas infâncias resgata esse “lado de fora” que favorece a exploração, as descobertas, a transgressão e que se constitui como “as experiências mais importantes do desenvolvimento e aprendizagem infantil” (Tonucci, 2018, p. 29).

2 2018. Pesquisa concluída, parceria entre o movimento social Baía Viva e os grupos de pesquisa Sistema de Espaços Livres (SEL-RJ), Ambiente-Educação (GAE) e Qualidade do Lugar e Paisagem (ProLugar) do Programa de Pós-graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU/UFRJ. Contribuiu com a inclusão e reconhecimento no território e da população de Tubiacanga, comunidade do Rio de Janeiro, assim como na melhoria da qualidade de vida desse grupo envolvido em históricos de exclusão e marginalidade. Teve como foco o reconhecimento das demandas locais e sua relação com os instrumentos de planejamento e desenho urbano, visando à construção participativa de projetos que conectem o anseio da população com os instrumentos urbanísticos e arquitetônicos estudados pelos grupos GAE, ProLugar e SEL-RJ, oferecendo alternativas para essa comunidade frente às mudanças propostas pelo poder público.

3 2019. II Workshop Internacional Desafio de projetos locais: Construindo espaços juntos, realizado como pesquisa integrada dos grupos GAE - Grupo Ambiente-Educação, SEL/RJ - Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro e ProLugar - Projeto e Qualidade do Lugar, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura – PROARQ-FAU/UFRJ. Objetivamos dar continuidade às parcerias e trabalhos desenvolvidos para a montagem e participação na sessão temática apresentada no *World Urban Forum/WUF-2018 GOOD DESIGN, GOOD PLANNING: Aligning practice, communities and education in the implementation of Agenda 2030*. As atividades propostas são parte da realização do projeto “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Sustainable Development Goals-SDG) e a Nova Agenda Urbana (New Urban Agenda-NUA): equidade, resiliência urbana e sustentabilidade socioambiental”. Recebeu a licença de uso do selo XXVII Congresso Mundial de Arquitetos UIA2021RIO para os eventos preparatórios desenvolvidos em 2019.

O conceito de território educativo, que vem sendo construído nas pesquisas integradas desenvolvidas pelos grupos GAE e SEL-RJ, se alinha à definição de território como uma construção social que se manifesta sobre uma base física, através de múltiplas apropriações, individuais e coletivas, delimitando marcas e marcos de identidade cultural (Schlee et al, 2009). Ao reconhecer que o território educativo possui zonas subjetivas que são construídas e delimitadas pela qualidade das relações existentes (Fischer, 1994) e pelas ações individuais e coletivas que definem o grau de apropriação e pertencimento dos sujeitos ao lugar, entende-se que o território não se limita aos aspectos físicos, mas inclui também os afetivos, simbólicos e experienciais.

A partir dessas premissas iniciais, foi consolidado o entendimento das dimensões definidas pela relação entre paisagem urbana, espaços livres, escola e cidade, neutralizando fronteiras, reconhecendo e recuperando a importância da cidade na atividade educadora. As dimensões citadas estabelecem critérios de análise que contribuem para a apreensão da percepção de crianças e jovens em sua vivência cotidiana como possíveis coautores das ações e processos de planejamento urbano e qualificação da paisagem e do ambiente que vivenciam. Nesse sentido, busca-se garantir a crianças e jovens os direitos constitucionais de acesso à educação, como também acesso à paisagem e aos espaços livres públicos.

Pensamos então o território educativo como um conjunto de relações, interações e contradições que envolvem uma diversidade de atores em um contínuo movimento e interlocução. Esse coletivo constitui uma rede social composta pela escola como um centro irradiador, pelos percursos, pelos espaços livres e também pelas instituições parceiras, que constituirão lugares pedagógicos construídos pelo cotidiano da escola e do bairro onde se localiza, qualificado por valores colaborativos e relações de convivialidade entre vizinhos (Vidal, 1997). Reconhecer o território como uma rede é compreender quais são os atores que a constituem e como se dão as associações entre eles.

Santos (2004) corrobora essa reflexão ao afirmar que o território se estabelece a partir da utilização a ele atribuída e das relações sociais que o compõem, fazendo com que haja um dinamismo nesse lugar que pode se modificar conforme o uso e a apropriação. Ou seja, pode-se afirmar que o território educativo dificilmente será pré-concebido, sendo construído e modificado de acordo com a experiência e o cotidiano de seus atores. E esse território inclui, ainda, a construção de laços afetivos que convergem no sentido de um enraizamento, uma mistura das trajetórias pessoais, sociais e espaciais, dadas por um mesmo espaço vivido (Schlee et al, 2009).

A compreensão das diferentes concepções teóricas que abordam a noção de território ajuda a entender de forma mais detalhada o espaço-lugar-território no qual a escola busca reformular o diálogo existente (Flandes, 2017). O Município do Rio de Janeiro apresenta uma potencialidade alta em termos educativos pela sua diversidade urbana de espaços construídos e livres que serviriam como base para configurar um número frutífero de territórios educativos.

Para entender a conformação desses territórios educativos, é necessária uma aproximação em várias escalas, desde a visualização do sistema de espaços na escala da região até a análise das situações mais locais, envolvendo o estudo de como “os indivíduos e grupos escolhem, cunham e determinam seus territórios e lugares” (Schlee et al, 2009, p. 231). Reafirmamos, então, que a escola é uma centralidade social que suscita a formação desses territórios a partir da apropriação de outros espaços educativos que se expandem além dos limites dos seus muros.

Assim, para que essa rede complexa aconteça de fato, é preciso dar visibilidade às potencialidades locais e, principalmente, reconhecer as fragilidades e precariedades de cada região. Dar conta da memória e da história local, das relações com o ambiente natural e construído, dos movimentos sociais, entender o contexto de forma a resgatar a autoestima e a vocação do bairro, incentivando a noção de pertencimento e a apropriação dos espaços pelos sujeitos.

É necessário reafirmar que o conhecimento adquirido na escola não esgota o conjunto de saberes necessários para a construção da cidadania e a participação na sociedade.

O movimento para ultrapassar o muro da escola terá início a partir da identificação das principais carências do bairro, além de suas potencialidades e oportunidades, com o mapeamento de equipamentos culturais, educacionais, esportivos e das áreas livres existentes. Cabe estar atento ainda às “linhas e conexões” que compõem essa rede, identificando parceiros, relações sociais e as características dos percursos, reconhecendo a existência de diferentes velocidades de uso – pedestres, ciclistas, veículos.

É claro que a construção do território educativo deverá envolver todos os atores – gestores, pais, professores, alunos e parceiros da comunidade. Nos percursos educativos, é preciso incentivar a leitura da cidade pelas crianças, ampliando sua consciência do espaço urbano ao se apropriar dos elementos da paisagem que o constituem. A percepção dessa realidade, a capacidade de orientação e, mais ainda, a possibilidade de transformar a paisagem da cidade a partir da sua intervenção contribuirão efetivamente para a formação dessas crianças em sujeitos atuantes na sociedade contemporânea.

Mapeamento afetivo dos territórios educativos do Município do Rio de Janeiro

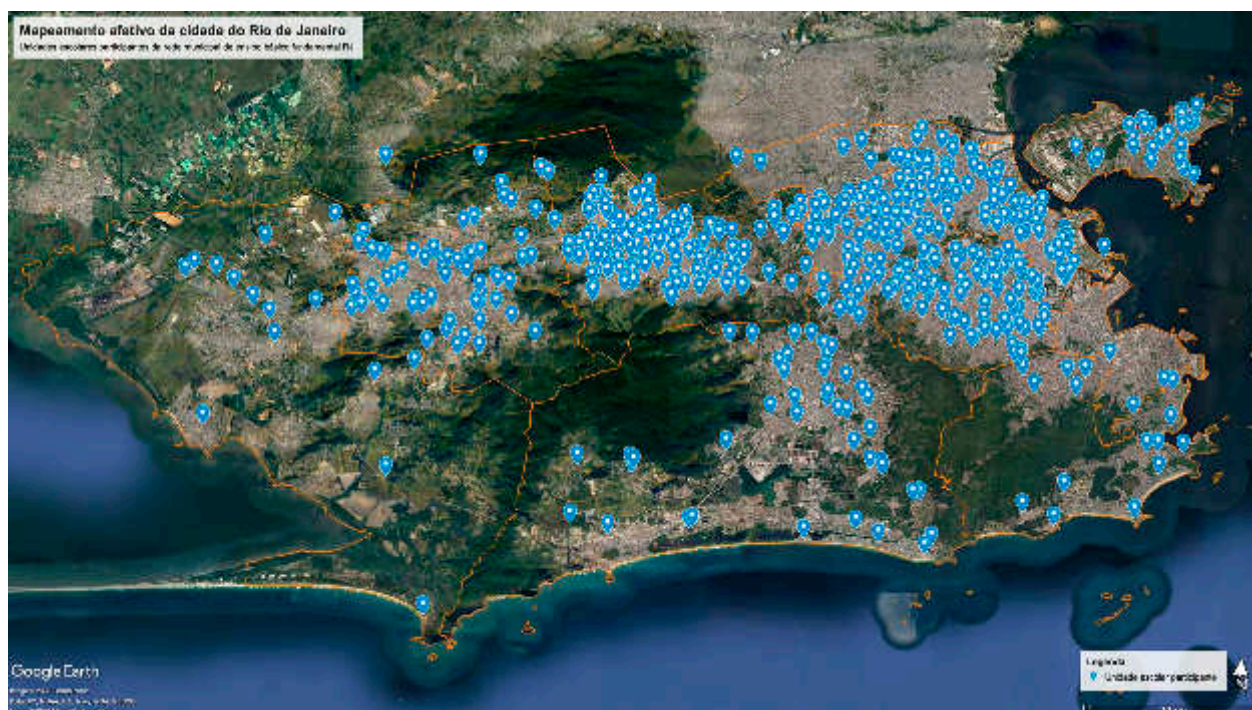
Como desdobramento desses processos investigativos e parte das atividades de parceria entre os grupos de pesquisa GAE e SEL-RJ, foi concebida a atividade *Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro*. Em parceria com o Escritório de Planejamento da Subsecretaria de Planejamento e Acompanhamento de Resultados - CVL/SUBPAR da Casa Civil e com a Secretaria Municipal de Educação, ambos órgãos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, os grupos de pesquisa realizaram essa atividade com as escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, com o intuito de entender a diversidade e a complexidade da cidade, a partir do olhar dos estudantes. Essa parceria resultou numa equipe híbrida que contou com a colaboração entre estudantes de graduação e pós-graduação, professores da UFRJ e de instituições acadêmicas internacionais, bem como os técnicos municipais da Subsecretaria de Planejamento e da Secretaria de Educação. Ao reconhecer que uma cidade acolhedora para as infâncias é boa para todos, pretende-se reforçar o protagonismo das crianças como agentes transformadores da cidade e incluir os resultados dessa participação no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Município do Rio de Janeiro (PDS-RJ) desenvolvido pela Prefeitura. Reconhecer a cidadania das crianças é o primeiro passo na construção de cidades mais responsivas, sustentáveis e resilientes.

Com essa proposta, lançada como um desafio inicial pelo Prof. Miodrag Mitrasinovic de Parsons School for Design, e alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU – Agenda 2030, a atividade “**Dia D**” foi realizada simultaneamente em toda a rede no **Dia Mundial do Urbanismo, em 8/11/19**. A rede municipal pública do Rio de Janeiro constitui a maior da América Latina, com um total de 1.540 Unidades Escolares e 626.778 mil alunos divididos em 11 Coordenadorias Regionais de Educação - CREs. Assim, a participação das escolas na atividade foi por adesão e 734 escolas participaram (Figura 01), contemplando todas as áreas de planejamento da cidade, com um total de 13.376 documentos respondidos. Foi uma atividade simples na sua proposição, mas complexa e muita rica no seu processamento e análise. A dinâmica se deu a partir do seguinte questionamento:

- 1) Como é o caminho que você faz da sua casa até a escola onde você estuda? Descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você vê, sente e ouve durante esse percurso.
- 2) Agora que você respondeu a primeira pergunta, descreva, em desenhos e/ou palavras, o que você deseja para esse percurso.

A produção do mapeamento afetivo traduziu a percepção dos estudantes sobre os espaços públicos da cidade vivenciados diariamente, identificando suas necessidades e desejos, em diferentes contextos urbanos, possibilitando análises comparativas. Para a tabulação dos dados, foram criadas 15 categorias de análise, de acordo com a recorrência das respostas – infraestrutura, equipamentos, comércio e serviços, indústria, aspectos urbanísticos, espaços livres e áreas verdes, acessibilidade, mobilidade, mudanças climáticas, conforto ambiental, conforto afetivo, recreação e lazer, aspectos socioeconômicos e culturais, segurança e violência, ações sustentáveis. As categorias foram subdivididas ainda em 119 subcategorias, dada a riqueza, abrangência e subjetividade das respostas.

Figura 01 – Mapa de localização das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro que participaram na atividade do “Dia D”

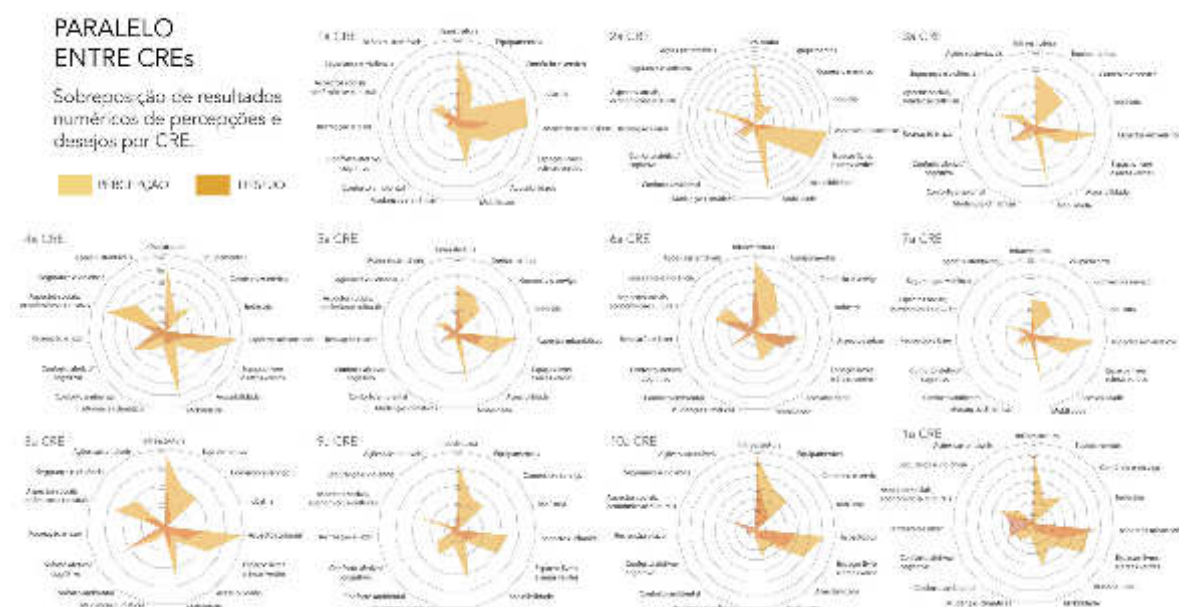


Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Em um estágio posterior de análise, foram criados gráficos do tipo radar para apresentar a distribuição das respostas por categoria tabulada. Assim, obtiveram-se gráficos específicos para cada coordenadoria, possibilitando uma apreensão paralela da totalidade de respostas por CRE durante o mapeamento (Figura 02). Esses gráficos permitem uma leitura simultânea a partir da sobreposição dos resultados das representações das Percepções e dos Desejos registradas. Como processo anterior à espacialização dos dados sobre o mapa da cidade, gerou-se um gráfico de radar síntese, dimensionado aos resultados obtidos nas onze CREs do município (Figura 03).

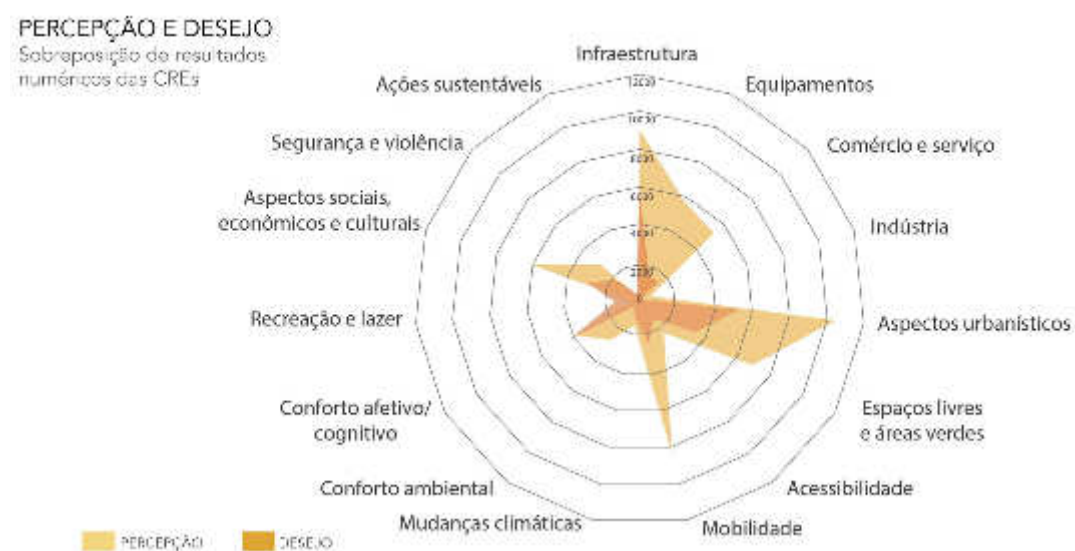
Com esses instrumentos de análise, foram feitas leituras transversais dos dados nas quais aparecem vários pedidos e demandas em comum entre as CREs. Dentre elas, destacam-se o investimento em infraestrutura, a qualificação do habitat urbano, a demanda por espaços livres públicos, as solicitações de ações efetivas para coleta de resíduos e contra a insegurança, o acesso ao transporte público de qualidade, dentre outros. Entretanto, prestar atenção às divergências que existem entre as CREs possibilita observar as assimetrias que transparecem por meio dessa leitura, a partir da visão de crianças e jovens, tão rica em forma e conteúdo.

Figura 02 – Resultados preliminares



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Figura 03 – Resultados preliminares



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

O retorno dos estudantes reafirmou a diversidade do território do Rio de Janeiro e a percepção crítica desses sujeitos sobre a cidade (Figuras 04 e 05), deixando visíveis as desigualdades e as vulnerabilidades existentes, listadas anteriormente, mas também revelando afetos, desejos e também proposições, confirmando a potência desses territórios para a formação dos estudantes que têm a oportunidade de exercer diariamente sua consciência crítica sobre os problemas da cidade.

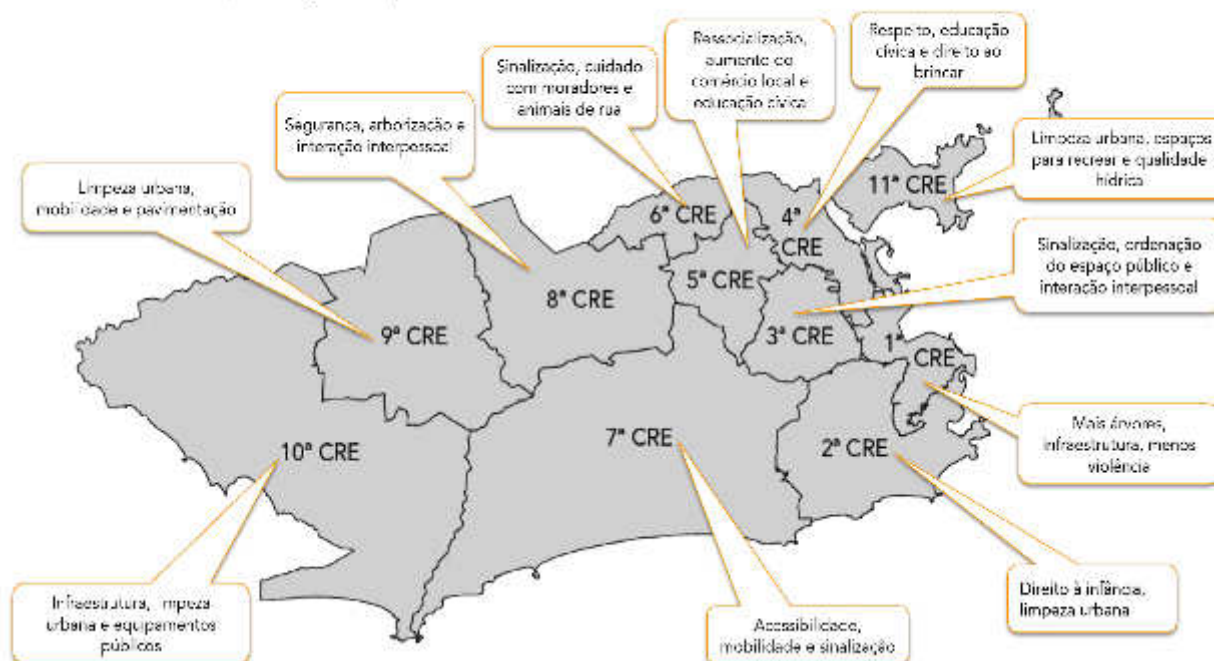
Conforme Lamounier (2020), “a fruição nas ruas é uma forma de resistência”⁴ e, no usufruto das potencialidades oportunizadas pelo perambular pela cidade, a criança se desenvolve, constrói e reconstrói sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que provoca mudanças em si mesma e na urbe, dotando-a de vitalidade (Azevedo, 2019).

Retornando a Latour (2020), em sua provocação sobre quais atividades gostaríamos que fossem retomadas, ampliadas, diversificadas depois da pandemia da Covid-19, situamos esse mapeamento como uma estratégia de ação para o “fortalecimento das microcentralidades e micropolíticas, fortalecendo as territorialidades: em ruas, bairros, comunidades, com pequenos espaços coletivos, de troca, conversa, brinquedo, comércio, plantio e aprendizado”⁵.

Figura 04 – Resultados preliminares

DESTAQUES DOS DESEJOS POR CRE

Uma cidade acolhedora para crianças é boa para todos



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

4 Comentário do Prof. Alex Lamounier em sua palestra *Atmosferas de preferência e o afeto como resistência e resiliência cotidianas*, proferida nos Seminários EAU-UFF, em 01 de setembro de 2020.

5 Texto em elaboração pelo GRUPO SEL-RJ a partir de leitura e debate sobre Brubio Latour (2020) em *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise*.

Figura 05 – Resultados preliminares



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Com a parceria entre os grupos de pesquisa e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (EPL-Casa Civil e Secretaria Municipal de Educação), pretende-se inserir o Mapeamento Afetivo como atividade curricular anual e institucionalizar o “Dia D” como uma META do Plano de Desenvolvimento Sustentável - RJ. Diante do contexto da pandemia COVID-19, e com o isolamento social implementado, entende-se que essa atividade irá contemplar um olhar bastante particular das crianças perante o momento atual, uma vez que se encontram limitadas do usufruto da escola, do espaço público e da cidade. Talvez as perguntas precisem ser ressignificadas e/ou complementadas, incluindo-se, por exemplo, “o que você vê e sente ao olhar pela janela da sua casa? O que sente falta nesse momento da quarentena?”, ou “Qual cidade você deseja encontrar quando terminar a pandemia?”.

Compreende-se a potência da atuação conjunta da universidade com os agentes públicos e privados envolvidos na gestão e planejamentos urbanos para enfrentar os desafios postos às cidades do século XXI através de processos participativos e inclusivos. Essa discussão se alinha à discussão mundial sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, buscando uma alternativa viável ao enfrentamento dos grandes desafios urbanos: sustentabilidade socioambiental; segurança física e combate às desigualdades; melhorias de habitabilidade e de desempenho educacional e afetivo. Ao contribuir com o Plano de Desenvolvimento Sustentável desenvolvido pela Prefeitura do Rio de Janeiro, alinha-se aos princípios da cidadania global, à valorização de diversidades e à educação para o desenvolvimento sustentável, permitindo:

- contribuir com a formação de uma consciência crítica sobre a cidade e a construção da cidadania dos estudantes;
- contribuir com a visibilidade e autonomia dos atores sociais que compõem as relações entre escola-cidade, reconhecendo-os como sujeitos de direitos à cidade;
- resgatar a vitalidade da cidade e do espaço público, a partir do reconhecimento das oportunidades educativas dos territórios;
- divulgar e compartilhar a visão coletiva das crianças sobre a cidade e sobre seu futuro.

A leitura sobre a situação atual da rede pública de ensino fundamental no Município permite entrever a urgência de atender às necessidades básicas da população infantil de ter acesso a uma educação pública de qualidade. A população entre 0 e 14 anos continua representando o grosso da pirâmide demográfica, fato que reforça a importância de responder de forma efetiva problemáticas provenientes desse setor, isto é, atender às demandas originárias das políticas e práticas educacionais, bem como às necessidades e valores culturais dos grupos sociais e das respectivas comunidades presentes no município do Rio de Janeiro.

O mapeamento afetivo resultou em um conjunto de desenhos e textos elaborados pelos estudantes que descreveram a realidade dos seus percursos casa-escola, em diferentes contextos urbanos, além dos seus desejos para a cidade e o seu futuro, de forma a apontar ações para um planejamento urbano mais participativo. A potência da atividade, ao dar voz aos estudantes nas decisões sobre a cidade, constitui motivação importante para pensar políticas públicas urbanas para a infância e a juventude. A atividade é parte também do projeto CAPES-PRINT *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Nova Agenda Urbana: equidade, resiliência urbana e sustentabilidade socioambiental*⁶.

O Plano de Desenvolvimento Sustentável apresenta ações e metas alinhadas à agenda de desenvolvimento sustentável da ONU, conhecida como Agenda 2030 (Figura 06). De acordo com Daniel Mancebo, coordenador geral do Escritório de Planejamento da Secretaria da Casa Civil:

[...] o grande diferencial do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Rio é que ele está sendo elaborado com a participação da população. O Dia D faz parte dessa estratégia, porque nos permite amplo grau de participação social e representatividade, já que a rede municipal de ensino é formada por 1.540 unidades e atende mais de 635 mil alunos de todas as regiões.⁷

6 Projeto coordenado pela Profa. Dra. Vera Regina Tângari (PROARQ-FAU-UFRJ).

7 Prefeitura do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://prefeitura.rio/tag/plano-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em 14 jul. 2020

Figura 06 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU pelo olhar das crianças



Fonte: Acervo GAE/SEL-RJ, 2020

Considerações finais

Em tempos de crise humanitária, como esses em que estamos vivendo durante a pandemia do COVID-19, as vulnerabilidades e precariedades são escancaradas, afinal, o vírus só realçou aquilo que há muito conhecemos: a desigualdade social. Os diversos contextos existentes e a precarização das condições de vida vêm demarcando as condições de vivência desse isolamento. Os mais atingidos certamente são as famílias em situação de risco e vulnerabilidade, que vivem em lugares em que não há saneamento básico e convivem em seu cotidiano com o lixo, a falta de infra-estrutura urbana, aonde a água, condição essencial de salubridade neste momento, não chega todos os dias para lavarem as mãos.

As deficiências por que passam os setores públicos no sentido da viabilidade de debater e propor, de forma participativa e inclusiva, problemas e soluções relacionadas ao controle do uso e ocupação do solo urbano e à oferta equânime de serviços públicos e infraestrutura urbana de qualidade compromete o espaço público, a paisagem urbana, a cidade e seus moradores. Principalmente em regiões e bairros periféricos quanto à localização, gestão e investimento, as populações convivem nas cidades brasileiras com condições de moradia e vida que não respondem às características de fragilidade ambiental e de vulnerabilidade social.

Nesse contexto de desigualdade aprofundado pela pandemia, estamos confinados em nossas casas, ansiando por viver um *tempo* outro. Desejamos fortemente que a pandemia acabe e a proliferação do vírus seja controlada, mas também que esse momento de crise seja uma oportunidade para repensarmos que cidade desejamos habitar pós-pandemia. De nossas janelas, é o momento de refletir sobre os modos de vida contemporâneos e as possibilidades de reverter as sequelas que já se interpoem.

Assim, em tempos de mudança, o retorno ao “novo normal” que tanto esperamos, mais do que nunca, vai exigir para a qualidade da educação a redescoberta de uma escola que acima de tudo se conecte aos diferentes contextos urbanos em que se inserem, que reconheça as diferentes infâncias e as diferentes possibilidades do usufruto dos espaços livres. Sim, porque em tempos outros, após a quarentena e ainda convivendo com o vírus, e também pós-pandemia, precisaremos de ar, de Sol, de vento, de verde, de perambular e descortinar as oportunidades educativas que espaços outros na cidade poderão oferecer.

E que a educação possa ser reinventada a partir de políticas públicas efetivadas em ações concretas, pensadas *para e com* as crianças, ampliando o contexto da educação além dos muros da escola e das telas do celular e do computador. A falta da escola tem impactado bastante as famílias e os estudantes, seja pela falta da rotina, pelo receio da defasagem no aprendizado, pela sobrecarga das atividades das quais agora a família precisa dar conta para auxiliar as crianças, seja ainda pela assistência de aspectos básicos como a alimentação ou por ser muitas vezes a rara oportunidade de socializar e de vivenciar a cultura, o esporte e as atividades de lazer.

E assim, nesses *tempos outros*, pensar também em políticas públicas de educação e sobre o habitar das infâncias na cidade, que não foi só prejudicado pela pandemia, mas agravado por uma situação já existente – embora naturalizada, afinal estar invisibilizada sempre foi condição inerente à infância pobre. As restrições impostas pela pandemia reforçaram uma situação que muitas vezes já acontece no cotidiano dessas crianças, quando são impedidas de ir à escola por causa dos tiroteios ou quando estão expostas a condições graves de alagamentos ou outros incidentes causados pela falta de manutenção de espaços públicos que interferem em seus percursos diários.

Enquanto essa pandemia discriminatória estiver presente, as crianças continuam, através da brincadeira, da interação com os outros, de *aprendizagens* outros, desfrutando e construindo suas infâncias. Com o reconhecimento das infâncias nas discussões sobre o território, revelam-se possibilidades de compreender, com maior sensibilidade, um imaginário repleto de soluções para os desafios que virão, as brechas a serem diminuídas e os equívocos por consertar nessa nova perspectiva de cidade. Os territórios educativos procuram, na sua essência, contribuições pedagógicas e lúdicas para a constituição de uma cidade mais inclusiva para crianças e jovens se apropriarem do espaço, potencializando seus desejos.

A partir dos resultados e do processamento das informações geradas e compartilhadas pelos participantes da atividade do Mapeamento Afetivo, pretende-se materializar coletivamente ideias e propostas, a serem integradas às estratégias previstas para o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Município do Rio de Janeiro (PDS-RJ), em curso.

Como estratégia micropolítica de fortalecimento de novas centralidades, esperamos que os territórios educativos, construídos coletivamente, constituam-se de fato e de direito, dando visibilidade às fragilidades, reconhecendo as potencialidades locais e apoiando-se nas condições de capilaridade, sistematicidade e interescolaridade representadas pelas relações entre os locais de moradia e os espaços educativos vivenciados por uma população que cotidianamente se desloca entre esses lugares e neles exerce relações afetivas.

Com essa experiência pioneira, pela universidade, esperamos que estudantes e profissionais graduados em arquitetura e urbanismo possam exercer de forma mais consistente o papel de mediação entre os interesses defendidos pela população e os condicionantes espaciais e de gestão pública. Pretende-se ainda contribuir com a atividade formativa das crianças e jovens participantes em temas como cidade e comunidades sustentáveis, conceitos de arquitetura e urbanismo, construção de cidadania crítica, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, G. A. N. **Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância:** Territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ/Paisagens Híbridas, 2019.
- AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V.; RHEINGANTZ, P. A. **Do espaço escolar ao território educativo:** A conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Riobooks, 2016.
- AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; COSTA, R. N. Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. In: AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (org.). **Do espaço escolar ao território educativo:** o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016, p.17-27.
- AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A., TÂNGARI, V. R. (org.). **O lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços livres:** Uso, Forma, Apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.
- FISCHER, G. N. **Psicologia social do ambiente.** Lisboa: Instituto Piaget – Sociedade Industrial Gráfica Ltda, 1994.
- FLANDES, A. **A escola e seu território educativo:** estudo de caso na Ilha do Governador, Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- FREIRE, P. **Política e Educação:** Ensaios, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LATOUR, B. Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise. Texto publicado originalmente no site do A.O.C. Tradução de Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro. Disponível em: <http://aoc.media> Acesso em: 29 mar. 2020.
- LIMA, M. **A Cidade e a Criança.** São Paulo: Nobel, 1989.
- SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Grupo Almedina, 2020.
- SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>. Acesso em: 4 set. 2020.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p.183-206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- SCHLEE, M.; NUNES, J.; REGO, A.; RHEINGANTZ, P. A.; DIAS, M. A.; TÂNGARI, V. R. Sistema de Espaços Livres nas Cidades Brasileiras – um debate conceitual. **Revista Paisagem e Ambiente** – Ensaios. n. 26, p. 225-247, 2009. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 10 set. 2020.
- TONUCCI, F. **La Ciudad de los Niños.** Barcelona, 1996.
- TONUCCI, F. A criança como paradigma de uma cidade para todos. **Plataforma Cidades Educadoras**, 2018. Disponível em: <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2018/08/26/francesco-tonucci-a-crianca-comoparadigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 06 set. 2020.
- VIDAL, R. A cidade e seu território através do ordenamento urbano em Santiago do Chile. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, v. 14, p. 183-215, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11241>. Acesso em: 30 ago. 2020.

RESUMO Este artigo propõe uma discussão acerca da criança como sujeito de direitos a partir de suas experiências espaciais e seu habitar na cidade. Ao pensar a criança como co-constructora desses territórios educativos, dá visibilidade a sujeitos que geralmente não têm oportunidades de opinião e participação em políticas públicas, em uma concepção das infâncias como cidadania crítica. Pretende-se valorizar a participação social como ação de enfrentamento para a retomada saudável das aulas e do espaço público, em espaços de aprendizagem outros que reconheçam a potência educativa da cidade. Com o Mapeamento Afetivo da cidade do Rio de Janeiro, os estudantes das escolas municipais descreveram os seus percursos casa-escola em diferentes contextos urbanos, além dos seus desejos para a cidade e o seu futuro. Pretende-se contribuir para a construção coletiva e compartilhada de subsídios ao Plano de Desenvolvimento Sustentável - PDS conduzido pela Casa Civil - Prefeitura do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: território educativo, mapeamento afetivo, cidade, infância.

El habitar de las infancias en la ciudad: territorios educativos como forma de resistencia

RESUMEN Este artículo propone una discusión sobre los niños como sujeto de derechos a partir de sus experiencias espaciales y su habitar en la ciudad. Si pensamos al niño como co-constructora de territorios educativos se está dando visibilidad a sujetos que generalmente no tienen oportunidades de opinión y participación en políticas públicas, dentro de una concepción de infancias con ciudadanía crítica. Se pretende valorizar la participación social como acción de enfrentamiento para reanudar saludablemente las clases y volver a los espacios públicos, en espacios de aprendizaje otros que reconozcan la potencia educativa de la ciudad. Con el Mapeamiento Afetivo de la ciudad de Rio de Janeiro, los estudiantes de las escuelas municipales describieron sus caminos entre casa-escuela en diferentes contextos urbanos, además de sus deseos para la ciudad y su futuro. Se pretende contribuir para la construcción colectiva y compartida de subsidios al Plan de Desarrollo Sostenible del municipio de Rio de Janeiro (PDS-RJ) conducido por la Casa Civil - Municipalidad de Rio de Janeiro.

Palabras clave: territorio educativo, mapeamiento afectivo, ciudad, infancia.

Children's experience in the city: educational territories as a form of resistance

ABSTRACT This article discusses the child as a subject of rights based on his spatial experiences and experience in the city. In a conception of childhood as critical citizenship, to think the child as a co-builder of educational territories, it gives visibility to subjects who generally do not have opportunities for opinion and participation in public policies. In other learning spaces that recognize the city's educational power, it is intended to value social participation as an coping action for the healthy resumption of classes and public space. Through the Affective Mapping of the city of Rio de Janeiro, students from municipal schools described their home-school paths in different urban contexts, in addition to their desires for the city and its future. This work contributes to collective and shared construction of subsidies to the Sustainable Development Plan - PDS conducted by the Casa Civil - Rio de Janeiro City Hall.

Keywords: educational territory, affective mapping, city, childhood.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 29/04/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 01/10/2020



Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Arquiteta, Profa. Associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU/UFRJ e PROARQ/FAU/UFRJ) - Brasil; Coordenadora Adjunta de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ-FAU/UFRJ); Coordenadora do Grupo Ambiente-Educação - GAE.

E-mail: gisellearteiro15@gmail.com



Vera Regina Tângari

Arquiteta, Profa. Associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU/UFRJ e PROARQ/FAU/UFRJ) - Brasil; Coordenadora Adjunta de Ensino do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ-FAU/UFRJ); Coordenadora do Grupo Sistema de Espaços Livres - Rio de Janeiro - SEL-RJ.

E-mail: vtangari@uol.com.br



Alain Flandes

Arquiteto e Urbanista, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PROARQ/UFRJ - Brasil; Pesquisador colaborador do Grupo Ambiente Educação (GAE) e do Sistema de Espaços Livres - Rio de Janeiro - SEL-RJ.

E-mail: alflandes@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Intergeracionalidades em análise: (re)composições ético-estético-políticas em pesquisas-inter(in)venções com crianças e adultos

Érica Atem G. de A. Costa
João Paulo Pereira Barros

A possibilidade de levantar alguns questionamentos à temática da intergeracionalidade parece oportuna em tempos pandêmicos¹. Encruzilhadas não tão novas, impetradas ou recrudescidas por racionalidades neoliberais que engendram crianças-futuro (sempre algumas e todas idealmente) e crianças-sem-futuro (uma das expressões do outro racializado por matrizes coloniais de poder-saber-subjetivação), apartadas do sentimento de estar no presente, embora sob seus efeitos excludentes e de silenciamento. O que temos a dizer às crianças? A que crianças temos buscado dizer algo? O que as crianças, em suas diferentes realidades, têm nos dito? (Deleuze, 2011; Castro, 2013; Tavares, 2014).

Os pactos geracionais em prol de um mundo mais justo e plural são desafios políticos que precisam de oxigênio. Não dá para respirar. Agudizam-se e cronificam-se as desigualdades brasileiras, o que faz com que o direito fundamental à respiração, isto é, à possibilidade de permanecer vivo, ainda mais em tempos de pandemia (Mbembe, 2020), seja restrito aos segmentos favorecidos por históricas hierarquizações raciais, de classe e gênero. Precisa-se de esforços na direção de uma ética que contemple “[...] novos desejos de comunidade emergentes, novas formas de associar-se e dissociar-se que estão surgindo, nos contextos mais auspiciosos ou desesperadores” (Pelbart, 2003, p. 41).

As pesquisas recebem os pedidos esperançosos de reviravolta no desassossego que a pandemia gerou ou agravou em parte da população do mundo. Alguns insistem em respirar, apesar dos desalentos do presente, sem tramar futuro no presente. Crianças e adultos, figuras de subjetividade particularizadas por regimes de verdade e saber-poder (Foucault, 1996) que, a partir de binarizações, normatizam, hierarquizam e (in)viabilizam vidas na modernidade ocidental e colonial – à qual ainda nos encontramos submetidos, não sem resistência. Regimes, estes, que não promoveram uma ética de co-responsabilização (Nandy, 2015). Esta tarefa está por ser feita em toda a sua complexidade e com urgências macropolíticas e micropolíticas em jogo (Deleuze; Guattari, 1999; Deleuze; Parnet, 1998; Guattari, 1987).

Neste texto, apresentam-se recomposições que se colocam como possibilidade para tramar horizontes e políticas de pesquisa, tendo em vista o desafio ético do (re)posicionamento subjetivo e acadêmico, tal como possa se atualizar nas experiências de cada tempo – não apenas de cada idade — como ações políticas que esculpam a vida como obra de arte (Deleuze, 2000; Rolnik, 1993).

Múltiplas cenas de pesquisa-inter(in)venção e transversalização de saberes

As múltiplas cenas que são evocadas neste texto referem-se, ao mesmo tempo, às trajetórias de pesquisa e aos campos de forças que as agenciam e as tornam possíveis. Estão diretamente relacionadas à perspectiva da pesquisa-intervenção e ao *ethos* por ela definido, considerando seus distintos modos de se materializar.

Nos arranjos teórico-metodológicos analisados a seguir, a transversalização da Psicologia Social e Política e do campo múltiplo e divergente dos estudos da infância é uma aposta para desterritorializar modos de subjetivação hegemônicos e empreender co-extensivamente planos de criação e potência das vidas (Barros et al., 2017; Barros et al, 2020; Costa; Costa; Rocha, 2015; Costa; Moura Junior; Barros, 2020). A Intergeracionalidade, como problema, produz rizoma em que várias entradas são possíveis e válidas, em que se cruzam questões como a da escuta das

¹ Este preâmbulo inspira-se na compilação de 136 textos de autorias diversas, intitulada *Pandemia Crítica*, publicação *online*, realizada pela editora N-1 e deflagrada com o início da pandemia pelo novo Coronavírus em janeiro de 2020 e que segue afetando o planeta. A publicação durou 4 meses.

crianças e seus efeitos, a das práticas institucionais que se ocupam das crianças e que se passam nas fronteiras entre Educação, Psicologia, Políticas Públicas e Assistência Social, a dos modos de participação das crianças em contextos periféricos urbanos e a do plano formativo que se dá nos encontros entre as crianças e entre crianças e adultos.

Consideram-se modos de subjetivação hegemônicos aqueles que, como expressão das forças coloniais-capitalísticas (Rolnik, 2018), enquadram e conformam limites enrijecidos para as relações entre adultos e crianças. Ações e imaginários que se materializam no “para crianças” e “sobre crianças”. E que nesta cartografia, pretende-se torcê-los na direção do “entre”, do encontro, sem definição do complemento (entre quem?). Com efeito, apostamos na cartografia como método *ad-hoc* de pesquisa-inter(in)venção com e entre crianças e adultos. Ao pesquisar-intervir com e entre crianças e adultos, pensamos ser necessário afirmar/ocupar/mapear um território existencial intergeracional, acompanhando processos de subjetivação que nele se engendram, a partir de um plano coletivo de forças heterogêneas: “A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais, nem em agentes grupais” (Guattari; Rolnik, 1999, p. 31)

Importam, além dos sujeitos-formas (crianças e seus outros) sobrecodificadas pelas máquinas binárias e abstratas, forças, movimentos, linhas, mapas que aparecem como outra figuração para os modos de subjetivação (Deleuze; Parnet, 1998; Liberato; Costa.; Barros, 2019).

O “para” e o “sobre” constituem-se cotidianamente como processos instituídos que resultam em políticas representacionais e que favorecem o binarismo adulto/criança (Kastrup, 2000). São signos do regime de saber-poder moderno e colonial e da produção correlata da adultez modelar branca, da criança burguesa, dos especialismos e das instituições de formação e cuidado (Nascimento, 2002), que apagam ou estigmatizam outras existências em um país em que o adultocentrismo se agencia à sua forte tradição escravagista e autoritária.

Apostamos em uma inter(in)venção articulada à pesquisa cartográfica, de modo a enfatizar seu caráter participativo e seus efeitos na prática micropolítica de invenção de mundos outros. Afinal, intervenção na pesquisa-intervenção cartográfica relaciona-se a intervir nas composições de mundo pelo plano de criação em que o exercício da pesquisa habita (Passos; Barros, 2009):

[...] não corresponde a uma ação unilateral por parte do(a) pesquisador(a), nos contextos e sujeitos pesquisados, mas sim uma intercessão que, como tal, incide nos/nas participantes, no/na pesquisador/a, no problema de pesquisa e no campo-tema estudado ao mesmo tempo, transformando ambos/as. Logo, trata-se de uma ação conjunta e recíproca, uma in(ter)venção ou uma inter-invenção (Costa; Moura Junior; Barros, 2020, p. 22).

Realçar a condição de pesquisa inter(in)venção da cartografia tem sido sustentado em trabalhos como Costa, Moura Jr e Barros (2020) para afirmar a potência do mergulho no plano das experiências que produzem modos de subjetivação, particularmente em contextos periferizados. Assim, atentando para a análise de nossas implicações nesse processo e também criando dispositivos de análise coletiva das condições psicossociais que engendram redes e circuitos de violência contra juventudes periferizadas, bem como dispositivos de experimentações coletivas da produção de sentidos e formas de vida em contextos, onde são aviltadas as próprias condições para uma vida efetivamente vivível. Nessa aposta, além do caráter participativo da pesquisa, investe-se na reinvenção da própria forma-pesquisa e na sua potência de diferir ao perscrutar sentidos e cotidianos de sujeitos e grupos.

Nesta trama, e por essas lentes, problemas como o do adultocentrismo, da escuta da voz das crianças, da sua afirmação como sujeito de direitos, dos seus modos de participação, da formação daqueles que com elas dividem a vida em instituições e práticas sociais, das políticas públicas destinadas à infância vão rachando. Como apontam Costa, Moura Jr. e Barros (2020, p. 20), “apostar num tipo de pesquisa participativa nas margens deve implicar a produção de uma pesquisa marginal – isto é, feita e inserida nas margens e à margem das formas hegemônicas de pesquisa”. Tarefa ética negativa ao modo deleuziano:

[...] não remontar aos pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava numa microanálise [...]. É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada (Deleuze, 2000, p. 109).

O exercício da cartografia pode constituir os problemas citados anteriormente – adultocentrismo, voz, participação e formação – como analisadores de práticas institucionais e psicossociais cotidianas, ou seja, como aquilo que produz análise ou que revira as lógicas de produção de sentido. “Analisadores como aqueles acontecimentos que podem agitar [...], permitindo surgir com mais força uma análise, que fazem aparecer, de um só golpe a instituição ‘invisível’” (Lourau, 1993, p. 35). Em outras operações de pesquisa, são eles mesmos que estarão em análise, pela força de dispositivos os mais diversos. Dito de outro modo: são fraturados em suas obviedades, naturalizações, mas também convocados em seus inusitados.

Recomposições ético-estético-políticas

As pesquisas cartográficas e genealógicas, dentre suas diferentes possibilidades de agenciamento, valem-se, para definição e discussão de critérios que qualificam o rigor das pesquisas, do exercício de reflexividade e análise de implicação dos/as pesquisadores/as, das restituições movimentadas no curso dos trabalhos, da possibilidade de conectar as políticas de pesquisa com a potência de criar mundos partilhados (Barros et al., 2017; Passos; Kastrup, 2016a, 2016b).

Existe uma afirmação da condição de aprendiz do/a pesquisador/a como constituinte desses planos de análise, das possibilidades das pesquisas sofrerem desvios, inflexões sem determinar rotas pré-calculadas e que se traduzem em rigor e qualidade quando servem para cartografar territórios de pesquisa e visibilizam as contingências e escolhas dos caminhos percorridos (Nascimento, 2002).

O aprendizado e a transformação do pesquisador se fazem no acompanhamento dos efeitos das múltiplas práticas de pesquisa, práticas que dão acesso ao plano de onde emergem sujeitos, objeto, campo, pesquisador, pesquisados, questões, textos, desvios, mundos (Pozzana, 2016, p. 49).

De que adianta pesquisar para confirmar o que se pretende afirmar de antemão? Inspiração genealógica para uma ética da problematização como experiência: “a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se vê” (Foucault, 2001, p. 13) e invenção como tarefa cognitiva para produzir diferenciações e não representar objetos (Kastrup, 2000). Tarefas árduas e que guiam a construção metodológica deste artigo.

Revezamentos teórico-práticos (Foucault; Deleuze, 1996), gênese social e histórica dos problemas (Rossi; Passos, 2014), modos de subjetivação e objetivação (Foucault, 1983), regimes de dizibilidade e visibilidade (Deleuze, 2005) constituem-se conceitos-ferramentas nesta cartografia de territórios de pesquisa simultaneamente ético-estéticos e políticos:

Ético porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. **Estético** porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. **Político** porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir (Rolnik, 1993, p. 247).

Os processos que a cartografia desenha e acompanha resultam em modos de estar com o outro que apostam na tessitura de relações de confiança e no alargamento de estratégias participativas, problematizações das codificações e sobrecodificações que caracterizam as segmentaridades que nos sujeitam (ética). Por sua vez, essas tarefas imputam a desconstrução de padrões normativos e a criação de outros territórios para as existências, outras sensibilidades, que esculpem a vida entendida como potência virtual, forças que pedem fluxo e geram fluxo e devires (estética). Co-extensivamente, planos comuns são acessados/traçados, analisando os funcionamentos dos dispositivos de poder, os planos de organização que compõem toda segmentaridade dura (micropolítica), assim como as linhas flexíveis e moleculares e linhas de fuga (Deleuze; Parnet, 1998; Deleuze; Guattari, 1999). Políticas molares e moleculares animam “o” político que se insinua apenas como estabilidades, racionalidades, modos de governo e representações.

A formulação de um território de pesquisa, ainda que sempre por se fazer, foi possível à cartógrafa aprendiz quando coloca em análise o plano de composição de pesquisas, projetos de extensão, propostas escritas para editais em parcerias com ONGS, no intervalo dos últimos 5 anos. Este processo permite visualizar deslocamentos éticos, estéticos e políticos já feitos e/ou em curso, percebendo-se como a questão da intergeracionalidade diferencia-se em meio a cenas e problemas já constituídos, inspirando outros planos de análise e preservando sua condição como problema (faz pensar) e menos como categoria previamente definida.

Neste percurso, encontram-se as ressonâncias do enunciado “dar voz à criança” como campo discursivo, onde atuam forças instituintes e operações de ressencialização do sujeito criança e reterritorialização do adulto, mesmo que afastado imaginariamente do lugar de poder repressivo (Costa; Costa, 2016; Gadelha, 2010). Em outras investigações, cenas lúdicas emergem como dispositivos de experimentação entre crianças e pesquisadoras nos cotidianos escolares, agenciando resistências e permanências quanto aos modos de subjetivação em exercício em projetos políticos pedagógicos, ditos emancipatórios e alternativos (Costa, 2015).

Outra linha nesta cartografia se apresenta pelo interesse em acompanhar processos formativos que se dão pelos encontros entre a ação política das crianças e de outros grupos geracionais, em termos de reposicionamento e reconhecimento. Interesse que vem se fortalecendo na proposição de experiências de formação em parcerias com Ongs, atuantes nas políticas culturais em contexto urbano entre capital e interior do Ceará. Formações desenhadas a fim

de interseccionalizar o debate sobre as ações das crianças em função de marcadores raciais, de classe, de gênero e território, assim como transversalizar políticas públicas no âmbito da cultura: Cultura Viva e Cultura Infância² (Costa; Cavalcante, 2020; Rocha, 2019). A elaboração do percurso formativo em questão³ emerge, então, como dispositivo que pode favorecer a análise da intergeracionalidade, materializada nas práticas dos pontos de cultura que realizam trabalhos “para” as crianças e nas concepções de infância e cultura de seus agentes. Vislumbra-se que disto possa resultar o encontro desses agentes (público a que se destina a formação) com referências locais e contextualizadas, com as quais possam (re)elaborar suas práticas voltadas às crianças, na contramão dos regimes de visibilidade que embranquecem e binarizam o que se passa localmente (Rocha, 2019).

Há ainda, neste território de pesquisa, direções que vão se emaranhando com perspectivas etnográficas (Ribeiro, 2015), tangenciando contribuições da sociologia da infância (Libardi; Castro, 2017; Salgado, 2014; Sarmento, 2005) e se deixando provocar em direção à descolonialidade e à produção de resistências periféricas (Barros; Silva; Gomes, 2020).

Em contextos periféricos, vêem-se conjugações distintas para a resistência cotidiana e afirmação da possibilidade de viver (Costa et al, 2020). Os papéis sociais de quem cuida, quem aprende, quem ensina, quem decide sofrem demarcações segundo as sociabilidades urbanas desses territórios. As heranças, memórias e a transmissão entre grupos geracionais não correspondem aos modelos hegemônicos, segundo uma semiótica burguesa e capitalista. Se regimes de opressão se interseccionalizam, as resistências se rizomatizam, desafiando a composição dos encontros pelos dispositivos da pesquisa-intervenção com crianças e adultos, ou jovens, ou idosos.

Os acontecimentos que se dão no encontro com os territórios periféricos são vistos como possíveis analisadores, podendo favorecer o revezamento entre ação, reconhecimento e reposicionamento na produção das infâncias brasileiras contemporâneas, tendo em conta sua produção desigual. Nos planos das forças e processos, os modos de participação das crianças são rizomas que podem inaugurar pontos de diferenciação em meio a uma rede já marcada por modelos de participação⁴.

Nesta direção, encontros entre grupos geracionais periféricos, não organizados hegemonicamente pelas ordens escolares e familiares, embora ainda atravessados por ela, têm se materializado em parceria com projetos sociais⁵, compondo territórios existenciais pelos quais se podem acessar planos de relações instituídas entre esses grupos, vê-las operando em relação às semióticas periféricas de resistências e exclusão social, em seus efeitos para práticas endereçadas às crianças no território (Alvarez; Passos, 2015).

2 Cultura Viva e Cultura Infância referem-se a leis instituídas no âmbito das políticas culturais do estado do Ceará, a saber: lei n.º 16.602, de 05 de julho de 2018, que institui a política estadual Cultura Viva do estado do Ceará, e a lei n.º 16.322, de 13 de setembro de 2017, que institui o plano de cultura infância do Ceará, respectivamente.

3 A proposta de formação foi submetida como proposta no Edital Cultura Infância 2020, da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (Secult-CE), e aguarda avaliação.

4 Tema de pesquisa aprovada em Edital de iniciação científica em universidade brasileira em 2020, encontrando-se em curso.

5 No território de pesquisa cartografado por este trabalho, são acompanhadas atividades de pesquisa e extensão com grupo de crianças em periferia urbana de cidade no Nordeste, desde 2019. São fruto da parceria da universidade com Ongs atuantes no campo das políticas públicas, defesa de direitos e luta pela democratização da cidade em uma ocupação urbana, considerada Zona Especial de Interesse Social (ZEIS).

Entra-se em contato com a potência das crianças como sujeitos de direitos à cena pública (como forças e não apenas formas), pensando que a pesquisa pode assumir-se como tal, a subjetivar-se em condições de cuidado e ao mesmo tempo abertas às virtualidades que o encontro com o público pode proporcionar, frente à recorrente institucionalização como vetor hegemônico das ações com crianças periféricas.

O diálogo com perspectivas pós-estruturalistas vem resultando em um modo de operar com as relações adulto-criança em que se destacam: a) as cenas e seus movimentos e não apenas os sujeitos que nela aparecem; b) os efeitos disruptores das falas das crianças para as lógicas de produção de sentido e menos a interpretação do ponto de vista do significado; c) os discursos e seu funcionamento nos dispositivos de subjetivação e, por fim, os múltiplos efeitos dos encontros em campo para as políticas de pesquisas, pesquisadores, território e pesquisados.

Infâncias em invenção

Como parte de pesquisa em curso sobre modos de participação das crianças em contextos periféricos de uma cidade no Nordeste brasileiro e pela análise dos dispositivos agenciados por projeto de extensão a ela relacionado, destacam-se algumas problematizações. A cartografia que vem sendo realizada em contexto periférico volta-se a acompanhar movimentos de um grupo com crianças de idades diferentes (entre 5 e 13 anos), meninas e meninos, pobres, em sua maioria negros e negras, articuladores e pesquisadoras e bolsistas que, em um primeiro ano, concentraram encontros presenciais quinzenais com as crianças em uma associação comunitária.

Tem prevalecido o recurso à não diretividade dos encontros pelos adultos e jovens bolsistas e articuladores, o que tem se aproximado das sociabilidades periféricas presentes nos modos de participação das crianças, desde a organização do lanche e local às marcas que imprimem nos fluxos dos encontros, a exemplo do convite para brincadeiras. Os papéis ficam tensionados na sua segmentaridade habitual, mas voltam a ser recodificados na interlocução com outros grupos que utilizam o mesmo espaço comunitário, como as mulheres da igreja.

A abertura para os encontros com predominância para as brincadeiras e atividades artísticas (desenhos, argila, teatro) imprime uma diferença quanto às ações realizadas anteriormente na associação, destinadas às crianças, e que precisam ser mais bem pesquisadas. As crianças se referem aos encontros como “curso”, mobilizando essa memória de articulações anteriores com outras universidades e/ou outras instituições. Põe em análise a aparente falta de signo para definir as características dos encontros, assim como a relação universidade/periferia em suas relações históricas de aplicação (saberes experts) que marcam a ida dos centros legitimados de conhecimento às regiões periféricas, tidas como faltosas e carentes.

Adultos e idosos (avós e moradores da comunidade) aproximam-se do grupo, trazendo os diferentes arranjos familiares das crianças, muitas delas primas, irmãs, vizinhas, em que podemos perceber as relações de cuidado e intimidade. São diferentes planos agenciados pelo grupo-dispositivo (Barros, 2007): entre adultas, adultos e crianças; entre os idosos e as crianças e pesquisadores; entre jovens articuladores e alunos e as crianças, trazendo as marcas de como se compõem essas trocas intergeracionais sob os efeitos de marcadores de raça, classe, gênero e não apenas geracionais.

A cartografia como acompanhamento de processos subjetivos (Barros; Kastrup, 2009; Fonseca; Nascimento; Maraschin, 2015) assume-se como movimento, em que se exercita habitar o plano das intensidades e não apenas das formas. Infâncias em invenção como signo não binarizante das relações e partilhas entre crianças e adultos.

“É nois que inventa”⁶ reverbera nesta cartografia como ritornelo que impregna mutualidades. Devir-criança que desterritorializa para abrir as pesquisas e trocas às virtualidades que o campo pré-figurado da intergeracionalidade pode fazer emergir (Kastrup, 2000). Virtual como o que resiste como possível e como força instituinte não previsível. Atua-se com as intergeracionalidades entendidas como um dos planos comuns da experiência cartográfica, as virtualidades dos laços entre gerações por vir e que podem se colocar em cena para que possam se atualizar.

As cenas (brincadeiras, conversas cotidianas, passeios) são vistas pela ótica do plano inventivo do encontro. Isso exige lidar com as contribuições de diferentes campos de conhecimento numa transdisciplinaridade convidativa e desafiadora, em que os “objetos” de pesquisa não são absolutamente os mesmos. As análises cartográficas do grupo-dispositivo e de seus traçados tentam se ocupar dos efeitos das marcas, diferenciando-se dos planos de análise em que as vozes são ouvidas no plano do visível:

Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (Rolnik, 1993, p. 242).

Quem inventa? Sujeito da invenção como coletivo, sujeito descentrado e não subsumido ao modo-indivíduo, engendrados pelas marcas, “daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões” (Rolnik, 1993, p. 242). Grupo-dispositivo para coletivizar a infância e para tal torcer o olhar, no sentido das marcas feitas pelos fragmentos discursivos e não-discursivos como fonte de reescrita do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131 - 149.
- BARROS, R. B. **Grupo: A afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2007.
- BARROS, J. P. P. et al. A política da pesquisa-intervenção em psicologia social: deslocamentos a partir dos estudos foucaultianos e da esquizoanálise. In: LEMOS, F. C. S. et al. (org.). **Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 467 - 485.
- BARROS, J. P. P. et al. Quanto Importa Cada Vida? Problematizações Éticas Sobre Violência Contra Populações InfantoJuvenis no Ceará. In: FREITAS, R. C. et al. (org.). **Juventudes, Linguagens e Direitos**. 1. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária - Universidade Federal do Ceará, 2019. p. 19 - 52.
- BARROS, J. P. P.; SILVA, D. B.; GOMES, C. J. A. Dispositivos Grupais Com Jovens: Rizomas Em Territorialidades Periféricas. In: LEMOS, F. C. S. et al. (org.). **Pesquisar com as Psicologias: artesanias e artifícios**. 1. ed. CRV: Curitiba, 2020. p. 30 - 50.

6 Fala de uma das meninas parceiras nas atividades do projeto de extensão e que se compõe como uma das linhas deste território de pesquisa passado em revista.

BARROS, J. P. P et al. Psicologia Social e o estudo da violência contra segmentos infantojuvenis: política de morte, precarização da vida e seus aspectos psicossociais. In: BARROS, J. P. P.; ANTUNES, D. C.; MELLO, R. P. (org.). **Políticas de Vulnerabilização e Seus Efeitos**: Estudos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC. 1. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. p. 125 - 153.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52 - 75.

CASTRO, L. R. **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2013.

COSTA, A. F. et al. Re-existências decoloniais frente às violências: experiências extensionistas em periferias fortalezenses. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 53 - 66, jan/jun. 2020.

COSTA, E. A. G. A. **Com que diferenças se fazem adultos e crianças**: uma analítica das posições discursivas sob a ótica da fronteira e da experimentação. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COSTA, E. A. G. A.; CAVALCANTE, A. P. Políticas públicas culturais para as infâncias cearenses: anúncio de novos ventos? **Revista Subjetividades**, v. 20, n. 1, 2020.

COSTA, E. A. G. A.; COSTA, M. de F. V. Sobre a experiência de pesquisar entre crianças. In: ROCHA, N. M. F. D.; COSTA, M. A. C.; COSTA, M. F. V.; PINHEIRO, F. P. H. A (org.). **Na aldeia, na escola, e no museu**: alinhavos entre infância e trabalho docente. Fortaleza: EDUECE, 2016.

COSTA, F. V.; COSTA, E. A. G. A.; ROCHA, N. M. F. Entre escuta e saberes das crianças no imaginário da pesquisa: deslocamentos teórico-metodológicos para o reencantamento do mundo. In: Seminário Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras, 2., **Anais (online)**, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/infancia/anais.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

COSTA, E. A. G. A.; MOURA JR., J. F.; BARROS, J. P. P. Pesquisar n(as) margens: especificidades da pesquisa em contextos periféricos. In: CERQUEIRA-SANTOS, E.; ARAÚJO, L. F. (org.). **Metodologias e Investigações no Campo da Exclusão Social**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 13 - 31.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, G. O que dizem as crianças? In: _____. **Crítica e Clínica**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 83 - 90.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suelly Rolnik. Rio de Janeiro: Ed 54, 1999.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. 1. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

FOUCAULT, M. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253 - 278.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996. p. 1 - 14.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2**: uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

- FOUCAULT, M; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996. p. 69-78.
- GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In: KOHAN, W. O (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.123 - 140.
- GUATTARI, F. **Revoluções moleculares: pulsões políticas do desejo**. Tradução Suely Rolnik. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KASTRUP, V. Devir-criança e cognição contemporânea. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.13, n. 3, p. 373 - 382, 2000.
- KASTRUP, V; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do Método da Cartografia**: Porto Alegre: Sulina, 2016a. p. 15 - 41.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum - volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2016b. p. 203 - 237.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17 - 31.
- PELBART, P. P. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003.
- POZZANA, L. Pista da formação. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, E; KASTRUP, V e TEDESCO, S. (org.). **Pistas no método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. P. 42 - 65.
- LIBARDI, S. S.; CASTRO, L. R. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 895 - 914, set./out. 2017.
- LIBERATO, M. T. C.; COSTA, E. A. G. A.; BARROS, J. P. P. O sujeito como campo problemático: contribuições de Foucault e Deleuze. **POLIS E PSIQUE**, v. 9, n. 1, p. 91 - 108, 2019.
- LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MAYORGA, C. Algumas palavras de uma feminista sobre o campo de estudos sobre Juventude. In: COLAÇO, V. de F. R.; GERMANO, I.; MIRANDA, L. L.; BARROS, J. P. P. (org.). **Juventudes em Movimento: experiências, redes e afetos**. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019. p. 132-141.
- MBEMBE, A. **O direito universal à respiração**. São Paulo: Carta Maior, 2020.
- NANDY, A. **A imaginação Emancipatória: desafios para o século 21**. Tradução Joannes de Knecht. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- NASCIMENTO, M. L. (org.). **Pivetes: a produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.
- ROCHA, M. A (org.). **Visões e vivências latino-americanas do Cultura Viva**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2019.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64 - 73, 2003.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, PUC/SP, v. 1, n. 2, p. 241 - 251. set./fev. 1993.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**. Notas para uma vida não cafetizada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2020

RIBEIRO, F. B. Os cabelos de Jennifer: notas sobre participação e etnografia em contextos de “proteção à infância”. **Jornadas de estudos sobre la infancia**, 4, Buenos Aires, 2015.

SALGADO, R. G. Infância, gerações e temporalidades: experiências de crianças e professoras em diálogo. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 20, n. 41, p. 63 - 80, jan./abr. 2014.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação & Sociedade**, CEDES, n. 91. v. 26 (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças), 2005.

SILVA, A. E. Maquinar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

TAVARES, G. M. Carta à infância. In: BERNARDES, A. G.; TAVARES, G. M.; MORAES, M. (org.). **Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 61 - 68.

RESUMO

Neste artigo, pretende-se analisar movimentos de produção de um território de pesquisa e exercícios de políticas cognitivas inventivas na transversalização da Psicologia social e política e do campo dos estudos das infâncias. Transposição de limites geográficos da zona urbana de uma cidade nordestina pela criação correlata de territórios existenciais no encontro com crianças. Põe-se em análise o plano de composição de pesquisas, projetos de extensão, propostas para editais com ONGS, nos últimos 5 anos, visualizando deslocamentos ético estéticos e políticos. A questão da intergeracionalidade vai se diferenciando em meio a cenas e problemas já constituídos, inspirando planos de análise e preservando sua condição como problema (faz pensar). As recomposições vão delineando modos de operar na pesquisa sob inspiração da cartografia, pelas pistas do plano comum, do território existencial e dos processos, abrindo a intergeracionalidade às forças do virtual a ser atualizado nas cenas partilhadas por crianças e seus outros.

Palavras-chave:

intergeracionalidade, infância, cartografia, invenção.

Intergeneracionalidades en el análisis:**(re) composiciones ético-estéticas-políticas en investigaciones-intervenciones con niños y adultos****RESUMEN**

En este artículo pretendemos analizar movimientos en la producción de un territorio de investigación y ejercicios de política cognitiva inventiva en la transversalidad de la psicología social y política y el campo de los estudios de la infancia. Transposición de límites geográficos del área urbana de una ciudad del noreste por la creación correlativa de territorios existenciales en el encuentro con los niños. Se analiza el plan de composición de la investigación, los proyectos de extensión, las propuestas escritas de convocatorias públicas con ONG, en los últimos 5 años, visualizando los desplazamientos estéticos y éticos políticos. El tema de la intergeneracionalidad se está diferenciando en medio de escenarios y problemas ya constituidos, inspirando planes de análisis y conservando su condición de problema (hace pensar). Las recomposiciones perfilan formas de operar la investigación bajo la inspiración del análisis cartográfico, a través de las claves del plan común, el territorio existencial y los procesos, abriendo la intergeneracionalidad a las fuerzas de lo virtual para actualizarse en los escenarios compartidos con los niños y sus relaciones con los demás.

Palabras clave:

intergeneracionalidad, infancia, cartografía, invención.

Intergenerationalities under analysis:**ethical-aesthetic-political (re)compositions in intervention-research with children and adults****ABSTRACT**

In this paper, we intend to analyze the production movements of a research territory and also the inventive cognitive policy exercises in the cross-cutting of social and political psychology, as well as in the field of childhood studies. Transposition of geographical boundaries of a northeastern city urban area through the correlated creation of existential territories at the encounter with children. It is put under analyzes the research composition plan, extensions projects, written proposals for public notices in partnership with NGOs, over the last five years, visualizing ethical aesthetic and political displacements. The matter of intergenerationality goes differentiating itself in the midst of scenes and problems already constituted, inspiring other plans in analysis and preserving its condition as a problem (thinking). The recompositions outline ways of operating under the inspiration of cartographic through the tracks of the common plan, processes and existential territory, opening intergenerational to the forces of the virtual to be updated in the scenes shared by children and their others.

Keywords:

intergenerationality, childhood, cartography, invention.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 13/05/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 08/09/2020



Érica Atem G. de A. Costa

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará/UFC, Brasil. Docente do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas públicas na UFC/Sobral, docente do Depto. de Psicologia/UFC. Coordena o Maquinarias: infâncias em invenção – VIESES/UFC.

E-mail: ericaatem@ufc.br



João Paulo Pereira Barros

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará/UFC, Brasil. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC. Coordena o VIESES: Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação.

E-mail: joaopaulobarros@ufc.br

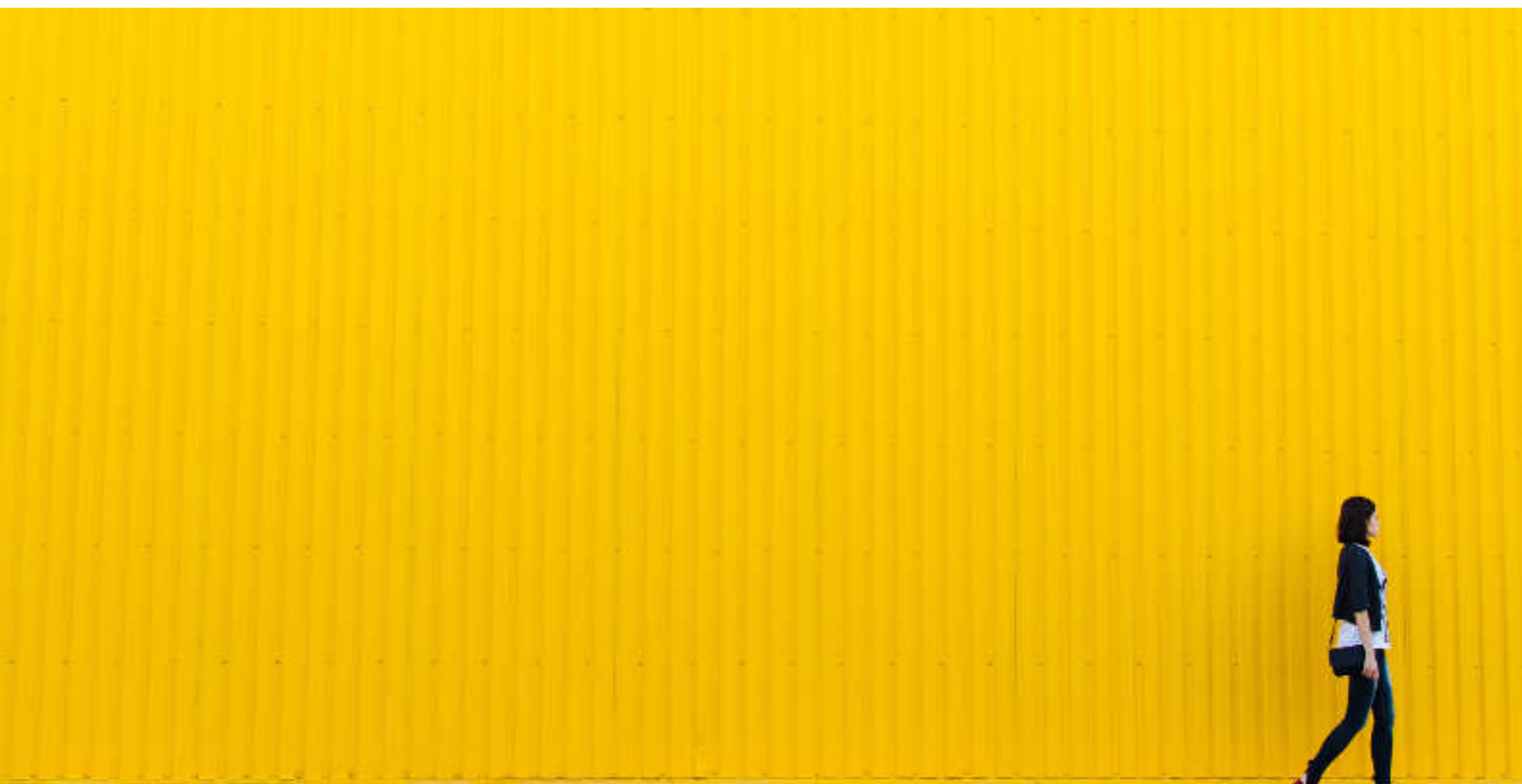


IMAGEM / IMAGEN: PxHere

El androcentrismo y el adultocentrismo en los estudios sobre lo juvenil en Argentina

María Victoria Seca Correio

Introducción

Las Ciencias Sociales cuentan con un amplio desarrollo de estudios sobre las juventudes, en especial desde la sociología. En Argentina el retorno democrático se presentó como un punto de inflexión para el crecimiento de los mismos y se fue configurando un universo multicolor de perspectivas y abordajes de las juventudes. A la vez se generó un consenso sobre la necesidad de no hablar de la juventud en singular, con carácter homogéneo, sino hablar de las juventudes – en plural –, ya que las mismas son diversas, heterogéneas y están en permanente construcción.

Al momento de escribir el estado del arte de las investigaciones sobre lo juvenil en Argentina desde el retorno democrático hasta la actualidad – en el marco de mi tesis doctoral – nació la inquietud sobre las perspectivas desde las cuales se producían las mismas (Seca, 2020). Y si bien se reconoce a las juventudes como construcciones sociales, esto no ha implicado necesariamente la superación de las miradas adultocéntricas y androcéntricas. En parte porque ambas se presentan como sistemas de dominio para pensar lo juvenil en las sociedades occidentales.

Desde diversas corrientes teóricas feministas se ha planteado la necesidad de dedicar esfuerzos a la observación crítica de los procesos a través de los cuales se construyen (producen, reproducen y cuestionan) las relaciones de género en nuestras sociedades patriarcales. Por su parte, los movimientos juveniles han comenzado a cuestionar los imaginarios adultocéntricos que producen nociones que circulan justificando acciones de dominio contra las personas jóvenes. En esta línea, las dos preguntas que se buscan responder a lo largo del artículo son: ¿Cómo hacemos visibles las relaciones de género en nuestras investigaciones? Y ¿Cómo accedemos y comprendemos las voces y las experiencias juveniles sin las lentes del mundo adulto? Es un proceso complejo y no existe una única respuesta, por lo tanto, en estas páginas se plantea una reflexión a partir de la experiencia investigativa y de aquellos desarrollos teóricos que se encuentran disponibles en la actualidad. Se espera que este trabajo sea un insumo para la producción de miradas críticas en el abordaje teórico de las juventudes en América Latina.

El adultocentrismo y el androcentrismo como puntos de partida

Los y las jóvenes como las juventudes son construcciones sociales basadas en la edad que se presentan como algo natural. A lo largo de la historia, las sociedades han procesado las edades de diversos modos, otorgándoles una multiplicidad de significaciones que tienden a naturalizarse a través de diversos mecanismos sociales:

La naturalización del sentido que los sujetos le otorgan a las edades, las expectativas sobre las mismas, las prácticas que se suponen corresponden y los estereotipos que se generan sobre dicha edad, son entre otros procesos parte de lo que se nombra como el procesamiento sociocultural de las edades (Chaves, 2009, p. 12).

Este proceso sociocultural está mediado por relaciones de poder: de clase, de género, étnicas y también generacional. Como plantea Bourdieu (1990):

La representación ideológica de la división entre jóvenes y viejos otorga a los más jóvenes ciertas cosas que hacen que dejen a cambio otras muchas a los más viejos. [...] Esta estructura, que existe en otros casos (como en las relaciones entre los sexos), recuerda que en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la *división* (en el sentido de la repartición) de los poderes.

Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar. (p. 163-164).

La cuestión del poder es constitutiva de las relaciones entre jóvenes y adultos y, en la sociedad actual, son éstos últimos quienes lo detentan. Se imponen posiciones en la estructura productiva, reproductiva e institucional, a la vez que se construyen imaginarios que las legitiman. Esto evidencia la existencia del adultocentrismo como sistema de dominio y paradigma (Duarte, 2012; 2015): dos dimensiones, una en el plano material y otra en el simbólico. Siguiendo los planteos del sociólogo chileno Claudio Duarte afirmamos que el plano material es un sistema que determina accesos y clausuras a ciertos bienes, tareas y posiciones en la estructura social según la edad que le corresponde, lo que incide en la vida de las personas.

[...] Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. Este sistema se dinamiza si consideramos la condición de clase, ya que el acceso privilegiado a bienes refuerza para jóvenes de clase alta la posibilidad de – en contextos adultocéntricos – jugar roles de dominio respecto, por ejemplo, de adultos y adultas de sectores empobrecidos; de forma similar respecto de la condición de género en que varones jóvenes pueden ejercer dominio por dicha atribución patriarcal sobre mujeres adultas (Duarte, 2012, p. 111).

En el plano simbólico, se desarrolla un imaginario social que impone la noción de adulto como punto de referencia (modelo a seguir) para los/as ancianos/as, jóvenes, los niños, las niñas y les niñas.

Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena – naturalizando – lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez. A los primeros se les concibe como en “preparación hacia” el momento máximo y a los últimos se les construye como “saliendo de” (Duarte, 2012, p. 120).

El adultocentrismo, como sensibilidad dominante y violenta, es parte de la vida de los/as jóvenes, “es internalizado como subjetividad y opera como una suerte de identificación inercial en quienes observamos como víctimas de este imaginario: niñas, niños y jóvenes” (Duarte, 2012, p. 120). A la vez, éste ha sido reproducido en la investigación social argentina sobre lo juvenil. Tal como analizan Alpízar y Bernal:

[...] el parámetro de validez de muchos de los estudios sobre lo juvenil es legitimado desde el mundo adulto. Asimismo, muchos estudios son realizados por personas (adultas o jóvenes) que consideran que desde su lugar (como investigadores/as) saben lo que piensan, necesitan o sienten las personas jóvenes, sin tomar en cuenta la opinión de las y los jóvenes; o si lo hacen, las utilizan para ilustrar o ejemplificar conclusiones predeterminadas en sus estudios (2003, p. 120).

En los trabajos realizados desde esta perspectiva la adultez es el universal simbólico – se toma como punto de referencia al mundo adulto – y trae aparejada la persistencia de la representación de los jóvenes como sujetos en transición hacia la adultez que están incompletos; ya que aún no han adquirido todas las competencias necesarias para ser actores sociales. Y/o también con potencia de acción en el futuro; el imaginario de que “los jóvenes son el futuro” implica pensar que no están siendo ahora y se les desconocer de su capacidad de acción en el presente.

Este adulto al que se construye como referencia tiene características específicas: es masculino y occidental (Alvarado; Martínez; Muñoz, 2009), articulándose con los imaginarios patriarcales (Duarte, 2015; 2018; Feixa, 1998; Seca, 2015) y de clase – que no profundizaremos en este artículo –, lo que nos lleva a analizar la segunda dimensión: el androcentrismo.

Al interior de los estudios que abordan la condición juvenil en Argentina, el desarrollo de una línea de trabajo, debate e indagación en torno de la dimensión genérica y sexual de las experiencias juveniles es menor en comparación con líneas clásicas como educación o trabajo. Y si a esta perspectiva la sumamos como tercera variable la participación, el desarrollo es más escaso. Allí radica nuestro desafío. Como afirma Elizalde:

[...] no significa que las ciencias sociales dedicadas a la indagación de las juventudes no hayan elaborado abordajes puntuales sobre los modos en que las diferencias de género y sexualidad intervienen en la producción de distinciones y jerarquías en la vida de los chicos y las chicas. Implica, más bien, que un número no menor de estas aproximaciones se han formulado desde una concepción binaria y taxonómica de las identidades y expresiones de género y del deseo sexual, y/o se han desarrollado a partir de la tácita asunción de un punto de vista androcéntrico como presupuesto epistemológico de partida (2013, p. 13).

El androcentrismo consiste en entender el mundo en términos masculinos. Una investigación realizada desde esta perspectiva reconstruye la realidad desde una mirada masculina, ignorando o desvalorizando las experiencias de las mujeres y de los/as/es integrantes del colectivo de las disidencias (Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Bisexuales, Intersex, Queer y no binaries, cuyas siglas son LGTTBIQ+). En la mayoría de los casos se produce por la ausencia de un cuestionamiento, la falta de la reflexión epistémica sobre el lugar desde donde se está produciendo el conocimiento. Para Capitolina Díaz Martínez y Sandra Dema Moreno (2013) el androcentrismo adopta diferentes modalidades¹:

- a. Se asume un marco de referencia masculino: Los varones son el sujeto social, más allá de que dicho colectivo esté compuesto por varones y mujeres, y esto conlleva a la invisibilidad de los/as otros/as, a priorizar los intereses masculinos por sobre los demás o a suponer que son idénticos.
- b. Se construye la figura de los varones como sujetos activos y de las mujeres como sujetos pasivos. Lo que supone la objetivación y cosificación de las mujeres, en lugar de reconocerlas como actores – o mejor dicho actrices – sociales.

¹ En este marco, las autoras españolas reconocen dos modalidades más en las que está presente el androcentrismo: la misoginia y la defensa de la dominación masculina. Sin embargo, en nuestro análisis de los estudios que se enfocan en las prácticas participativas de lxs jóvenes no las hemos hallado.

- c. Las mujeres son directamente omitidas en la investigación, en términos de Shulamit Reinharz (1985) lo definimos como *ginopia* (discapacidad de percibir a las mujeres)². Esto se da, por ejemplo, cuando un indicador social no es desagregado por género.
- d. La sobrevalorización de los intereses masculinos sobre los de las mujeres y del colectivo LGTTBIQ+.

Estas modalidades van de la mano de dos sesgos: la universalización del modelo de lo “juvenil-masculino” y la “insensibilidad de género”. Por un lado, como sostiene Bourdieu, desde las Ciencias Sociales se han incorporado “como esquemas inconscientes de percepción y apreciación, las estructuras históricas del orden masculino” (2000, p. 17). En los estudios de juventudes toma cuerpo en la tendencia generalizada a considerar a priori a los varones como sujetos de referencia universal de las juventudes (Elizalde, 2006; 2011). La construcción de lo “juvenil-masculino” como universal da cuenta de la preeminencia de esta cultura masculina y masculinizante que “legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Bourdieu, 2000, p. 37), al mismo tiempo que estabiliza y refuerza las distinciones de género y sexualidad en las identidades juveniles.

Por otro lado, la “insensibilidad de género” (Eichler, 1991) se produce al ignorar que el género es una variable socialmente relevante para las investigaciones en Ciencias Sociales; lo que provoca sesgos en el proceso investigativo. Uno común en los estudios sobre participación juvenil es la *descontextualización*. Sucede, por ejemplo, cuando no se tiene en cuenta que una situación dada puede tener diferentes significados e implicancias para los miembros de uno y otros géneros, debido a que la posición social de varones, mujeres y personas de género no binario es significativamente distinta. Otro problema derivado de esta insensibilidad se presenta cuando no consideramos el género de todas las personas involucradas en la investigación (tanto los/as sujetos investigados como los/as investigadores), lo que lleva a que ignoremos que en determinadas situaciones y temáticas el género de quien desarrolla la investigación influye en las respuestas del entrevistado/a/e.

Algunos de los estudios desarrollados en nuestro país sobre prácticas participativas juveniles tienden a reproducir los sesgos antes expuestos. Si bien reconocemos una mayor visibilización de las temáticas de género en los últimos años – de la mano del crecimiento de las demandas de les jóvenes en las calles –, esta actualización aún no ha generado un cambio en el paradigma. Una de las explicaciones de esto puede ser el desarrollo segmentado del campo de los estudios feministas y la consecuente falta de transversalidad de la perspectiva de género. La idea de que solo se tiene en cuenta la opinión de las mujeres y los/as/es integrantes del colectivo LGTTBIQ+ si se desarrolla un estudio dentro del campo de los estudios de géneros reifica la incorporación de la perspectiva de género a un campo. Por ello, se vuelve urgente que nos preguntemos con qué elementos teóricos afrontamos el desafío de desactivar automatismos y abandonar definiciones naturalizadas.

2 Marcela Largarde (2012, p. 22) nos habla de invisibilización de las mujeres que: “es producto de un fenómeno cultural masivo: la negación y la anulación de aquello que la cultura patriarcal no incluye como atributo de las mujeres o de lo femenino, a pesar de que ellas lo posean y que los hechos negados ocurran. La subjetividad de cada persona está estructurada para ver y no mirar, para oír sin escuchar lo inaceptable, para presenciar y no entender, incluso para tomar los bienes de las mujeres, aprovecharse de sus acciones o beneficiarse de su dominio, y no registrar que así ha ocurrido”.

Pistas para el estudio de las juventudes desde perspectivas no sexistas ni adultocéntricas

Luego de este recorrido y reconociendo la necesidad de desarrollar análisis críticos que no reproduzcas miradas adultocéntricas y androcéntricas, en este punto buscamos delinear algunas pistas teóricas-metodológicas.

Nos preguntamos qué estrategias podemos proponer para la comprensión de las, los y les jóvenes, que propendan al reconocimiento de las voces juveniles sin las lentes del mundo adulto. Proponemos tres pautas a tener en cuenta. Por un lado, evitar naturalizar las condiciones juveniles a través de su historización. Esto supone una conceptualización de las juventudes como un proceso cuyas características están influidas por la inscripción social, política, cultural y económica en cada formación socio-histórica. Es una categoría que cobra significado situada en el mundo social por ello es necesario que su estudio tenga un carácter relacional con la situación histórica y social en la que viven los/as sujetos (Duarte, 2015; Margulis; Urresti, 1996; Urresti, 2000; Vommaro, 2014); atendiendo a la diversidad de las mismas a través de herramientas teóricas, políticas y de método que permitan evidenciar esa pluralidad.

Por otro lado, la incorporación de la conflictividad social como un elemento constitutivo del quehacer juvenil y a los/as jóvenes como sujetos en sociedad. Reconocer las relaciones de poder y dominación presentes en sus diversas dimensiones: generacional, de clase, étnica, de género. Nuestros métodos y enfoques deben relevar ese carácter social y las relaciones que establecen con la estructura social.

Finalmente, el reconocimiento de las tensiones generacionales con el dominio adultocéntrico como dimensión que combina elementos materiales y simbólicos donde los/as jóvenes desarrollan sus acciones cotidianas (Duarte, 2015; Pérez Islas, 2000; Vommaro, 2014). A veces éstas pueden ser resueltas por les jóvenes reforzando las lógicas adultocéntricas y otras cuestionándolas. Es importante recordar que esas tensiones generacionales pueden surgir con actores vinculados a las prácticas juveniles en estudio y, también, con quienes desarrollan la investigación; por lo tanto, les investigadores deben prestar atención a cómo se genera y operan las mismas.

Por todo ello, un camino puede ser el desarrollo de una propuesta teórico-metodológica que define a las juventudes desde la perspectiva generacional y con una metodología cualitativa. Denzil y Lincoln (1994) afirman que quienes realizan estas investigaciones buscan responder a preguntas sobre cómo se produce la experiencia social y con qué significados; haciendo foco en la construcción social de la realidad, la relación íntima entre investigador/a y lo que estudian y las constricciones del contexto. La metodología cualitativa habilita el acceso a las voces y las producciones juveniles y es compatible con los enfoques situados desde la pluralidad juvenil que historizan la condición social y se interrogan por las relaciones de poder que experimentan los/as jóvenes. Sumado a esto, es necesario desarrollar una vigilancia epistemológica permanente para no caer en la reproducción de prácticas e imaginarios adultocéntricos. Otra línea de exploración puede venir del diálogo de los estudios de juventudes con aquellos que trabajan desde el co-protagonismo infantil como nuevo paradigma de infancia (Liebel, 2007; Morales; Magistris, 2019).

El otro interrogante que guía este trabajo es cómo hacemos visibles las relaciones de género en nuestras investigaciones. Ahí, los estudios de las mujeres, feministas y de género³ han abierto el camino con un largo debate sobre el proceso de generación de conocimiento científico, revelando la dinámica de producción de identidades de género diferenciadas y las relaciones de desigualdad, poder, exclusión, dominación entre mujeres y hombres. Si bien estas situaciones se interpretan de formas distintas según las diferentes teorías feministas, todas concuerdan que la situación social de las mujeres es fruto de un orden social injusto.

Como hemos visto, incorporar o no la perspectiva de género en nuestras investigaciones influye no solo en el conocimiento sino también en las relaciones de poder:

Las investigaciones no sexistas exigen que las relaciones de género se hagan visibles, para ello es preciso tener en cuenta a las mujeres, sus experiencias y su diversidad, así como considerar el papel de las relaciones de género en cualquier análisis social que se vaya a realizar. A la vez, las investigaciones no sexistas suponen un importante cuestionamiento del método de producción científico (Díaz Martínez; Dema Moreno, 2013, p. 69).

La respuesta de cómo podemos hacerlo se sitúa en el plano epistemológico y metodológico y va de la mano de la necesidad de cuestionar el lugar desde el cual estamos produciendo conocimiento. La perspectiva epistemológica en nuestras investigaciones debe ser clara, ya vimos que la ausencia nos lleva a reproducir miradas androcéntricas y sexistas. En este punto, los estudios de mujeres, de género y/o feministas, de la mano de las perspectivas interpretativas, son insumos muy ricos para tomar como base y desde allí preguntarnos ¿qué tipo de conocimiento queremos generar? ¿qué postura queremos adoptar en la trama de relaciones de poder que están presentes en el campo de producción de conocimiento científico? ¿qué relación se establece entre el/la/le sujeto que investiga y quien es investigado/a/e?

Los métodos convencionales han invisibilizado las relaciones de género y las teorías feministas han emprendido una búsqueda propia. La preocupación por el desarrollo de métodos específicos o la adaptación de los tradicionales generó un amplio debate en la década del ochenta y noventa y se obtuvieron una pluralidad de posiciones, cuyo eje fue la relación entre teoría, método y técnicas. Sin profundizar en este debate, podemos afirmar que el método tiene una importancia decisiva (ya sea un método genuinamente feminista o convencional adaptado) porque nos tiene que permitir revelar las relaciones de género y las diferencias entre hombres, mujeres y personas de la comunidad LGTTBIQ+ en relación al fenómeno que estamos estudiando.

Si hacemos un recorrido por los estudios con perspectiva de género, de mujeres y/o feministas, podemos ver que la mayoría han optado por técnicas cualitativas, haciendo contundente su similitud con la sociología interpretativa al destacar la importancia de incorporar las miradas y voces de los/as actores involucrados/as. En el campo de los estudios de juventudes las entrevistas son una de las técnicas más elegidas, pero, como ya vimos, las mismas han estado en su mayoría cargadas de sesgos sexistas. Por ello, nos parece interesante exponer la propuesta de Oakley (1981) de las “entrevistas no sexistas”, de generar una relación igualitaria en la que se asume que todas las personas participantes tienen algo que aprender y, a la hora de formular las preguntas, no reproducir los patrones sexistas ni las miradas androcéntricas.

3 El desarrollo de la perspectiva de género en la ciencia es un proceso que se inicia en la década del sesenta y se ha ido enriqueciendo con los aportes desarrollados desde las diferentes latitudes. Para ampliar se puede consultar: Harding (1996); Barrancos (2005); Gargallo (2012); entre otras.

Esto se complementa con una contextualización que atienda a las situaciones dispares entre varones y mujeres, que no caiga en los sesgos sexistas y que de cuenta, de la mejor manera posible, de una sociedad marcada por relaciones de género desiguales.

Reflexiones finales

Las preguntas que guían este artículo ponen en relación la condición patriarcal y adultocéntrica de nuestra sociedad que se evidencia en algunos de los desarrollos teóricos sobre el estudio de las juventudes. La propuesta de reconocer los modos que toma el adultocentrismo como sistema de dominio y paradigma y las maneras en que emergen las perspectivas androcéntricas en algunas investigaciones nos abre un abanico de preguntas en el plano epistemológico, teórico y metodológico.

Despojarnos de los lentes androcéntricos y adultocéntricos para pensar los estudios de las juventudes nos permite interrogarnos sobre los discursos, las prácticas y las instituciones que producen normatividades más o menos definitorias en relación con los modos apropiados – deseables o esperables – e inapropiados de ser jóvenes. En este artículo se esbozan algunas pistas a seguir para reconocer las relaciones de poder y dominación presentes en las experiencias juveniles en relación al género y la generación. Pero también busca ser una invitación a pensar nuestras estrategias epistemológicas, teóricas y metodológicas para continuar enriqueciendo el campo de estudios de las juventudes, en plural, diversas, cambiantes, en tensiones, atravesadas por múltiples relaciones de poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALPÍZAR, L.; BERNAL, M. La construcción social de las juventudes. **Revista Última Década**, Universidad de Chile, v. 11, n. 19, p. 105-123, nov. 2003.
- ALVARADO, S. V.; MARTÍNEZ, J. E.; MUÑOZ, D. A. Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales de la juventud. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Universidad de Manizales, v. 7, n. 1, p. 83-102, ene./jun. 2009.
- BARRANCOS, D. Primera recepción del término “feminismo” en la Argentina. **Labrys**, revista de estudios feministas/études féministes, v. 8, ago./dic. 2005.
- BOURDIEU, P. La “juventud” no es más que una palabra. In: BOURDIEU, P. **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, 1990. p. 162-173.
- _____. **La dominación masculina**. Barcelona: Anagrama, 2000.
- CHAVES, M. **Estudios sobre juventudes en Argentina I**. Hacia un estado del arte 2007. La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas, 2009.
- DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In: DENZIL, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. California: Sage Publications, 1994. p. 1-30.
- DÍAZ MARTÍNEZ, C.; DEMA MORENO, S. (org.). **Sociología y Género**. Madrid: Ed. Tecnos, 2013.
- DUARTE, C. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Revista Última Década**, Universidad de Chile, v. 20, n. 36, p. 99-125, jul. 2012.

_____. **El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio.** Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. 2015. Tesis (Doctorado en Sociología) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2015.

_____. Investigación social chilena en juventudes. El caso de la revista Última Década. **Revista Última Década**, Universidad de Chile, v. 26, n. 50, p. 124-154, dic. 2018.

EICHLER, M. **Non-sexist Research Methods.** London: Ed. Routledge, 1991.

ELIZALDE, S. El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. **Revista Última Década**, Universidad de Chile, v. 14, n. 25, p. 91-110, dic. 2006.

_____. (org.). **Jóvenes en cuestión.** Configuraciones de género y sexualidad en la cultura. Buenos Aires: Biblos, 2011.

_____. Articulaciones entre género, sexualidad y edad en los estudios de juventud: presupuestos ideológicos y operaciones de la crítica. **Sudamérica**, Revista de Ciencias Sociales, Mar del Plata, v. 2, n. 2, p. 23-35, dic. 2013.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus.** España: Ariel, 1998.

GARGALLO, F. **Feminismos desde el Abya Yala:** Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América. Bogotá: Desde abajo, 2012.

HARDING, S. **Ciencia y feminismo.** Madrid: Morata, 1996.

LAGARDE, M. **El feminismo en mi vida.** Hitos, claves y topías. México: Inmujeres DF, 2012.

LIEBEL, M. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: CORONA, Y.; LINARES, M. **Participación Infantil y Juvenil en América Latina.** 1. ed. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2007. p. 113-146.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra.** Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MORALES, S.; MAGISTRIS, G. El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. **Kairos**, Revista de Temas Sociales, San Luis, v. 23, n. 44, p. 35-54, dic. 2019.

OAKLEY, A. Interviewing women: a contradiction in terms. In: ROBERT, H. (org.). **Doing feminist research.** London: Routledge and Kegan Paul, 1981. p. 30-61.

PÉREZ ISLAS, J. A. Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud. In: MARTÍN BARBERO, J. (org.). **Umbralos:** cambios culturales, desafíos nacionales y juventud. Medellín: Corporación Región, 2000. p. 195-232.

REINHARZ, S. Feminist distrust: Problems of contexts and content in sociological work. In: BERG, D.; SMITH, K. (org.). **Exploring clinical methods for social research.** California: Sage, 1985. p. 153-172.

SECA, V. ¿Dónde están las pibas en los estudios sobre juventudes? In: **Unidiversidad**, Mendoza, nov. 2015. Disponible em: <http://www.unidiversidad.com.ar/donde-estan-las-pibas-en-los-estudios-de-juventudes>. Acceso em: 15 ene. 2020.

_____. **Juventudes y participación:** Un estudio sobre las prácticas participativas de los y las jóvenes de sectores populares en Mendoza (2003-2015). 2020. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) – Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2020.

URRESTI, M. Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. In: BALARDINI, S. (org.). **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 177-206.

VOMMARO, P. Juventudes, formas de participación política y generaciones: acercamientos teóricos y debates actuales. In: ALVARADO, S. V.; VOMMARO, P. (org.). **En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas**. Manizales, Colombia: COLEF-CINDE-CLACSO, 2014. p. 11-37.

RESUMEN

Las Ciencias Sociales cuentan con un amplio desarrollo de estudios sobre las juventudes, en especial desde la sociología. En Argentina el retorno democrático se presentó como un punto de inflexión para el crecimiento de los mismos y se fue configurando un universo multicolor de perspectivas y abordajes de las juventudes, generando un consenso sobre la necesidad de no hablar de la juventud en singular, como si fuera algo homogéneo, sino hablar de las juventudes – en plural –, ya que las mismas son diversas, heterogéneas y están en permanente construcción. Las preguntas que guían el artículo son ¿Cómo hacemos visibles las relaciones de género en nuestras investigaciones? Y ¿Cómo accedemos y comprendemos las voces y las experiencias juveniles sin las lentes del mundo adulto? Se plantea una reflexión a partir de la experiencia investigativa y de la mano de aquellos desarrollos teóricos que se encuentran disponibles en la actualidad. Se espera que este trabajo sea un insumo para la producción de miradas críticas en el abordaje teórico de las juventudes en América Latina.

Palabras clave:

sociología de lo juvenil, androcentrismo, adultocentrismo, Argentina.

Androcentrismo e adultocentrismo nos estudos da juventude na Argentina

RESUMO

As Ciências Sociais contam com amplo desenvolvimento de estudos sobre a juventude, especialmente sob a perspectiva da sociologia. Na Argentina, o retorno da democracia representou um ponto de inflexão para o crescimento destes estudos e um universo múltiplo de perspectivas e abordagens da juventude foi moldado. Gerou-se um consenso sobre a necessidade de não falar da juventude no singular, como algo homogêneo, mas sim, das juventudes – no plural – por elas serem diversas, heterogêneas e estarem em permanente construção. As questões que orientam o artigo são: como tornar as relações de gênero visíveis em nossa pesquisa? Como acessar e entender as vozes e experiências dos jovens sem as lentes do mundo adulto? Apresentamos uma reflexão com base na experiência investigativa e aportes teóricos atualmente disponíveis. Espera-se que este trabalho contribua para a produção de visões críticas acerca de abordagens teóricas da juventude na América Latina.

Palavras-chave:

sociologia do juvenil, androcentrismo, adultocêntrismo, Argentina.

Androcentrism and adultcentrism in youth studies in Argentina

ABSTRACT

The Social Sciences have a wide development of youth studies, especially from sociology. In Argentina, the return of democracy was presented as a turning point for its growth. A multicoloured universe of perspectives and approaches of the youth was shaped. A consensus was generated on the need not to speak of youth in the singular, with a homogeneous character, but to speak of youth – in the plural – because they are diverse, heterogeneous and in permanent construction. The questions guiding the article are: How do we make gender relations visible in our research? How do we access and understand youth voices and experiences without the lens of the adult world? A reflection is proposed based on the research experience and on those theoretical developments that are currently available. It is expected that this work will be an input for the production of critical views in the theoretical approach of youth in Latin America.

Keywords:

youth Sociology, androcentrism, adultcentrism, Argentina.

FECHA DE RECEPCIÓN / DATA DE RECEBIMENTO: 15/02/2020

FECHA DE APROBACIÓN / DATA DE APROVAÇÃO: 06/07/2020



María Victoria Seca Correio

Licenciada en Sociología (UNCuyo, Mendoza, Argentina), especialista en Políticas Públicas (CLACSO) y doctoranda en Ciencias Sociales (UNCuyo). Participa en diversos proyectos de investigación sobre temáticas de juventudes, participación, género y educación.

E-mail: victoriaseca@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

“Siempre firmes en terreno privado”: violencias y masculinidades en jóvenes pertenecientes a pandillas de Guadalajara

Rogelio Marcial

ONEatos

=R=

4'ever

:: C/S ::

SFTP¹

Son ya 14 años de la implementación de la “guerra contra el crimen organizado” emprendida por el entonces presidente de la República, Felipe Calderón Hinojosa, cuyos resultados están lejos de lograr los objetivos de terminar con el trasiego de sustancias ilícitas y otros delitos (secuestro, fraude, robo de combustible, trata de personas etc.). Pero lo que sí provocó ha sido la desaparición (más de 30 mil personas) y muerte (más de 170 mil) de mexicanos y mexicanas que ya no están con nosotros, además del gasto de más de 2 billones de pesos mexicanos (poco más de 94 mil millones de dólares americanos) destinados a esta “guerra” sin sentido (Relea, 2006; El país, 2016).

Ante este evidente fracaso de una política prohibicionista y de ataque frontal a la siembra/preparación, trasiego, distribución, venta y compra de sustancias ilícitas, debemos agregar a las pérdidas humanas y de recursos millonarios por parte del Estado mexicano un terrible proceso de resquebrajamiento del tejido social que, además de servir como un contexto idóneo para que opere muy bien “aceitada” la *Narcomáquina* integrada por los cárteles del crimen organizado, algunos empresarios y el Estado mexicano (Reguillo, 2011), ha impregnado las diversas subjetividades de los mexicanos y las mexicanas quienes hemos incorporado a nuestras vidas cotidianas el terror, la zozobra y la incertidumbre. “Solo” han pasado 14 años y nuestro país se ha convertido en un lugar inseguro y violento, en el que hasta caminar por las calles nos representa una serie de riesgos que debemos valorar y saber sortear para no ser obligados y obligadas a trabajar en condiciones de esclavitud para el crimen organizado o amanecer desmembrad@s en una bolsa negra de basura. También éstos son los resultados, también lacerantes como la propia muerte, de la política emprendida por Felipe Calderón. “Contamos muertos, pero el gesto es inútil porque no se logra reponer humanidad, ni zurcir la rotura que la máquina produce tras su paso. La violencia es unidireccional, no hay violencia recíproca en virtud de la condición fantasmagórica de la máquina” (Reguillo, 2011).

Pero, así como todos los problemas sociales hacen crisis en las poblaciones más desprotegidas de la sociedad, la guerra contra el narcotráfico ha golpeado con mayor fuerza a los sectores pobres, a las mujeres, a los varones jóvenes, a los niños y a las niñas; a ellos y ellas que le resultan totalmente prescindibles a un sistema basado en la necropolítica. Para el caso de los y las jóvenes, es claro que en México se ha impulsado un “juvenicidio” desde el contubernio entre el Estado y el crimen organizado (Marcial, 2019). Son innumerables los datos que así lo refieren,

¹ Este “placazo” (graffiti) se lee como sigue: Guanatos (forma coloquial de llamar a Guadalajara, pero aquí usando en inglés el número 1 para destacarla como la más importante) rifa (manda, controla), forever (para siempre) con safos (indica que nadie debe atreverse a alterar/tachar el “placazo” so pena de ser violentado por la pandilla que lo realizó) siempre firmes en terreno privado (que están permanentemente preparados para defender el territorio demarcado por la pandilla ante cualquier intruso).

y también son escasas o nulas las políticas públicas y las acciones de gobierno que busquen solucionar todo esto. Ni siquiera lo han logrado en el doloroso tema de la localización con vida de sus seres queridos o, en el peor de los casos, de sus cadáveres o restos mortuorios. El actual modelo económico está generando un contexto de violencias sociales que provoca una fuerte crisis en las interacciones cotidianas de jóvenes urbanos, quienes (sobre)viven en los barrios populares de la ciudad.

[...] el neoliberalismo equivale a un poder de ocupación [...] su fuerza principal radica en la transformación de la sociedad “desarrollista” en una sociedad bulímica que engulle a sus jóvenes y luego los vomita: en narcofosas, en la forma de cuerpos ejecutados y torturados; en la forma de cuerpos que ingresan a las maquilas como dispositivos al servicio de la máquina; como migrantes; como sicarios, “halcones”, “hormigas”, “mulas” al servicio del crimen organizado; como soldados sacrificables en las escalas más bajas de los rangos militares; como botargas acaloradas de las firmas de *fast food* que proliferan en el paisaje. La enumeración de las formas en que “la catástrofe” de la idea de vida y la vida misma que viven millones de jóvenes precarizados en el mundo, en Latinoamérica, México, escapa al poder de síntesis y a la capacidad de indignación (Reguillo, 2015, p. 65-66).

Entre los y las que se congregan en las llamadas “pandillas” o “barrios”, las nulas opciones de educación y empleo, los cruentos procesos de estigmatización social, la presencia del crimen organizado en sus barrios, entre otras cuestiones, construyen una realidad que abreva de los roles tradicionales de género para consolidar masculinidades violentas que encuentran en la imposición y el sometimiento uno de los recursos más efectivos para lograr reconocimiento y para defender al grupo ante sus enemigos inmediatos (otras pandillas, la policía, “La Plaza”). La reproducción de estos roles tradicionales entre varones y mujeres perpetúa no solo la subordinación de las mujeres al poder masculino, sino que además contribuye significativamente al aniquilamiento juvenil impulsado no solo por el crimen organizado sino también por los propios cuerpos policiacos de la ciudad, aniquilamiento en el que los y las jóvenes son tanto las víctimas y como los victimarios.

El contexto de las violencias sociales en Guadalajara

Resulta necesario hacer un esfuerzo para comprender de manera holística (amplia y total) un problema como las violencias estructurales que afectan a las juventudes contemporáneas con todas sus causas, repercusiones y consecuencias. Me parece que pensar esta realidad desde una visión holística, cuestionando las jerarquías impuestas desde el mundo adulto (adultocentrismo) hacia las y los jóvenes, puede ayudar significativamente en la comprensión y explicación del fenómeno para lograr incidir en su prevención, más que buscar culpables y centrarse tan solo en lo que tiene que ver con el castigo de los responsables y su posible readaptación social.

“Aterricemos la mirada” en nuestro contexto local. Los procesos urbanos, poblacionales, económicos, sociales y culturales en el contexto metropolitano de Guadalajara son muy complejos y requieren miradas multidisciplinarias que logren hacer evidentes las características esenciales de muchos de los fenómenos que tal realidad provoca, para poder aportar planes y programas de

2 Forma coloquial en México para referirse al cártel del crimen organizado que controla la ciudad o el pueblo: la plaza.

gobierno que realmente generen soluciones a los problemas más apremiantes para la población que aquí habita. Una de tantas problemáticas tiene que ver con los procesos y espacios que afectan a las y los jóvenes de esta metrópoli mexicana, y su actual entrecruzamiento con el incremento de la delincuencia y las violencias sociales suscitado principalmente por la creciente presencia del crimen organizado en esta ciudad.

Sin embargo, antes de centrar la atención en estos procesos y espacios que vulneran a miles de jóvenes urbanos, es necesario (re)conocer parte fundamental del contexto social y cultural en el que se presenta. No es posible ubicar, analizar e interpretar un fenómeno tan complejo como el mencionado, sin antes conocer ese contexto social en el que (sobre)viven cotidianamente estos jóvenes. En el Área Metropolitana de Guadalajara, los y las jóvenes representan el 32% de la población total³ (INEGI, 2011). Desgraciadamente, de entre ellos y ellas solo el 37% asiste regularmente a la escuela. Más de la mitad han tenido que abandonar, por diversas causas, su formación escolar. Por ello, un 40% de los varones y un 25% de las mujeres se dedican exclusivamente a trabajar. Los y las que logran combinar ambas actividades (estudiar y trabajar) son muy escasos (7% de los varones y 4% de las mujeres). Pero donde la variable de género juega un papel importante es entre aquella población juvenil de Guadalajara que no estudia ni trabaja. Las mujeres que no realizan ninguna de estas actividades alcanzan el 29%, mientras que para los varones el porcentaje es del 6%. Dentro de quienes no estudian ni trabajan, una tercera parte de las mujeres se dedican a labores del hogar, y una quinta parte de los varones hacen lo mismo.

Datos de la Encuesta Nacional de Juventud (IMJ, 2011) permiten dilucidar que de cada 100 niños y niñas que inician la educación primaria, solo seis lograrán obtener un título universitario y 2 de ellos lograrán finalizar estudios de posgrado. Para oscurecer más este panorama, solo uno de los seis que finalizaron su formación universitaria encontrará un empleo relacionado con sus estudios. Parte importante de los jóvenes que estudian se incorporarán, alrededor de los 16 años, a empleos con nivel técnico en fábricas, comercios o empresas (con un importante incremento en la economía informal, paralegal e ilegal), independientemente de sus niveles académicos y su preparación en diversas ramas del conocimiento. En tales condiciones, la migración (legal e ilegal) a los Estados Unidos se presenta como una de las alternativas más atractivas (pero menos segura) para miles de jóvenes en esta ciudad. Todo lo anterior, aunado a las muertes y desapariciones forzadas, hacen una fuerte crisis entre las y los jóvenes del país, especialmente los de sectores empobrecidos.⁴

En México, podemos identificar de manera clara el desbordamiento de asesinatos, violencia, miedo y violación de derechos humanos con el inicio de la iatrogénica política prohibicionista impuesta por el expresidente Felipe Calderón en diciembre de 2006. Violencia que ha seguido un curso expansivo a lo largo del país y ha continuado durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. En el periodo señalado, se identifican los tipos de violencia mortal de hombres y mujeres, destacando la agresión con disparo de arma de fuego, agresión con objeto cortante, y agresión por ahorcamiento, estrangulamiento y sofocación (Valenzuela, 2016, p. 16).

Por su parte, el mismo gobierno mexicano, a través del Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas (Gobierno de México, 2018), reconoce cerca de 30 mil desapariciones forzadas con reporte ante las autoridades correspondientes. Pero asociaciones

3 Según el Instituto Mexicano de la Juventud, los jóvenes en México son todos los varones y las mujeres que se ubican entre los 12 y los 29 años de edad.

4 Autores como José Manuel Valenzuela (2015) llaman a esto “juvenicidio”; y Alfredo Nateras (2016) “aniquilamiento juvenil”.

civiles mencionan que, sumando asesinatos y desapariciones no reportadas, la cifra de esta mal llamada “guerra contra el crimen organizado” podría alcanzar más de 100 mil casos. Y son los jóvenes también los protagonistas en estas historias de terror: “[...] el perfil prototípico de los desaparecidos en México son hombres jóvenes entre 19 y 25 años” (Camhaji, 2018).

Y obviamente para el caso del homicidio, éste afecta más a los varones, aunque hay que distinguir que el número de víctimas femeninas ha estado creciendo como sigue: entre 2000 y 2007 la proporción era de ocho varones asesinados por cada mujer, pero de 2008 a 2017 la proporción entre hombres y mujeres se ha elevado a nueve hombres por cada siete mujeres; entonces se ha “feminizado” esta realidad violenta. A lo que debemos sumar la constante alza de casos de feminicidios en el país (Guerrera, 2018).

En 2006, los cárteles del crimen organizado fueron responsables de poco más de 30% de todos los homicidios intencionales en el país, pero a partir de 2010 pasaron a ser de más de 60%. Uno de cada cuatro mexicanos ejecutados en el marco de la guerra contra el crimen organizado era joven. El uso de armas de fuego en la violencia juvenil se ha incrementado sobre todos a partir de esta política, y los homicidios de jóvenes por armas de fuego casi se han triplicado. Los jóvenes fueron responsables de la mitad de los delitos con estas armas en 2010, las edades de los jóvenes que participaron en este tipo de delitos se ubican entre los 18 y 24 años de edad en 60% de los casos. Nueve de cada diez (91.5%) eran varones.

Este problema de inseguridad pública que vivimos los mexicanos y mexicanas se ha convertido en uno de los aspectos centrales de atención por parte de las autoridades. Los índices de delincuencia han llegado a tales niveles que obligan a la sociedad (gobierno y sociedad civil) a dedicar mucha de su atención a una problemática que afecta cotidianamente a la población en general. Ciertas zonas del país se han convertido en espacios “intransitables” y de latente peligro para los habitantes nacionales y los visitantes extranjeros. Sin embargo, este ambiente de inseguridad afecta de distinta manera a los estratos y segmentos poblacionales que constituyen el Área Metropolitana de Guadalajara. No sólo en relación con el ingreso y la propiedad, sino también en referencia con el grupo de edad y el género, la inseguridad pública presenta diferentes caras y matices que obliga a la sociedad a trabajar desde distintos frentes para lograr controlar sus consecuencias.

Para muchos, la relación “delincuencia-juventud”, más propiamente “jóvenes en conflicto con la ley”, es tan estrecha como lo marca el dato que sigue: “[...] dos de cada tres delitos que se cometen en la Zona Metropolitana de Guadalajara tienen como autores a jóvenes de 18 a 28 años de edad” (PGJEJ, 2014, p. 3). Si sumamos a lo anterior los delitos cometidos por menores de 18 años (dato del cual carecemos), la tendencia hacia el “rejuvenecimiento del delincuente” resulta preocupante. Esto es, buena parte del problema de la inseguridad pública pareciera tener como origen a los niños y jóvenes que cohabitan con nosotros y que se han visto orillados a delinquir como una forma de sobrevivencia económica. Pero lo anterior podría ser una cara de la moneda. Sumando los casos de robo, asalto, agresión, asesinato, violación etc., en los que el(los) afectado(s) resultó ser un menor de 30 años, estaríamos hablando de cerca del 62% de incidencia (PGJEJ, 2014). Así, podemos ver que en la otra cara de esa misma moneda los jóvenes son también el principal protagonista; o, en términos judiciales, víctima y victimario.

La lógica más elemental nos indica que es al sector juvenil al que se deben destinar atención y recursos para prevenir y solucionar el problema de la delincuencia. Como si fuera un “círculo vicioso”, nuestra sociedad está produciendo jóvenes delincuentes que tarde o temprano se convertirán en agresores de otros jóvenes. Pero a su vez, está introduciendo a su juventud a una agresividad cada vez más violenta. Se ha mencionado que el aumento de la agresividad juvenil tiene raíces en distintas crisis (la económica, la educativa, la laboral, la de valores morales y sociales, la familiar, la espiritual), o que es resultado directo de la violencia expuesta en distintos medios de comunicación (el cine, la televisión, los videojuegos). También se ha dicho que el

delincuente proviene casi siempre de ambientes en los que la violencia es cotidiana. Sin duda todo influye, es un fenómeno multicausal. Pero los y las jóvenes son los menos culpables de todo ello y, sin embargo, los más afectados.

Hoy en día ya no es tan fácil ser joven. A los problemas propios de inseguridad que se viven en Guadalajara hay que agregar el peligro que representa ser joven ante la mirada del policía que, advertido por sus superiores que conocen las cifras arriba indicadas, ven en ese joven un delincuente potencial al que sólo hay que comprobarle algún delito que “seguramente” cometió (o que está “a punto” de cometer, que para el caso es lo mismo). También hay que agregar la intolerancia e incompreensión de una sociedad que cada vez más limita los espacios para los jóvenes, esperando que sólo hagan lo que “deben” hacer y estigmatizando otro tipo de conductas y gustos culturales. Hay que agregar, aún más, la carencia de oportunidades de educación y empleo que, muchas veces, orillan a la juventud a encontrar otras formas de sobrevivencia económica que van desde el subempleo, la economía informal, la migración internacional ilegal, la prostitución, la paralegalidad, hasta la delincuencia en sus diferentes modalidades (Marcial, 2016).

Por ello, debemos partir de que son precisamente los y las jóvenes quienes están siendo más afectados por este problema social, y no que son los responsables de él. Es decir, la sociedad (gobierno, sociedad civil organizada, académicos, medios de comunicación, iglesias, empresas etc.) debe enfocar acciones y programas para proteger a los jóvenes del problema de la delincuencia y no culparlos y castigarlos. Además, son los propios jóvenes los que deben impulsar acciones que coadyuven a soluciones reales de prevención, y las instituciones sociales deben apoyar y orientar estas demandas legítimas. Hay que estar consciente que lo anterior no es algo fácil de atender y solucionar, pero tenemos el compromiso de caminar por esa ruta. Parece pertinente, entonces, partir de un acercamiento comprensivo de las características que rodean esta realidad juvenil, para entonces poder vislumbrar posibles caminos ante esta problemática.

Concretamente en Guadalajara, un estudio realizado por el Consejo Consultivo de Seguridad Ciudadana detectó que la población consideraba que los jóvenes menores de 25 años que se veían involucrados en faltas administrativas tenían que ver, en orden de importancia, con prácticas como el grafiti, el consumo de sustancias ilegales en la vía pública, el consumo de alcohol en la vía pública, escandalizar y tirar basura en la vía pública (CCSCG, 2009, p. 18). Por su parte, este sentir ciudadano con relación a los delitos cometidos por jóvenes considera como los más importantes aquellos relacionados con la compra y venta de sustancias ilícitas, seguido por la extorsión y en tercer lugar el robo de autopartes; aunque destaca que el asalto a transeúntes en la calle y a usuarios del transporte público son los que se realizan con mayor violencia (CCSCG, 2009, p. 21). Esto generó, según el estudio, que los pobladores de esta metrópoli mexicana consideraran en un 49% que la delincuencia había aumentado en sus respectivas colonias, mientras que un 29% juzgó que seguía igual que en años anteriores, y finalmente un 21% que había disminuido (CCSCG, 2009, p. 27). Ante ello, las y los ciudadanos recurren a respuestas cotidianas para evitar ser víctimas de la delincuencia.

De manera considerable la inseguridad ha alterado tres aspectos de las actividades cotidianas y el estilo de vida de los ciudadanos, en primer lugar, un 55.88% señaló que evita usar joyas, un 55.22% que prefiere no portar dinero en efectivo y un 47.88% que prescinde salir de noche (CCSCG, 2009, p. 27).⁵

5 Otras medidas menos comunes fueron tomar taxis, cambiar rutas de camino a casa, no realizar actividades físicas en espacios públicos y participar con la comunidad en distintas actividades.

En otros asuntos, la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (INEGI, 2014) destaca que un 62% de los jóvenes han tenido problemas en sus hogares, aunque 44% prefiere evadir a los demás integrantes de su casa para evitar discusiones y peleas. Se refiere que el principal problema que provoca conflictos en las familias de estos jóvenes es el incumplimiento de las labores domésticas que a cada cual le corresponden. 67% de los jóvenes encuestados aseguraron que reciben consejos de sus padres cuando cometen errores y 39% refirió solo los regaños. Desgraciadamente un 13% aceptó que ante sus faltas domésticas se generaban situaciones de violencia física y psicológica con gritos, insultos, groserías, humillaciones, acusaciones, amenazas, los ignoran o no les dan importancia, se les dice que ya no los soportan, los corren de sus casas, los hacen sentir mal, o los agreden mediante empujones, pellizcos, golpes y jalones (INEGI, 2014).⁶

Es de destacar, según esta encuesta, que el 86% de los jóvenes confían en sus vecinos, el 59% participa en programas u organizaciones de sus colonias (principalmente de carácter deportivo) y el 63% ha presenciado el consumo de sustancias en las calles de su colonia pero refieren que los vecinos realizan acciones organizadas en los casos en que se presentan peleas entre “pandillas” (51%) y en los casos de robos a transeúntes o en domicilios (40%) (INEGI, 2014).

En “terreno privado”: en el corazón de los barrios

Lo que sigue expone sintéticamente algunos de los resultados obtenidos en tres diferentes trabajos de investigación/intervención con pandillas violentas de la Zona Metropolitana de Guadalajara: en Zapopan (Marcial; Vizcarra, 2014), en Tlaquepaque (Marcial; Vizcarra, 2015) y en Guadalajara (Marcial; Vizcarra, 2017).⁷ Los recorridos de campo por parte del equipo de investigación en las colonias elegidas de la Zona Metropolitana de Guadalajara para la realización de estos estudios fueron la base para el contacto con informantes clave (pandilleros, jóvenes no pandilleros, representantes institucionales, miembros de asociaciones civiles, autoridades y vecinos), cuyo objetivo fue recoger sus opiniones sobre las problemáticas que identificaban en sus barrios y las posibles alternativas al respecto. Otra forma de convocar y entrar en contacto específicamente con jóvenes pertenecientes a pandillas para aplicar una encuesta y buscar jóvenes que pudieran ser líderes en sus colonias, fue la realización de eventos de esparcimiento en cada colonia. La temática de estos eventos la definimos según lo que los propios jóvenes de los barrios nos comentaron. El rap,⁸ sobre todo, pero también el grafiti, los perros pitbull, la música *circuit*⁹ y el reggaetón, así como la práctica del llamado *full contact* o artes mixtas,¹⁰ fueron lo que prefirieron.

6 La encuesta se realizó en 97,754 viviendas de 47 ciudades de las 32 entidades federativas del país, y los datos presentados aquí corresponden a las y los jóvenes entre los 12 y los 29 años de edad.

7 Para una apreciación realmente cercana a estas experiencias de investigación/intervención, recomiendo revisar los documentales González, 2014 y 2017.

8 Expresión musical de la cultura Hip-Hop.

9 Una derivación contemporánea de la música electrónica.

10 Deporte de contacto derivado del box en los que están permitidos, además de puñetazos, los codazos, patadas, sometimiento con “llaves” de lucha etc. Este deporte se ha vuelto muy popular en México debido a la difusión de las peleas organizadas por la UFC (*Ultimate Fighting Championship*) a través de la televisión y la Internet [[http:// http://www.ufcespanol.com/](http://www.ufcespanol.com/)].

De tal forma, y a la par de estas actividades culturales, se desarrolló el trabajo de campo en las colonias seleccionadas a partir de visitas permanentes y trabajo etnográfico de observación y análisis. Los integrantes en cada pandilla oscilan desde los 25 y hasta los 150 miembros. Se ubican entre los 12 y los 32 años de edad y, por sus propias denominaciones, existen rivalidades importantes entre “norteños” y “sureños”, así como entre las adscripciones a las pandillas originarias de Los Ángeles y conformadas a partir de la Mexican Mafia, Nuestra Familia (Marcial, 2011), el Barrio 18 y el Barrio 13 (Valenzuela; Nateras; Reguillo, 2007). Durante los eventos musicales, de grafiti y canes fue evidente la presencia de estos grupos a partir de su vestimenta de colores rojo (norteños) y azul (sureños). De los jóvenes encuestados, cerca del 70% aceptó pertenecer o haber pertenecido a un grupo barrial juvenil conocido como “pandilla”, “barrio” o crew. La participación de mujeres en este tipo de grupos es muy baja, además de que tiende a desaparecer al llegar a los 20 años de edad. Según nuestro trabajo etnográfico, esta realidad responde a varias cosas. En primer lugar, es común que dentro de este tipo de grupos barriales la presencia femenina sea meramente “decorativa”. Las mujeres que se acercan y conviven con los varones en estos grupos, en la mayoría de los casos, no son cuantificadas por estos jóvenes como “miembros” (con plenos derechos) de la “pandilla”. Ciertamente su participación es bastante menor que la de sus compañeros varones, pero aún más, en buena medida son invisibilizadas por ellos ya que sólo son consideradas como “recursos sexuales” para algunos miembros del grupo. De tal forma, muchas de estas chicas no se consideran de la “pandilla” aunque convivan con ellos, ya que la membresía no es tan fácil de obtener como mujer. Es también destacable que existen los casos en que, frente a esta realidad de exclusión, las mujeres en ocasiones formen sus propias agrupaciones en las que los varones no tienen participación. Conocimos el caso de las Zorras 14, de Santa Ana Tepetitlán, como el único que hemos detectado certeramente de este tipo. Por otra parte, la llegada de los hijos principalmente por embarazos no planeados es una de las causas más fuertes de que a mayor edad, las mujeres dejen de participar en estos grupos.

Los jóvenes de estos barrios identificaron los motivos por los que prefieren pertenecer a una “pandilla” dentro de sus colonias. Es abrumante la respuesta sobre el hecho de que estar en estos grupos tiene que ver con la posibilidad de divertirse y “echar relajo”, una cuestión eminentemente lúdica. Pero, seguido de esto, otras razones de pertenecer a estos grupos tienen que ver con el apoyo y la solidaridad con la que se cuenta estando en ellos. Son mínimas aquellas respuestas que identifican la pertenencia a estos grupos con “ser alguien” u obtener la posibilidad de estar con mujeres (“jainas”). Mientras tanto, al preguntárseles sobre los beneficios de su pertenencia a “pandillas”, la diversión siguió siendo la respuesta más repetida, seguida también por el apoyo y la solidaridad grupal. La protección, el acceso a alcohol y sustancias ilícitas, así como a mujeres, fueron respuestas que también se presentaron, pero en menor medida. Y para cerrar este diagnóstico con respecto a lo que los jóvenes identifican en relación a su pertenencia a “pandillas”, se les pidió identificar los problemas que esa pertenencia les trae en sus colonias. Aquí, destaca que a edades tempranas (entre los 10 y los 15 años), el principal problema tiene que ver con conflictos con otros jóvenes que pertenecen a grupos similares, pero al pasar los 16 años de edad y hasta los 25, los conflictos se relacionan más con elementos de la policía. Cabe destacar que los conflictos con sus propias familias también son importantes, aunque por debajo de los mencionados. Muy pocos identificaron conflictos con amigos o problemas de adicciones como algo significativo al respecto.

Aquí yo rifo, ése: la lógica de la masculinidad tradicional

El punto de partida para estudiar las violencias sociales en torno a experiencias de jóvenes insertos en pandillas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, no se diseñó a partir de problematizar el tema de las formas de representar y ejercer la masculinidad por parte de los jóvenes varones con los que se trabajó. Más que ese punto de partida, el asunto de las masculinidades fue un punto de llegada al analizar los causales del incremento de violencias de diferente tipo (doméstica, de género, callejera, policiaca, delincuencia, estructural) en los contextos barriales de las colonias del estudio. Solo después de la inserción en las complejas realidades juveniles en estos barrios, la evidencia de que las formas de concebirse como varones ante sus pares masculinos en las pandillas y ante el resto de la gente (hombres y mujeres; niños, jóvenes y adultos; vecinos, policías e integrantes del crimen organizado), tenían serias consecuencias en la representación y el ejercicio de la violencia personal y grupal de y entre las pandillas. Una fuerte raigambre en concepciones sobre los roles tradicionales de la masculinidad, enfocada casi en su totalidad en aspectos ligados a los papeles de protector y de proveedor que “debe” cumplir el varón, resulta ser lo que dota de sentido al uso de la violencia y a su representación (violencia real y simbólica).

Parte de la idea de que la masculinidad es un complejo proceso de relación entre estructuras sociales y aquellas prácticas que estas estructuras hacen posible. De allí que es factible identificar prácticas que se desprenden del ordenamiento jerarquizado de los géneros en los ámbitos productivos, del poder y de lo erótico-sexual (Ramírez, 2005, p. 49). En cuanto al ámbito productivo se naturalizan prácticas, en tanto roles tradicionales de género, en los que el varón supuestamente tiene “mayor capacidad” para llevar a cabo trabajos fuera del ámbito doméstico; mientras que las mujeres, por sí mismas, contienen especificidades “propias de su género” que las hace propicias para llevar a cabo las labores domésticas referidas a la crianza de los hijos y las labores del hogar. De allí que el varón “debe” cumplir con su papel de proveedor, saliendo del ámbito doméstico para conseguir un empleo remunerado; mientras que la mujer “debe complementar” al varón, cumpliendo con lo necesario para que se asegure la reproducción de la unidad doméstica. “[...] las relaciones de producción [...] aluden abierta o veladamente a la figura de proveedor, que se deriva de la participación de los varones en el trabajo. Éste es un elemento que caracteriza a la identidad masculina” (Ramírez, 2005, p. 51).

Ciertamente, como bien critica la autora feminista Silvia Federici (2010), esta división sexual del trabajo se configuró con el nacimiento del sistema capitalista de producción y sus razones no tienen que ver con las capacidades “naturales” o “biológicas” de unos (varones) y de las otras (mujeres). En realidad, el capital necesita que el varón que sale a trabajar tenga todo resuelto en el ámbito doméstico para que él pueda regresar cada mañana a sus labores alimentado, descansado y sin tareas domésticas que le distraigan. Así es como se le asignó, veladamente y sin su consentimiento, el cuidado del hogar, de los hijos y del varón a la mujer.

Parte importante de la imposición del varón sobre la mujer, a través de la centralidad del rol de proveedor del varón, se sustenta precisamente en esta concepción tradicional de la masculinidad. Y cuando las dificultades para cumplir este papel de proveer por parte del varón son demasiadas, entonces su masculinidad se ve cuestionada.

El proceso económico mundial, en particular en América Latina, con sus efectos de agudización e incluso periodos de recesión en determinados años, ha llevado a plantear la falta de seguridad en el trabajo, la pérdida del empleo o el subempleo como un elemento que está contribuyendo a cuestionar la identidad masculina, especialmente en sectores populares (Ramírez, 2005, p. 51).

Lo que sucede en tal sentido con los jóvenes insertos en pandillas violentas es que, ante las nulas oportunidades de empleo estable y con prestaciones de ley, les es negada esta posibilidad de cumplir con el papel de proveedor que su unidad doméstica espera de ellos. Evidentemente, esto tiene que ver con las consecuencias de una violencia estructural, sistémica, de incumplimiento de los derechos elementales (en este caso, el derecho al empleo digno y con seguridad social) que el propio Estado provoca por la omisión en el cumplimiento de la generación de condiciones adecuadas de bienestar y desarrollo individual, colectivo y social. Y, a su vez, propicia que sean otros imperativos a los que se acuda para construir una masculinidad reconocida por quienes les rodean; ya que, “Al parecer, las especulaciones sobre las identidades masculinas en contextos de desempleo y marginación muestran que no dependen en exclusiva de ser proveedores de la familia [...]” (Ramírez, 2005, p. 51). Es por ello, como enseguida argumento, que la relación entre masculinidad y violencia se estrecha significativamente.

Aunado a lo relacionado con el rol de proveedor como rasgo distintivo de una masculinidad tradicional, también el papel de protector dota de sentidos específicos a este tipo de masculinidad. Es necesario que el varón represente para los suyos una figura de seguridad ante las posibles amenazas que se enfrentan cotidianamente y que pudieran poner en peligro a los demás integrantes de la unidad doméstica.

Este imperativo también se extiende a quienes ellos llaman *hommies*, esto es, a los demás integrantes de sus pandillas. Para estos grupos barriales, contar con la seguridad de que todos y cada uno de sus integrantes cumplan con la protección del grupo resulta ser uno de los valores más destacados en las interacciones cotidianas de las pandillas o barrios. Esta característica de protector como parte de una masculinidad tradicional, además, entra “en juego” con las mujeres que cotidianamente conviven con estos grupos barriales. Cumplir cabalmente este papel de protector fortalece en buena medida la construcción de una masculinidad tradicional que está asociada con ser deseado y pretendido por la mayor cantidad de mujeres posibles (Ramírez; Uribe, 2008).

Sin embargo, hay que destacar que precisamente el incremento de las violencias sociales está generando que el papel de protector por parte de estos jóvenes, propio de la construcción de sus masculinidades, implique el desarrollo y consolidación de prácticas representativas de una violencia simbólica, así como prácticas performativas de una violencia física, real. En otro espacio (Marcial, 2018) he destacado cómo, a través de tatuajes corporales, el cuerpo pandillero enuncia este papel protector ante la mirada de propios y extraños; y cómo en ello también están implicadas las relaciones de género con las mujeres del barrio.

Simón, mira, es que ellas buscan protección porque aquí en el barrio las cosas están bien cabronas [difíciles]. Quieren estar con un bato [hombre] que las proteja, que no le saque a los chingadazos [golpes], que sea bien cabrón [duro] para pelear. Entonces te ven tatuado y dicen “ese bato es machín, quiero con él” ¡A wevo!, por eso tenemos más viejas andando así [tatuados]¹¹ (Florencia 13, 2015).

11 Es necesario aclarar que el proceso simbólico y ritual del empleo de tatuajes corporales entre jóvenes pandilleros de Guadalajara tiene especificidades de reconocimiento por parte del grupo para su aprobación. En distintas pláticas informales con ellos y ellas, al tocar el tema de los tatuajes enfatizaron que dentro de la pandilla los tatuajes “se ganan” en las batallas cotidianas. A diferencia de otros sectores juveniles en los que el tatuaje como decoración corporal es una decisión personal, entre los pandilleros estas marcas corporales, como ellos dicen, son “medallas de las batallas”. Si alguien quiere hacerse un tatuaje debe contar con la aprobación de su barrio o pandilla, quienes reconocen el cumplimiento del sujeto que se pretende tatuar de sus deberes para con la pandilla (véase Marcial, 2018).

Y más allá del simbolismo de todo esto, proteger está implicando ser cada vez más violento, a nivel físico y real, ante la violencia que enfrentan cotidianamente en sus barrios debido a la presencia de lo que llaman La Plaza (cárteles del crimen organizado). Es así como la construcción de masculinidades tradicionales entre estos jóvenes varones se liga intrínsecamente con la representación y el uso de la violencia. Si el papel de proveedor cuestiona sus masculinidades, ser violento en casa y en la calle las reafirma. Y ser violento en la calle a niveles cada día más destacados resulta ser un requerimiento obligado para cumplir el otro papel de protector propio de estas masculinidades tradicionales.

Pero parafraseando a Ramírez y Uribe (2008), ¿cómo participan las mujeres en este “juego de género”? Las condiciones estructurales de las violencias sociales también están construyendo relatos que valoran como algo positivo el uso de la violencia en los espacios más cotidianos. Una forma en que las mujeres “le entran a este juego” es, como indicamos líneas arriba, reconociendo y buscando a aquellos varones que les representen seguridad y protección ante los peligros inherentes a la vida cotidiana en sus barrios. Ello se apega a una feminidad tradicional en la que se considera que la mujer depende en este (y otros sentidos) de la presencia masculina. Sin embargo, existen otras mujeres que, ante la inquietud de participar también en las interacciones callejeras mediadas por las pandillas, construyen otras formas de ser mujer que tratan de nivelar su participación con los varones. Aunque no lo consiguen por completo,¹² dejan de ser esa mujer abnegada y obediente ante los varones propia de una feminidad tradicional.

Existen estudios (Lacombe, 2006 y Halberstam, 2008) que han analizado las formas en que mujeres lesbianas construyen “masculinidades femeninas” en sus interacciones de amistad, erotismo y encuentros sexuales propias de la performatividad de sus identidades sexo-afectivas. Sin embargo, en este caso las mujeres que conviven con las pandillas no necesariamente se autoidentifican como lesbianas. Desde su heterosexualidad auto-reconocida, más bien masculinizan sus expresiones a partir de emular las prácticas violentas y sus representaciones simbólicas tal y como lo hacen sus pares varones. Hace un par de décadas, el rito de iniciación en la vida pandilleril consistía, para los varones, en lo que ellos llaman “el brinco”¹³; mientras que para las mujeres se solía llevar a cabo “el trenecito”¹⁴. Hoy en día, la totalidad de las mujeres que quieren ingresar a la pandilla también “le brincan” ante otras mujeres que ya conviven con el grupo. De la misma manera, ya dentro del grupo, las mujeres suelen participar en las peleas cotidianas con otros grupos barriales y son reconocidas por sus pares varones cuando lo hacen mediante el empleo de fuertes dosis de violencia física.

Aunque esta otra forma de relacionarse con sus pares varones no encaja ciertamente en una feminidad tradicional, lo que también es verdad es que no necesariamente son posicionamientos que cuestionen y subviertan las relaciones inequitativas entre los géneros. Me parece que, finalmente, así la masculinización de sus expresiones realmente sigue dependiendo y valorando los imperativos masculinos sobre los femeninos, manteniendo con ello relaciones verticales entre los géneros en las que el varón ejerce poder sobre las mujeres.

12 Durante el trabajo de campo, en repetidas ocasiones confirmé que las mujeres no son tomadas como iguales dentro de las pandillas por parte de sus pares varones. No les son otorgados premios y privilegios reservados solo para ellos.

13 Consiste en el enfrentamiento físico directo (a golpes) entre quien quiere ingresar a la pandilla y tres o cuatro miembros de ésta, durante una cantidad de segundos que corresponde al nombre identitario del grupo. Es decir, si se busca pertenecer a la Florencia 13, este enfrentamiento debe durar 13 segundos. Si es a la pandilla Guerreros 19, serán 19 segundos.

14 Consiste en tener relaciones sexuales con los líderes más destacados del grupo.

Palabras finales

Las violencias sociales están impactando severamente los procesos de sociabilidad entre los y las jóvenes que viven en barrios precarizados y que pertenecen a pandillas o barrios. La forma más idónea para sobrevivir este incremento de los niveles de violencia, definitivamente, ha tenido que ver con ir incrementando a su vez las expresiones violentas que se generan no solo en enfrentamientos entre pandillas. También ello se presenta al interior de esos grupos barriales, dentro de sus hogares y escuelas, en las calles etc.

Ser hombre “está cabrón”: la fuerza, la superioridad distanciada, el férreo entrenamiento para participar de esa cofradía llamada “sexo masculino” no se reduce al habitar un mundo de privilegios en los que la violencia “propia” pueda ejercerse porque sí. [...] se aprende a ser violento como parte constitutiva del ser hombre, que se transita por un “programa de vida” que exige del protagonista una aplicación casi total: se aprende a ser propietario, a pensar siempre desde la primera persona en singular, a desplegar las conductas, frases y pensamientos que se atribuyen al dominador (Reguillo, 2005, p. 17).

Lo anterior se va desarrollando a partir de la construcción de masculinidades de tipo tradicional, en las que la violencia es un recurso para ser reconocido como “hombre” ante la imposibilidad de cumplir con el papel de proveedor que esa masculinidad tradicional juzga como imprescindible. Si su hombría queda en entredicho por no ser capaz de cooperar con las necesidades materiales de la familia, los gritos, amenazas y golpes bien restituyen esa hombría cuestionada.

De igual forma, ese incremento de las violencias sociales alimenta la agresividad necesaria para poder sobrevivir en las calles del barrio. En nuestro país, tanto criminales como policías han desarrollado formas más complejas y aniquiladoras en sus enfrentamientos. La proliferación de armas de fuego, la experiencia de muchos jóvenes en enfrentamientos armados y en casos de homicidios dolosos, la evidencia de que la impunidad protege a muchos que cometen actos violentos, la ineficacia y corrupción de los cuerpos policiacos y la forma de relacionarse desde el estereotipo con estos jóvenes, entre otros factores, propician que se tenga que ser “bien hombre” so pena de no poder sobrevivir mucho tiempo en el barrio. Es también una forma de reconocimiento en este contexto sumamente violento que ha caracterizado a nuestro país en la última década de nuestra historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMHAJI, E. El drama de los desaparecidos en México se ceba con los más jóvenes. Madrid. **Diario El País**, 25 mar. 2018. Disponible em: https://elpais.com/internacional/2018/04/25/mexico/1524670527_083891.html Acceso em: 25 mar. 2018.
- CCSCG. **Diagnóstico ciudadano sobre la seguridad ciudadana**. Guadalajara: H. Ayuntamiento de Guadalajara - Consejo Consultivo de Seguridad Ciudadana de Guadalajara, 2009.
- IMJ. **Encuesta Nacional de Juventud 2010**. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2011.
- INEGI. **Censo de población y vivienda 2010**. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2011.
- INEGI. **Encuesta Nacional de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia**. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2014.

- EL PAÍS. Año 11 de la guerra contra el narco. El País, México, 2016. Disponible em: <https://elpais.com/especiales/2016/guerra-narcotrafico-mexico> Acceso em: 12 out. 2018.
- FEDERICI, S. **Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria**. Madrid: Traficantes de Sueños (Colección Histroias, 9), 2010.
- FLORENCIA 13. **Entrevista colectiva con miembros de la pandilla Florencia 13 de Santa Cecilia**, Guadalajara, realizada por Rogelio Marcial el 20 de marzo de 2015 en su esquina de reunión.
- GONZÁLEZ, J. **Donde moran los sueños**. Guadalajara: VMV Producciones/PM Films, 2014. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=zzUMkTKoVgs> Acceso em: 23 nov. 2014.
- GONZÁLEZ, J. **Del respeto y la esquina**. Guadalajara: Hoja de Plata, 2017. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=HkkGnWrktac> Acceso em: 9 mar. 2017.
- GUERRERA, F. **#NiUnaMás**. El feminicidio en México: tema urgente en la agenda nacional. México: Aguilar, 2018.
- LACOMBE, A. **“Para hombre ya estoy yo”**: masculinidades y socialización lésbica en un bar del centro de Río de Janeiro. Buenos Aires: Antropofagia, 2006.
- MARCIAL, R. Norteños vs Sureños: adscripciones identitarias y rivalidades de grupo a partir del fenómeno migratorio entre jóvenes cholos de Guadalajara. In: BRICEÑO, G. (Org.). **Memorias del Simposio Internacional México-Alemania 2010: migración, desafíos y posibilidades**. Guadalajara: Prometeo Editores; Instituto Goethe de Guadalajara; APERFA; DAAD, 2011.
- MARCIAL, R. Jóvenes, violencias y “barrios” en la capital jalisciense. In: NATERAS, A. (Org.). **Juventudes sitiadas y resistencias afectivas** (Tomo I: “Violencias y Aniquilamiento”). México: Gedisa; Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.
- MARCIAL, R. Imágenes del cuerpo pandillero: representaciones de identidad desde un diálogo colaborativo. **Encartes antropológicos**, México, CIESAS, v. 1, n. 2, p. 75 - 99, set./mar. 2018. Disponible em: https://ia800700.us.archive.org/1/items/Encartes2_201810/04ImagenesDelCuerpoPandillero.pdf Acceso em: 23 jan. 2019.
- MARCIAL, R. Cosas del diario hacer: juventud, biopolítica y zona del no-ser, Ixaya, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, v. IX, n. 17, p. 49-72, 2019. Disponible em: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/IXA/article/view/7509/6585> Acceso em: 7 set. 2019.
- MARCIAL, R.; VIZCARRA, M. **“Porque así soy yo”**: identidad, violencias y alternativas sociales entre jóvenes pertenecientes a “barrios” o “pandillas” en colonias conflictivas de Zapopan. Zapopan: H. Ayuntamiento de Zapopan, 2014.
- MARCIAL, R.; VIZCARRA, M. **Programa de intervención con pandillas del municipio de San Pedro Tlaquepaque**. Guadalajara: Demoskópica [Documento interno de Trabajo], 2015.
- MARCIAL, R.; VIZCARRA, M. **Puro loko de Guanatos**: masculinidades, violencias y cambio generacional en grupos de esquina de Guadalajara. Guadalajara: H. Ayuntamiento de Guadalajara, 2017.
- NATERAS, A. (Org.). **Juventudes sitiadas y resistencias afectivas** [3 Tomos]. México: Gedisa - Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.
- PGJEJ. **Informe de la Procuraduría General de Justicia del Estado de Jalisco**. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco, 2014.
- RAMÍREZ, J. C. **Madejas entreveradas**. Violencia, masculinidad y poder: varones que ejercen violencia contra sus parejas. México: Plaza y Valdés - Universidad de Guadalajara, 2005.

RAMÍREZ, J. C.; URIBE, G. (Org.). **Masculinidades**: el juego de género de los hombres en el que participan mujeres. México: Plaza y Valdés/Universidad de Guadalajara/PIEGE/AMEGH/AJC/UNFPA, 2008.

REGUILLO, R. Pórtico: notas introductorias a las violencias. In: RAMÍREZ, J. C. **Madejas entreveradas**. Violencia, masculinidad y poder: varones que ejercen violencia contra sus parejas. México: Plaza y Valdés - Universidad de Guadalajara, 2005.

REGUILLO, R. La narcomáquina y el trabajo de la violencia: apuntes para su decodificación. **e-misférica**, 8.2 #NARCOMACHINE, Nueva York: Instituto Hemisférico de Performance y Política, 2011. Disponible em: <https://hemisphericinstitute.org/es/emisferica-82/reguillo5.html> Acceso em: 21 set. 2013.

REGUILLO, R. La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y 43 esperanzas. In: VALENZUELA, J. M. (Org.). **Juvenicidio**: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y Europa. Barcelona: Ned Ediciones; Guadalajara: ITESO; Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2015. p. 59-77.

RELEA, F. Michoacán experimenta el 'efecto cucaracha'. **Diario El País**, México, 23 dez. 2006. Disponible em: https://elpais.com/diario/2006/12/24/internacional/1166914804_850215.html Acceso em: 18 out. 2018.

GOBIERNO DE MÉXICO. **Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas**. México, 2018. Disponible em: <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/registro-nacional-de-datos-de-personas-extraviadas-o-desaparecidas-rnped> Acceso em: 31 jan. 2019.

VALENZUELA, J. M. (Org.). **Juvenicidio**: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. Barcelona: NED Ediciones; México: El Colegio de la Frontera Norte-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2015.

VALENZUELA, J. M. Prólogo. In: NATERAS, A. (Org.). **Juventudes sitiadas y resistencias afectivas** [Tomo I: Violencias y Aniquilamiento]. México: Gedisa - Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

VALENZUELA, J. M.; NATERAS, A.; REGUILLO, R. **Las maras**: identidades juveniles al límite. México: El Colegio de la Frontera Norte; Universidad Autónoma Metropolitana; Casa Juan Pablos, 2007.

RESUMEN El artículo revisa la situación de las violencias sociales en Guadalajara (México) durante los últimos años, caracterizados por la llamada “guerra contra el crimen organizado” que ha llevado a cabo el Estado mexicano durante 14 años, y cómo todo ello afecta a la población juvenil de la ciudad. En este contexto, se exponen las condiciones generales de un trabajo de investigación e intervención con pandillas violentas de la ciudad y se reflexiona sobre cómo esta realidad ha consolidado las expresiones propias de los roles tradicionales de género en la constitución de masculinidades violentas y masculinización de las expresiones de las mujeres frente a sus pares varones.

Palabras clave: jóvenes pandilleros, violencias, masculinidades, Guadalajara.

“Sempre firmes em terreno privado”:

violências e masculinidades em jovens membros de gangues de Guadalajara

RESUMO O artigo revisa a situação de violência social em Guadalajara (México) durante os últimos anos, caracterizada pela chamada “guerra contra o crime organizado” que o Estado mexicano levou a cabo durante 14 anos, e como esta situação afeta a população juvenil da cidade. Neste contexto, expõe as condições gerais de um trabalho de pesquisa e intervenção com gangues violentas da cidade e reflete sobre como esta realidade consolidou expressões de papéis tradicionais de gênero na constituição de masculinidades violentas e na masculinização de expressões de mulheres frente a seus pares masculinos.

Palavras-chave: jovens de gangues, violências, masculinidades, Guadalajara.

“Always steady on private ground”:

violences and masculinities in young gang members of Guadalajara

ABSTRACT The article reviews the situation of social violence in Guadalajara (Mexico) in recent years, characterized by the so-called “war against organized crime” that the Mexican State has carried out for 14 years, and how all this affects the youth population of the city. In this context, the general conditions of a research and intervention work with violent gangs in the city are presented and it is reflected on how this reality has consolidated the expressions of traditional gender roles in the constitution of violent masculinities and masculinization of the expressions of women in front of their male peers.

Keywords: gang members, violence, masculinities, Guadalajara.

FECHA DE RECEPCIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 03/05/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 15/09/2020



Rogelio Marcial

Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Investigador en el Departamento de Estudios en Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara, México. Investigador Nacional, Nivel 2. Sus temas de estudio refieren a las Culturas Juveniles, las Violencias Sociales y las Expresiones Culturales de la Diversidad Sexual.

E-mail: rogelio.marcial@academicos.udg.mx



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Adscripciones identificadoras, maras y pandillas: ¿vidas sociales deterioradas?

Alfredo Nateras

Introducción

Hay un andamiaje central interrelacionado que entreteje la construcción social objetiva-subjetiva de ser Mara Salvatrucha (MS-13) y de la *pandilla* del Barrio 18 (B-18), que se expresa en la siguiente frase: “la vida loca”, que da cuenta de las circunstancias vividas, en la puesta en escena en el hacer diario de lo que implica esa adscripción identitaria *infanto-juvenil*¹, por lo común: la pobreza, las migraciones forzadas, la cárcel – privados de la libertad – las drogas y la muerte.

Proponemos una ruta de análisis, que irá de las precariedades – condiciones materiales de vida muy desfavorables en lo real como en lo simbólico, que se van transmitiendo de generación en generación; de los climas de las violencias que amenazan a sectores específicos de la población – niños, jóvenes, estudiantes, líderes sociales o comunitarios, por ejemplo; que activan y aproximan a insertarse en los procesos migratorios forzados, con la cualidad de lo transnacional – fenómeno desde su vertiente geopolítica emergente, de nuestras realidades contemporáneas.

Ante esto, es importante reconocer la pluralidad de voces, de actores, de sujetos sociales, en la creación de sentidos y de significados, en el campo temático como las de una parte de las denominadas asociaciones u organizaciones de la sociedad civil – por ejemplo, *Las Patronas*²; de ciertas casas o albergues que socorren a los migrantes – como es el caso del *Albergue de Migrantes Hermanos en el Camino*⁴– y de los propios protagonistas, es decir, los migrantes transnacionales⁵.

En este sentido, construiremos una narrativa y sobre todo un posicionamiento académico (Haraway, 1991) en el entendido también, de que hay que *re politizar* la vertiente política subyacente a la temática y a los sujetos, a los actores sociales. Además se resaltará el aspecto de las afectividades – las emociones, articuladas con un ejercicio de memoria social-colectiva, con respecto a ¿cómo surgieron? ¿cómo se construyeron tales adscripciones identitarias? ¿cuáles son las especificidades de ser MS-13 y del B-18?

A su vez, ante la situación que iremos relatando y documentando queda claro el aniquilamiento identitario *infanto-juvenil* (Nateras, 2016), que se ha estado llevando a cabo, de una manera abierta y descarada, contra estos micro grupos – que además está adquiriendo el rostro de ser un “Juvenicidio”, un “genocidio” – (más adelante discutiremos este concepto *emergente*). Interesa por tanto, marcar una serie de rutas y de propuestas en relación a qué hacer frente a estas situaciones de violencias sociales, siguiendo los senderos de lo que se ha dado en llamar,

1 Hay un documental filmado por Christian Poveda, precisamente llamado *La Vida Loca* (2008), donde visibiliza la crudeza de las vidas cotidianas, de las biografías y de las trayectorias sociales de ciertos integrantes de una clica – microgrupo – del B-18.

2 En una parte significativa de los discursos académicos cuando se alude a las *maras* y a las *pandillas* – además de que se les confunde – se habla de una configuración homogénea, lo cual es impreciso, por lo que sugiero hacer una lectura de cohortes generacionales (Nateras, 2015a). También revisar: Valenzuela, Nateras y Reguillo, 2013, en particular, *Prólogo a la Segunda Edición*, p. IX-XXIV.

3 Un colectivo de mujeres ubicado en la comunidad de Amatlán de los Reyes, estado de Veracruz, México que, desde el año de 1995, alimentan, ayudan y dan asistencia a migrantes – particularmente centroamericanos – que pasan por México, hacia su camino a los EE UU, a bordo del tristemente célebre tren conocido como *La Bestia*. Los interesados pueden consultar la siguiente liga de la página web correspondiente: <https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/viewFile/4840/4911>

4 Ver: <http://www.hermanosenelcamino.org/>

5 En este artículo, utilizaremos el concepto de “lo Transnacional”, a fin de situar las relaciones, los vínculos sociales, culturales, políticos, económicos y afectivos, que se llevan a cabo entre varias naciones o países, desde la idea de los Estados-nación (Kearney, 1995).

la “construcción de ciudadanías – juveniles” – y el fomento de una “cultura de paz”, articulada fuertemente con estrategias de intervención comunitaria, basadas en una perspectiva entre cultura y migración, que alude a considerar las configuraciones de las identidades culturales y los dispositivos de los diferentes mecanismos del arte, como podrían ser el dibujo, la fotografía o el video, por ejemplo, a fin de ir desmontando los mecanismos de estas violencias sociales.

Esto es crucial, ya que si la lógica es que los Estados-nación definen sus políticas sociales y económicas (Cano, 2009), o políticas de identidad institucionales dirigidas a las juventudes en general – por lo común para los sectores medios – y, para algunos tipos de agrupamientos o de *adscripciones identitarias juveniles* en particular, esto implicaría que algunos agrupamientos son reconocidos y otros no como beneficiarios de esas políticas. Esta situación o tensión en la que, por lo común, para determinados sectores juveniles – los más precarizados y en pobreza – una política social de igualdad considerando esa condición juvenil como tal, simplemente, ha resultado *fallida*.

En el caso de los Estados-nación del TNC, con respecto a los agrupamientos de la MS-13 y del B-18, que viven por lo general en situaciones extremas, desvinculados de las instituciones familiares, de salud, educativas, laborales, criminalizados⁶ y, en ambientes de violencias, de muerte, simplemente no son reconocidos como sujetos de derecho, ya que, en todo caso, son considerados como sujetos de exterminio.

En estas lógicas, todo indica que no existe la posibilidad real del reconocimiento para estos agrupamientos identitarios *infanto–juveniles* por parte del Estado y sus instituciones, es decir, hay una negación y ausencia en el diseño de “políticas de la identidad”, que tienen que ver con estrategias del reconocimiento y en el marcaje de lo distinto cultural y de lo multicultural (Sierra, 2004), simplemente porque no se les visualiza desde el lugar de sujetos sociales dignos como para ser considerados con derechos.

De tal suerte que el sentido y el significado más importante para afiliarse o adscribirse como MS-13 o B-18 estriba en que es una manera de estar juntos, con otros parecidos y similares a uno, justamente para afrontar en grupo lo que el Estado y sus instituciones ya no proveen, por lo que estos colectivos, de alguna manera cubren esas necesidades afectivas, sociales, económicas, e incluso, actúan como red social de apoyo, a fin de socorrer al *Home boy* cuando es privado de la libertad – encarcelado – y, simplemente, para sobrevivir en la calle, en el barrio o en la comunidad.

6 Enseguida del atentado a las Torres Gemelas en Nueva York (Septiembre 2001), el supuesto nuevo orden mundial construyó el discurso acerca de que los sujetos o personajes que justamente los ponen en predicamento y por consiguiente, se convierten en enemigos, en una amenaza para ellos, son: los pobres, los terroristas, los migrantes (Sosa, 2004) y agregaría también, a las *pandillas trasnacionales*. Recuérdese qué en octubre del 2012, el Departamento del Tesoro en EE UU, las incluyó en la lista de organizaciones criminales trasnacionales, que atentan contra la seguridad nacional de ese país.

Los contextos y los textos: claves interpretativas–comprensivas

La Mara Salvatrucha es la historia del fracaso de unos países
que no supieron qué hacer con unos muchachos que no sabían
qué hacer con sus vidas.
Es la historia de unas políticas públicas desorbitadas...
(Óscar Martínez, 2017, p. 11).

Comenzaré por resituar algunos aspectos que considero más relevantes a señalar, con respecto a los actuales contextos, a fin de releerlos como textos interpretativos de las *precarizaciones*, las violencias y la migración transnacional, especialmente lo que atañe a las *infanto-juventudes* durante los años 1980 y 1990, del siglo pasado – S.XX y, los principios de las décadas del S.XXI (2000 - 2010, en adelante), en lo que se conoce como el TNC.

Podríamos afirmar que en tal Región y en la época señalada, existía y permanece, un clima de represión y de vivencias de muerte de una manera desbordante, cruel y dolorosa. Por ejemplo, en el caso de El Salvador, la guerra entre el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) y el Ejército Salvadoreño – apoyado por los militares de Estados Unidos de América, entrenados en la Escuela de las Américas – fue sencillamente brutal, arrojando una cifra de más de 70.000 muertos. En lo que atañe a Honduras, se desataron una serie de asesinatos muy definidos, contra los comunistas, izquierdistas, líderes sociales, activistas y de manera significativa contra los jóvenes estudiantes. En lo que se refiere a Guatemala, el exterminio de las poblaciones indígenas fue abierto y descarado, creando problemas muy serios de desplazamientos forzados en toda la zona, principalmente, hasta la frontera con México.

Dada esta situación, los actores y los sujetos sociales más vulnerables fueron los niños, los adolescentes y los jóvenes. Por ejemplo, en El Salvador, el Ejército y la Guerrilla empezaron a reclutarlos de una manera desmedida, lo cual implicaba una situación de muerte casi segura (Martínez, 2017). En la película del cineasta mexicano, Luis Mandoki, *Voces Inocentes* (2004)⁷, se da cuenta de tal drama.

Por tales motivos, una de las estrategias familiares para de alguna manera salvaguardar de las violencias y de la muerte asociada a esta generación de niños, de adolescentes y de jóvenes, fue ingresarlos e incorporarlos a los flujos y a los procesos de las migraciones transnacionales forzadas y enviarlos, principalmente, a los Estados Unidos de América, vía México con la característica de que la mayoría de ellos y de ellas no contaban con los papeles reglamentarios, es decir, se iban de “mojados”, o de “ilegales” y además, sin el resguardo de algún adulto o familiar. Situación que en las caravanas centroamericanas y en lo exódos más recientes de humanos en el año del 2018 y 2019, hacia los Estados Unidos de Norte América, pasando por México, también venían miles de niños y de niñas sin custodia.

Una vez que estos niños, adolescentes y jóvenes, fueron enviados a los Estados Unidos de Norte América – la patria de llegada – particularmente al este de Los Ángeles, en California, se dieron cuenta que una manera de sobrevivir social y culturalmente frente a los agrupamientos juveniles que ya estaban ahí, como los asiáticos – japoneses, chinos, coreanos y filipinos, principalmente;

7 Esta película narra de una manera impactante la historia de vida de Chava, un “bichito” de 11 años – así les llaman a los niños en El Salvador – quien se ve confrontado, ante la constante amenaza de ser reclutado; ya sea por el Ejército Salvadoreño, o por la Guerrilla del FMLN, en plena guerra civil.

los italianos – en su configuración de mafia; las minorías afro descendientes – estructurados como pandillas; y los Mexicanos – chicanos, “cholos”; los de la *Mexican Mafia* – la MM – que operaban desde las cárceles, fue hacerse *pandilla* del Barrio 18 B-18, que se conformó mayoritariamente por “cholos” mexicanos, salvadoreños, guatemaltecos, hondureños, o configurarse como *Mara Salvatrucha* (MS-13) – “Salva” de El Salvador y “trucho”, ponerse listo, avisado –: un Salvadoreño listo, abusado, es decir, se pone en juego la identidad nacional como salvadoreños: “100% salvadoreño”, “los verdaderos salvadoreños”.

En la Región del Triángulo del Norte Centroamericano (TNC), la palabra o el término “mara” significa: grupo, “palomilla”, “cuates”; lo cual alude a una configuración grupal o de colectividades, por ejemplo, una *mara* deportiva, una *mara* estudiantil, una *mara* de amigos, una *mara* laboral, una *mara* de viejitos, una *mara* de jóvenes y ahora, una *mara* “pandilleril” – la MS-13 – denominaciones que tienen que ver con un lenguaje de “salvadorenismos” (Romero, 2003; Martínez, 2017).

Aquí lo interesante es que tanto la MS-13 y la *pandilla* del B-18, se conformaron en USA – la patria de llegada – y, no como a veces se suele creer, en el TNC – las patrias de origen: El Salvador, Honduras o Guatemala; incorporando rasgos socio-culturales e identificatorios muy parecidos y similares al de los “Cholos Mexicanos” (Valenzuela, 1988, 2002, 2003; Valenzuela; Nateras; Reguillo, 2013; Martínez, 2017), en tanto minorías, ante la discriminación y el maltrato que estaban sufriendo en su condición de migrantes transnacionales.

Otro marcaje muy importante e infaltable en relación a considerar a los contextos como claves hermenéuticas fue que, durante el año de 1992, en la Ciudad de México, a instancias de nuestro país y del gobierno francés, se firmaron los famosos Acuerdos de Paz, para la región del TNC, conocidos como los tratados del Castillo de Chapultepec. Con estos acuerdos se da formalmente por concluida la guerra en la zona, sin embargo, las violencias sociales y de muerte no disminuyeron, al contrario, aumentaron de una manera inesperada y sorprendente debido entre otras cuestiones, a que no se dismantelaron las instancias y las estructuras particularmente de las violencias de muerte, en palabras de Tilly (2003): a “los profesionales de las violencias”. Y ahora, en tiempos de la pandemia por el COVID-19, es revelador que las violencias siguen aumentando aunque haya restricciones – dependiendo del país del que se trate – para movilizarse.

Podríamos considerar dentro de “los profesionales de las violencias” a los militares, a los paramilitares, a los mercenarios, a los sicarios, a los grupos de limpieza social, al crimen organizado, a las fuerzas especiales, a agentes de la Central de Inteligencia Norteamericana – la CIA⁸ –, que incluso abonaron a la configuración de lo que he nombrado como el “mercado y el festival de las violencias de muerte” (Nateras, 2015a).

A partir de la firma de los Tratados de Paz del Castillo de Chapultepec – México (1992) en adelante, el gobierno de los Estados Unidos de Norte América instrumenta y lleva a cabo una deportación masiva – particularmente – de integrantes de la MS-13 y de la *pandilla* del B-18, a sus respectivos países de origen, es decir, a El Salvador, Honduras y Guatemala. Situación que provocó un desorden, caos social y una creciente alarma, ya que provocó la descolocación y la desconfiguración del espacio público en sus principales ciudades, así como una brutal y descarnada batalla por la disputa de su control.

8 Ver los diarios nacionales e internacionales, en particular el ilustrativo artículo de José Pertierra, *Descansen en paz los inocentes*. Periódico *La Jornada*, México, del martes 29 de mayo, 2018, p. 14. Sección, Política.

En estas circunstancias y sucesos, poco a poco fue emergiendo un nuevo sujeto y actor social en el espacio público denominado de una manera despectiva y prejuiciosa por los medios masivos de comunicación electrónicos – radio y televisión, con todo y sus analistas – y, de los escritos – la prensa – señalados como los “migrantes”, “los deportados”, los “mareros”, a los cuales se les demonizó y se les depositaron todos los aspectos negativos de la sociedad salvadoreña en el sentido de ser señalados como los responsables mayores de las violencias de muerte y de la situación de crisis social-cultural por la que atravesaba en ese momento el país (Martel, 2007; Cano, 2009).

Este novedoso sujeto y actor social se encargó de construir su propia imagen, es decir, su puesta dramatizada en el espacio público de la calle, con una fuerte carga de teatralidad y de *performatividad* – lo cual aprovecharon los medios masivos de información y de comunicación para denostarlos – desplegando y poniendo en escena una estética muy llamativa y espectacular: cabezas rapadas; vestimenta acholada; tatuados; camisas de lana a cuadros; camisetas blancas; tirando barrio – gestualidad con las manos-señas; y una manera específica de hablar – el *caló* – y de caminar – balanceándose o como flotando.

Toda esta estética corporal desplegada tenía la finalidad consciente de *construir la mirada del otro*, es decir, para llamar la atención, causar miedo y, ante todo, ganar respeto ante los demás, lo cual implicaba en su imaginario colectivo, adquirir y tener ¡por fin! un lugar y prestigio social; ya que la sociedad en abstracto se los había negado y, en concreto, las instituciones del Estado, principalmente la familia y la escuela.

Curiosamente, casi veinte años después, en este 2020, se sigue señalando – como lo vamos a ver más adelante – a las *maras* y al B-18, como los principales responsables del alto nivel de violencia en Centroamérica y particularmente en El Salvador, donde se les acusa de que desde las cárceles, los principales “palabreros”, quienes son los de mayor jerarquía y toman las decisiones, están dando órdenes a las “clicas” para que desaten las violencias en las calles, los barrios y las comunidades.

¿Juvenicidio?⁹, las caras del genocidio

En perspectiva sociológica, más importante que el acto de violencia en sí es la asignación social de sentido ... la violencia ... sólo se vuelven reales cuando la sociedad las percibe, las denomina, las clasifica y las reconoce (como reales)
(Francisca Cano, 2009, p. 132)

A partir del año del 2000-2003, comenzó a implementarse – al inicio en El Salvador, en Honduras y en Guatemala, respectivamente – una política de mano dura. En el caso salvadoreño abiertamente fue una estrategia electoral de la ultraderecha, configurada en el partido de Alianza Republicana Nacionalista (ARENA). Desde esas políticas y estrategias se criminalizó – a través

9 Este concepto ha sido acuñado por el sociólogo mexicano, José Manuel Valenzuela Arce. Término en construcción que trata de denominar una situación concreta: “la muerte arterial” contra una parte de la condición juvenil contemporánea, especialmente en México y en América Latina. Alude también a las condiciones de *precarización* social, laboral, educativa, de recreación, de salud, de vivienda – la muerte social en vida – en la que se encuentran gran parte de las juventudes hoy. El lector puede consultar: Valenzuela, 2012, 2015 y Nateras, 2015b, 2016.

del poder presidencial y de la mayoría de los medios masivos de información y de comunicación – la adscripción identitaria *infanto-juvenil* de la MS-13, la Mara Mao, la Mara Máquina y también, a la *pandilla* del B-18; lo cual implicó detenciones arbitrarias – sin orden de aprehensión y con violencia; cateos a barrios y a casas habitación – sin orden judicial; las razias – con abierto y descarado salvajismo – y la violación impune a los Derechos Humanos contra los integrantes de esos agrupamientos – “identidades deterioradas y desacreditadas” (Goffman, 1993).

Aunado a lo anterior, se empezaron a llevar a cabo ejecuciones extrajudiciales; desapariciones forzadas – casi siempre por paramilitares, escuadrones de la muerte y de limpieza social, contratados por algunos empresarios, comerciantes, transportistas, e incluso, por miembros de la comunidad y del barrio donde vivían estos jóvenes. Las escenas y las estéticas de las violencias de muerte francamente eran dantescas: los cuerpos se encontraban por lo regular en basureros, barrancas y baldíos, con el tiro de gracia; decapitados; desmembrados; con las manos atadas hacia atrás; desnudos; con los genitales exhibidos y con recados escritos que más o menos decían así: “escoria de la sociedad”, “esto les va a pasar”, “los vamos a matar a todos”, “ya ven lo que les pasa”.

En una lógica de las estéticas de lo siniestro (Freud, 1978) – que alude al horror, a lo espeluznante, a lo repulsivo, a lo desagradable, a lo angustiante, a lo “demoníaco” – se han subido en las redes socio-digitales – Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICS) – imágenes y fotografías de aniquilamientos y asesinatos calificándolos como “ratas”, “terroristas”, “parásitos” y, por consiguiente, alimentan lo que he nombrado como el “mercado y el festival de la muerte” (Nateras, 2015a).

La acción de grupos de “limpieza social” – como la temible y siniestra *Sombra Negra* – junto con todos aquellos “profesionales de las violencias” (Tilly, 2003), derivó en un abierto exterminio – ¿“juenicidio”? ¿genocidio? – que también empezó a cobrar vidas de una forma escandalosa en el espacio del encierro, es decir, en las cárceles – los nuevos campos de concentración. Masacres como las de la Granja Penal *El Porvenir*¹⁰, en la Ciudad de la Ceiba, en Honduras, realizada en 2003, fueron de las más escandalosas y dolorosas: se masacraron y quemaron vivos a más de 60 integrantes de *pandillas* –*palabrer*os importantes – por parte de presos comunes denominados “los paisas”, en abierto contubernio con las autoridades carcelarias, comprobándose después que fue un acto totalmente deliberado y premeditado, con alevosía y ventaja.

De acuerdo con un reporte de Amnistía Internacional (2003), se calcula que de la década de los años 1980 – siglo XX a la fecha – han asesinado a más de 30.000 integrantes de alguno de estos agrupamientos, lo cual implica que los Estados-nacionales del TNC niegan al sujeto político-social que subyace y representan estos agrupamientos identitarios *infanto-juveniles*. Podríamos preguntar entonces: ¿Estamos ante un genocidio? ¿Qué clase de supuestos Estados “democráticos” permiten esto? ¿Estados “democráticos” en crisis para garantizar los derechos y la seguridad humana?

En 2009, cuando Mario Funes fue presidente de El Salvador, siendo él un periodista y supuesto demócrata – que compitió por el FMLN aunque él no fue guerrillero – algunos “palabreros” más importantes de la MS-13 y de la *pandilla* del B-18, desde una visión política y social muy clara – que una parte de los intelectuales y de la academia se los han negado permanentemente –, proponen a Mario Funes una mesa de negociación para detener las violencias.

10 Al respecto, hay un trabajo fílmico/documental del realizador hondureño, Oscar Estrada (2003), demasiado cruento y estremecedor, denominado precisamente *El Porvenir*, que relata y reconstruye dicha masacre con lujo de detalle.

Está claro que este tipo de *agrupamientos identitarios infanto-juveniles* sí tiene capacidad de agencia, habilidad para intentar y plantear una mesa de negociación política para alcanzar beneficios a partir de su reconocimiento como sujetos de derechos, sin embargo, el uso político de la supuesta “democracia” los confinaba, ya sea a la cooptación, al control social y en su vertiente más extrema, al exterminio.

Para ello hacen acuerdos entre sí y se comprometen a no ejercer violencia en contra del barrio y de la comunidad, como un acto de confianza y de buena voluntad para las negociaciones. Funes, en varias ocasiones, no contestó y después de estar muy presionado por la sociedad civil, tuvo que aceptar. Sin embargo, los años del 2009 y del 2010 son muy significativos como punto de inflexión en la reestructuración de las pandillas del B-18 y de la MS-13, ya que, *por una parte*, al estar una gran parte de ellos en las cárceles, se cohesionan fuertemente hacia dentro, por lo que se vuelven más rígidos y crueles, en tanto que las jerarquías se hacen francamente verticales, lo que conlleva a que se desate la violencia hacia el interior de las pandillas, como una especie de purga y de limpieza.

Dado estas situaciones del aumento de las violencias por parte de las “pandillas” en las calles y en las comunidades, en 2009 se proclama una Ley “Antimaras”, la cual señala e indica 6 años de cárcel solo por pertenecer al agrupamiento de la MS-13 y a la *pandilla* del B-18, sin mediar delito alguno; 10 años de prisión por ser “palabrero”, es decir, de nuevo se *criminaliza* a estas adscripciones identitarias *infanto-juveniles*.

Los contenidos del imaginario de muerte, de los cuerpos de seguridad del Estado y los Escuadrones de Limpieza Social

No hay violencias por el hecho de que existan las maras y las pandillas, sino en todo caso, hay pandillas y configuraciones de maras, precisamente porque han emergido distintos rostros de las violencias sociales (Carlos Monsiváis, 2013, p. XX)

¿Bajo qué lógicas, narrativas y discursos se lleva a cabo el *aniquilamiento identitario infanto-juvenil* contra las y los integrantes de la MS-13 y de la *pandilla* del B-18, por su condición de pertenecer a tales agrupamientos, e incluso, desde su lugar como migrantes transnacionales y supuestos enemigos del nuevo orden mundial?

Desde un lugar pragmático diría que una de las lógicas estriba en que para las autoridades – funcionarios – una parte de los militares – en su gran mayoría – ciertos empresarios, gente de negocios y dueños de las rutas de autobuses o de taxis, incluso hasta determinados miembros de la Iglesia Católica Apostólica y Romana, como de ciertos sectores del barrio y de la comunidad, estos los hacen fracasar en sus lógicas de desarrollo, de productividad, de progreso – los valores de la modernidad – por lo que en cierto sentido, no producen en beneficio del capital – ese capitalismo depredador, sin ética, de “cuates” y de economías criminales – además, por su apariencia y estéticas corporales, afean el paisaje neoliberal, por lo tanto, los consideran “parias sociales”, “residuos”, “escoria de la sociedad”, factibles a ser fácilmente eliminados-asesinados sin el menor pudor (Martín-Barbero, 1998; Monsiváis, 2013), contratando por lo común, a ciertos Escuadrones de Limpieza Social, es decir, se arrogan el derecho al ejercicio y a la administración de la violencia de muerte con una abierta impunidad, cinismo y contubernio de las autoridades gubernamentales, lo que conlleva una relación asimétrica de poder.

Al respecto, veamos tan sólo un encabezado de nota periodística:

Un grupo de exterminio perpetra una nueva matanza de pandilleros en El Salvador
Derechos Humanos denuncia la aparición de escuadrones de la muerte y sus
vínculos con la policía. (García, Jacobo. México, 3 de junio 2016 – 19:48 CEST)

Lo significativo es que en los imaginarios colectivos operan los mecanismos de la cognición social – puntos de vista, creencias, juicios, opiniones, actitudes – a doble vía, aunque con sentidos diferentes, porque para los integrantes de la MS-13 y de la *pandilla* del B-18, es al contrario, es decir, es el Estado, sus gobiernos y las instituciones – la familia, la escuela, el trabajo y la salud principalmente – quiénes han fracasado ante ellos, ya que no les han provisto de los mínimos recursos materiales y simbólicos necesarios para poder construir un presente digno para hacer la vida diaria y cotidiana (Heller, 1987), en el aquí y en el ahora de sus existencias socio-culturales.

Desde otras lógicas, narrativas intelectuales-académicas y geopolíticas, se habla de que es el Estado, sus gobiernos e instituciones, los que deciden – en cierto sentido – quiénes son los que merecen vivir y quiénes los que tendrán que morir – la necropolítica – (Mbembe, 2011), dadas sus condiciones en el entramado cultural como del lugar social en el que se ubiquen; del contexto en el que se sitúen; incluyendo los aspectos de la etnia a la que pertenecen; del género – masculino-femenino; del color de la piel – negro, blanco, amarillo; de la clase social – baja, media o alta; de sus afiliaciones políticas-religiosas; de sus *adscripciones identitarias*; del habitat en el que transcurran sus vidas diarias; e incluso, de la zona geográfica en la que estén – norte, sur o centro.

Y no solo esto, sino que es más profundo el asunto, en tanto que también esta “necropolítica”, en el caso de la MS-13 y de la *pandilla* del B-18, va definiendo, diseñando, delineando, de qué manera se vive y de qué forma se va muriendo social y culturalmente hablando, es decir, podríamos plantear que estamos ante la evidencia de una muerte social en vida, silenciosa, paulatina y eficaz, ya que no son agrupamientos identitarios reconocidos en su diferencia cultural, no se les concede ninguna capacidad de interlocución o interpelación, ni tampoco son sujetos políticos con derechos.

El Terrorismo verbal de Donald Trump, contra los migrantes centroamericanos y en particular hacía la MS-13

Está la belleza y están los humillados,
por difícil que sea la empresa
no quisiera serle infiel, ni a los segundos, ni a la primera
(Albert Camus s/f, citado en Nateras, 2015a, p. 35)

El actual presidente de los Estados Unidos de Norte América, el magnate empresarial, neofascista y misógino Donald Trump (2017-2021) – ayudado por la inteligencia rusa para ganar las elecciones, lo cual ya está comprobado – recientemente ha empleado discursos falsos, discriminatorios y francamente ofensivos como estrategia política de chantaje, de represión y de intolerancia extrema, para volver a crear miedo social y así facilitar la deportación masiva de niños y de jóvenes migrantes, en particular contra los mexicanos y centroamericanos, incluyendo a miembros de la MS-13 y de la *pandilla* del B-18, a partir de su imaginario de que tales agrupamientos son los responsables directos de los problemas sociales y de las violencias que están padeciendo actualmente los EE UU y, máxime ahora, en tiempos de pandemia, por el COVID-19.

Esto ha ocasionado una serie de redadas coordinadas entre sí, particularmente en Los Ángeles, California, EE UU, por ejemplo; la que se llevó a cabo en mayo del 2017, donde se detuvieron a más de 21 miembros importantes de la MS-13, lo que derivó en que de inmediato se iniciaran los trámites para su deportación a sus países de origen, causando incertidumbre, una crisis humanitaria y ciudadana sin precedentes.

Veamos un encabezado del periódico *El País*, Sección Internacional, fechado el 25 de mayo de 2017, del reportero Pablo Ximénez de Sandoval.

MARA SALVATRUCHA

MS-13: la banda callejera que le quita el sueño a Trump

Una megaoperación contra la Mara Salvatrucha en Los Ángeles revela detalles del funcionamiento de esta pandilla que EE UU considera una prioridad de seguridad.

Tal estrategia de represión y de criminalización, es a todas luces errada, ya que es impreciso apuntar que la MS-13 y la *pandilla* del B-18 sean un problema para la seguridad de los EE UU, lo cual no niega que ciertos integrantes de tales agrupamientos – a nivel individual y no colectivo – estén implicados en actividades “ilegales” y, dada su tradición como “clicas” – células o micro identidades –, es muy difícil que acepten las jerarquías de mando que implica estar a las órdenes del crimen organizado. En este sentido, tales “clicas” y agrupamientos no logran ni alcanzan a configurarse como tales, aunque hay que decir que ciertos integrantes sí realizan “trabajitos” para las grandes mafias que operan en territorio norteamericano.

La existencia de estos agrupamientos *infanto-juveniles*, desde su condición de migrantes transnacionales, se debe a las precarias condiciones de vida de sus países de origen, que tienen que ver con la pobreza, la discriminación racial, la falta de oportunidades, la ausencia de un futuro – o un presente – social junto con los climas de violencias sociales – de muerte – de las que andaban huyendo y de la violación constante a sus más elementales Derechos Humanos, como la elección de su afiliación identitaria grupal, así como la ausencia terrible de políticas sociales, económicas, que los reconozcan y los favorezcan (Sierra, 2004).

Esta situación es muy delicada y peligrosa, ya que se están fomentando climas sociales de violencia contra sectores o grupos específicos, plagados de xenofobia y de una suerte de “criminalización” de la condición étnica-racial de ser migrantes, que envalentona a los grupos extremistas de la ultraderecha norteamericana para actuar contra tales sectores o agrupamientos, en particular, en referencia a algunos migrantes, ya sean árabes, musulmanes, centroamericanos, mexicanos o asiáticos.

Estas “políticas de identidad” contra estos agrupamientos, son implementadas – de manera diferenciada – tanto en el país de llegada, los Estados Unidos de América, como en los países de origen – El Salvador, Honduras y Guatemala –, que no difieren en sus orientaciones criminalizantes y discriminatorias. Aunque es claro que en Estados Unidos no se les aniquila con la flagrancia que ocurre en sus países de origen. Asimismo, hay que destacar que aun así hay asociaciones civiles, activistas de Derechos Humanos, organizaciones nacionales e internacionales, incluyendo a una parte de académicos, que visibilizan estas situaciones de “criminalización” en la demanda del reconocimiento a sus derechos más elementales y el respeto a su dignidad.

Veamos algunas de las vociferaciones de Donald Trump, hechas entre el 16 y el 17 de mayo del 2018 – plagadas de mentiras y de odios raciales – como una estrategia política para criticar a las denominadas “ciudades santuarios” como es Los Ángeles, California –cuyas leyes protegen a los migrantes-inmigrantes – y un discurso chantajista para conseguir dinero-presupuesto, a fin de levantar un muro entre la frontera norte de México y los EE UU.

Trump: las maras son Animales.

EL PRESIDENTE DIJO QUE MÉXICO “NO HACE NADA” POR EU.

(Periódico *El Herald de México*, p. 24, 17 de mayo de 2018. Agencias AP, EFE y AFP).

Y, otros encabezados de notas:

- Miente sobre este tema y sobre el crimen, responde gobernador de California Califica Donald Trump de “animales” a algunos inmigrantes indocumentados.
- México “no hace nada por nosotros en materia migratoria ni comercial”, asegura. (Periódico *La Jornada*, México, jueves 17 de mayo de 2018, Sección Política, p. 15).

La reacción de repudio, indignación y molestia por tales declaraciones fue tanto al interior de los EE UU, como desde diferentes voces y posturas a nivel internacional. Ante el enojo colectivo, es interesante resaltar que el flujo y el despliegue de tales afectividades articulan la protesta social-callejera, en formatos de manifestaciones en las principales ciudades del mundo globalizado y también de manera significativa, en las redes socio-digitales, favoreciendo el acercamiento de varios actores y sujetos sociales como intelectuales, académicos, artistas, políticos, funcionarios, cineastas, deportistas, cantantes; junto con una gran variedad de organizaciones de la sociedad civil, de activistas y defensores de los Derechos Humanos.

Las narrativas y los discursos que se están contraponiendo a lo mencionado por el presidente Donald Trump, van encaminados a entrar en el juego por la disputa en la creación de sentido y de significado con la intención de desmontar tales narrativas y discursos, en el entendido de que los migrantes y la MS-13 no son animales, sino sujetos y actores sociales con derechos desde su lugar de ser Ciudadanos del Mundo, en términos de la condición de la humanidad de la que son parte con todos los “otros”, o sea “nosotros”; ni tampoco son “criminales”, por la simple circunstancia de ser migrantes transnacionales, o integrantes de la MS-13; ni mucho menos, delincuentes, secuestradores, asesinos o rateros por naturaleza – lo cual implicaría aceptar o estar de acuerdo con un pensamiento esencialista, retrógrado y oscurantista – evidentemente del cual nos distanciamos y rechazamos tajantemente.

Reiteramos que actualmente la pandemia del Covid-19 y la situación de los migrantes en los Estados Unidos de Norteamérica están desnudando las inaceptables desigualdades sociales en las que se encuentran así como, al mismo tiempo, son de los sectores sociales más vulnerables como migrantes “indocumentados” en USA, ya que al no contar con los papeles reglamentarios, temen ir a los servicios de salud, para evitar ser detenidos e incluso deportados, por lo que algunos de ellos, están muriendo en casa.

Las cifras son realmente alarmantes, se calcula que 40 mil migrantes están detenidos en los Centros de Detención del Servicio de Inmigración (ICE) – por sus siglas en inglés – hacinados y sin guardar las medidas preventivas de la contingencia, por lo menos, se han reportado más de 30 casos de contagios. También en las estaciones migratorias en México (tercer país inseguro para ellos, junto con el de origen y el pretendido: EE UU), viven esta situación y no se está informando claramente al respecto.

A su vez, del 21 de marzo al 9 de abril del 2020, la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza estadounidense (CBP) deportó a más de 10 mil personas. Y es claro que el presidente Donald Trump está usando la emergencia sanitaria a fin de acelerar su política de deportación masiva y lanzar discursos xenofóbicos contra los migrantes y los extranjeros, no sólo mexicanos, o centroamericanos, sino también ahora incluye a los asiáticos.

Veamos los siguientes encabezados de noticias de Brooks (2020), en el Periódico *La Jornada*, México, del sábado 11 de abril y del domingo 12 de abril del 2020, respectivamente:

Migrantes, entre las mayores víctimas del Covid-19

- La enfermedad se ensaña con la población latina y afroestadunidense
- Perseguidos por Trump, están en las primeras filas del rescate de la nación
- En sus trabajos son considerados “esenciales, pero desechables”
- La gente no va al hospital, muere en casa: ello no se registra: reverendo

Aprovecha Trump la pandemia para atizar la xenofobia

- La política del magnate multiplica los crímenes de odio en todo el país
- En los hechos, anula el derecho de asilo en la frontera con México
- Ese gobierno desprotege a casi 40 mil migrantes detenidos, acusa AI
- Aprueba la Casa Blanca declaración de desastre para el estado de Wyoming

Hagamos un desplazamiento espacial y sigamos las trayectorias socio-culturales hacía las patrias de origen de estos agrupamientos *identitarios infanto-juveniles* y situémonos en el caso de El Salvador, en tiempos de contingencia de salud por la Covid-19, con respecto a lo que están viviendo y padeciendo los privados de la libertad en los centros penitenciarios.

Las imágenes, fotografías y videos¹¹ que aparecieron y se difundieron en la prensa nacional e internacional entre el 26 y el 28 de abril del 2020, de la MS-13 y de la *pandilla* del B-18, presos en la cárcel de Izalco, en El Salvador, sólo con calzoncillos, semidesnudos, rapados, mostrando sus tatuajes, apilados en un patio, bajo la vigilancia de la policía, sin guardar la sana distancia y muy pocos con crubebocas son francamente humillantes, denigrantes y violatorias de los más elementales Derechos Humanos. Tales imágenes recuerdan a los campos de concentración nazis.

El presidente de El Salvador, Nayib Bukele (2019–2024), político y empresario, decretó estado de emergencia máxima en todas las cárceles y el endurecimiento de medidas de aislamiento, bajo el argumento de que el inusual y considerable incremento de las violencias en formato de homicidios se les atribuye a las *maras*. A su vez, se autorizó el uso de la “fuerza letal” por parte de los cuerpos de seguridad para la defensa de sus vidas y la de los ciudadanos.

Tales medidas de emergencia y el endurecimiento del aislamiento consisten en soldar láminas de acero en las celdas de los privados de la libertad con la finalidad de sellarlas y así aislar a cientos de pandilleros, para que no se comuniquen entre ellos de celda a celda, o en los pasillos y lo más grave es que están encerrando en la misma celda tanto a integrantes de la MS-13 como a los de la *pandilla* del B-18, cuando se sabe que son enemigos a muerte.

Ante esto, académicos, Organismos Nacionales, Organizaciones Internacionales y Sociedad Civil, como la Comisión de Derechos Humanos de El Salvador, la Fundación de Estudios para la Aplicación del Derecho Saúl Baños, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la Dirección para las Américas de Amnistía Internacional, están alertando de la gravedad y de lo preocupante y delicado de la situación. Se está ante un escenario de represión, donde se ha violentado la legalidad y los derechos de los privados de la libertad.

11 El propio presidente Nayib Bukele, con su equipo de comunicación social, fueron los encargados de realizar los videos y las fotografías, para después difundirlos desde su cuenta de Twitter.

Veamos un encabezado más de nota periodística, del periódico *La Jornada*, México, del Martes, 28 de Abril de 2020:

San Salvador: ENCIERRA A BANDAS RIVALES EN LA MISMA CELDA

Bukele endurece medidas de aislamiento contra pandilleros

Preocupa a ONG salvadoreñas la autorización del uso de “fuerza letal” contra delincuentes.

(Agencias REUTERS, AFP y Europa Press, 2020).

Palabras de salida

¿Hacia donde van los jóvenes?

¿Qué ocurrirá con las maras conforme pase el tiempo?

Las preguntas son incontestables, porque a final de cuentas una señal del porvenir es su condición indescifrable.

(Carlos Monsiváis, 2013, p. XXII)

Desde un lugar amplificado y simplemente esquemático e instrumental, hay que repensar diversas estrategias al mismo tiempo, en la lógica de lo inmediato, lo mediano y a largo plazo, encaminados a rehacer el tejido social; a construir ciudadanías – en especial, las *infanto-juveniles* – y; a edificar una *cultura de paz*, que sea eficaz, logre desmontar, disminuir, mediar el conflicto y las tensiones sociales con respecto a las violencias de muerte, contra la migración transnacional en general y, en particular, lo referente al caso de la MS-13 y la *pandilla* del B-18.

En este sentido, queda muy claro que – por parte del Estado y de sus instituciones – hay una *ausencia clara de políticas de la identidad*, basadas en derechos, dirigidas a estas adscripciones identitarias *infanto-juveniles*, ya que niegan su condición humana y a partir de ello, violan todos sus derechos, empezando por el acceso a una vida digna y terminando incluso con su misma vida. Lo que falta son políticas de identidad, que visibilicen sus realidades, sus experiencias, sus diversas historias y reivindiquen su dignidad humana, incluso como agrupamientos identitarios.

En lo que atañe al aspecto concreto ¿Qué hacer ante estas violencias sociales que están causando tanto dolor social? ¿Qué dispositivos teórico-metodológicos y de inmersión son más potentes y eficaces contemporáneamente hablando ante las violencias, en particular, las de muerte? Interrogantes que por lo común se les dirigen a las academias de la investigación, que es una intervención en lo real; a los intelectuales; a las instituciones del Estado – a sus funcionarios; a los partidos y sus políticos; a las organizaciones de la sociedad civil; a la pastoral urbana y; a todos aquellos actores y sujetos sociales que de alguna u otra manera están o estamos relacionados en sus avatares.

Ante la crisis de la democracia representativa de los países que conforman el TNC, son las organizaciones de la sociedad civil, junto con una parte de la academia, quienes desde distintos lugares están logrando vislumbrar o bosquejar estrategias socio-comunitarias colaborativas en tanto proyectos y programas de intervención con estas poblaciones y sujetos sociales. Todo esto conlleva a construir y a transitar en el siguiente proceso que se sugiere – no de una manera lineal o mecánica, sino dinámica, flexible y plástica – a saber:

1. *Incluir a distintos actores sociales involucrados, empezando por los sujetos más protagónicos como los integrantes de la MS-13 y la pandilla del B-18.*
2. *Incorporar a las familias de las víctimas de las violencias; ya que son las y los personajes con mayor peso moral para mediar y resolver el conflicto social.*
3. *Apuntar a disminuir la exclusión y la desigualdad social; trabajar, por ejemplo, con enfoques de economías alternas o economías sociales.*
4. *Dar oportunidades reales a los migrantes transnacionales (salud, educación, empleo, cultura, vivienda); acordando con las instituciones correspondientes, tanto en los países de origen como en los de llegada.*

Todas estas acciones las podemos catalogar como estrategias de políticas de la identidad basadas en derechos, en el respeto sociocultural y la valoración de la dignidad del “otro” u los “otros”. Parte de ellas, han sido pertinentes y eficaces, ya que, por un lado, han logrado desmontar los mecanismos de las violencias y, por el otro, se ha logrado disminuirlas entre las “pandillas” y las que estas generan en las comunidades en las que residen (Nateras, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AP; EFE; AFP. Trump: “los maras son animales”. EL PRESIDENTE DIJO QUE MÉXICO “NO HACE NADA” POR EU. **El Herald de México**, México, 17 may. 2018.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL. **Honduras**. Cero Tolerancia. 2003.
- BROOKS, D. Migrantes, entre las mayores víctimas del Covid-19 en EU. **La Jornada**, México, 11 abri. 2020.
- _____. Aprovecha Trump la pandemia para atizar la xenofobia. **La Jornada**, México, 12 abri. 2020.
- CANO, F. **La “vida loca”**. Pandillas juveniles en El Salvador. España: ANTHROPOS, 2009.
- FREUD, S. **Lo Siniestro**. México: Ed. Letracierta, 1978.
- GARCÍA, J. Un grupo de exterminio perpetra una nueva matanza de pandilleros en El Salvador. Derechos Humanos denuncia la aparición de escuadrones de la muerte y sus vínculos con la policía. **REUTERS**, 3 jun. 2016.
- GOFFMAN, E. **Estigma**. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.
- HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra; Universitat de Valencia; Instituto de la Mujer, 1991.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1987.
- HOBBSAWM, E. **La izquierda y la política de la identidad**. Comunicación Oral. 1996. Disponible en: <https://newleftreview.es/issues/0/articles/eric-hobsbawm-la-izquierda-y-la-politica-de-la-identidad.pdf>
- KEARNEY, M. The Local and the Global: The Anthropology of Globalization and Transnationalism. **Annual Review of Anthropology**, v.24, 1995.
- LA JORNADA. Miente sobre este tema y sobre el crimen, responde gobernador de California. Califica Donald Trump de “animales” a algunos inmigrantes indocumentados. México “no hace nada por nosotros en materia migratoria ni comercial”, asegura. **La Jornada**, México, 17 may. 2018.

- MARTEL, R. Las maras salvadoreñas: nuevas formas de espanto y control social. In: VALENZUELA, J. M.; NATERAS, A.; REGUILLO, R. (org.). **Las Maras**. Identidades juveniles al límite. México: UAM-Iztapalapa, 2007.
- MARTÍNEZ, J. **Ver, oír y callar**. México: Ediciones Sur, 2017.
- MARTÍN-BARBERO, J. Jóvenes: Des-orden cultural y palimpsestos de identidad. In: CUBIDES, H.; LAVARDE, M. C.; VALDERRAMA, C. E. (org.). **“Viviendo a toda”**. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Universidad Central-DIUC, Siglo del Hombre, 1998.
- MBEMBE, A. **Necropolítica seguido de Sobre el Gobierno Privado Indirecto**. Madrid: Editorial Melusina, 2011.
- MONSIVÁIS, C. Los Enigmas de la Mara Salvatrucha (Carta Abierta en forma de Epílogo). In: VALENZUELA, J. M.; NATERAS, A.; REGUILLO, R. (org.). **Las Maras**. Identidades juveniles al límite. 2. ed. México: UAM-Iztapalapa; Juan Pablos Editor; El Colegio de la Frontera Norte, 2013.
- MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1998.
- NATERAS, A. Reflexiones teórico-metodológicas en los territorios y en los bordes de los conflictos, las tensiones y las violencias sociales. In: CRUZ, S.; NATERAS, A. (org.). **Juventudes en fronteras**. Identidades, cultura y violencia. México: El Colegio de la Frontera Norte, 2019.
- _____. Vidas cotidianas y heridas sociales: crimen organizado y juvenicidio. In: NATERAS, A. (Org.). **Juventudes Sitiadas y Resistencias afectivas**. Tomo I. Violencias y Aniquilamiento. México: UAM-I, 2016.
- _____. **Vivo por mi madre y muero por mi barrio**. Significados de la violencia y la muerte en el Barrio 18 y la Mara Salvatrucha. 2. ed. México: Tirant Humanidades; UAM-Iztapalapa, 2015a.
- _____. El aniquilamiento identitario infanto-juvenil en Centroamérica: el caso de la Mara Salvatrucha (MS-13), y la “pandilla” del Barrio 18 (B-18). In: VALENZUELA, J. M. (Org.). **Juvenicidio**. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. México: NED; ITESO; Guadalajara; El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, 2015b.
- REUTERS; AFP; EUROPA PRESS. San Salvador ENCIERRA A BANDAS RIVALES EN LA MISMA CELDA. Bukele endurece medidas de aislamiento contra pandilleros. Preocupa a ONG salvadoreñas la autorización del uso de “fuerza letal” contra delincuentes. **La Jornada**, México, 28 abr. 2020.
- ROMERO, M. **Diccionario de Salvadoreñismos**. El Salvador: Editorial Hidalgo, 2003.
- SIERRA, M. T. Diálogos y prácticas interculturales: derechos humanos, derechos de las mujeres y políticas de identidad. **Revista Desacatos**, México, n. 15-16, 2004.
- SOSA, R. (Org.). **Sujetos, víctimas y territorios de la violencia en América Latina**. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2004.
- TILLY, C. **The politics of collective violence**. England: Cambridge University Press, 2003.
- VALENZUELA, J. M. (Org.). **Juvenicidio**. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. México: NED; ITESO; Guadalajara; El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, 2015.
- VALENZUELA, J. M.; NATERAS, A.; REGUILLO, R. **Las Maras**. Identidades juveniles al límite. 2. ed. México: UAM-Iztapalapa; Juan Pablos Editor; El Colegio de la Frontera Norte, 2013.
- VALENZUELA, J. M. **Sed de mal**. Feminicidio, jóvenes y exclusión social. México: El Colegio de la Frontera Norte; Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), 2012.

_____. Pachomas (Pachuco-cholo-mara), Nortecos y Fronteras. In: PÉREZ, V.; GAUTHIER, M.; GRAVEL, P. L. (Orgs.). **Nuevas miradas sobre los jóvenes**. México: IMJ/Observatoire Jeunes et Société, 2003.

_____. De los pachucos a los cholos. Movimientos Juveniles en la frontera México-Estados Unidos. In: FEIXA, C.; MOLINA-LUQUE, F.; ALSINET, C. (org.). **Movimientos Juveniles en América Latina**. Pachucos, malandros, punketas. España: Ariel, 2002.

_____. ¡A la brava ese! Cholos, punk, chavos banda. México: El Colegio de la Frontera Norte, 1998. SANDOVAL, P. X. MS-13: la banda callejera que le quita el sueño a Trump. **El País**, 25 may. 2017.

PELÍCULAS/FILMES

EL PORVENIR. Dirección: Oscar Estrada. Honduras, 2003.

VOCES Inocentes. Dirección: Luis Mandoki. México, 2004.

LA VIDA Loca. Dirección: Christian Poveda. México, Francia, España, 2008.

RESUMEN

La finalidad de este escrito es reflexionar en lo que Hobsbawm señala como “grupos de identidad”, acerca de uno de los actores y de los sujetos sociales más enigmáticos en el mundo fenoménico y en el espacio social, que le dan el rostro y los matices de lo insospechado, me refiero a las infanto-juventudes agrupadas en “barrios”, “maras”, “pandillas” y “clicas” – micros grupos, micro identidades – en el Triángulo del Norte Centroamericano (TNC), considerada el área más peligrosa del mundo y que comprende a los países de El Salvador, Honduras (San Pedro Sula es el sitio más violento de la región) y Guatemala, articulados por tres de los aspectos más complejos: las precarizaciones, las violencias sociales asociadas y las migraciones transnacionales. Asimismo, se trazan algunas vertientes con respecto a la construcción de ciudadanías juveniles, de la cultura de paz, en clave artística-cultural, en el quehacer sociocultural con estas adscripciones.

Palabras clave:

juventudes, precarización, migración, violencias de muerte.

Afiliações identitárias, maras e gangues; vidas sociais deterioradas?

RESUMO

A finalidade deste texto é refletir sobre o que Hobsbawm aponta como “grupo de identidades”, sobre um dos atores e sujeitos sociais mais enigmáticos no mundo fenomênico e no espaço social, que dão rosto e matizes ao insuspeito, me refiro aos grupamentos infanto-juvenis de “barrios”, “maras”, “pandillas” e “clicas” – microgrupos, microidentidades – no Triângulo del Norte Centroamericano (TNC), considerada a área mais perigosa do mundo e que compreende os países de El Salvador, Honduras (San Pedro Sula é o local mais violento da região) e Guatemala, articulados por três dos aspectos mais complexos: as precarizações, as violências sociais associadas e as migrações transnacionais. Assim, se traçam algumas alternativas no que diz respeito à construção de cidadanias juvenis, de cultura de paz, na chave artística e cultural, no fazer sociocultural dentro destas afiliações.

Palavras-chave:

juventudes, precarizações, migração, violências de morte.

Identity affiliations, maras and gangs; ¿Social lives deteriorated?

ABSTRACT

The objective of this writing is a reflection on what Hobsbawn calls “identity politics”, about one of the most enigmatic actors and social subjects in the phenomenal world and social space, that provide a face and nuance to the unsuspected. I refer here to the children and youth grouped in “barrios”, “maras”, “gangs” and “cliques” – micro groups, micro identities – in the North Central American Triangle (NTC), considered the most dangerous area in the world, containing the countries of El Salvador, Honduras (San Pedro Sula is the most violent site in the region) and Guatemala, which are articulated by three critical, changing, and complex conditions: precariousness, the associated social violence, and transnational migrations. Likewise, some alternatives are derived from the construction of juvenile citizenship, from the culture of peace, in a cultural-artistic code, and in the social and cultural doings within these affiliations.

Keywords:

youths, precariousness, migration, and death violence.

FECHA DE RECEPCIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 27/05/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 28/09/2020



Alfredo Nateras

Doctor y Maestro en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I), México. Profesor-Investigador de la UAM-I. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-II), del CONACYT. Líneas de investigación: culturas e identidades juveniles; las significaciones de los cuerpos; imaginarios de las violencias y la muerte; uso social de drogas y espacios del divertimento.

E-mail: alfredo.nateras.dz@gmail.com

www.alfredonateras.com

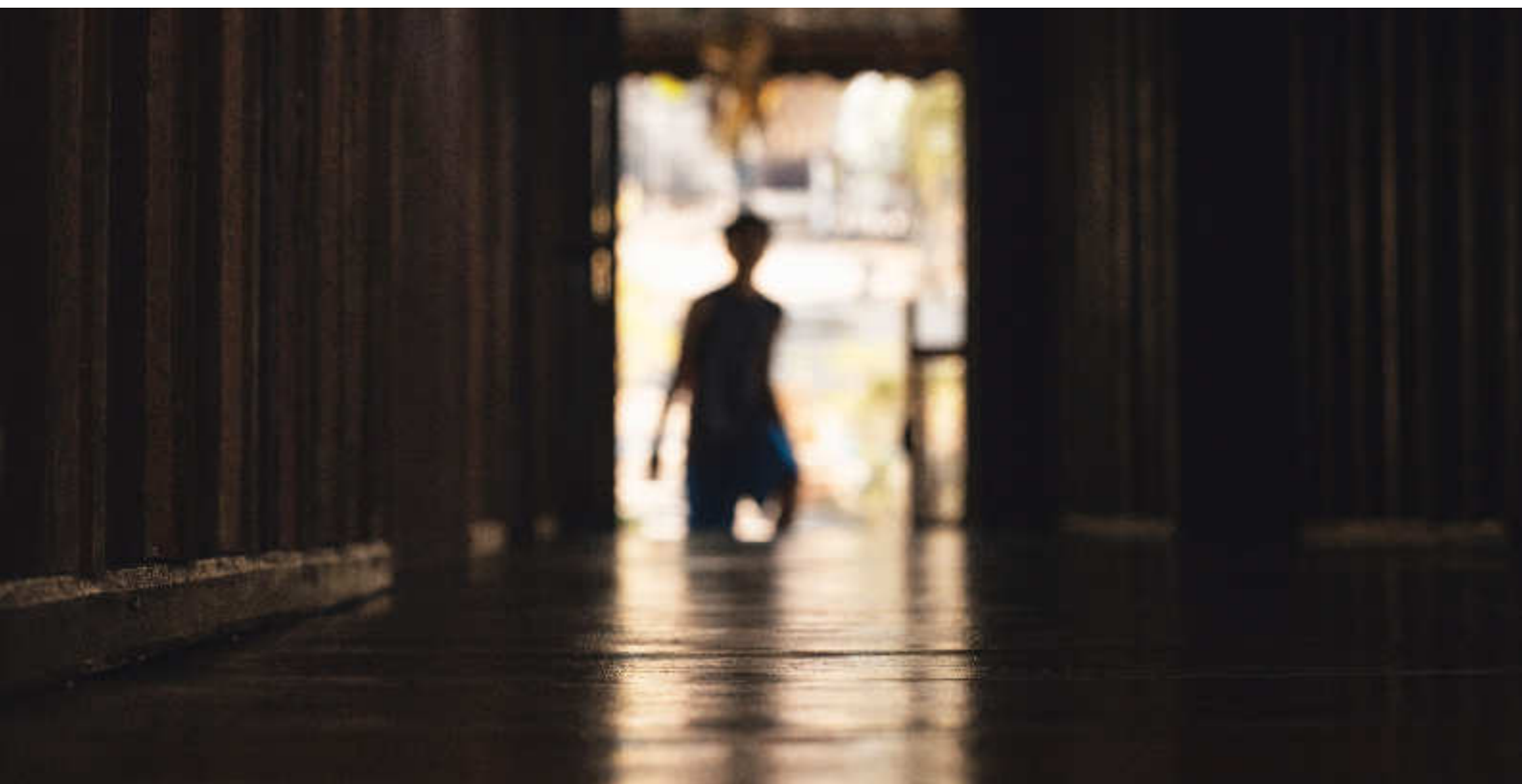


IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Juventude em conflito com a lei: expressões objetivas e subjetivas das opressões em capitais do Nordeste brasileiro

Samira Safadi Bastos

Introdução

A despeito de instrumentos infraconstitucionais, jurídico-políticos, na área infanto-juvenil, ainda convivemos com as consequências da herança colonial neste país, posto que a inacessibilidade aos direitos sociais está intrinsecamente ligada à pauperização e aos efeitos do racismo estrutural. Esse reflexo pode ser constatado quando analisamos as medidas socioeducativas de privação de liberdade, porquanto, ao caracterizar a população adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas, percebemos que se trata de adolescentes negros, do sexo masculino, em disfunção série/idade, vivendo em situação de vulnerabilidade social. Tais violações de direitos são motivadoras da nossa indignação, pesquisa e intervenção desde a época da graduação. Contudo, foi no doutorado que buscamos um olhar abrangente acerca das infrações cometidas por jovens pertencentes aos estratos mais vulneráveis da classe trabalhadora.

Desse modo, este artigo pretende dar visibilidade a expressões objetivas e subjetivas relativas ao conflito com a lei de jovens em situação de pobreza no Nordeste brasileiro, sendo o problema a ser perseguido as formas de enfrentamento cotidiano desses jovens diante das opressões sofridas. A pesquisa foi realizada em Maceió (Alagoas), Brasil, e Salvador (Bahia), Brasil, com jovens do sexo masculino entre 15 e 24 anos¹, residentes na zona urbana, vinculados ao sistema punitivo do poder judiciário, do qual receberam medidas socioeducativas em meio aberto. Foi feita pesquisa de cunho qualitativo, em que se objetivou relacionar, às situações presentes nas falas dos jovens, tanto questões macrosocietárias quanto teóricas, considerando-as como parte de suas subjetividades. A pesquisa de campo envolveu roteiro semiestruturado com questões relativas às lembranças da infância, vivências na escola e com os amigos, início, permanência e saída do conflito com a lei e, por fim, atividades laborais e projetos para o futuro.

A seleção dos jovens participantes da pesquisa foi feita por assistentes sociais que trabalhavam nas respectivas Centrais de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto². Isso significa que não escolhemos entre um jovem ou uma jovem; o grupo foi composto por quem foi indicado pelas profissionais supracitadas e, dentro deste, aqueles jovens que aceitaram participar. Apesar de compreendermos não se tratar de acaso, visto o maior número de jovens do sexo masculino nas estatísticas nacionais do conflito com a lei, não fizemos intencionalmente esta escolha de gênero masculino. Fizemos duas entrevistas para cada jovem, antecedidas por um encontro catalisador de vínculos de confiança, no qual era confirmado o interesse deles em participar, dadas as limitações/sigilos concernentes aos relatos ligados aos processos judiciais. As entrevistas foram analisadas horizontal e verticalmente, de modo a encontrar similitudes e singularidades entre os jovens. Também foram buscadas aproximações com outras pesquisas em torno do tema.

1 Neste texto, trataremos em termos de faixa etária com duas vertentes: a) adolescente — dos 12 anos aos 18 anos incompletos, conforme Lei Federal 8.069/90, passível de estar em situação de conflito com a lei, o que corresponderia a crime no Código Penal, legislação esta à qual não estão sujeitos e, sim, à primeira lei supracitada; b) jovens de 15 a 24 anos, conforme classificação etária de juventude das Nações Unidas, em razão de os nossos entrevistados não se constituírem mais adolescentes quando da nossa pesquisa e, ainda, em virtude de as estatísticas de genocídio da juventude negra brasileira se enquadrarem mais nesta segunda vertente.

2 Essa nomenclatura é anterior à absorção desse serviço pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em Salvador, bem como dos termos exigidos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), cuja articulação nacional entre as referidas políticas é bastante problemática e traz marcadores sociais das desigualdades brasileiras, conforme D'Oliveira (2019).

O recorte teórico foi feito principalmente em autoras/es que buscam fornecer elementos para uma compreensão da subjetividade a partir da teoria crítica, ou seja, trazendo ao estudo elementos relativos aos modos de produção como fundantes do olhar sobre as conjunturas. Assim, buscamos na pesquisa iluminar as histórias de vida e as memórias dos jovens entrevistados através da compreensão do ser social como sujeito que se (re)constrói a partir da sua relação com o mundo real, pelo qual é modificado, nele interfere, mas não em quaisquer condições, mas sim, a partir dos limites pessoais, familiares, contextuais, sócio-históricos, econômico-culturais.

Este trabalho está estruturado em três partes principais, sendo a primeira a contextualização socioconjuntural, com alguns dados que se constituem como pano de fundo do conflito com a lei no Brasil de hoje. No segundo momento, trazemos uma síntese das referências teóricas que embasaram a pesquisa, tanto sobre a construção da subjetividade como sobre criminalidade. Por fim, na terceira parte, buscamos estabelecer a relação com outras pesquisas, aspectos teóricos, a pesquisa de campo e algumas das questões circundantes do conflito com a lei na contemporaneidade.

Aspectos socioconjunturais: pano de fundo para o conflito com a lei relativamente à juventude em situação de pobreza

O conjunto de eventos relacionados à barbárie contemporânea em torno do tráfico de drogas, dos altos rendimentos dele provenientes, da corrupção que passa por paraísos fiscais e pelas bolsas de valores (Aguilera, 2012) e a conjunção com outros tráficos (Jamouille, 2011) não permitem a culpabilização individual ou grupal dos jovens em conflito com a lei, normalmente pertencentes a estratos socioeconômicos mais vulneráveis, tal qual se presentifica no senso comum, mas tão conveniente aos poderes existentes.

O capitalismo do tempo presente, dotado de forte caráter financeiro (Novoa; Balanco, 2013), tem implementado medidas que desaceleram o capital produtivo, cuja reserva da capacidade da força de trabalho não tem mais, exatamente, a mesma relação com o disciplinamento dos corpos, como bem descreveu Foucault (1991).

A infraestrutura em vigor nos conduz a uma economia excessivamente baseada na financeirização, atrelada ao trabalho precário, informal e subterrâneo como mola importante do sistema neoliberal (Serra, 2009). No tocante às juventudes em situação de pobreza, que se deparam com o mercado de trabalho, o que lhes está disponível, em regra, é o setor terciário, ou seja, o de prestação de serviços, exigindo desses jovens comportamentos aos quais não estão habituados na sua sociabilidade: “docilidade, sorriso, servidão, tom e vocabulário educado” (Jamouille, 2005, p. 55), ou são inseridos em trabalhos braçais e/ou nos chamados subempregos, situação esta que afeta outros estratos geracionais (Soares, 2010).

Tais questões se ampliam bastante em realidades periféricas como o Brasil, próprias da função que o país ocupa no cenário do capitalismo mundial devido às intervenções impostas pelos organismos internacionais, a exemplo dos indicados no Relatório do Banco Mundial de novembro de 2017, de título cínico: *Um ajuste justo: análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil* (Banco Mundial, 2017).

Cabe ressaltar que tais medidas de austeridade têm promovido mais desigualdades sociais e regionais, cujas consequências pioram as poucas alternativas para as juventudes³ em situação de pobreza, a não ser o trabalho árduo e/ou maneiras estatais de incidir controle sobre as suas vidas e de suas famílias, ora via encarceramento em massa (Borges, 2019), ora pelo genocídio da juventude negra, conforme nos aponta a última edição do *Atlas da Violência* (IPEA, 2019).

Juliana Borges (2019) apresenta dados de que o Brasil ocupa o terceiro lugar no mundo em encarceramento masculino, sendo jovens 55% dos encarcerados e 64% de negros quando, do ponto de vista populacional, os negros representam 53%. Nos encarceramentos femininos, ocupamos o quinto lugar, sendo que 50% têm entre 18 e 29 anos, e 67% são negras, dado que se assemelha (68%) quando se trata de privação de liberdade das adolescentes (Borges, 2019). Inclusive, verifica-se que o crescimento do encarceramento feminino é muito superior quando comparado ao masculino: entre 2006 e 2014, registra-se um aumento de 567,4% do primeiro contra 220% do último (Borges, 2019).

Não se pode deixar de evidenciar também as mulheres — mães, esposas, irmãs, tias — quando, por exemplo, perdem seus entes queridos ou são aquelas que acompanham as situações do entorno da privação de liberdade. Há muitas formas em que as famílias, as/os jovens e a população LGBTQI+ são duramente afetados. Apesar de não ser este o centro do nosso estudo, não podemos invisibilizar a questão, até porque ela tem raízes profundas nas relações patriarcais, conforme expressa Saffioti (2004).

Destarte, sabendo que o genocídio apresenta marcadores sociais de raça/etnia, classe, gênero e geração, percebemos que, de forma territorial, se olharmos para a cidade de Salvador (Bahia), esses dados se apresentam não somente no recorte de raça, como também na divisão socioeconômica e espacial da capital baiana: “Em 2016, 260 adolescentes foram assassinados, dos quais 237 eram negros”, índice este de 91%. Os dados supracitados demonstram, ainda, que essas mortes aumentavam nos bairros periféricos e mais pobres e diminuía nos bairros soteropolitanos com situação socioeconômica mais elevada (UNICEF, 2018).

Esse genocídio da juventude pobre e negra, decorrente do racismo estrutural (Almeida, 2019), também se caracteriza como um problema de saúde pública, quando se registra, por exemplo, que Alagoas ocupava, em 2010, o primeiro lugar na classificação nacional desta triste categoria (Waiselfisz, 2015). Um verdadeiro genocídio que, segundo esse autor, leva a um déficit masculino no Brasil; fenômeno que só existe em uma sociedade em estado de guerra, o que parece ser o nosso caso.

Podemos inferir que, em tempos de abandono econômico e vínculos com o neoliberalismo pelos eixos de libertarianismo, fundamentalismo religioso, anticomunismo e por suas reciclagens históricas particulares, as faces ultraconservadoras brasileiras encontram espaço para se exprimir ainda mais: “Diante de uma sociedade racista, patriarcal e etnocida, estruturada para favorecer os proprietários e as velhas e novas oligarquias, experimentam-se modos de anular ou de destruir qualquer prática de resistência” (Gallego, 2018, p. 66).

3 O conceito de juventude nasce na sociedade moderna ocidental e, até a década de 60 do século passado, esteve restrito aos jovens escolarizados. Abramo (2005) pontua que muitos estudos sinalizam o nascimento de um conceito ligado à juventude burguesa e que está presente até nossos dias como padrão imposto, principalmente considerando a ditadura da ocidentalidade. Assim, entendemos que não temos uma só forma de juventude, dadas as diferenças entre as classes, raça e gênero, entre outros demarcadores, demonstrando a heterogeneidade de que a nomenclatura não dá conta quando apresentada no singular.

É importante refletir sobre a relação entre as condições materiais e subjetivas, às quais a juventude negra está exposta, e como tais condições incidem na constituição dos indivíduos. Não significa fazer a defesa de que os jovens pobres sejam mais propensos a cometer crimes; não estamos falando de criminalização da pobreza: trata-se de reconhecer as pressões multidimensionais a estes jovens ante as consequências do sistema capitalista atual, da ausência do Estado e do olhar de rejeição pela sociedade, o que pode culminar, por vezes, em práticas ilícitas, sendo comum aquelas relacionadas ao tráfico de drogas.

Outra questão relevante é a influência da intitulada Guerra às Drogas na tal criminalização da pobreza no Brasil, porquanto os jovens das elites não são vistos nem tratados com as mesmas lentes que aqueles das populações pobres. A Política Nacional sobre Drogas — que não prevê critérios seguros para a distinção entre traficantes e usuários — tem uma relação muito forte com a abordagem diferenciada: “a tipificação penal dependerá do CEP do suspeito e da sua cor da pele” (Boiteux, 2019, p. 3). Esta linha de política pública tem referência no que foi implementado nos Estados Unidos na década de 80 do século XX, escolhendo territórios e indivíduos racializados (Ferrugem, 2019).

Partimos do pressuposto de que esse quadro deve estar atingindo as juventudes ao redor do mundo e tem impactos fortes também sobre as populações que têm raízes imigratórias (Jamouille, 2005; Jamouille; Mazzochetti, 2011), com recortes entrecruzados de classe, raça e gênero, vulnerabilizando novamente estratos historicamente afetados.

Todos esses desdobramentos da sociabilidade do capitalismo neoliberal, no que se referem às juventudes, levaram-nos a buscar identificar como os jovens entrevistados enfrentavam tais dificuldades cotidianamente. Assim, as formas por eles encontradas serão trazidas no item após os caminhos teóricos da pesquisa.

Síntese dos caminhos teóricos da pesquisa

Começamos por refletir, então, sobre a concepção de pessoa⁴, quando falamos de jovens em conflito com a lei, o que supõe entender que tais conflitos têm relação com a forma como estes lidam com seu entorno, com as questões de classe, de raça, de gênero, como já indicamos anteriormente. Tais questões não são condições imutáveis, mas aquelas concretas, que existem mesmo quando não nos damos conta. Evidentemente nossas ações individuais e coletivas podem nos levar às mudanças, sendo resguardadas, é claro, as devidas proporções e possibilidades humanas de tempo, espaço, entre outros delineadores.

Então, considerando a concepção de ser social, toda pessoa vai estar constantemente sendo confrontada com algumas condições impostas em cada tempo sócio-histórico. No entanto, essas condições não são determinadas *a priori* nem completamente, tampouco sem a participação deste sujeito, mas inegavelmente tais condições se desenvolvem nas relações conjunturais e herdadas entre os sujeitos, nas lutas entre as classes sociais (Marx; Engels, 2007) e em seus entrelaçamentos estruturais, como raça e gênero.

Isso significa que as pessoas têm certa capacidade de mudar algumas das condições de vida para não apenas alterar sua história, mas também a relação com as outras pessoas, pela via das suas possibilidades interpessoais e da construção das lutas históricas. Contudo, essa capacidade é permeada por muitas formas de limitação, objetivas e subjetivas, conscientes e inconscientes,

4 Não faremos aqui distinção entre os conceitos de pessoa, indivíduo e sujeito.

internas e externas ao indivíduo, não sendo possível, ao nosso olhar, pensar no sentido do senso comum atribuído à palavra *escolha*, por sugerir restringir ao sujeito a responsabilidade unilateral e consciente dos caminhos trilhados no percurso de sua trajetória de vida.

Em nosso trabalho, adentramos as bases teóricas em referência à subjetividade (Marx, 2011; Marx; Engels, 2007) e concordamos com a ideia de que as sociedades de classes e o sistema capitalista não pretendem distribuir a riqueza de forma igualitária, nem trazer o reconhecimento que é necessário para todas as pessoas. Destarte, não é nossa intenção defender uma suposta passividade do sujeito, mas, a partir da trama complexa disposta no entorno de cada ser social com a qual cada indivíduo se relaciona e interage como lhe é possível, constituindo o que somos e o que conseguimos alcançar em nossa trajetória. Assim, a objetividade pode ser compreendida como parte da realidade em que a vida acontece, mesmo que não nos demos conta, para a qual, contudo, contribuimos com grandes limitações se considerarmos o indivíduo. Por sua vez, a subjetividade poderia ser compreendida mais diretamente como a nossa capacidade de lidar com essa objetividade, segundo os leques que são dispostos em nossa trajetória individual e coletiva.

A autonomia dos jovens, tão propagada pelo capitalismo, é, por vezes, procurada através de caminhos que a sociedade não aceita, mas eram aqueles presentes no leque de possibilidades desses jovens. Assim, tomando-se, por exemplo, o território da periferia como um não lugar da genealogia da criminalidade, da perda das expectativas, estamos falando de liberdades e autonomias inegavelmente diferenciadas. Isso quer dizer que, tendo de atender aos anseios sociais, contextuais e geracionais, os jovens buscam formas de identificação e de pertencimento, as quais, muitas vezes, trarão consequências ainda mais cruéis que as desvantagens/opressões estruturais.

Para as famílias menos favorecidas, resta-lhes viver em locais geralmente inóspitos, sem estabilidade, onde não existem condições mínimas de sobrevivência, o que se aproxima das ideias de Santos (2010) quando aponta um espaço não formal da cidade formal que não é acessível.

Para melhor situar nossa compreensão a respeito do que é considerado crime em cada sociedade, buscamos em Baratta (2002) uma concepção da criminologia crítica:

A criminalidade não é mais uma qualidade ontológica de determinados comportamentos e de determinados indivíduos, mas se revela, principalmente, como um status atribuído a determinados indivíduos, mediante uma dupla seleção: em primeiro lugar, a seleção dos bens protegidos penalmente, e dos comportamentos ofensivos destes bens, descritos nos tipos penais; em segundo lugar, a seleção dos indivíduos estigmatizados entre todos os indivíduos que realizam infrações a normas penalmente sancionadas. A criminalidade é [...] um bem negativo, distribuído desigualmente conforme a hierarquia dos interesses fixada no sistema socioeconômico e conforme a desigualdade social entre os indivíduos (Baratta, 2002, p. 161).

Assim, este artigo se ancora numa concepção acerca do crime como *locus* útil à reprodução de cada modo de produção, em nosso caso, o capitalismo dependente. Portanto, os crimes, as punições, as proposições de endurecimento das penas e, mais ainda, as formas de acesso à justiça formal têm relação com o modo de produção, com o lugar que as pessoas ocupam e se posicionam no processo produtivo, conforme os marcadores sociais: raça/etnia, classe, gênero, apontados por Carla Akotinere (2018) como *interseccionalidade das opressões*.

A categoria da interseccionalidade cunhada pela autora negra, e referência no tema, Kimberlé Crenshaw (2002), tem tido bastante visibilidade por propor, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, o reconhecimento e o enfrentamento de subordinações entrelaçadas e reproduzidas sócio-historicamente, visto que a dimensão dos efeitos da intersecção opressiva é pouco assumida.

Nessa perspectiva de Crenshaw (2002), Kergoat, por sua vez, define esses entrelaçamentos com o conceito de consubstancialidade, que faz referência às relações sociais como relações em luta, dotadas, portanto, de conflitos e conformadas pelas dimensões material e ideal. São relações consubstanciais, cujo nó, como ela mesma nomeia, só pode ser esmiuçado do ponto de vista ideal e não material. Classe, raça e gênero se reconstroem mutuamente e se modificam interdependentemente (Kergoat, 2010).

Complementando esse debate, Hirata (2014) vai buscar essa articulação em contraponto à suposta neutralidade da ciência. Assim, a autora conceitua interseccionalidade como “interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe” e sua influência nas trajetórias de vida como constituidoras da identidade. Para ela, apesar de haver diferenças importantes entre as duas estudiosas supracitadas, “a não hierarquização das formas de opressão” é o ponto comum fundamental (Hirata, 2014, p. 62).

Tais conceitos demonstram com vivacidade a transmissão de opressões superpostas dirigidas aos mesmos estratos populacionais, em que estão inseridos também os jovens homens, mesmo que sob configurações diferenciadas. Também não se pode deixar de evidenciar os grandes impactos sobre as mulheres, mesmo no caso desses jovens, como é o caso de suas mães, as quais irão imergir em um conjunto sofrido de efeitos materiais e subjetivos, voltados para os cuidados de seus filhos em conflito com a lei.

Nesse sentido, entendemos que os jovens em conflito com a lei, quando não pertencem aos estratos de classe mais abastados e são negros, entram em processos de enredamento muito difíceis de romper (Oliveira e Silva, 2011), além de as questões de gênero estarem presentes de outras maneiras, como apresentaremos mais adiante, ao falarmos de virilismo patricarcal.

No item que segue, resumiremos parte dos resultados da nossa pesquisa, buscando os contornos de situações objetivas que se refletem em histórias pessoais, familiares e comunitárias, tão concretas quanto a terra que pisamos.

(Des)encontros juvenis em duas capitais do Nordeste

Nossa pesquisa buscou identificar aspectos da objetividade e da construção da subjetividade nas trajetórias de jovens negros, pertencentes a estratos mais empobrecidos da classe trabalhadora, em situação de conflito com a lei. Por isso, em nossos estudos, fizemos questão de contar a história de cada jovem, buscando os principais aspectos entrelaçados — objetivos e subjetivos —, por respeito a eles, a suas famílias, além de permitir dar uma condição de unidade dos dados apontados no estudo, valorizando, assim, esses sujeitos invisibilizados pelos dados numéricos ou não nominados pelas notícias das mídias, seja enquanto autores de atos infracionais, seja enquanto vítimas da repressão e do genocídio estatal. Eles são nominados na raça como adolescente negro, morador de tal lugar, fora da escola, entre outros diferenciadores descritivos reafirmadores das opressões.

Assim, iniciamos pontuando que a pobreza brasileira é constituída por processos estruturais de exploração do trabalho, oriundos da colonização do país para subtração de riquezas com características combinadas de latifúndio, monocultura e escravagismo, notadamente na Região

Nordeste (Hardman; Leonardi, 1991). Os referidos traços de colonização indicam diferenças regionais, que em nossos dias voltam a ser marcados pela oferta repetida de matérias-primas e de mão de obra barata. Trata-se, portanto, de pobreza com transmissão geracional, onde percebemos parte das raízes do caráter de classe, raça e gênero em nível produtivo e reprodutivo, sendo ambas sentidas gravemente pela população mais pobre.

Nos diálogos com os jovens participantes, evidenciaram-se aspectos como: família, presença marcante materna e ausência paterna, afeto e respeito aos mais velhos; sofrimentos quando do desenraizamento das comunidades de origem; dificuldades na relação com a escola e com a escolarização; sofrimento pela morte dos amigos; revolta e medo de sofrer novamente violência policial; expressões do virilismo patriarcal; apelos do consumo capitalista; abuso de substâncias psicoativas; papel de salvaguarda da religião de matriz africana; sentimento de estigmatização e vergonha tanto nos círculos sociais quanto comunitários e mesmo familiares; projetos de futuro ligados ao trabalho honesto e à construção de uma família própria como expressões da normalidade desejada e da aceitação social. Todos esses aspectos demonstram a complexidade e a densidade dos dados encontrados, que revelam a gravidade de histórias singulares e repetidas nesta interseccionalidade de opressões.

Na tentativa de triangulação dos dados entre a fala dos jovens, outras pesquisas sobre o tema e as teorias nas quais nos baseamos, encontramos algumas articulações entre a construção da subjetividade desses jovens e a objetividade, articulações estas que resumimos a seguir através de alguns temas mais centrais.

Começamos pelo poder do contexto, por ser um aspecto contundente na fala dos jovens e nas pesquisas, pois muitos deles não conseguem chegar a atualizar as suas potencialidades, em face de certas condições que se impõem como determinantes. Para Lahire (2001), as pessoas, em suas trajetórias, adquirem aprendizados e constroem potencialidades que serão ou não aproveitados futuramente, segundo determinadas condições, ou seja, segundo o tempo histórico e o contexto no qual estão inseridas:

Um traficante lá, ele dizia que se eu parasse de comprar noia (crack) ele me matava, porque eu e outro, nós éramos os que dava mais lucro pra ele assim, esses negócio de roubo, tudo que a gente roubava a gente levava pra ele, celular de 400 reais a gente vendia por 50 reais, era sempre assim... (Jovem Carandiru⁵).

Ainda em relação ao poder do contexto, apontamos a rua como espaço de socialização que traz à tona aspectos de sua importância na constituição das juventudes: oferece aos jovens formas de serem reconhecidos, conduzindo ao campo do possível maneiras de superar as dificuldades (Gaulejac; Leonetti, 1994). A rua também proporciona um ambiente mais coletivista nos bairros populosos, de formas habitacionais mais próximas, onde não raramente estão inseridos desde a infância, cujo apego e afeto (Sarti, 2005) os fazem sofrer quando são obrigados a se confrontar e/ou a se desenraizar (Santos, 2010):

5 Para proteção das identidades dos jovens, daremos a eles nomes de chacinas/massacres de populações historicamente vulneráveis ocorridas no Brasil, para que nunca as esqueçamos. A primeira delas é conhecida como o Massacre do Carandiru, que denota, no dia 2 de outubro de 1992, o assassinato, por policiais, de cento e onze detentos de um dos maiores presídios de São Paulo, demolido após o massacre. Descrição disponível em: <<https://anistia.org.br/chacina-carandiru-o-mal-que-persiste-entre-nos/>>, acesso em: 24 set. 2019.

No mesmo bairro, e um vai contra o outro... O pior é quando foi criado junto, desde que nasceu, desde pequenininho junto, e um quer matar o outro, irmão querendo matar irmão, um era da minha equipe, assim, e o outro era da outra, um queria matar o outro (*Jovem Haximu*⁶).

No que se refere ao que chamamos, na tese, de condutas virilistas patriarcais e seu alto preço social e histórico, compreendemos que elas impõem moralidades diferenciadas de gênero (Peres; Santos, 2011). Essas imposições os induzem ao risco, à agressividade, ao distanciamento emocional, mas também se tornam vítimas desse enredamento, ainda que de forma bastante diferenciada das mulheres e da população LGBTQI+ (Saffioti, 2004). Não é fácil suportar o peso da obrigação de demonstrar e exibir masculinidade, associada a todos os males que essa dominação causa às mulheres. Já suas famílias, extremamente sobrecarregadas, quase sem amparo estatal, encontram-se em uma sociedade que dita seu formato ideal e define suas obrigações, além de diversas formas de vigilância e repressão, como nos aponta Scheinvar (2006).

As expressões do virilismo supracitado apareceram em inúmeras falas dos jovens entrevistados: no uso de armas e no poder que elas representam; diante das meninas e dos pares; na necessidade de pagar as saídas para as meninas, seja para primeira conquista, seja como namoradas; bem como na necessidade de ser o homem provedor da casa — mesmo quando nenhum deles tinha esposa ou filhos —; na necessidade de demonstração de força, poder e agressividade em momentos de enfrentamento de grupos, entre muitas outras que estão emaranhadas com algumas questões que seguem descritas neste artigo.

Outra importante questão que apareceu nos dados foi o fato de que as famílias vão se tornando cada vez mais sobrecarregadas e culpabilizadas com funções que seriam do Estado ou da iniciativa privada (Dal Prá; Mito, 2015). Além de serem referenciadas, intencional e equivocadamente, ao modelo de uma suposta família nuclear, o que se entrelaça com as referências à mãe, quase sempre sozinha, como responsável pelos papéis de amor e limite, sendo ela a única entendida em todos os casos da nossa pesquisa.

Assim, um dos jovens diz não ter pai, porque este nunca teve nenhum tipo de preocupação com ele, ainda que residindo no mesmo domicílio, sobretudo no período em que o jovem foi preso, quando constatou a completa ausência do genitor: “É como muita gente diz, né, amor só de mãe. Eu não vou muito com a cara dele, eu acho que ele não me ama... Mas é assim mesmo...” (*Jovem Cabula*⁷). Dor que se mistura à necessidade de seguir em frente, ao conflito entre a obediência à mãe e ser provedor do sustento dela, e à vontade de vingança de tudo o que ocorreu com ele, cujo resultado foi a privação de liberdade. Para esse jovem, a convivência com pares foi prejudicada por acontecimentos relativos à perda de confiança, o que poderia estar causando ainda mais sofrimento psíquico.

6 Esse nome faz referência ao assassinato de quarenta e três indígenas Yanomami no ano de 1993 na região de Haximu, na fronteira entre Brasil e Venezuela, com grande repercussão internacional (Matias; Silva, 2020).

7 Esta chacina ocorreu na cidade do Salvador (Bahia), no bairro do Cabula, onde morreram doze jovens no dia 17 de janeiro de 2015, razão pela qual se formou o movimento social *Mães do Cabula*, com o objetivo de lutarem pela condenação dos policiais envolvidos. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/11/28/oito-dos-nove-pms-envolvidos-na-chacina-do-cabula-estao-atuando-nas-ruas-tres-anos-apos-acao-diz-governo.ghml>>. Acesso em 24 set. 2019.

Outro relevante elemento é a transformação da vergonha em autoconfiança, que demonstrou ser uma das principais estratégias de sobrevivência subjetiva desses sujeitos, na tentativa de serem valorizados em razão das variadas formas de violências sofridas:

Aí, eu usando (maconha), eu e mais três, né? No campo da Alea, é um campo que pula o muro e ninguém vê, né? Só a polícia que quando arromba o portão, que entra e pega tudo. Aí eles pegaram nós três quando o outro ia acender. Aí o policial: “pegue o que você jogou e bote a mão na cabeça!” [...] Aí botou um capuz, e deu tapa assim na minha cara, e falou: Quer comer ou quer apanhar mais?”. Aí quebrou três pedacinhos assim de maconha, aí quebrou um pedaço pra mim, para o *Candelária*⁸, e para o *Vigário Geral*⁹, e a gente teve de comer, fazer o quê? (*Jovem Carandiru*).

Sabemos que as violências pelas quais passam os estratos mais empobrecidos da classe trabalhadora no capitalismo estão presentes desde o seu germe (Marx, 2011), na exploração da mão de obra infantil, e muitas outras maneiras que continuam perseguindo esses sujeitos. Assim, as humilhações sofridas se expressam nas revalorizações possíveis e acessíveis (Jamoulle, 2005), na busca de obtenção do reconhecimento sociocomunitário, dentro das margens de liberdade possíveis e na busca de sobrevivência subjetiva e material. A saída construída é a sobrevivência, diante de si mesmo e das relações com os outros, na família e na comunidade, o que não quer dizer que o modo encontrado é desprovido de dúvidas, angústias e sofrimento.

Já o medo de sofrer violência policial novamente e o sofrimento pela morte dos amigos se apresentam como um dos principais motivos relatados para sair da vida da “correria”, como eles chamam. Evocam o medo de ser morto, de ser espancado novamente, podendo estar tão enredados a ponto de não conseguir sair. Para eles, ser pego pela polícia ou serem mortos é uma perspectiva tão concreta que não traz muitas outras opções:

Os policial deram na canela da gente, na canela, no joelho, minha mão ficou parecendo uma luva assim, que ele deu bolo (palmatória), sabe? Aí esse foi o primeiro aviso, e a gente ficou com medo, um colega meu ia morrer nesse dia, que o polícia ia matar mesmo, colocou a arma na cabeça dele, engatilhou, ainda ficou assim pensando, depois ele liberou a gente, depois de quebrar a gente todo, ele liberou a gente perto do cemitério. [...] O pessoal que tava roubando, a gente não roubou nada, mas tava brigando, você sabe que tem briga mesmo no carnaval e é cada um por si, aí depois disso aí eu fiquei mais quieto mesmo, eu quero sossego, não tenho vontade de ir pra carnaval, nem festa que tem muita gente assim... (*Jovem Baixada Fluminense*¹⁰).

8 Foram assassinadas 8 crianças e adolescentes que dormiam na madrugada de 23 de julho de 1993, próximo à Igreja da Candelária (Rio de Janeiro), constituindo também um movimento social chamado *Candelária Nunca Mais!*, dotado do mesmo objetivo de lutarem pela condenação dos policiais envolvidos e contra o genocídio de pessoas em situação de pobreza. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/07/23/chacina-da-candelaria-26-anos-de-luta-pela-vida-da-juventude-pobre/>>. Acesso em 24 set. 2019.

9 A Chacina de Vigário Geral ocorreu no dia 29 de agosto de 1993, quando foram assassinadas 21 pessoas dessa grande favela carioca, também com indicadores de impunidade. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Chacina-de-Vigario-Geral-completa-25-anos-com-impunidade-da-PM-assassina>>. Acesso em 24 set. 2019.

10 A chacina da Baixada (Fluminense) ocorreu em 31 de março de 2005, quando foram mortas 29 pessoas por policiais. Esta também levou à formação dos movimentos sociais: *Fórum Grita Baixada* e a *Rede de Mães e Familiares da Baixada Fluminense*. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/03/30/maior-chacina-da-historia-do-rio-completa-14-anos/>>. Acesso em 24 set. 2019.

As consequências psicossociais da ofensiva neoliberal são profundas, estando entre elas o abuso de substâncias psicoativas como problema de saúde pública, sem uma rede de serviços eficaz a ser oferecida às famílias, o suicídio, o homicídio entre os próprios jovens, sendo todas estas questões enraizadas num sistema de produção que não permitirá o atendimento pleno às necessidades humanas e sociais, menos ainda em países periféricos e para estratos populacionais que sofrem historicamente as opressões superpostas.

Ousamos dizer que, para um jovem de estrato de classe mais pobre, é possível que o conflito com a lei não represente uma ruptura em seu ambiente, talvez apenas o contrário, uma continuidade da realidade cruel na qual estão inseridos, não fazendo sentido, portanto, perguntar o porquê de comportamentos socialmente inaceitáveis. O rompimento poderia ser considerado o inverso: não cair ou, ainda, cair e levantar. Na invisibilidade do isolamento socioeconômico, a resiliência ocorre e pode ser entendida como socialização, como capacidade de não cair e ficar vivo, exibindo sinais por uma via que não apresenta autoimagem de vítima, mesmo que sejam necessárias economias subterrâneas e “escola” da rua, segundo nossos jovens.

No sentido objetivo, essa continuidade é sempre necessária ao sistema capitalista, mesmo sem esses sujeitos serem dignamente reconhecidos por ele. Destarte, entendemos que a necessidade de pertencimento e de construção identitária desses jovens é tão imponente quanto as questões infraestruturais da economia de pobreza da qual fazem parte os tráficos de drogas, de armas, de pessoas, constituindo-se partes indissociáveis. Assim, na busca de pertencimento e reconhecimento, encontrarão, no consumismo e na ostentação de signos, parte da solução para serem vistos e respeitados.

Não é conclusão: é luta contínua!

Chegamos ao entendimento de que as formas de sobrevivência objetiva e subjetiva das juventudes, por meio da economia informal e/ou subterrânea, por meio do tráfico de drogas, não são fáceis de gerir. Embora muitos jovens procurem sair dessas relações, esbarram nas dificuldades do mercado de trabalho e nas exigências da chamada empregabilidade, que não possuem.

A violência, o medo, o estigma empurram as pessoas e grupos à subordinação e também a várias formas de revolta. Para os jovens negros e pertencentes às camadas mais pobres da classe trabalhadora, são imensas as dificuldades para ativar as potencialidades adquiridas ao longo de suas trajetórias. Dessa forma, para não ficarem prisioneiros da invisibilidade perpétua, em busca de pertença, reconhecimento e filiação, alguns desses jovens transformam a vergonha e a violência em orgulho, graças à ambição e à inversão de alguns sentidos socialmente aceitos.

Assim, não nos sentimos à vontade para falar em conclusão, dada a complexidade que o tema abarca e as sobreposições de várias formas de opressão, o que demanda estudos continuados e em contextos diversos, de modo que possamos encontrar as similitudes que afetam juventudes pelo mundo do capital.

No atual quadro de desinvestimento nas políticas sociais, urge mais contundentemente a implementação de ações no sentido de reconhecimento, valorização, pertencimento, filiação dos jovens em situação de pobreza, de forma presente e permanente, com eles e para eles, efetivamente. Sabe-se que os caminhos apoiados pelo Estado brasileiro e pelas elites são: empreendedorismo; voluntarismo; transferência da execução de serviços ao chamado Terceiro Setor ou diretamente ao setor privado; além da tal responsabilidade social. Evidentemente, iniciativas da sociedade civil pelo atendimento a essas populações são importantes e bem-vindas, mas não podem substituir as obrigações do Estado e da iniciativa privada, tampouco enfraquecer a compreensão de que não é favor, é direito.

Desse modo, quando o Estado não assume as suas funções, as chamadas instâncias socializadoras, como a família e a escola, não têm os meios objetivos para assumir funções que não são da sua responsabilidade e muito menos para assumi-las de forma isolada. A ausência do Estado dá espaço para a intervenção, inclusive, do lado dos criminosos. O tráfico e o crime nas periferias são a expressão simultânea de proteção e ameaça contra os habitantes. Deve-se considerar que todos os jovens entrevistados foram denunciados por um conhecido, pertencente à comunidade onde residem ou residiam, demonstrando a ambiguidade e perversidade que esse universo carrega consigo.

Pequenas sugestões para sair, ou mesmo não entrar, das situações de conflito com a lei foram dadas pelos jovens entrevistados: a importância de receber apoio da família; frequentar boas escolas de dois turnos; ter atividades de lazer e esporte adequados; serem orientados sobre desenvolvimento cultural; terem acesso à profissionalização de qualidade e acompanhada de oportunidades de trabalho; e, por fim, receber bons conselhos, que poderiam ser de outros jovens que já vivenciaram essas situações.

Desse modo, pode-se perceber que as formas de enfrentamento não são novas, mas estão na contramão dos interesses dos que detêm os poderes econômico, político, de mídia e, mais ainda, estão na contramão deste tempo histórico de avanço do neoliberalismo com nuances de fascismo no Brasil, contexto este que ocupa atualmente preocupações e angústias, principalmente de estratos menos abastados da população.

Ainda que em tonalidade paliativa, pensamos que, mesmo dentro do capitalismo dependente brasileiro, não se podem mais adiar ações públicas sistemáticas para e com esta fatia populacional, ações dotadas de acompanhamento e qualificação, a partir do reconhecimento do lugar de classe, raça, gênero e encorajamento da força do coletivo, via estratégias da arte, da corporalidade, da memória e da ancestralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

AGUIAR, L. Polícias Militares invadem com fuzil na mão o lançamento do Comitê da III Marcha contra do genocídio do povo negro em Cachoeira/ BA. **Portal GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra**, Bahia, 3 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/policias-militares-invadem-com-fuzil-na-mao-o-lancamento-do-comite-da-iii-marcha-contra-do-genocidio-do-povo-negro-em-cachoeira-ba/>>. Acesso em: 28 set. 2018.

AGUILERA, A. Paraísos Fiscais, lavagem de dinheiro e drogas no novo mundo da América. **Revista Carta Maior**, 2012. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?Editoria/Pelo-Mundo/Paraísos-fiscais-lavagem-de-dinheiro-e-drogas-no-%27novo-mundo%27-da-America/6/24973>>. Acesso em 22 set. 2019.

AKOTIRENE, C. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018 (Coleção Feminismos Plurais, Coordenação de Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019 (Coleção Feminismos Plurais, Coordenação de Djamila Ribeiro).

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil. nov. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/88487151196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em 3 set. 2019.

BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do direito penal:** introdução à sociologia do direito penal. Tradução Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002 (Coleção Pensamento Criminológico).

BOITEUX, L. A proibição como estratégia racista de controle social e a guerra às drogas. **Revista Le Monde Diplomatique Brasil: Quem ganha com a guerra às drogas?** São Paulo, Le Monde Diplomatique Brasil, ano 13, n. 145, 1 ago. 2019. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-proibicao-como-estrategia-racista-de-controle-social-e-a-guerra-as-drogas/>>. Acesso em 24 set. 2019.

BORGES, J. **Encarceramento em massa.** São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019 (Coleção Feminismos Plurais, Coordenação de Djamila Ribeiro).

BRASIL. Conselho Nacional Antidrogas. **Legislação e políticas públicas sobre drogas.** Brasília, DF: SENADO, 2011. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/politicas-sobre-drogas/cartilhas-politicas-sobre-drogas/2011legislacaopoliticaspublicaspdf>>. Acesso em 23 set. 2019.

CHACINA da Candelária: 26 anos de luta pela vida da juventude pobre. **Brasil de Fato**, 23 jul. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/07/23/chacina-da-candelaria-26-anos-de-luta-pela-vida-da-juventude-pobre/>>. Acesso em 24 set. 2019.

CHACINA de Vigário geral completa 25 anos com impunidade da PM assassina. **Esquerda Diário**, 29 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Chacina-de-Vigario-Geral-completa-25-anos-com-impunidade-da-PM-assassina>>. Acesso em 24 set. 2019.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAL PRÁ, K. R.; MIOTO, R. C. T. Serviços Sociais e responsabilização da família: contradições da política social brasileira. In: MIOTO, R. C.; CAMPOS, M. S.; CARLOTO, C. M. (Org.). **Familismo, direitos e cidadania.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 147-178.

D'OLIVEIRA, E. P. **A gênese do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE):** contradições e dissonâncias no campo *di* menor. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019.

FERRUGEM, D. **Guerra às drogas e a manutenção da hierarquia racial.** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Lígia M. Pondé Vassalo. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GALLEGO, E. S. (Org.). **O ódio como política:** a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

GAULEJAC, V.; LÉONETTI, I. T. (Org.). **La lutte des places:** insertion et désinsertion. Avec la collaboration de Blondel et Boullier. Paris: Desclée de Brouwer, 1994.

HARDMAN, F.; LEONARDI, V. **História da Indústria e do trabalho no Brasil:** das origens aos anos 20. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

- IPÊA. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em 22 set. 2019.
- JAMOULLE, P. **Des hommes sur le fil**: la construction de l'identité masculine en milieux précaires. Paris: La Découverte, 2005.
- JAMOULLE, P.; MAZZOCCHETTI, J. **Adolescences en exil**. Louvain-la-Neuve, Belgique: Harmattan Academia, 2011 (Coleção Anthropologie Prospective, n. 10).
- KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 6 set. 2020.
- LAHIRE, B. **L'homme pluriel**: les ressorts de l'action. Paris: Hachette Littératures, 2001.
- MAIOR CHACINA da história do Rio completa 14 anos. **Brasil de Fato**, 30 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/03/30/major-chacina-da-historia-do-rio-completa-14-anos/>>. Acesso em 24 set. 2019.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Livros I e II.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luiz Cláudio Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MATIAS, D. de O. L.; SILVA, F. Q. da. **O massacre de Haximu e o crime de genocídio no Estatuto de Roma**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=a2a722df674185b4>>. Acesso em 3 set. 2020.
- NOVOA, J.; BALANCO, P. O estágio último do capital: a crise e a dominação do capital financeiro no mundo. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 26, n. 67, p. 87-104, 2013.
- OITO dos nove PMs envolvidos na chacina do Cabula estão atuando nas ruas três anos após ação, diz governo. **Globo.com**, 28 nov. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2018/11/28/oito-dos-nove-pms-envolvidos-na-chacina-do-cabula-estao-atuando-nas-ruas-tres-anos-apos-acao-diz-governo.ghml>>. Acesso em 24 set. 2019.
- OLIVEIRA E SILVA, M. L. **Entre proteção e punição**: o controle sociopenal dos adolescentes. São Paulo: Editora UNIFESP, 2011.
- PERES, W. S.; SANTOS, C. H. Tecnologias de gênero, masculinidades e aprisionamentos na execução penal. **Revista Interthesis** (UFSC), Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 185-199, 2011.
- SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANTOS, J. E. F. **Cuidado com o vão**: repercussões do homicídio entre jovens da periferia. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SERRA, M. A. de S. **Economia política da pena**. Rio de Janeiro: Revan, 2009.
- SCHEINVAR, E. A família como dispositivo de privatização do social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 48-57, 2006.
- SOARES, A. B. (Org.). **Juventude e elos com o mundo do trabalho**: retratos e desafios. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: CIESP, 2010.

UNICEF. **Termo de Adesão ao Comitê de Prevenção de homicídios de crianças, adolescentes e jovens no município de Salvador**. Salvador, 2018 (documento interinstitucional não disponibilizado em outros meios que não sejam os endereços eletrônicos das instituições parceiras, no nosso caso a representação em nome do IPS/UFBA).

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília: Ministério da Justiça, 2015. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2016.

RESUMO

Neste artigo, foi sistematizada sinteticamente a pesquisa de doutoramento realizada com jovens entre 15 e 24 anos, nordestinos, negros, do sexo masculino, em medida socioeducativa em meio aberto, objetivando estudar os efeitos da transmissão/opressão geracional da pobreza, da racialização e do gênero ante as condições materiais objetivas e subjetivas dos referidos jovens diante do recrudescimento do neoliberalismo brasileiro. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujas análises — vertical e horizontal — foram fundamentadas no materialismo histórico-dialético. Na composição do marco teórico e aproximação com pesquisas similares, percebeu-se a capilarização do sistema punitivista que encarcera em massa e mata a juventude negra, além da crescente criminalização dos movimentos sociais que reagem. Resultaram das análises impactos no sentido de reconhecimento, valorização, pertencimento, filiação, virilismo, articulados à desproteção social das famílias e manutenção do familismo pelas políticas sociais, à monoparentalidade feminina e à criminalização da pobreza através da atual política de drogas, ocasionando opressões superpostas.

Palavras-chave:

pobreza, juventudes, conflito com a lei, neoliberalismo, opressão.

Juventud en conflicto con la ley:

expresiones objetivas y subjetivas de las opresiones en capitales del Nordeste brasileño

RESUMEN

En este artículo se sistematiza sintéticamente la investigación doctoral realizada con jóvenes de entre 16 y 24 años, de La Región Nordeste en Brasil, negros, hombres, que están en cumplimiento de una medida socioeducativa abierta, con el objetivo de estudiar los efectos de la transmisión/opresión generacional de la pobreza, la racialización y el género, en vista de las condiciones materiales objetivas y subjetivas de estos jóvenes frente al recrudescimiento del neoliberalismo brasileño. Se han realizado entrevistas semiestruturadas, cuyos análisis, vertical y horizontal, están basados en el materialismo histórico-dialético. En la composición del marco teórico y cuando se acerca a investigaciones similares, se ha observado la capilarización del sistema punitivo que encarcera masivamente a la juventud negra, además de la creciente criminalización de los movimientos sociales que reaccionan. Los análisis resultaron en impactos hacia el reconocimiento, la valorización, la pertenencia, la afiliación, el virilismo, articulados a la desprotección social de las familias y el mantenimiento del familismo mediante políticas sociales, la monoparentalidad femenina y la criminalización de la pobreza a través de la actual política de drogas, que ocasionan opresiones superpuestas.

Palabras clave:

pobreza, juventudes, acto delictivo, neoliberalismo, opresión.

Youth in conflict with the law:

objective and subjective expressions of oppression in the capitals of Brazil's Northeast Region

ABSTRACT

This article synthesized the doctoral research made on 15-24 year olds, Northeastern brazilians, black, in open social-educational measure, aiming to study the effects of generational transmission/oppression of poverty, racialization and the gender, in view of the objective and subjective material conditions of those young men facing the resurgence of Brazilian neoliberalism. Semi-structured interviews were conducted, whose analysis — vertical and horizontal — were based on historical-dialectical materialism. In the composition of the theoretical basis and approximation with similar researches, it was noticed the capillarization of the punitivist system, that massively incarcerates young black people and commits black genocide, besides the increasing criminalization of social movements that react to this. Impacts, in the sense of recognition, valorization, belonging, affiliation, virilism, articulated to the social unprotection of families and maintenance of familism by social policies, female single parenting and the criminalization of poverty through the current drug policy resulted from this analysis, entailing in overlapping oppressions.

Keywords:

poverty, youths, conflict with the law, neoliberalism, oppression.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE ACEPTACIÓN: 24/06/2020

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 13/10/2020



Samira Safadi Bastos

Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil, mestre em Família pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), Brasil, doutora na área de Infância e Juventude pela Université de Mons, Bélgica, e tutora da Residência Desenvolvimento Infantil pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC/UFBA).

E-mail: samira.safadi@ufba.br



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

A educação domiciliar no cenário brasileiro

ENTREVISTA DE **Bruno Antonio Picoli** COM/CON **Maria Celi Chaves Vasconcelos**

RESUMO Com as restrições às atividades escolares impostas pela pandemia de COVID-19, o recente debate acerca da regulamentação da educação domiciliar (*homeschooling*) ganhou relevância ainda maior. A entrevistada traz dados de seus estudos que ajudam a esclarecer a demanda por uma legislação que ampare as famílias que por diversas razões venham a optar por essa modalidade de educação. Discute aspectos formais, econômicos e religiosos em jogo, bem como o papel do Estado e da família. Traz informações sobre as peculiaridades do contexto brasileiro em comparação com outros países e com outros momentos históricos. Por fim, enfatiza a necessidade de não se tratar educação escolar e domiciliar como opostas ou excludentes, e que no caso brasileiro, por tudo que a escola representa, o processo de escolarização ainda é fundamental.

Palavras-chave: educação domiciliar, escolarização formal, escola, educação brasileira.

La educación domiciliar en el escenario brasileño

Entrevista de Bruno Antonio Picoli con María Celi Chaves Vasconcelos

RESUMEN Con las restricciones de las actividades escolares impuestas por la pandemia de COVID-19, el reciente debate acerca de la reglamentación de la educación domiciliar (*homeschooling*) ganó aún mayor relevancia. La entrevistada trae datos de sus estudios que ayudan a aclarar la demanda de una legislación que ampare a las familias que por diversas razones lleguen a optar por esa modalidad de educación. Discute aspectos formales, económicos y religiosos en juego, así como el papel del Estado y de la familia. Trae información sobre las peculiaridades del contexto brasileño en comparación con otros países y con otros momentos históricos. Finalmente, enfatiza en la necesidad de no tratar la educación escolar y domiciliar como opuestas o excluyentes, y que en el caso brasileño, por todo lo que la escuela representa, el proceso de escolarización aún es fundamental.

Palabras clave: educación domiciliar, escolarización formal, escuela, educación brasileña.

Homeschooling in the brazilian context

Bruno Antonio Picoli interviews María Celi Chaves Vasconcelos

ABSTRACT With the restriction of school activities imposed by the COVID-19 pandemic, the recent debate about the regulation of homeschooling has gained even more relevance. The interviewee reveals data from her studies, which help to clarify the demand for a legislation that supports families that, for a number of reasons, opt for this modality of education. Formal, economic and religious aspects at stake are discussed, as well as the role of the State and family. Information on the singularity of the brazilian context is brought forward, in comparison with other countries and other moments in history. Lastly, the necessity of not treating education in schools and homeschooling as opposite or exclusionary is emphasized, as well as the fact that in the brazilian case, because of everything that the school represents, education in schools is still fundamental.

Keywords: homeschooling, formal education, school, brazilian education.

O vídeo da entrevista está disponível no canal DESIDADES, no Youtube:

https://youtu.be/G_xQgs7rkeY

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 08/09/2020

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 10/11/2020



Maria Celi Chaves Vasconcelos

Pós-Doutora em Educação e Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, atuando no Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação (Depag) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), na Linha de Pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História. Membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ) e autora do livro *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*.

E-mail: maria2.celi@gmail.com



Bruno Antonio Picoli

Doutor em Educação e professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD) e pesquisa temas relacionados ao Ensino da História e à Filosofia da Educação.

E-mail: bruno.picoli@uffs.edu.br

O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade, de Renata Tomaz.

RESENHA/RESEÑA POR

Juliana Doretto

Aparecer mesmo sem crescer: a ocupação do YouTube pelas crianças



Bons livros costumam começar com bons títulos. Este é o caso de *O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade*, de Renata Tomaz. A razão de a escolha ter sido feliz foi o fato de a frase expressar bem o teor da obra. Ao buscar compreender melhor as relações sociais e as práticas culturais que podem ser observadas nos canais de *youtubers* mirins, a pesquisadora mostra que, ali, as meninas (sobretudo elas) e os meninos acabam por desafiar alguns papéis sociais que lhes são estipulados. Entre eles, o principal seria o de a criança se resumir a um sujeito que está sendo preparado para o mundo adulto, desenvolvendo potencialidades a serem exploradas somente quando tiver ingressado nas esferas da formação universitária e do trabalho. Os *youtubers*, por sua vez, querem ser reconhecidos pelo que são hoje, a partir das brincadeiras que mostram *online*, da capacidade de criar redes sociais em torno dessa produção e da habilidade em conseguir visibilidade mesmo fora da plataforma virtual. Essas crianças parecem querer transformar a expressão “Vê se cresce e aparece”, lembrada pela autora na introdução do trabalho: elas querem ser visíveis ao mundo agora, mesmo antes de completar seu crescimento físico e cognitivo.

A obra é fruto da pesquisa de doutorado da autora, defendida em 2017 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, e ganhadora do prêmio de melhor tese entre todas as indicadas pelas entidades que formam a Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação). Foi a premiação que financiou a publicação do trabalho em livro, pela editora da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Trata-se de uma obra importante para os estudos da relação entre infância e mídia, investigada a partir do olhar das ciências da comunicação. As sociabilidades e as construções culturais advindas da presença e da participação de crianças em produções midiáticas, bem como do consumo que elas fazem desses conteúdos, têm pautado há algumas décadas pesquisas nos campos da psicologia e da educação, e agora começam a ganhar mais corpo nas investigações comunicacionais brasileiras.

Esses estudos sobre a infância, bem explorados pela autora, sobretudo no primeiro capítulo (*Infância e mídia*), têm demonstrado há muito que a infância é uma construção social – definida primordialmente pelos adultos –, e não uma etapa de vida definida por critérios biológicos. Nesse sentido, a produção midiática é um dos elementos basilares nessa construção, tendo em vista que ela é um dos grandes espaços de construção e difusão de verdades enunciativas (Foucault, 1998); ou seja, ideias e valores a respeito de processos e fatos sociais divulgados por alguns grupos, com poder para influenciar e estimular essa produção cultural. Nessa disputa de forças, as crianças entram em desvantagem, por sua pouca autonomia social, ainda que seu protagonismo tenha sido bastante estimulado nos últimos anos no campo do consumo (outro ponto ressaltado pela autora). Assim, é também pela mídia que temos acesso, por exemplo, à compreensão de que os nossos primeiros anos devem ser destinados ao brincar e à escola, como forma de preparação física e cognitiva para a vida futura. Por isso, a participação das crianças no mundo laboral e nas arenas das celebridades deve ser proibida ou controlada.

O que Renata Tomaz consegue identificar, como ponto de partida de seu estudo, é que os regimes de visibilidade proporcionados por plataformas digitais como o YouTube são capazes de promover alterações na “verdade da infância” (p. 42) que vem sendo construída em nossas sociedades desde a época moderna. Sua hipótese inicial dizia que se tratava de uma ruptura absoluta com o antigo ideal, mas ela acaba por identificar, no decorrer do trabalho de campo, que vários dos elementos dessa concepção se mantêm, ainda que alterações importantes possam ser detectadas. Mudanças que provocam reações de oposição:

Elas [youtubers] também estão expandindo o espaço da criança no mundo social, uma ação claramente reconhecida, especialmente por aqueles que lhes fazem resistência. Ao afirmarem, “aqui não é o lugar delas”, usuários das plataformas evocam uma visão de infância que restringe as sociabilidades infantis ao ambiente familiar e escolar e retratam a presença das crianças na internet como anormal (Tomaz, 2019, p. 227).

Com o objetivo de procurar entender “que tipo de infância é construída em meio às interações de canais infantis brasileiros do YouTube” (idem, p. 17), a pesquisa investigou quatro páginas de relevo na plataforma: Bel para meninas; Julia Silva; Juliana Baltar e Manoela Antelo, todas youtubers entre 9 e 11 anos, com mais de 1 milhão de inscritos (marca, aliás, que quando atingida gera uma premiação do YouTube aos criadores das páginas, por meio de uma placa dourada). Além disso, essas crianças participam de programas de TV, são convidadas a eventos, escrevem livros e nomeiam aplicativos para celulares. Para compreender esse fenômeno, Renata Tomaz analisa não apenas 120 vídeos veiculados pelos canais, mas também os comentários listados em cada um (buscando marcas da escrita infantil, em meio a centenas de frases, e analisando também as comunicações entre os seguidores e os *haters* das meninas) e seus quadros enunciativos (títulos, descrições, reações do público por meio de botões que expressam sentimentos e visualizações).

No entanto, a autora compreende que as interações sociais detectadas no site não se limitam a ele, mas prosseguem em encontros presenciais entre os *youtubers* e seus fãs, chamados de “encontrinhos”, e comumente promovidos por lojas de brinquedo. Em dois eventos como esse, a pesquisadora entrevistou as meninas que nomeiam os canais estudados, a partir de um roteiro semiestruturado, e falou informalmente com crianças enquanto esperavam encontrar seus ídolos – sempre com o consentimento dos entrevistados e de seus responsáveis. Essa interessante articulação é um dos muitos pontos altos do livro, já que acaba por explorar a investigação etnográfica em diversas frentes, mostrando não uma separação entre ambientes virtuais e físicos, mas a contiguidade deles. Tal fato, amplamente já demonstrado em diversas pesquisas com crianças (expostas pela autora), ainda é rechaçado pelo senso comum: a sociedade enxerga a atividade *online* dos pequenos como algo que provoca distanciamento social e distorção de personalidades e não como outras formas de construção (e exibição) de nossas subjetividades.

Renata Tomaz não trata o processo de *youtubing* de forma acrítica, mas reconhece que, em primeiro lugar, para fazer parte desse novo palco de projeção de modelos de ser, as crianças devem ter à mão não apenas aparatos tecnológicos, mas também suporte adulto (e, por vezes, empresarial também) e condições econômicas suficientes para produzir os vídeos (daí as *youtubers* estudadas serem brancas e de classe média, por exemplo). Além disso, a autora compreende que, ao tentar ampliar cada vez mais os números de seguidores e conquistar mais visibilidade, as crianças *youtubers* reproduzem a lógica do ser empreendedor de si mesmo (Ehrenberg, 2010), que vem marcando as atuais práticas neoliberais do capitalismo. As crianças, ao brincarem em frente a telas para que seus pares as vejam, transformam o ato em “performance”, tendo sempre como meta a conquista de mais fãs, ou de pessoas que “gostam” delas, como reforçam nas suas falas. E para isso, elas não precisam mais esperar o crescimento físico e cognitivo, mas podem conseguir posições mais altas na hierarquia social (ou seja, ser rico e famoso) a partir de seu próprio desempenho. Ao fazê-lo, inspiram outras crianças a buscarem o mesmo, tornando-se exemplos a serem seguidos e reforçando o “culto à performance” que tem dominado a contemporaneidade.

Em cinco capítulos, a pesquisadora vai nos mostrando paulatinamente sua entrada no campo, bem como as descobertas que vai fazendo a partir disso, com o apoio de discussões teóricas interdisciplinares, acionando autores do campo da sociologia, da psicologia e da comunicação, entre outros. Ao levar o leitor consigo nessa jornada, ela o convida a ir desvendando a infância que aparece nos canais das *youtubers*, e os dados levantados na pesquisa empírica, por vezes, aparecem com mais ou menos destaque, a depender do debate realizado. Nesse sentido, os trechos em que as falas das crianças ganham evidência, nos comentários, nos vídeos ou nas entrevistas analisadas, são especialmente interessantes, a despeito da profunda discussão teórica também realizada.

No capítulo *Infância e YouTube*, por exemplo, surge a apropriação bem-sucedida do site pelas crianças (apesar de a plataforma não ter sido pensada para elas), por meio da veiculação de vídeos em que elas aparecem em atividades do seu cotidiano, domésticas, como inventar brincadeiras e abrir presentes. Ao contrário de outras celebridades mirins de outrora, elas não mais aparecem em ações “geniais” (não esperadas para sua idade), ou reforçando características estereotipadas de inocência e candura (ligadas ao ideal moderno de infância), mas atraem a atenção de outros meninos e meninas ao dar visibilidade a práticas culturais infantis cotidianas. Ações que podem ser reproduzidas por outras crianças, em suas casas ou então na internet, em canais próprios no YouTube, o que reforça a conexão estabelecida entre as *youtubers* e seus seguidores.

Já em *Infância e cultura lúdica*, Renata Tomaz defende que as práticas brincantes das crianças em suas páginas, com formas inventivas de jogar e com o uso de novos e desejados brinquedos,

se transformam em capital cultural (Bourdieu, 2001), a partir do qual se forma uma grande rede social. As crianças querem descobrir, com as *youtubers*, novas possibilidades de brincar. Essas relações serão, por sua vez, comoditizadas, segundo as lógicas de mercantilizações do YouTube: as inscrições nos canais e as visualizações dos vídeos rendem remuneração às meninas *youtubers*, o que permitiu, inclusive, a aquisição de um imóvel por uma delas.

Assim, os leitores que esperam uma denúncia contundente de possíveis manipulações das crianças *youtubers* por adultos ou críticas severas ao trabalho midiático das meninas não serão contemplados nesse livro. Afinal, a autora não trata o fenômeno dos *youtubers* de forma simplista, que agradaria ao senso comum (ou até a alguns pesquisadores), mas revela as diversas camadas desse novo processo midiático, que oferece oportunidades e riscos aos pequenos – como ocorre em diversos campos do mundo social quando explorados pelos meninos e meninas. A autora mostra que as narrativas das crianças que circulam no YouTube representam um novo modo de interferência dos pequenos na construção social da infância que, se não consegue demolir os elementos basilares da atual concepção do ser criança, nos faz pensar em suas limitações e embaraços e na imperativa expansão de suas fronteiras. Como se vê, o bom título faz jus ao livro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 73-79.

EHRENBERG, A. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1998.

TOMAZ, R. **O que você vai ser antes de crescer? youtubers, infância e celebridade**. Salvador: Editora da UFBA, 2019.

Palavras-chave: infância, mídia, YouTube, *youtubers*.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 09/07/2020

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 10/08/2020

Juliana Doretto

Jornalista, mestre em Ciências da Comunicação (Universidade de São Paulo, Brasil) e doutora na mesma área (Universidade Nova de Lisboa, Portugal). Professora e pesquisadora do PPG Limiar (Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

E-mail: jdoretto@gmail.com

Levantamento Bibliográfico/Relevamiento Bibliográfico

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico dos livros publicados na área das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância e juventude. O levantamento contemplou obras publicadas no período de julho a dezembro de 2020, cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre julio e diciembre de 2020 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **Adolescencias vulneradas. Experiencias subjetivantes con jóvenes en los márgenes (ISBN 978-987-538-769-0)**
Organizadores: Silvia Morici, Gabriel Donzino e Griselda Cardozo.
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 328 páginas.
- 2 **A representação da criança na literatura infanto-juvenil (ISBN 9786555050387)**
Autora: Isabel Lopes Coelho
Editora: Perspectiva, São Paulo, 208 páginas.
- 3 **Conjuntura política e educacional brasileira na contemporaneidade (ISBN 9786586476682)**
Organizador: Francisco Roberto Diniz
Editora: Paco Editorial, Jundiaí, 292 páginas.
- 4 **Contextos rurales, escuelas secundarias y trayectorias estudiantiles (ISBN 978-987-47585-1-4)**
Organizadora: María Susana Mayer
Editora: La Colmena Casa de Libros y Revistas, Buenos Aires, 158 páginas.
- 5 **Combates por la memoria en la escuela: Transmisión de las memorias sobre la última dictadura en las escuelas (ISBN 978-84-17133-61-0)**
Autor: Martín Legarralde
Editora: Miño y Davila, Buenos Aires, 230 páginas.
- 6 **Compromisso social com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade (ISBN 9786588636008)**
Organizadoras: Jana Gonçalves Zappe, Ana Cristina Garcia Dias e Silvia Renata Magalhães Lordello
Editora: UFSM, Santa Maria, 211 páginas.
- 7 **COVID-19, Infância e adolescência: o mundo novo é um jardim ou uma cela? (ISBN 9786599095887)**
Autores: Tabita Alija Silva Moreira e outros.
Editora: Terra Sem Amos, Parnaíba, 48 páginas.
- 8 **Crónicas urgentes para pensar la escuela (ISBN :978-950-892-597-8)**
Autor: Luis Cabeda
Editora: Lugar Editorial S.A., Buenos Aires, 214 páginas.

- 9 Cultura Visual e Infância (ISBN 9786557160220)**
Organizadores: Raimundo Martins e Irene Tourinho (Org.)
Editora: UFSM, Santa Maria, 248 páginas.
- 10 ECA e a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes (ISBN 9786555550054)**
Organizadoras: Eunice Teresinha Fávero, Maria Liduina de Oliveira e Silva e Francisca Rodrigues de Oliveira Pini
Editora: Cortez Editora, São Paulo, 200 páginas.
- 11 Escola da contemporaneidade: sua organização social, complexidade e pluralidade (ISBN 9788523220457)**
Autor: Antonio Amorim
Editora: Edufba, Salvador, 178 páginas.
- 12 Espacios, territorios y entornos de aprendizaje. Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos (978-987-538-681-5)**
Autora: Laura Singer
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 232 páginas.
- 13 Infancia como um relicário (ISBN 9789502329857)**
Autora: Mirta Graciela Fregtman
Editora: EUDEBA, Buenos Aires, 112 páginas.
- 14 Juventude, crime e polícia: vida e morte na periferia urbana (ISBN 978-85-444-3194-8)**
Autores: Gabriel Miranda e Ilana Paiva
Editora: CRV, Curitiba, 204 páginas.
- 15 Juventudes contemporâneas: desafios e expectativas em transformação (ISBN 9786586823332)**
Autor: João Batista de Menezes Bittencourt
Editora: Telha, Rio de Janeiro, 220 páginas.
- 16 Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade (ISBN 9786557140116)**
Organizadores: Margarete Arroyo, Renato Cardoso, Heloisa Faria Braga Feichas e Flávia Motoyama Narita
Editora: UNESP, São Paulo, 240 páginas.
- 17 La escuela no es un parque de atracciones (ISBN 8434431831)**
Autor: Gregorio Luri
Editora: Ariel, 416 páginas.
- 18 La inclusión social y la ciudadanía de las y los jóvenes en entornos de violencia, y exclusión en Veracruz (ISBN 978-987-722-734-5)**
Autores: José Alfredo Zavaleta Betancourt, Nemesio Castillo Viveros y Laura Elizabeth Cervantes Benavides
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 110 páginas.
- 19 La niñez del Perú en la mira: qué podemos aprender de los programas sociales (ISBN 9789972574443)**
Autor: Enrique Vásquez
Editora: Fondo editorial de la universidad del pacífico, Lima, 277 páginas.

- 20 **La niñez infectada. Juego, educación y clínica en tiempo de aislamiento (ISBN 978-987-538-766-9)**
Autor: Esteban Levin
Editora: Novedades Educativas, Buenos Aires, 176 páginas.
- 21 **La reforma educativa - Un reporte desde el Senado (ISBN 978-607-524-376-4)**
Autor: Rubén Rocha Moya
Editora: MAPorruá, Cidade do México, 304 páginas.
- 22 **La transformación de la educación a través de las TIC. Estudios sobre usos de la tecnología educativa en Chiapas y Aguascalientes (ISBN 978-607-524-371-9)**
Coordinador: Víctor del Carmen Avendaño Porras
Editora: MAPorruá, Cidade do México, 130 páginas.
- 23 **No tempo dos tambores: os saberes ritmados pela infância na escola Viva Olho do Tempo (ISBN 978-85-237-1500-7)**
Autoras: Karla Jeniffer Rodrigues de Mendonça e Flávia Ferreira Pires
Editora: UFPB, João Pessoa.
- 24 **Nuevas aristas en el estudio de la paternidad. Ausencia, presencia y salud paternas en diferentes grupos de varones. (ISBN 978-607-564-178-2)**
Coordinadores: Juan Guillermo Figueroa y Alejandra Salguero
Editora: El Colegio de México (COMEX), Cidade do México, 547 páginas.
- 25 **O brincar e a mediação na educação de crianças com transtorno do espectro autista (ISBN 978-65-5868-113-7)**
Autoras: Ângela do Céu Ubaíara Brito e Fabiana Pereira dos Reis
Editora: CRV, Curitiba, 72 páginas.
- 26 **Oportunidades de participación de las y los jóvenes veracruzanos en contextos de violencia y exclusión (ISBN 978-987-722-736-9)**
Autor: José Alfredo Zavaleta Betancourt
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 210 páginas.
- 27 **Participación de las y los jóvenes en contextos de violencia y exclusión en Xalapa, Veracruz (ISBN 978-987-722-733-8)**
Autor: José Alfredo Zavaleta Betancourt
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 118 páginas.
- 28 **Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (ISBN 978-987-3805-51-6)**
Autores: Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer
Editora: UNIPÉ Editorial Universitaria, Buenos Aires, 368 páginas.
- 29 **Racismo na Infância (ISBN 65555018X)**
Autora: Marcia Campos Eurico
Editora: Cortez Editora, São Paulo, 176 páginas.
- 30 **Realidades, diálogos e perspectivas na Educação da infância (ISBN 978-65-86234-05-3)**
Organizadores: Daiana Camargo, Marilúcia Antônia de Resende Peroza e Cristiane Aparecida
Editora: UEPG, Ponta Grossa, 160 páginas.

- 31 **Resiliencias juveniles ante la violencia y la exclusión sociales en Poza Rica, Veracruz. Género, familia y sexualidad en contextos de interseccionalidad (ISBN 978-987-722-737-6)**
Autores: Rosío Córdova Plaza y Alba Hortencia González Reyes
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 170 páginas.
- 32 **Saúde, educação e ambiente: Experiências do PET Intercultural na UFRR (ISBN 978-85-8288-234-4)**
Organizadoras: Fabíola Christian Almeida de Carvalho e Jainne Gomes de Melo Sampaio dos Santos.
Editora: Ufrr, Boa Vista, 185 páginas.
- 33 **Ser joven en la ciudad de Veracruz. Vida y participación en contextos de cambio y violência (ISBN 978-987-722-739-0)**
Autor: Ernesto Treviño Ronzón
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 110 páginas.
- 34 **Socialización política de las y los jóvenes y construcción de ciudadanía en condiciones de vulnerabilidad en Coatzacoalcos (ISBN 978-987-722-738-3)**
Autor: Víctor Manuel Andrade Guevara
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 82 páginas.
- 35 **Violência escolar e seus mitos (ISBN 978-65-5578-714-6)**
Autora: Livia Sousa da Silva
Editora: CRV, Paraná, 288 páginas.

Normas para todas as seções

1. Os artigos, entrevistas ou resenhas serão submetidos, em português ou espanhol, ao Conselho Editorial ao qual cabe a responsabilidade do processo editorial dos manuscritos. A submissão é feita no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ, seguindo as orientações disponibilizadas.
2. O Conselho Editorial se reserva o direito de propor modificações que venham a contribuir com a clareza e a adequação do texto.
3. O Conselho Editorial fará uso de consultores ad hoc externos ao corpo editorial, que, de forma cega, avaliarão os artigos e farão recomendações em relação à sua publicação ou não. Em casos de controvérsia entre os dois pareceristas, um terceiro será consultado. O Conselho Editorial se reserva o direito de propor modificações que venham a contribuir com a clareza do texto.
4. Serão aceitos apenas artigos, entrevistas e resenhas inéditos.
5. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, sua versão para o espanhol, ou para o português, conforme o caso, será solicitada aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.
6. Todos os artigos, entrevistas ou resenhas enviados para submissão deverão estar como documento Word, em extensão “.doc” ou “.docx”, fonte Arial 11, espaço duplo.
7. Autoras e autores deverão enviar junto com o manuscrito informações curriculares de 3 linhas no máximo, incluindo titulação e afiliação institucional. No caso de submissão de entrevista, devem ser enviadas as informações curriculares do (a) entrevistador (a) e do (a) entrevistado (a).
8. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética ao final do texto e se pautarem pelas normas ABNT (NBR 6023, 2002).

Normas para todas las secciones

1. Los artículos, entrevistas, o reseñas serán sometidos, en portugués o español al Consejo Editorial, el cual se responsabiliza con el proceso editorial de los textos. El envío es hecho a través del sitio de DESIDADES, en el portal de periódicos de la UFRJ, siguiendo las orientaciones allí disponibles.
2. El Consejo Editorial se reserva el derecho a proponer modificaciones que sirvan para contribuir con la claridad y la adecuación del texto.
3. El Consejo hará uso de los consultores ad hoc externos al cuerpo editorial, que, de forma ciega, evaluarán los artículos y realizarán recomendaciones relacionadas con su publicación o no. En casos de controversias entre los dos evaluadores, un tercero será consultado. El Consejo Editorial se reserva el derecho de proponer cambios que contribuyan con la claridad del texto.
4. Serán aceptados solamente artículos, entrevistas y reseñas inéditos.
5. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, su versión en español o en portugués, según sea el caso, será solicitada a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarla.
6. Todos los artículos, entrevistas o reseñas enviados para sumisión deberán ser remitidos en documento Word (“.doc” ou “.docx”) y en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.
7. Autoras y autores deberán enviar junto al manuscrito informaciones curriculares de no más de 3 líneas, incluyendo titulación y afiliación institucional. En el caso del envío de una entrevista, deben ser enviadas las informaciones curriculares del (la) entrevistador (a) y del (la) entrevistado (a).
8. Las referencias bibliográficas deben ser presentadas en orden alfabético al final del texto y seguir las normas ABNT (NBR 6023, 2002).

Exemplos de casos mais comuns:

LIVRO COM UM AUTOR

CASTRO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

LIVRO COM DOIS OU TRÊS AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real**: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico).

ARTIGO DE REVISTA OU PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO DE LIVRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea**: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

TESES E DISSERTAÇÕES

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA 2009/2010**: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil. Disponível em: <http://www.observatorioadolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

Ejemplos de casos más comunes:

LIBRO CON UN AUTOR

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real**: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

En las referencias de hasta tres autores, todos son citados, separados por punto y coma. En caso de ser más de tres autores, se cita solamente el primero, seguido de la expresión et al. (sin uso de cursivas)

ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO DE LIBRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea**: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

TESIS Y DISERTACIONES

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA 2009/2010**: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil. Disponível em: <http://www.observatorioadolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

9. Citações e notas.

- As citações indiretas de autores, no corpo do texto, devem seguir a forma: Autor (data) ou (Autor, data). Exemplos:

Segundo Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- As citações literais de até três linhas são integradas ao texto, entre aspas duplas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano da publicação e página (ex. Lima, 1999, p. 27).
- Citações com mais de três linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (Autor, ano, p.).
- As notas de rodapé, tratando de observações, comentários e esclarecimentos feitos pelos autores, devem vir no final da página, em algarismos arábicos, devendo ter numeração única e consecutiva ao longo do texto.
- As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Cordeiro (2008).

10. Nos casos de destaque de palavras no corpo do texto (por exemplo, palavras estrangeiras), deverá ser utilizado itálico.

9. Citas y notas.

- Las citas indirectas de autores, en el cuerpo del texto, deben seguir la forma: Autor (fecha) o (Autor, fecha). Ejemplos:

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- Las citas literales de hasta tres líneas son integradas al texto, entre comillas dobles, seguidas de paréntesis con el apellido del Autor, año de publicación y página (Ej. Lima, 1999, p. 27).
- Citas con más de tres líneas deben ser destacadas en el texto con margen de 1,25, en tamaño 10, con la indicación: (Autor, año, p.).
- Las remisiones sin citas literales son incorporadas al texto. Ej.: Segundo Cordeiro (2008).
- Las notas al pie de página, referidas a observaciones, comentarios y aclaraciones hechas por los autores, deben ir al final de la página, con números arábigos, en numeración única y consecutiva a lo largo del texto.

10. En los casos en que se desee destacar palabras en el cuerpo del texto (por ejemplo, palabras extranjeras), deberá ser utilizada letra cursiva.

Normas específicas para a seção

TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos desta seção devem abordar criticamente algum tema ou problema que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Os artigos são voltados tanto para especialistas como para o público mais amplo, e neste sentido, os/as autores/as deverão privilegiar a clareza e a simplicidade da escrita.

1. Os artigos devem ter de quatro mil a cinco mil e quinhentas palavras (incluindo resumo e referências).
2. Um resumo de aproximadamente 150 palavras deverá ser inserido no final do artigo, após as referências, seguido de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (separadas por vírgula) que abarquem a temática abordada no artigo.
3. Gráficos, tabelas e figuras: deverão ser enviados separadamente e estar sinalizados no corpo do texto, próximos aos locais de interesse. Devem estar numerados sequencialmente. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.
4. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, o resumo, título e palavras-chave em inglês serão solicitados aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.

Normas específicas para la sección

TEMAS SOBRESALIENTES

Los artículos de esta sección deben abordar de manera crítica algún tema o problema relacionado a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. Los artículos están dirigidos tanto para especialistas como para el público más amplio, y en este sentido, los/las autores/as deberán privilegiar la claridad y la simplicidad de la escritura.

1. Los artículos deben fluctuar entre las cuatro mil a cinco mil quinientas palabras (incluyendo resumen y referencias).
2. Un resumen de aproximadamente 150 palabras deberá ser insertado al final del artículo, seguido de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras claves, separadas por coma.
3. Los gráficos, tablas y figuras: deberán ser enviados por separado, señalizados y numerados consecutivamente. Debe ser indicado en el archivo de texto el local aproximado donde deben ser insertados. Con respecto a las imágenes hay que tener en cuenta el derecho del autor, cuyo comprobante de autorización debe ser enviado a la revista.
4. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, el resumen, título y Palabras clave en inglés serán solicitados a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarlas.

Normas específicas para Resenhas

As resenhas destinam-se a avaliações críticas de publicações recentes na área da infância e juventude que tenham registro no sistema ISBN.

1. As resenhas devem ter entre mil e quinhentas a duas mil palavras.
2. Uma imagem da capa do livro resenhado, em arquivo .jpg ou .tiff, resolução 300 dpi, deverá ser enviada em arquivo separado.
3. Devem ser inseridas no final do texto da resenha de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave, separadas por vírgula.
4. A resenha deve conter uma ficha técnica contendo os dados da publicação: título, autor, editora, cidade, ano, número de páginas, ISBN.
5. A resenha deve ter título diferente do livro resenhado.
6. As citações e referências seguem as regras gerais, apresentadas acima. A referência do livro resenhado deve ser destacada em negrito.

Normas específicas para las Reseñas

(sección de Informaciones Bibliográficas)

Esta sección está destinada a evaluaciones de publicaciones recientes en el área de la infancia y la juventud que llevan registrados el número estándar de identificación internacional del libro (ISBN).

1. Las reseñas deben fluctuar entre mil quinientas y dos mil palabras.
2. Se enviará, por separado, una imagen de la tapa del libro reseñado, en formato .jpg o .tiff con una resolución mínima de 300 dpi.
3. Deben insertarse al final del texto de la reseña de 3 (tres) a 5 (cinco) Palabras claves, separadas por coma.
4. La reseña debe contener la ficha técnica especificando los datos de la publicación: título, autor, editorial, ciudad, año, número de páginas, ISBN.
5. El título de la reseña debe ser original y distinto al título del libro reseñado.
6. Las citas y referencias siguen las reglas generales, expuestas anteriormente. La referencia del libro reseñado debe ser destacada en negrito.

ESPAÇO ABERTO

Esta seção destina-se à publicação de entrevistas, escritas ou em vídeo, que versem sobre tema atual e/ou controverso na área da infância e juventude. As entrevistas devem ter o objetivo de expor a opinião do entrevistado, como também de explorar, junto com ele, a complexidade do debate sobre a questão. As entrevistas visam, sobretudo, obter pronunciamentos que estejam propensos a analisar aspectos favoráveis e desfavoráveis do tema abordado.

1. A parte inicial da entrevista deve conter uma apresentação breve do entrevistado e as razões que levaram o entrevistador a entrevistá-lo sobre o tema em pauta. O entrevistador deve também situar seu lugar de fala e interesse sobre o assunto.
2. Para sondagem de interesse sobre temas e entrevistados prospectivos, o entrevistador pode entrar em contato com o Conselho Editorial.
3. As entrevistas devem ter entre duas mil a cinco mil palavras, e se enviadas também em vídeo, esse deverá ter no máximo quarenta minutos de duração.
4. Caso sejam enviadas em vídeo, deverão ser encaminhadas em DVD de dados (arquivo de alta resolução SD ou HD, formato .mov ou .avi) com a respectiva transcrição em Word, em DVD lacrado com o nome do entrevistado e do entrevistador na parte externa do disco.
5. Devem ser inseridas no encaminhamento do texto ou vídeo da entrevista de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave, separadas por vírgula.
6. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, o resumo, título e palavras-chave em inglês serão solicitados aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.

ESPACIO ABIERTO

Sección a la que se destina la publicación de las entrevistas escritas o en video que traten sobre un tema actual y/o controvertido en el área de la infancia y juventud. Las entrevistas deben tener muy claro el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, así como analizar, junto a él, la complejidad del debate sobre la cuestión. Están destinadas, principalmente, a obtener declaraciones que puedan analizar tanto los aspectos favorables como desfavorables del tema planteado.

1. La parte inicial de la entrevista debe contener una presentación breve del entrevistado. El entrevistador debe ser consciente de las razones por las que ha sido elegido su entrevistado y también buscar la igualdad de posiciones entre los dos así como su interés sobre el asunto.
2. Para sondeo de temas de interés y posibles entrevistados, el entrevistador puede contactar al Consejo Editorial.
3. La extensión de las entrevistas debe fluctuar entre dos y cinco mil palabras, y si fueran enviadas también en video, el mismo deberá tener como máximo cuarenta minutos de duración.
4. Si las envían en video, almacenarlas en DVD de datos (archivo de alta resolución SD ou HD, formato .mov ou .avi) y remitirlas con la transcripción a word. El DVD deberá estar sellado y en la parte externa se debe poner el nombre del entrevistado y del entrevistador.
5. Deben ser insertadas en el encuadre del texto o video de la entrevista de 3 (tres) a 5 (cinco) Palabras claves, separadas por coma.
6. Una vez que la entrevista sea aprobada para su publicación, el resumen, título y Palabras clave en inglés serán solicitados a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarlas.

Envio do material

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser submetidos no [site da DESIDADES](#), no portal de revistas UFRJ. Os autores serão notificados do recebimento do material enviado.

No caso de submissão de entrevista gravada em vídeo, a transcrição deve ser enviada pelo sistema de submissão e a gravação em DVD encaminhada pelo correio para o seguinte endereço:

NIPIAC, Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

No caso da publicação de qualquer material, seus direitos autorais são imediatamente cedidos à Desidades sem ônus para a revista. O autor poderá, no entanto, publicar esse material posteriormente, na íntegra, ou parcialmente. Os autores são inteiramente responsáveis pelo conteúdo de seus artigos publicados.

Envío de material

Los artículos, entrevistas y reseñas deben ser enviados al sitio de DESIDADES, en el portal de revistas UFRJ. Los autores serán notificados del recibimiento del material enviado.

En el caso del envío de entrevistas grabadas en formato de video, la transcripción debe ser enviada por el mismo sistema de envíos y la grabación en DVD encaminhada vía correo a la siguiente dirección:

NIPIAC, Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

En caso de cualquier material publicado, sus derechos autorales, serán inmediatamente cedidos a la revista Desidades sin ningún tipo de gravamen. Sin embargo, el autor podrá publicar posteriormente el material, total o parcialmente. Los autores son los únicos responsables del contenido de sus artículos publicados.

Contatos/contactos

DESIDADES

Revista eletrônica de divulgação científica da infância e juventude

Revista electrónica de divulgación científica de la infancia y la juventud

NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH
Rio de Janeiro
CEP 22290 902
Brasil

www.desidades.ufrj.br
revistadesidades@gmail.com

DESIDADES

***Revista Eletrônica de Divulgação Científica
da Infância e Juventude***

***Revista Electrónica de Divulgación Científica
de la Infancia y la Juventud***

**NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para
a Infância e Adolescência Contemporâneas**
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Campus da Praia Vermelha
Av. Pasteur 250 - Prédio da Decania do CFCH
Rio de Janeiro
CEP 22290 902
Brasil

**www.desidades.ufrj.br
revistadesidades@gmail.com**

