

*X Jornadas de Sociología de la UNLP - 2018*

### **Interpelaciones Infantiles**

Autora: Paula Inés Pavcovich – Universidad Nacional de Villa María, CEPIA.  
[pipavcovich@gmail.com](mailto:pipavcovich@gmail.com)

Los acercamientos que llevaremos adelante en la ponencia a presentar, pondrán en tensión los datos obtenidos en contexto de prácticas político-pedagógicas no formales destinadas a niñas/os en situación de pobreza de un barrio popular de Villa María (Córdoba), ciudad media de Argentina.

Si bien uno de los objetivos de la investigación global apunta a recuperar la experiencia infantil desde las prácticas de niñas/os de clases populares, desde una lógica de análisis relacional se impone la consideración de aquellas prácticas adultas que se levantan como referencia de las interpretaciones infantiles sobre sí mismos y sobre su entorno. Intervenciones adultas que no pueden reducirse a meros intentos normalizadores, pues son producto de disputas en campos de relaciones de fuerza cuyos resultados van dialogando o imponiéndose sobre las nuevas generaciones, por lo que no deben considerarse como un dato evidente (no sólo en relación al que hacer de actores estatales o no estatales, sino también los que se incluyen en solidaridades de clase).

Esta tensión es la que nos lleva a incluir la perspectiva que sobre niñas/os, de este espacio particular, va procesando la relación adultocéntrica del proyecto autodefinido desde la dialogicidad freireana. La hipótesis política que sostienen las prácticas de intervención, si bien consideran a niñas/os como agentes sociales en estado de infancia (Bustelo 2013), no suponen que posean un poder equiparable al de las/os adultas/os, pero sí que son capaces de negociar con ellas/os formas de visión y división del mundo social y por lo tanto interpelar la asimetría que sostienen los puntos de vista de los encuentros.

Esta hipótesis, es la que pretendemos abordar como parte central de nuestro objeto de análisis empírico.

### **Una relación dialógica: entre el conocimiento académico y los saberes de niñas y niños de clases populares**

Comprender las formas de conocer el mundo, supone no sólo interpretar al mismo desde un punto de vista particular, sino fundamentalmente poder desandar el proceso

mediante el cual esas representaciones tiene efecto práctico en las estrategias de los agentes sociales. En definitiva, implica llegar al principio explicativo que da cuenta del proceso de construcción del conocimiento –cualquiera sea- como producto de prácticas sociales.

En este sentido, valen dos aclaraciones: la primera, las prácticas político pedagógicas no formales que pretendemos objetivar, tienen como referente empírico a un colectivo de adultas y adultos con niñas y niños, del que formamos parte, en un barrio periférico popular de la ciudad de Villa María. Segundo, este colectivo: Centro de Educación Popular para la Infancia y la Adolescencia (CEPIA) es el *emergente* de esa participación, pero además tiene pertenencia institucional en la UNVM con las consecuencias que esto supone en el marco de las disputas propias del juego académico. El CEPIA, decíamos, surge de experiencias de investigación y de intervención colectivas, protagonizadas por un grupo de estudiantes, egresados y docentes de la Universidad Nacional de Villa María.

Nuestro punto de partida como investigadores, se centró en comprender las estrategias de vida de familias de clases populares en contextos de pobreza, pero el proceso fue abriéndonos hacia un compromiso desde la producción de conocimiento que íbamos llevando adelante, provocando dos quiebres.

El primer quiebre, supuso asumir una postura política enmarcada en nuestra pertenencia a una universidad *pública*. A medida que avanzaban las conclusiones de los trabajos de investigación íbamos compartiendo los resultados obtenidos con diversas instituciones y actores de aquellos espacios que posibilitaron acercarnos a sus realidades cotidianas.

Un escenario particular se nos presentó cuando, en virtud de este posicionamiento, nos solicitaron dos investigaciones que nos llevaron a la “cuestión de la infancia”. Si bien, el problema sociológico no se centraba exclusivamente en niñas y niños de clases populares en situación de pobreza, los incluía como parte de ambos proyectos educativos que sí los situaban como protagonistas.

Fue así que comenzamos a indagar sobre varios ejes de análisis sobre el mundo infantil<sup>1</sup>, imponiéndonos un ejercicio de objetivación que posibilitara recuperar la complejidad en la que se sostienen sus experiencias, por ejemplo desde las disputas en y entre campos políticos, disciplinares, estatales y comunitarios –entre otros- que, al describir la(s) infancia(s) como una categoría, también prescriben una manera de abordarla(s) y en el mismo acto una forma de *instituir infancias*. De ese modo, comprendimos cómo los saberes especializados -como los del sentido común- , están en permanente intercambio y tensión encarnados –y producidos – en la cotidianidad de espacios por los que niñas y niños circulan (incluido el nuestro). Hablamos de instituir, ya que lejos de representar una etapa cronológica, la(s) infancia(s) supone un constructo socio- histórico, político y cultural<sup>2</sup>. Así es, como Zelmanovich y Minnicelli, nos advierten que también puede haber *infancia en falta de instituciones* cuando quienes trabajan con niñeces no constituyen aquellas ceremonias mínimas que “ofrezcan lugares de inscripción social y subjetiva para los infantiles sujetos”, por ejemplo al poner excesivo énfasis en la situación de vulnerabilidad de niñas y niños, en lugar instituirlos como sujetos de derecho terminan haciéndolo como *sujetos perjudicados* (Assoun en Zelmanovich y Minnicelli, 2012: 45)<sup>3</sup>.

---

1 En el actual proyecto, y dentro de la propuesta teórico – metodológica construida en estos años, tomamos las prácticas de la(s) infancia(s) de clases populares como grupo social dentro de una clase, que como tal supone i) una construcción teórica (diferentes tradiciones judiciales, académicas y disciplinares) ii) una construcción de los portavoces (sean del Estado o de organizaciones no estatales) y iii) una construcción de los agentes legos (en este caso las niñas, niños y adolescentes desde sus propias experiencias).

2 Es en los entramados en los que se viene jugando la condición infantil, donde se construye una interseccionalidad atravesada por relaciones de desigualdad, la cual no se agota en la dimensión de clase, sino que se complejiza desde los espacios sociales que conforman nuestros recortes empíricos. La finalidad de comprender y explicar cómo el mundo social habita simbólicamente y materialmente la experiencia de niñas y niños, pretende evidenciar a esta(s) infancia(s) como objeto de disputa política que no sólo pone en juego los intereses adultos, sino también los puntos de vista contrarios desde la posición infantil y adolescente.

3 Las intervenciones sostenidas en la resolución de “la urgencia”, por su parte, nos llevó a controlar la mirada ingenua, ya que los repertorios populares que niñas y niños van incorporando, también están atravesados por los del orden simbólico dominante, por lo que van haciendo cuerpo (y conocimiento) los procesos de diferenciación y estigmatización que adultos ajenos al barrio: equipos de salud, maestros, trabajadores sociales, etc., van imprimiendo en sus

Retomando: el segundo quiebre, fue la progresiva circulación de este conocimiento “universitario” en los barrios de las niñas y niños que eran parte de nuestros análisis, desplazándose y en el mismo movimiento, *encontrándose*, con otros saberes, otras palabras, otras miradas y otras gestualidades, fundamentalmente las infantiles. De esta manera nuestros cuerpos –no sólo nuestros pensamientos- fueron involucrándose en la producción de un conocimiento co-habitado y compartido en tiempos no académicos, territorios periféricos y céntricos, espacios públicos y no tan públicos, avances y retrocesos, aciertos y frustraciones.

Así, nuestras disposiciones a investigar fueron interpeladas por las experiencias infantiles, que se complementaron con una propuesta de intervención en la lógica de la educación popular, de forma tal que la manera de diseñar los proyectos de investigación fueron alienándose con una propuesta de investigación que recupera la dinámica acción-reflexión acción freireana.

#### Intencionalidades políticas en contextos pedagógicos

El CEPIA viene construyendo los espacios pedagógicos bajo el formato de: a) talleres para niñas y niños y adolescentes de barrios populares; b) espacios de discusión con diferentes actores de la Universidad y otros espacios educativos, estatales, asociativos y/o comunitarios y; c) plenarios internos para recuperar desde una reflexión teórica el trabajo de campo de los talleres. Es esta recuperación teórica, la que nos viene permitiendo objetivar los espacios barriales como contextos inmediatos en los que operan las lecturas del mundo de niñas y niños y adolescentes: tanto las que expresan relaciones de dominación, como aquellas que evidencian fracturas habilitantes a la animación de procesos liberadores.

---

subjetividades y que ellos y ellas van replicando y reproduciendo entre sí, sea bajo una interpelación racializada ante ciertos rasgos físicos, sea por la discriminación producto de las lógicas de distinción emergentes de un supuesto contraste entre trabajadores y no-trabajadores o entre pobres y no pobres y obviamente hacia los y las inmigrantes. Estas marcas además, van cruzándose con las de la violencia de género como un sustrato siempre presente, así como la de la violencia sexual hacia la niñez-adolescencia, que no sólo exceden la dimensión de “el caso”, sino que también cuenta con la desresponsabilización adulta y fundamentalmente con la de los adultos que representan al Estado.

En los plenarios vamos proponiendo intencionalidades políticas que recuperan las vivencias cotidianas del taller en el barrio y resultados de las investigaciones, para - como Freire recomienda-, tratar de aprehender el universo temático que da sentido a las prácticas infantiles populares y poder “conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismas y del mundo en el que y con el que están”.

De esta manera, pensamos nuestra intervención como acciones que: por un lado, operen sobre la desnaturalización de los límites hechos cuerpo, pensamiento y territorio en estas primeras experiencias que van instituyendo infancia. Por otro, desestructure desde este encuentro particular con niñas/niños, las relaciones de asimetría y poder desde la que estamos posicionados cómo adultas y adultos, abriendo así, las puertas a una ampliación de horizontes de lo posible que incluye a la misma Universidad, en un proceso de construcción intersubjetiva que “no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso” (Fiori, 2008).

Las experiencias acumuladas en estos años de trabajo, fueron desafiando nuestros esquemas de percepción adultocéntricos (también los clasistas, obviamente), desde el mismo momento en que decidimos que al “nosotros” lo teníamos que conformar desde un “con” las y los peques y adolescentes en el barrio. Estas decisiones no tuvieron efectos neutrales, pues el sólo hecho de reconocer el adultocentrismo desde el que veníamos trabajando, fue posibilitando la atribución de nuevos sentidos en la proyección de nuestras experiencias sociales y por lo tanto, de sus experiencias sociales. Como consecuencia de las reflexiones y búsquedas teóricas, llegamos a entender a la(s) infancia(s), no como una transición hacia la adultez o como una etapa receptora y pasiva, en donde a las niñas y niños los preparábamos para la vida adulta. Todo lo contrario, al momento de la(s) infancia(s) lo asumimos en los términos propuestos por Eduardo Bustelo (2013) para quien “niños/as no reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde re-elaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en una cultura entre pares. Tienen sus propios códigos y poseen un lenguaje que desarrollan entre ellos y se apropian del lenguaje de los adultas y adultos resignificándolo en sus propios términos”.

Fuimos incorporando entonces, sus miradas, sus voces y sus maneras de “vincularse con el presente, con lo que ha tenido lugar y con el futuro que imaginan o vislumbran, así como con los sueños que habitan en sus imaginarios.” (Salviolo, 2014). En esto tenemos

presente que quienes trabajan con niñas, niños y adolescentes suelen legitimar su intervención desde el discurso de la escucha. Por esto, a las voces infantiles debemos situarlas en particulares condiciones de producción ya que la circulación de la palabra, en sí misma, no anula los procesos de institución de infancias –en nuestro estudio, de infancias “pobres”. A ello debemos agregar que la metáfora de la autenticidad de las voces “permite silenciar la vinculación con el acceso a fuentes más integrales de poder, contribuyendo así a su desempoderamiento y dificultando la reflexión sobre los procesos de desigualdad social en la que se hallan inmersos” (Magistris, 2014:12).

Nuestro trabajo de intervención involucra experiencias de investigación y también de exposición subjetiva con los lugares de encuentro, espacios habitados que se van edificando, y que traen consecuencias sobre el esfuerzo que supone la construcción cotidiana para continuarlos y sostenerlos no sólo intelectualmente, también involucra -de nuestra parte- el esfuerzo corporal (de cuerpos que se transportan, que participan de diferentes espacios, involucrados en otras responsabilidades laborales, académicas, familiares, etc.). Pero acercarnos a ese mundo habitado y objetivado, nos ofrece la oportunidad de analizar las condiciones que generan el principio de producción de prácticas -enclasadadas y enclasantas- como un habitus infantil en proceso, para así poder restituir el poder clasificador de los niños (obviamente atravesados por los de los adultos).

Esto es parte del desafío político que está tensionado, además, por aquello que como adultas y adultos proponemos, por las expectativas que tenemos sobre ellas y ellos y por cómo las y los exponemos a nuestros proyectos, desde las buenas y mejores intenciones, pero en no pocas oportunidades, lo hacemos imponiendo y borrando el "con".

Poner el cuerpo y el pensamiento como adultas y adultos a veces adquiere la forma de una inercia que se transforma en incomodidad, en desazón, en desencantamiento. No fueron pocas las ocasiones en las que debimos volver a repensarnos como proyecto colectivo. Por suerte lo pudimos hacer a partir de sus miradas y de su apropiación del lugar del encuentro.

Por esto es tan importante el espacio de la reflexión en los plenarios. Allí recuperamos un tiempo liberado de las ataduras del reloj y de las urgencias de las actividades, que habilita los aportes teóricos para retomar las “llamadas a empezar de nuevo”.

Porque eso es, en definitiva, la niñez: lo nuevo, lo impensado, lo por hacer...y porque vamos aprendiendo que la infancia también se trata del “recreo”, tal como nos ayudó a pensar Bustelo (2007): “el recreo es la turbulencia, el bullicio, el correr, el griterío

desestructurado y el juego en sus múltiples formas [...] un tiempo esencialmente diacrónico y desestructurado: todo es discontinuo y desorganizado, pues estas son las instancias decisivas para poder crear”.

### Conclusiones abiertas

En definitiva, los espacios construidos van siendo apropiados por las niñas y niños , no sólo como espacios físicos sino y fundamentalmente, como espacios vinculares producidos desde un *nosotros* que va propiciando la circulación de la palabra y la enunciación de la vida en los barrios. Nuestro lugar adulto también sigue desestructurándose, porque seguimos apostando a re-encantarnos con los encuentros que posibilitan las prácticas pedagógicas (muchas veces re-organizadas por ellas y ellos) que construyen nuevas formas de conocer y actuar en el mundo.

Pero, la institución de infancia con la que nos comprometemos, complejiza la mirada política pues una sociedad no puede renunciar a la protección de sus niñ@s. Los encuentros con ellos nos ponen ante la responsabilidad que implica sostener una afiliación – como parte de una historia y una sociedad – y que, a su vez, posibilite su derecho a ser vistas/vistos y escuchadas/escuchados: el derecho a existir socialmente y a participar en esa existencia como ciudadanas y ciudadanos. Reconocer a niños y niñas como actores sociales implica fomentar su capacidad de actuar, conocer, cuestionar y transformar su entorno social. Que ejerzan sus derechos no tiene como consecuencia una propuesta de adultización, sino un reconocimiento como personas activas, con criterios, capacidades y valores propios, participantes en su propio proceso de crecimiento y desarrollo personal y social. (Erika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez, 2003).

Poner el cuerpo y el pensamiento como adultos/as, en reiteradas oportunidades adquiere la forma de una inercia que se transforma en incomodidad, en desazón, en desencantamiento, no fueron pocas las ocasiones en las que debimos volver a repensarnos como proyecto colectivo. Reafirmamos que asumir proyectos de inclusión con niñ@s de clases populares requiere un constante socioanálisis en una dimensión compleja: primero, porque se debe comprender que las experiencias de la niñez dependen de la construcción de la infancia que imponemos los/as adultos/as, situándolos –la mayoría de las veces- en un lugar subordinado. Segundo, porque al pertenecer a clases populares, estas experiencias pueden verse atravesadas por

una doble subordinación.

En la línea de la educación popular, nos jugamos por la propuesta freireana de la acción-reflexión-acción para poder recuperar las experiencias infantiles y las formas en que niños y niñas interpelan a sus pares y al mundo adulto. Los vínculos y la confianza del compartir nos fueron acercando a participar de aquellas ceremonias mínimas que instituyen infancia (y por lo tanto adultez) y nos remiten a esos: “pequeños actos necesarios [que] restablecen una legalidad en los intercambios que una y otra vez, los chicos pedirán siempre y cuando haya mayores dispuestos a sostener que está de su lado la posibilidad de crear estas escenas [garantizando] el lugar de la palabra, de la mirada, de la voz que sostiene y vehiculiza la legalidad del lenguaje por el decir, por el hacer en cada mínima expresión y gesto.” (Minnicelli, 2014).

En este sentido creemos que -aún desde el horizonte teórico que retoma la dominación por vía de la hegemonía- las realidades de los focos subalternos infantiles no se agotan en la subordinación y pensamos a niños y niñas como: “como portadores de saberes, de necesidades, de sentimientos, de deseos, de denuncias, de una visión propia del mundo aunque también semejante a la del grupo al que pertenece [participando de] su familia, su barrio, su grupo de amigos, su ciudad, su comunidad” (Salviolo, 2014).

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

Por esto, a la *reflexión* la sostenemos desde la investigación y en los plenarios de CEPIA, en el entendimiento de que las miradas que sostienen las prácticas de la(s) infancia(s) de clases populares, nos acercan a la relación vivida y significada desde particulares clases de condiciones de existencia. Las relaciones de sentido que sostienen la simbolización de niños y niñas en situación de pobreza, son también producto del estado de las relaciones de fuerza entre clases sociales y entre clases de edad. Por lo tanto, unas y otras tensionan el modo en que ellos y ellas se vinculan con el orden simbólico dominante y

adultocéntrico, produciendo significados sobre sí mismos, sobre su relación con los demás y sobre su entorno.

En definitiva y recuperando la voz de Bustelo de lo que se trata es de: “interpretar la voz de los niños, niñas y adolescentes y su sentido [...] teniendo en cuenta todas las dimensiones de su experiencia vital, intelectual y emotiva, y no sólo sus opiniones. Es fundamental la interpelación o interrogación y la heurística de la infancia en su profundo sentido interpretativo. Una heurística centrada en ellos, en la eleidad” (Bustelo, 2013).

### BIBLIOGRAFÍA

ALFAGEME, Erika y CANTOS, Raquel, MARTÍNEZ, Marta. 2003. De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. <http://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf> (22 de mayo de 2016).

ALGAVA, Mariano. 2006. Jugar y Jugarse. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo. Rosario: Ediciones América Libre.

BUSTELO, Eduardo. 2007. El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI.

CONTRERAS, Claudio Gonzalo y PÉREZ, Andrés Javier. 2011. “Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes“. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 9 (2): pp. 811-825. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77321592022> (17 de mayo de 2016).

CORONA CARAVEO, Yolanda y MORFÍN STOOPEN, María. 2001. Diálogo de saberes sobre participación infantil. México: Universidad Autónoma Metropolitana. <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/dialogo-de-saberes-sobre-participaci%C3%B3n-infantil.pdf> (18 de mayo de 2016).

FIORI, Emami María. 2008. “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire”. En: Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. 2004. Cartas a quién pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. 2008. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

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

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

MAGISTRIS, Gabriela Paula. 2014. El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

PAVCOVICH, Paula, BLEGER, Romina, MONTI, Daiana, y ALVAREZ, Ismael. 2014. Niñas y niños de clases populares dialogando con la Universidad. Ponencia para el VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas de Extensión para América Latina y Caribe, II Jornadas AGUM (Asociación Universidades Grupo Montevideo).

PAVCOVICH, Paula, BUDASSI, Lucía, MASSAFARA, Laura, REMONDETTI, Lucila, ROMANO, Carla, VALERIANI, Sol, y FATYASS, Rocío. 2012. “Habilitando disposiciones ciudadanas en niños y niñas de un barrio popular”. Ponencia presentada en las X Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria y II Jornadas Regionales de Extensión Universitaria: Argentina en toda su extensión. 7 y 8 Junio de 2012- Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.

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

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

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

ZELMANOVICH, Perla y MINNICELLI, Mercedes. 2012. “Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica”. Propuesta Educativa, vol 1 (7): pp. 39-50.