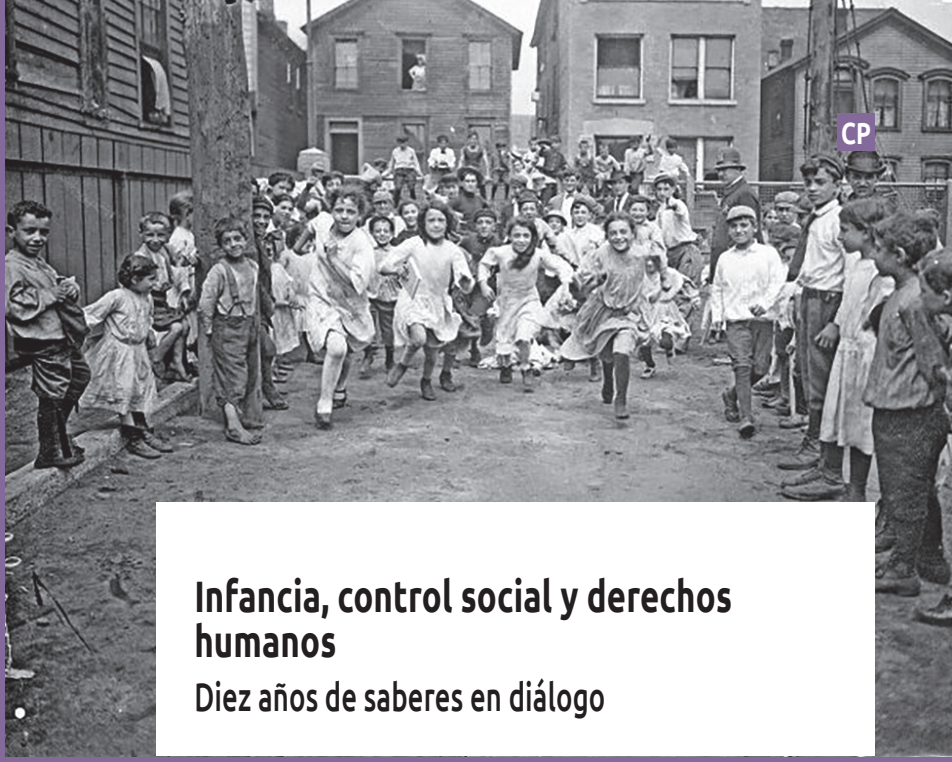

Infancia, control social y derechos humanos

Diez años de saberes en diálogo

Ana Laura López, Gabriela Magistris
y Silvia Viñas (coordinadoras)

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Infancia, control social y derechos humanos

COLECCIÓN PUENTES CP

Infancia, control social y derechos humanos

Diez años de saberes en diálogo

Ana Laura López, Gabriela Magistris y Silvia Viñas (coordinadoras)

Prólogos de Graciela Daleo y Marcelo Ferreira

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano
Américo Cirstófalo

Vicedecano
Ricardo Manetti

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Académica
Sofía Thisted

Secretaria de Hacienda
y Administración
Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil
Ivanna Petz

Secretario de Investigación
Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario
de Transferencia
y Desarrollo
Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones
Institucionales e
Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretario
de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez

Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Puentes

CC BY NC SA

Coordinación editorial: Julieta Golluscio
Maquetación: Magali Canale
Imagen de tapa: Niñas corriendo entre dos grupos de niños en el patio de recreo de la escuela Dante en 1910. La escuela estaba ubicada en la calle South Des Plaines entre las calles West Polk y West Arthington en la comunidad de Near West Side. (© Museo de Historia de Chicago, Colección de Negativos de Chicago Daily News)

ISBN 978-987-8363-54-7
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2021

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

Infancia, control social y derechos humanos : diez años de saberes en diálogo / Ana Laura López... [et al.] ; coordinación general de Ana Laura López ; Gabriela Paula Magistris ; Silvia Viñas ; prólogo de Graciela Daleo ; Marcelo Ferreira. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.
284 p. ; 20 x 14 cm. - (Puentes)

ISBN 978-987-8363-54-7

1. Infancia. 2. Derechos Humanos. I. López, Ana Laura, coord. II. Magistris, Gabriela Paula, coord. III. Viñas, Silvia, coord. IV. Daleo, Graciela, prolog. V. Ferreira, Marcelo, prolog.
CDD 305.23086

Índice

Agradecimientos 9

Prólogo. *Graciela Daleo* 11

Prólogo. *Marcelo Ferreira* 15

Introducción. *Ana Laura López, Gabriela Magistris y Silvia Viñas* 21

Parte I. Historia e infancias **37**

Capítulo 1. La Ley 10903, órganos del deber social e infancias a principios del siglo XX 39

Rosario Luaces

Capítulo 2. Cayetano Santos Godino: ¿niño o "menor"? Un recorrido por la cristalización de categorías de análisis sobre la niñez durante la formación del Estado en Argentina 61

Laura Vilela

Capítulo 3. Niñez privilegiada y controlada. Las representaciones sociales y discursivas sobre la niñez durante los primeros gobiernos de Perón (1946-1955) 87

Santiago Bassi

Parte II. Políticas públicas y representaciones sobre niñxs y jóvenes 107

Capítulo 4. Trabajo infantil, control social y la hipocresía de las Naciones (H)undidas 109

Santiago Morales

Capítulo 5. Entre la retórica de la renuncia y la difícil construcción de lo nuevo. Aportes para una mirada sociohistórica de la niñez 133

Paula Smilges

Capítulo 6. La problemática de las drogas en la niñez, adolescencia y juventud: ¿una cuestión de edad o de sector social? Análisis de las representaciones de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que se encuentran atravesando situaciones de consumo de drogas en notas de diarios digitales 155

Alana Vanina Venturini

Parte III. Participación infanto-juvenil y trabajo territorial 177

Capítulo 7. Desandando mitos del trabajo comunitario con jóvenes desde el ámbito universitario. La experiencia de Barrilete Cultural a través del deseo 179

Laura Macri Denegri

Capítulo 8. Participación de niñxs y adolescentes en organizaciones sociales y relaciones intergeneracionales. Hacia la construcción de una nueva ciudadanía infantil 197

Daniela Pace, Jennifer Rios y Agostina Russo

Capítulo 9. Proyecto educativo: conciencia social crítica y ciudadana. Les jóvenes construyendo sus derechos 217

María Goizueta

Parte IV. Literatura y discursos sobre la niñez 237

Capítulo 10. La literatura como tecnología de poder. De infancias devoradas y moralejas aleccionadoras 239

María Soledad Muñeza

Capítulo 11. De meninos de rua a crianças ladronas. Modelos de control socio-penal de niños/as en un clásico de la literatura brasileña 259

Gabriel Hernández

Lxs autorxs 279

Agradecimientos

Agradecemos fundamentalmente a todxs lxs estudiantes que aceptaron el desafío de transformar sus trabajos finales en textos para este libro. También agradecemos de modo muy especial a Agostina Russo y Daniela Pace, quienes además de autoras de esta publicación, nos acompañan en las aulas con dedicación y compromiso. También a Walter Muñoz, Gabriela Cabral, Paula Smilges, Rosario Luaces, Victoria Falke, Paula Shabel, Laura Macri, Santiago Morales, Nora Pulido y Agustín Barna, quienes compartieron clases, aulas y también escribieron algunos de los artículos que incluye este libro.

Un fraterno agradecimiento a todo el equipo de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en especial a su titular, Marcelo Ferreira y a su histórica coordinadora e impulsora, Graciela Daleo, quienes generosamente prologan este libro.

Gracias también a la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) por elegir a "Infancia, control social y derechos humanos" como uno de los seminarios

de extensión, y especialmente a Ivanna Petz que nos estimuló para la producción de este libro. También va nuestro especial agradecimiento a todo el equipo de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, quienes con compromiso y entusiasmo aceptaron rápidamente trabajar en este proyecto, permitiendo que se materialice en un libro de libre acceso y divulgación de conocimiento.

A las organizaciones sociales y políticas que trabajan con niños, niñas y adolescentes y las organizaciones de niñxs por ellas impulsadas, en especial a la organización de educadores populares La Miguelito Pepe y la Asamblea REVELDE, y a todxs lxs militantes sociales y políticos que sueñan con un nuevo mundo con más derechos, ternura e igualdad.

Y gracias a la Universidad de Buenos Aires, pública, laica y gratuita, que nos brinda un marco valioso para trabajar y ensayar estas ideas.

Prólogo

Graciela Daleo

El prólogo como puerta por la que se entra al libro. No necesariamente anticipa las páginas que vendrán; puede ser, en cambio, una invitación a su apertura.

Estas líneas van en ese sentido: invitar desde el umbral a internarse en los trabajos que se publican como hitos del camino de una experiencia que empezó antes del seminario que los alumbró. Cuando todavía "Infancia, control social y derechos humanos" no estaba en la hoja de ruta de la Cátedra Libre de Derechos Humanos, y tampoco en quienes lo gestaron, Silvia, Gabriela, Ana Laura. Sí estaba la decisión de poner el foco en todos los derechos humanos para avanzar en respuestas a un interrogante siempre presente: ¿de qué hablamos cuando hablamos de derechos humanos?, ya que a mediados de los años noventa había cierta idea común limitada que "derechos humanos" involucraba, exclusivamente, las masivas violaciones que la dictadura genocida iniciada el 24 de marzo de 1976 había perpetrado.

En la apertura hacia el horizonte más abarcador y siempre en ampliación de los derechos humanos asomaron tempranamente los niños, las niñas y los adolescentes como

sujetos de derecho. Las aulas de Puan, la Carpa Blanca docente, jornadas en Entre Ríos y en La Pampa, asambleas juveniles, son algunos de los territorios en los que Silvia Viñas propuso mirar a las infancias con perspectiva de derechos humanos, y que los chicos y las chicas se miraran a sí mismas como actores protagónicos de la exigibilidad de sus derechos.

En 2002, el seminario extracurricular de Introducción a los Derechos Humanos pasó a ser también curricular optativo para carreras de la Facultad, y a poco de andar sumó a sus contenidos los "capítulos especiales", uno de ellos "Los derechos del niño y su problemática actual". Con estudiantes de ese seminario se armó el equipo que llevó adelante talleres de derechos humanos con jóvenes en conflicto con la ley penal en el Instituto Agote.

Sin desconocer la multiplicidad de experiencias de los años que precedieron a la formalización del seminario que se expresa en este libro, experiencias que incluyeron debates con legisladores, interpelaciones en ámbitos institucionales para la aplicación de la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, la articulación con organizaciones y colectivos abocados a los derechos de la infancia, creo que esos tres años de talleres en el Agote constituyen uno de los ingredientes sustantivos para la gestación de "Infancia, control social y derechos humanos".

Esa experiencia puso en relación dos ámbitos. Por un lado, implicó la combinación de quienes participaban del seminario de Introducción —incluidos varios estudiantes— y aquellxs que, provenientes de otros campos académicos y de organizaciones sociales, se integraron al equipo docente. Por el otro, el universo de los adolescentes con historias de privaciones anteriores a la privación de la libertad que asistieron a los talleres. Una dialéctica exigente, conflictiva, fructífera a veces, y que dejaba muchos interrogantes otras.

Exigibilidad de derechos donde el control social se expresa con tanto rigor; reflexionar sobre la responsabilidad que está incluida en ser sujetos sociales de derechos...

Infinidad de problemáticas e interrogantes que, pienso, este seminario aborda desde construcciones, teorías y saberes históricos y recientes, pero muy especialmente desde del camino. Suele recordar Marcelo Ferreira que su primera impresión sobre la recién nacida Cátedra Libre de Derechos Humanos, veinticinco años atrás, fue que alteraba lo que se suponía el orden lógico:

> En derechos humanos se parte de las instituciones para llegar a las personas: la CIDH, los tratados, las organizaciones primero. Lo referido a las personas está en el último renglón de cada bolilla. En Puan el recorrido es inverso: se parte de las personas, los, las, ellos, ellas, y las referencias a la institución, al organismo, al tratado, están acotadas a si sirven o no a las personas. Son el último renglón de cada bolilla.

En la inversión de ese "orden lógico" está —como en muchos otros signos y marcas— la impronta de su fundador: Osvaldo Bayer.

A este seminario que cumple diez años Silvia, Ana Laura y Gabriela lo gestaron y nutrieron partiendo de las, los, ellos, ellas, de los derechos humanos "como parte de la historia de las luchas políticas y sociales libradas por diferentes colectivos para su visibilización y reconocimiento".

El objetivo de "avanzar en el diseño e instrumentación de herramientas críticas y espacios institucionales novedosos que tiendan a garantizar su pleno desarrollo desde la perspectiva de los derechos humanos en general y del niño/a en particular" señalado por Silvia, Ana Laura y Gabriela, haciendo hincapié "en la necesidad de participación de los

niños/as y adolescentes en tanto sujetos activos del sistema social, alejándonos de las perspectivas que posicionan a los jóvenes en lugar de meros receptores de políticas o víctimas pasivas" también explica la publicación de las monografías que integran este volumen. Ellas, ellos, lxs estudiantes que cursaron el seminario, han sido, son, protagonistas de un proceso de construcción colectiva de conocimientos, prácticas, praxis, que integra la genética de la cátedra desde su nacimiento. "Infancia, control social y derechos humanos" subraya sus diez años de camino afirmando, afirmándose, en que también esto constituye —debe constituir— la genética de la universidad.

Prólogo

Marcelo Ferreira

Este libro es resultado del trabajo del seminario "Infancia, control social y derechos humanos", dictado por las profesoras Silvia Viñas, Ana Laura López y Gabriela Magistris, en el marco de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Diez años de trabajo en el recorrido de enseñanza-aprendizaje, que se cumplen en 2020.

El libro "Infancia, control social y derechos humanos. Diez años de saberes en diálogo" consta de cinco ejes temáticos, merced al marco teórico planteado por las profesoras a cargo: eje histórico, eje políticas públicas y representaciones sobre niñxs y jóvenes, eje participación infantil y juvenil y trabajo territorial, y eje literatura y discursos sobre la niñez. Este encuadramiento temático constituye uno de los principales méritos del texto, porque suministra un novedoso modelo de análisis, comprensivo de sus aspectos históricos, jurídicos, políticos, sociales y culturales. El tema es demasiado complejo para ser encarado desde una sola perspectiva.

Resulta imperioso destacar en primer término la importancia del seminario, por su temática central en el pluriverso

de los derechos humanos. La Cátedra Libre de Derechos Humanos inició su trabajo en tiempos de lucha y reclamo por lograr una modificación legislativa o jurídica, ya que aún se encontraba vigente la Ley 10903 de Patronato de Menores, en el marco de un enfoque discriminatorio y asistencialista. Esa instancia de transformación fue continuada con un arduo trabajo de concientización y redefinición de patrones culturales, merced a una propuesta pedagógica interdisciplinaria orientada a la reconstrucción del concepto de *infancia* en sus dimensiones sociales e históricas, en orden al diseño de políticas públicas sentadas en nuevos paradigmas.

Las bolillas sobre derechos del niño no son las más pobladas en los programas del campo de los derechos humanos, que a veces abarcan una sola unidad o directamente ignoran el tema. Y es un lugar común en las artes, el teatro y en el cine la mención degradada "es solo un niño", que también encontró eco en la jerga judicial con la referencia a los "menores", versión aún más degradada, si cabe, de la ya denostada conceptualización de los niños.

La Cátedra Libre de Derechos Humanos recoge y enaltece los derechos del niño con un seminario completo sobre el tema, que desde sus inicios ha contado con estudiantes provenientes de las carreras de Ciencias de la Educación, Antropología, Edición, Historia, Letras y Filosofía, así como con alumnos y egresados de Derecho, Sociología, Trabajo Social y Psicología, más los estudiantes extranjeros que con sus diversos estudios y especialidades han poblado sus aulas. Y también los estudiantes llamados "libres", provenientes de la sociedad en general, aunque no todos posean estudios de grado, porque no en vano se trata de una cátedra libre.

Durante siglos, los niños fueron ignorados como sujetos de derechos humanos. Seres excluidos, olvidados y marginados, en una situación dramática que afecta a millones

de ellos en todo el planeta. Seres sometidos a explotación laboral, participación en conflictos armados, explotación sexual, violencia de género y trata, utilización con fines pornográficos, violencia por omisión, miseria y falta de acceso a alimentos, agua potable y condiciones mínimas de salubridad. Y también durante siglos se aplicó la pena de muerte a niños y niñas, por delitos tales como robar tizas de colores...

La Declaración de Ginebra de 1924 de la Sociedad de las Naciones, redactada por la inglesa Eglantyne Jeeb, fue el primer texto en favor de un cambio de orientación en la consideración de los niños, y su autora fue también la creadora de la primera ONG a favor de la infancia (*Save the Children Fund*). La mentada Declaración consta de un preámbulo y tres principios básicos: principio de Igualdad y No Discriminación, principio de Solidaridad, y principio de Integridad de los derechos humanos.

Este documento fundacional fue seguido por la Declaración de Derechos del Niño de 1959, dictada por la Asamblea General de la ONU, que constituye la primera declaración de derechos de esta organización relativa a un colectivo determinado de personas. Esta declaración consta de diez principios, entre ellos: igualdad y no discriminación (principios I y V); derecho al nombre y a la nacionalidad (principio III); derechos de supervivencia tales como alimentación, vestido y vivienda, salud y seguridad social (principio IV); derechos del niño al juego, al recreo y al desarrollo de sus habilidades, como asimismo derechos de los niños que sufren de cualquier impedimento (principio V); derecho a la educación (principio VII); derecho a nacer, crecer, desarrollarse y ser educado en el seno de una familia (principio VI); prioridad en situaciones de emergencia (principio IX); y derecho a la protección frente al abandono y la negligencia (principio IX). El principio VI

es particularmente importante porque incluye la palabra "amor" como una necesidad para el desarrollo del niño. La declaración de 1959 incluye por primera vez el concepto de "interés superior del niño".

El 11 de noviembre de 1946 la Asamblea General creó el Fondo Internacional de Defensa de Ayuda a la Infancia, conocido como UNICEF, el primer organismo permanente de las Naciones Unidas relativo a la defensa y promoción de los derechos de niños de todo el mundo. Finalmente, la Convención de Derechos del Niño fue sancionada el 20 de noviembre de 1989, y se trata del documento de las Naciones Unidas que entró más rápidamente en vigor (el 2 de noviembre de 1990), y el que ha sido ratificado por mayor número de Estados.

Esta convención consta de un preámbulo y tres partes. En la primera parte establece los principios fundamentales que rigen los derechos del niño en los artículos 2 a 41. En la segunda parte crea el Comité de Derechos del Niño, en los artículos 42 al 54. Y en la tercera parte, los artículos 46 a 54 establecen los mecanismos de ratificación, entrada en vigor y modificación. La Convención de Derechos del Niño introduce también los derechos económicos, sociales y culturales y los llamados *derechos de autonomía*. Y establece específicamente los derechos de libertad de expresión (artículo 13), libertad de pensamiento, conciencia y religión (artículo 14), derecho a la libre asociación y reunión (artículo 15) y derecho a la intimidad (artículo 16). La convención tiene también dos protocolos facultativos: el "Protocolo Facultativo relativo a la participación de niños en los conflictos armados", y el "Protocolo Facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía". El primero elevó a 18 años la edad mínima para ser miembros de las fuerzas armadas, que en el artículo 38 de la convención era de 15 años de edad. Y

a este respecto, la Asamblea General de la ONU creó el 12 de diciembre de 1996 la "Oficina del representante especial del secretario general para la Cuestión de los Niños y los Conflictos Armados", mediante Resolución 51/77. El segundo protocolo presta especial atención a las niñas, como personas especialmente expuestas a la explotación sexual, en el entendimiento de que las mujeres y las niñas son las principales víctimas de la trata de personas.

En el ámbito del Sistema Interamericano de Protección a los Derechos Humanos, el Cuadernillo de Jurisprudencia número 5 de la Corte Interamericana sobre "Niños, niñas y adolescentes" ha extractado los párrafos más relevantes de los casos contenciosos, medidas provisionales y opiniones consultivas en que la Corte ha tratado esta temática. En su primera parte se exponen las resoluciones sobre concepciones generales relacionadas con la situación de los niños; la segunda parte desarrolla la manera en que la Corte Interamericana ha declarado violados diversos derechos de niños, niñas y adolescentes, y en la tercera parte se analiza la afectación a sus derechos en situaciones particulares, tales como la migración, el conflicto armado y la cárcel. En la jurisprudencia de la Corte Interamericana merece especial atención el caso de los "Niños de la calle" (Villagrán Morales y otros) vs. Guatemala, Fondo, Sentencia de 19 de noviembre de 1999.

Y en el ámbito regional europeo es importante el *Manual sobre legislación europea sobre derechos del niño*, editado por la European Union Agency for Fundamental Rights, quizás el más completo que se haya dictado en la materia. Finalmente, en el ámbito interamericano, el sistema de protección se integra con la Convención Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores, entrada en vigor para la Argentina el 16 de marzo de 2001, y la Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores, entrada en vigor para Argentina el 29 de marzo de 2000.

El presente libro recoge algunas de las monografías más ricas presentadas por alumnos y alumnas de la cátedra en el seminario dirigido por las profesoras Silvia Viñas, Ana Laura López y Gabriela Magistris. En una selección ardua y en algún modo simbólica, porque fueron muchos los trabajos de los estudiantes que presentaron monografías que también alcanzaron el grado de excelencia. Los trabajos elegidos fueron los de Rosario Luaces (Antropología), Laura Vilela (Historia), Santiago Bassi (Historia), Santiago Morales (Sociología), Paula Smilges (Antropología), Alana Venturini (Letras), Laura Macri Denegri (Ciencias Políticas), Daniela Pace, Jennifer Ríos y Agostina Russo (Trabajo Social), María Goizueta (Historia), María Soledad Muñeza (Letras) y Gabriel Hernández (Antropología).

Valga nuestro agradecimiento a los y las brillantes alumnos y alumnas, y a las profesoras a cargo de la obra. Una introducción general que está llamada a ser un paso importante para avanzar sobre una necesaria "teoría de los derechos de los niños, niñas y adolescentes". Enhorabuena.

Introducción

Ana Laura López, Gabriela Magistris y Silvia Viñas

En el año 2010, las coordinadoras de esta publicación pensamos, diseñamos y llevamos adelante la primera edición del seminario "Infancia, control social y derechos humanos"[1] desde la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a la que pertenecemos. Desde distintas formaciones (abogacía, sociología, psicología social y educación) y diversos recorridos vinculados al trabajo con niñxs y adolescentes (docencia, investigación, gestión, prácticas territoriales y en organizaciones de derechos), nos unió el interés por generar espacios de reflexión y debate académico y social sobre el campo de los derechos de los niñxs y adolescentes. Aun cuando ya habían existido instancias previas de formación e intervención en el área desde la cátedra libre,[2] nos motivó poder desarrollar un seminario

1 En los primeros años el seminario se presentó a cargo de Marcelo Ferreira, profesor titular de la Cátedra Libre de Derechos Humanos.

2 Desde sus comienzos, la Cátedra Libre de Derechos Humanos venía desarrollando cursos breves que abordaban distintos aspectos de los derechos de niños/as y adolescentes, algunas veces en las aulas de la Facultad y otras en diferentes espacios sociales como clubes, organizaciones

dirigido a estudiantes de grado y también a todas las personas interesadas en general,[3] desde una perspectiva interdisciplinaria y crítica. Entendíamos que podía ser un marco innovador y valioso de avance respecto del abordaje que se realiza en los claustros académicos sobre los derechos humanos de lxs más jóvenes.

El desafío fue pensar un espacio educativo y de formación universitaria que, como un nodo de articulación entre la práctica académica extensionista y de intervención política en materia de defensa de los derechos humanos, tuviera la potencia de integrar distintas perspectivas, formatos y experiencias capaces de problematizar la cuestión social de las infancias. Esta expectativa nos impulsó a construir una propuesta de formación orientada a la comprensión, reflexión e intervención en el plano de los derechos humanos sobre las instituciones, los saberes y los circuitos jurídicos y administrativos de su gestión y regulación, así como las luchas políticas y sociales que involucran, ayer y hoy, a lxs más jóvenes.

Por entonces, nuestro diagnóstico era la carencia —o ausencia directamente— de espacios de genuina interlocución entre el ámbito académico y las prácticas sociales

territoriales, la Carpa Blanca, entre muchos otros. También participó de redes de organizaciones como el Colectivo de Derechos de Infancia. A su vez, se había llevado a cabo, durante casi tres años, una experiencia de intervención brindando talleres de Derechos Humanos a jóvenes privados de libertad, de la que participaron estudiantes universitarios que habían cursado el seminario Introducción a los Derechos Humanos.

3 Han aprobado este seminario en forma sistemática y/o esporádica las carreras de Letras, Edición, Filosofía, Historia, Artes, Ciencias Antropológicas y Ciencias de la Educación y estudiantes de intercambio internacional. También la han cursado estudiantes de otras Facultades (Trabajo Social, Sociología, Psicología), graduados y/o trabajadorxs del campo de la infancia, militantes de organizaciones sociales y políticas, así como distintas personas interesadas en acercarse a estos temas que no tenían experiencias cercanas con las infancias. Esta plasticidad es posible gracias al formato de la cátedra libre que propone una mirada más amplia e integradora en el marco de los contenidos curriculares universitarios.

y políticas vinculadas a la infancia. Creíamos necesaria la existencia del seminario para crear un puntapié potente en el tratamiento de modo analítico, reflexivo, crítico y dialogado sobre el campo de las intervenciones y discursos dirigidos a niñxs y adolescentes. Campo que ha sido dominado por lógicas asistenciales, cuando no represivas, sin vinculación con una reflexión profunda y situada en el marco histórico, social y político más amplio, aquello que entendemos debe ser uno de los ejes centrales de los derechos humanos, su conquista, defensa y exigencia. En efecto, la perspectiva tradicional de abordaje distaba —y aún dista— de encuadrarse dentro de una mirada de derechos humanos en general, que tomara en consideración a niñxs y adolescentes, pero no como sujetos con derechos fragmentados y atomizados, sino como un plus integral que pudiera interrelacionar su rol y sus derechos dentro de tramas sociales más amplias de sujetos, grupos, clases y culturas en las que se inscriben las infancias.

Nuestra actividad central durante estos diez años ha sido el desarrollo del seminario cuatrimestral, que desde el año 2010 forma parte de la oferta académica y extensionista de la facultad, durante la segunda parte del año. Sin embargo, el espectro de actividades es más amplio y fue construyéndose en estos años como un entramado plural y diverso de propuestas fundadas en esta perspectiva: desde las actividades impulsadas por Barrilete Cultural,[4] a los cursos-talleres sobre participación y protagonismo de niñxs y adolescentes que realizamos desde el año 2016 y los cursos de extensión sobre jóvenes y sistema penal realizados en 2017, 2018

4 Barrilete Cultural es un espacio de promoción de derechos de niñxs y jóvenes que pertenece a la Cátedra Libre de Derechos Humanos y al Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC). Desde el año 2010 desarrolla proyectos de formación de jóvenes como promotores socioculturales en la zona sur de la CABA, principalmente en la Villa 21-24 en articulación con la EEM n.º 6 (D E 5).

y 2020. Esto, sumado a otras actividades que desarrollamos como los foros de debate y diversos encuentros de divulgación y diálogo sobre temas de coyuntura y actualidad que afectan o amenazan derechos. Este conjunto de actividades han sido pensadas para potenciar ese diálogo de la universidad con una población doblemente vulnerada, por ser de las clases populares y por ser niñxs y adolescentes; lo que supone una subordinación estructural a las lógicas y discursos del mundo adulto/adultocéntrico muy particular, como así también a los discursos provenientes de los saberes expertos y las dinámicas de control social y regulación diferencial que las instituciones sociales, principalmente las estatales —pero no solo ellas— ejercen sobre este colectivo. Un antecedente importante y fundante en este sentido, fueron los talleres de derechos humanos brindados a jóvenes privados de libertad en forma ininterrumpida desde el año 2005 al 2008 en un instituto penal de máxima seguridad dependiente entonces de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF).

En cuanto a lo metodológico, consideramos indispensable generar un clima de participación y diálogo con lxs estudiantxs adoptando diversas modalidades de aprendizaje, quizás ajenas a las tradiciones dominantes en el ámbito universitario, con aportes de la educación popular y con la utilización de técnicas grupales participativas. Sin abandonar las clases expositivas, el trabajo bibliográfico y el valor de la reflexión a partir de las herramientas teórico-conceptuales, nos pareció coherente generar instancias novedosas y creativas de participación que posibiliten, a través de la experiencia, alojar modalidad de relaciones sociales y culturales alejadas de la subordinación que promueven las asimetrías del saber. Instamos a aprender y (re)inventar prácticas transformadoras de manera dialéctica y retroalimentada, sin limitarse a una intervención unilateral de

lxs adultxs hacia lxs niñxs. Hay una actividad que realizamos en nuestro seminario que logra esta síntesis y es muy valorada por lxs estudiantes; se trata de un encuentro con niñxs y adolescentes de alguna organización infantil. Con ellxs realizamos una actividad lúdico creativa todxs juntxs (niñxs y universitarixs) sobre algún tema que les compete, luego reflexionamos y finalmente nos comparten sus experiencias como grupo infantil organizado.[5] Es una instancia de gran aprendizaje.

También les requerimos en la cursada la realización de un trabajo práctico que, en verdad, apunta al acercamiento a instancias de defensa o promoción de derechos humanos y de niñxs. Las opciones habituales son ir a una audiencia de los juicios por crímenes de lesa humanidad seguidos a los represores de la última dictadura cívico militar, a una audiencia por juicios por hechos de violencia institucional hacia jóvenes, la observación de algún taller con jóvenes realizados por Barrilete Cultural, la participación en alguna jornada vinculada a derechos de niñxs y adolescentes, u otra actividad similar. Apuntamos con ello a vincularlos con las dinámicas sociales y políticas de reclamo y promoción de derechos vigentes en el campo social.

Durante los diez años en que hemos llevado adelante el seminario, han sido innumerables las vicisitudes de abandono, destituciones y avasallamientos que atravesó este grupo poblacional. En un marco contextual que pocas veces se acercó a sus necesidades en término de derechos, con lógicas adultocéntricas que perviven y se reproducen en ámbitos familiares, profesionales e institucionales. La situación de pobreza e indigencia en la que han visto socavados

5 En particular, nos referimos a la participación de las organizaciones La Miguelito Pepe, Asamblea REVELDE y Pampa Rebelde, conformadas por educadores en el primer caso, y por niñxs y adolescentes en segundo y tercer caso, que han participado del seminario, generando un potente encuentro intergeneracional.

sus condiciones mínimas de existencia, la falta de políticas integrales y transversales que logren posicionar en agenda a la infancia como problema público; las dificultades para pensarlxs como sujetos políticos; refuerzan la necesidad de seguir sosteniendo espacios para seguir pensando, debatiendo y delineando las modalidades de intervención y pensamiento para con la(s) infancia(s). En efecto, no sólo las condiciones mínimas de vida han sido socavadas de manera constante,[6] sino que tampoco el marco normativo ha respondido adecuadamente a la necesidad de transformación general del sistema. Así, si bien las leyes de protección integral de derechos de niñxs (nacional y provinciales) son anteriores al 2010, aún siguen pujando por lograr una institucionalidad y prácticas más sólidas, sustentables y con perspectiva de derechos, en cada una de las ciudades y/o municipios. Al mismo tiempo, la producción normativa, siempre profusa a la vez que poco clara, que se dirige de alguna manera a niñxs, ha sido escasa en relación a considerarlxs sujetos activos y protagónicos de la sociedad en la que viven. Como ejemplo encontramos, únicamente, la Ley de Ciudadanía (Ley 26774/12) que habilitó el voto de los jóvenes de 16 y 17 años, y la reforma del Código Civil (2015), que modificó las reglas de capacidad/incapacidad de lxs niñxs, así como las relaciones paterno-filiales, entre otras modificaciones. Sin embargo, en materia penal continúa rigiendo el Decreto-Ley 22278 sancionado en la última dictadura cívico-militar, a través del cual el retrógrado e injusto régimen tutelar avala que la discrecionalidad, falta de garantías

6 Durante esta última década, el índice de pobreza en niñxs nunca fue inferior al 40% (BDSI), llegando al 53% en el segundo semestre del 2019 (UNICEF, 2020) con una previsión de gran incremento tras la actual pandemia (podemos destacar que en niñxs menores a 7 años este índice alcanza al 83,6%, y respecto de género la pobreza abarca al 60,4% de las niñas). La inseguridad alimentaria, excepto en 2011 y 2012, durante esta década fue superior al 20% de lxs niñxs, alcanzando el 30% en los últimos años (Tuñón, 2019; Paz, 2020).

y permanente vulneración de derechos de lxs jóvenes sigue vigente, puesto que las únicas veces que se ha pulsado por su modificación ha sido para bajar la edad de imputabilidad penal, a lo que, sistemática y concienzudamente, nos hemos opuesto desde la Cátedra Libre de Derechos Humanos.

En la fundamentación del programa del seminario "Infancia, control social y derechos humanos", proponemos pensar "la historia de 'los derechos'" como parte de la historia de las luchas políticas y sociales libradas por diferentes colectivos para su visibilización y reconocimiento, entre los que comprendemos a los más jóvenes (niños, niñas y adolescentes) como uno de los grupos históricamente más vulnerados en el devenir de tales disputas, generalmente hegemonizadas por otros actores que se arrogaban su diagnóstico y representación. Las infancias arrastran un retraso en el reconocimiento de sus derechos de dos siglos respecto de aquella inaugural Declaración de los Derechos del Hombre de 1789. Aun así, treinta años después de declarar a lxs niñxs como sujetos de derecho, distan mucho de poder ejercer el lugar social, cultural, económico y político que les corresponde. El abordaje de la pobreza infantil pendula entre la romantización —apta para colectas— y la más cruel demonización a través del estigma. En un extremo u otro se ocultan los intereses económicos y políticos que se alimentan de esta brutal desigualdad que no cesa. La naturalización de estas injusticias, ya sea a través de la piedad por lxs niñxs pobres y el horror a lxs adolescentes "peligrosxs", la invisibilización del sentido político de la opresión de este grupo poblacional, como el vaciamiento de valor de los riquísimos y abundantes aportes que niñxs, adolescentes y jóvenes brindan al espacio social, comunitario y familiar, nos convencen sobre la necesidad de seguir trabajando este tema muchos años más.

Acerca de este libro

Los textos aquí reunidos fueron seleccionados entre numerosos trabajos finales presentados por estudiantes a lo largo de estos diez años de trabajo áulico. Los criterios de selección se basaron en los aportes que constituían a los debates planteados en el seminario, tanto por su calidad de investigación, relevancia temática, tipo de enfoque y densidad analítica. Para la acreditación del seminario se ofrecen diversos formatos de producción del trabajo final: monografía, ensayo, sistematización de experiencias, proyecto de intervención o proyecto de investigación. Estas modalidades diversas fueron pensadas para ampliar y favorecer una mayor y más diversa producción académica y reflexiva, acorde a la perspectiva pedagógica antes planteada.

El conjunto de trabajos que componen esta compilación reflejan de alguna manera el pluralismo de lxs asistentes al seminario y la amplitud de temas, debates y aspectos que las infancias y sus dimensiones sociales e históricas incluyen. Sin embargo, no se trata de una mera compilación de trabajos presentados. Este libro es el resultado de un nuevo y prolongado proceso de trabajo con sus autoras y autores, muchxs ya graduadxs. Algunos textos fueron reformulados parcialmente, adaptados a nuevas lecturas y debates e incluso actualizados al momento presente. Se trató de un nuevo encuentro de trabajo, de ida y vuelta, y de nuevos aprendizajes, entre las coordinadoras y lxs autorxs.

El recorrido del libro se conforma con once trabajos, divididos en cuatro ejes analíticos. El primero de ellos, el eje histórico, reúne los trabajos de tres ex estudiantes, actualmente egresadxs de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dicha dimensión histórica se inaugura con el trabajo de la antropóloga Rosario Luaces, una monografía titulada "La Ley 10903, órganos del deber social e infancias a

principios del siglo XX". Allí Rosario reconstruye la emergencia del complejo tutelar en Argentina, analizando su instauración desde su contexto histórico y social, los actores sociales que la impulsaron y sus intereses políticos y económicos, entendiéndolo como parte de los dispositivos de disciplinamiento y control de las clases trabajadoras, en especial las inmigrantes de inicios del siglo XX, en cuyo marco se cristaliza la emergencia del modelo tutelar y de la categoría de "infancia en riesgo/peligrosa".

A continuación, el trabajo de la licenciada en historia Laura Vilela, titulado "Cayetano Santos Godino: ¿niño o 'menor'? Un recorrido por la cristalización de categorías de análisis sobre la niñez durante la formación del Estado en Argentina", presenta el análisis de un caso emblemático de la "niñez anormal" en Argentina, a través del análisis de los discursos e intervenciones sobre Cayetano Santos Godino (conocido popularmente como el "petiso orejudo") quien fue objeto de profusos debates apoyados en el modelo de la normalidad-anormalidad, propiciado por discursos científicos morales y jurídicos en torno a la niñez "anormal" y las intervenciones correccionales sobre los "menores delincuentes" en el marco de la construcción del orden social y la regulación de determinadas poblaciones.

Para cerrar el eje histórico, el trabajo monográfico del licenciado en historia Santiago Bassi, titulado "Niñez privilegiada y controlada. Las representaciones sociales y discursivas sobre la niñez durante los primeros gobiernos de Perón (1946-1955)", se desarrolla desde una perspectiva historiográfica que recupera la dimensión simbólica de la infancia durante el peronismo, desde la retórica sobre su tratamiento como grupo privilegiado, hasta la voluntad de control social y adoctrinamiento político. Para ello repone el contexto histórico sobre el que transcurrieron los primeros años de gobierno peronista en Argentina, cruzando

distintas categorías analíticas como las de *control social*, *integración*, *orden social* y *adultocentrismo*.

El segundo eje, que denominamos "Políticas públicas y representaciones sobre niñxs y jóvenes", incluye los trabajos del sociólogo Santiago Morales, la antropóloga Paula Smilges y la licenciada en letras Alana Venturini.

En el primer texto de este eje, "Trabajo infantil, control social y la hipocresía de las Naciones (H)undidas", Santiago Morales problematiza la construcción moralizante del concepto de trabajo infantil en la voz de los organismos internacionales de Naciones Unidas (OIT y UNICEF), en tanto actores que buscan fortalecer un consenso moral hegemónico sobre la lucha contra el trabajo infantil. En su ensayo busca problematizar este concepto, a la vez que se pregunta por la ausencia en estos discursos de las voces de lxs niñxs que trabajan.

A continuación, el artículo de Paula Smilges, originalmente un proyecto de investigación que fue transformado en monografía para esta publicación, titulado "Entre la retórica de la renuncia y la difícil construcción de lo nuevo. Aportes para una mirada sociohistórica de la niñez", aborda algunos lineamientos básicos de la Convención Internacional sobre Derechos del Niño de 1989, focalizando en las innovaciones que promueve el texto respecto a la mirada sobre la niñez, y que marcan un hito en materia de derechos humanos, para comparar las representaciones diferenciales sobre las infancias y las políticas sociales en el modelo tutelar y el modelo de derechos.

Por último, la monografía de Alana Venturini, "La problemática de las drogas en la niñez, adolescencia y juventud: ¿una cuestión de edad o de sector social?...", presenta los resultados de una investigación empírica sobre las representaciones mediáticas de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes atravesados por consumo problemático de drogas. Su

análisis se centra en la construcción narrativa y las operaciones lingüísticas que promueven visiones estigmatizantes sobre estos sujetos, sus contextos familiares, posición de clase y de grupo de edad.

El tercer eje reúne textos vinculados a la participación infantil y juvenil y el trabajo en comunidades y barrios. Aquí encontramos los trabajos de la politóloga Laura Macri Denegri, de las trabajadoras sociales Daniela Pace, Jennifer Rios y Agostina Russo y de la profesora en Historia María Goizueta.

En primer lugar el trabajo de Laura Macri Denegri, "Desandando mitos del trabajo comunitario con jóvenes desde el ámbito universitario. La experiencia de Barrilete Cultural a través del deseo", propone desandar los principales "mitos" construidos y reproducidos en torno a las prácticas de la extensión universitaria en el trabajo comunitario con jóvenes en espacios sociales vulnerados. Para ello, recupera reflexivamente la experiencia del proyecto Barrilete Cultural, espacio de la Cátedra Libre de Derechos Humanos y del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), para desarmar la pretendida consistencia de los mitos que ubican dichas prácticas como asistencialistas y feminizantes, para proponer nuevas maneras de resituar las experiencias en el marco de encuentros de intercambio y construcción política entre los sujetos y actores en ese encuentro.

Luego, el artículo colectivo de Daniela Pace, Jennifer Ríos y Agostina Russo, "Participación de niñxs y adolescentes en organizaciones sociales y relaciones intergeneracionales. Hacia la construcción de una nueva ciudadanía infantil", presenta los principales emergentes de una investigación empírica sobre las prácticas de organización y participación social de niños, niñas y adolescentes en la organización social de educación popular "La Miguelito Pepe" del Barrio

Villa Fátima, en la Ciudad de Buenos Aires. Específicamente se analiza el caso de la Asamblea REVELDE conformada por niños, niñas y adolescentes en el marco de las experiencias de participación y protagonismo infantil. A través del análisis de estas experiencias y los marcos conceptuales que impulsan nuevas relaciones entre personas y generaciones, reflexionan sobre el enfoque adultocéntrico que domina las relaciones sociales intergeneracionales.

Por último, la sistematización de experiencia (transformada en artículo) de María Goizueta, "Proyecto educativo: conciencia social crítica y ciudadana. Les jóvenes construyendo sus derechos", analiza una experiencia profesional como educadora de la propia autora, focalizándose en los ejes participación, educación popular y derechos humanos en jóvenes. El proyecto educativo "Conciencia social y ciudadana: les jóvenes construyendo sus derechos", que desarrolló como profesora en historia en una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires, presenta herramientas pedagógicas que pusieron en tensión las lógicas institucionales de la educación formal, reflexionando finalmente sobre las condiciones de posibilidad para desarrollar prácticas de educación popular en esos contextos.

Finalmente, como cierre de este recorrido por las infancias, los saberes, las instituciones y las luchas por los derechos, en el último eje se agrupan trabajos enfocados en las dimensiones de la literatura y los discursos sobre la niñez, con trabajos de la estudiante avanzada en Letras María Soledad Muñeza y el antropólogo Gabriel Hernández.

En el primer trabajo, "La literatura como tecnología de poder: de infancias devoradas y moralejas aleccionadoras", María Soledad Muñeza analiza las representaciones que la literatura destinada a niñxs hace de la infancia en su momento fundacional, cuando los escritorxs comienzan a diferenciar un público infantil de uno adulto. El análisis

reconoce el marco ideológico y performativo de la literatura, los modelos morales, de género y clase que se configuran en distintos momentos históricos. A través del análisis de la narrativa perraultiana se enfoca en las tecnologías de género en dicha literatura, específicamente en su construcción de la figura femenina.

En el último artículo "De *meninos de rua* a *crianças* ladronas: modelos de control socio-penal de los niños/as en un clásico de la literatura brasileña", Gabriel Hernández recupera la novela de Jorge Amado, *Los capitanes de la arena,* como una forma de acceso al momento histórico y jurídico de predominancia del sistema de patronato de menores en Brasil. Reconstruye las representaciones sobre el grupo de los *capitães da areia* que establecen las instituciones de control social sobre los niños/as empobrecidos, así como las reacciones cristalizadas en prácticas institucionales, a través del análisis de las representaciones sobre el "abandono" y la "delincuencia", los discursos sobre la criminalidad, las huellas del positivismo criminológico y la disciplina y control a través de las instituciones de encierro para "menores".

De esta forma, el recorrido trazado por este libro recupera una parte de la producción realizada en el seminario "Infancia, control social y derechos humanos", desafío que pensamos e impulsamos desde el año 2010 y hasta el presente como un espacio educativo, formativo y de defensa de los derechos humanos.

Sostenemos que el libro recupera "una parte" de la producción del seminario porque la proporción de estudiantes libres que pasaron por el espacio durante estos años fue sin dudas muy relevante. Integrantes de organizaciones sociales, políticas y comunitarias, así como trabajadoras y trabajadores de dispositivos estatales y políticas públicas que cursaron el seminario aportando también sus saberes y experiencias, así como replicando en sus espacios de trabajo

algunas de las herramientas conceptuales y metodológicas allí propuestas. Si bien aquella producción no está incluida en este libro, son otras formas de hacer y rehacer la realidad que se condensan y atraviesan este espacio de formación, también como un lugar de resistencia, resignificación y disputa de sentidos. Seguiremos dialogando con estxs otrxs estudiantes y sus aportes a través de nuevas invenciones en charlas, paneles, ciclos y debates públicos. Sin embargo, la potencia de esas experiencias y de quienes en calidad de asistentes libres enriquecieron las aulas universitarias se encuentra también entramada en los textos y reflexiones de los y las autoras, en su mayoría ex estudiantes y actuales egresadas/os de la Universidad de Buenos Aires.

Este libro, de alguna manera, también incluye esxs otrxs estudiantes que desde el campo de las organizaciones sociales y políticas y de las instituciones y políticas públicas hacen a la propuesta y perspectiva de una cátedra libre dentro de la universidad pública, laica y gratuita.

En ese derrotero, los ejes y capítulos de esta compilación aglutinan y ponen en diálogo un conjunto de preocupaciones, reflexiones, experiencias, indagaciones y nuevas preguntas que nos obligan a pensar el presente en relación al pasado, los discursos en mutua determinación con las prácticas y los saberes dominantes en trama con los circuitos institucionales y las políticas sociales y penales. Nos invita a pensar la relación entre la construcción del orden y las moralidades, la cuestión social y los mecanismos de control social, regulación y producción de consensos y sentidos. Nos proponen, como creemos indispensable, construir conocimiento y debate político en la siempre renovada agenda de los derechos humanos y las luchas sociales y políticas capaces de interpelar, en su constante movimiento, a las viejas y nuevas formas de dominación social que atraviesan a lxs niñxs y adolescentes como sujetos históricos, sociales y

políticos. La tarea nos encuentra en este libro, como siempre, apropiándonos de la ternura como virtud política, la rebeldía como ejercicio de cuestionamiento a lo dado y la emancipación como horizonte para la construcción de nuevos mundos. Hacia allí seguimos camino.

Referencias

Paz, J. (2020). *La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. Efectos del COVID-19*. Buenos Aires, UNICEF. En línea: <https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2020-05/COVID-YPOBREZA_2020_0.pdf> (consulta: 17-8-2020).

Tuñón, I. (2019). *Infancia(s). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad*. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires.

Parte I
Historia e infancias

CAPÍTULO 1

La Ley 10903, órganos del deber social e infancias a principios del siglo XX

Rosario Luaces

Algunas consideraciones políticas

El presente trabajo se funda en la profunda convicción de que los relatos sociohistóricos deben construirse de forma plural, con la participación necesaria de distintos actores, sus intereses, sus identidades y disputas. Durante toda la historia de Occidente, la historia "oficial" se ha construido desde las voces masculinas y el accionar de los hombres blancos, europeos, heterosexuales y adultos. Esto se reflejó en un relato hegemónico que invisibiliza el accionar de niñxs, mujeres y disidencias, sus experiencias y saberes, y que reproduce relaciones de desigualdad y opresión que hasta el día de hoy, si bien con muchos más cuestionamientos y resistencias que en otras épocas, continúan vigentes.

Así, con el objetivo de develar la participación de ellxs en las luchas por un mundo mejor, denunciando las injusticias a lxs que son y fueron sometidxs, se apunta al rescate de estas experiencias y sus voces como parte de la identidad de las clases populares. Constituyen elementos importantísimos en la construcción de relatos que visibilicen su

protagonismo y por ende, son herramientas fundamentales en las luchas actuales por la igualdad.

Por eso, en este trabajo se hablará en lenguaje inclusivo, incorporando a todxs lxs actorxs involucrados en nuestras sociedades: hombres, mujeres y disidencias. También, hablaremos de *las infancias* porque creemos que hablar de "la infancia" es entender que hay una sola forma de ser niñx, por lo tanto es avalar un modelo excluyente que fue construido por las clases dominantes, para excluir y criminalizar otros tipos de crianzas y formas de transitar esta etapa de la vida que dependen de las distintas culturas, elecciones y posibilidades socioeconómicas.

Introducción

El complejo tutelar argentino surgió en un contexto de alza de las luchas por derechos sociales y laborales básicos, donde las elites gobernantes discutieron y elaboraron una "nación ideada" (Díaz, 2012) enmarcada en un modelo económico específico y con roles establecidos para los sectores más pobres de la sociedad. En este marco, la preocupación por cómo integrar y educar a lxs anormales, desviadxs o delincuentes fue central para la elaboración y desarrollo de distintos dispositivos de control social encarnados en instituciones como la cárcel, el instituto de menores y la escuela.

Por eso, en el presente trabajo se pensará la instauración del complejo tutelar desde su contexto histórico y social de surgimiento, los actores sociales que la impulsaron y sus intereses políticos y económicos, entendiéndolo como un dispositivo de disciplinamiento y control de la clase trabajadora inmigrante de ese entonces. Luego, se reflexionará sobre la invención de la categoría "menor" en Argentina, entendiendo la Ley Agote (10903) como una de las iniciativas

de las elites gobernantes por controlar a las infancias y juventudes de los sectores populares y como política fundadora de una cultura tutelar (Beloff, 2002) que implica una mirada particular sobre la "infancia en riesgo" que influyó en las discusiones y prácticas sobre las infancias hasta la actualidad (Daroqui y Guemureman, 2000).

Argentina, un Estado en conformación: inmigración y cuestión social

Desde mediados del siglo XIX hasta los inicios del siglo XX, la sociedad argentina transitó, bajo el gobierno de la oligarquía, la consolidación del Estado nacional moderno. Esto implicó la entrada del país al mercado mundial bajo el formato del modelo agroexportador. Sucedidas las campañas del desierto y establecidos los límites de la nación, diferentes políticas fomentaron la inmigración masiva de población europea, expulsada de su continente por la pobreza y atraída a este joven país bajo la promesa de trabajo.

Estas medidas provocaron la llegada de grupos de inmigrantes provenientes sobre todo de España e Italia, muchos de los cuales eran militantes de organizaciones anarquistas libertarias, críticas de los postulados políticos y económicos imperantes en la época. El anarquismo proponía lecturas alternativas sobre las leyes, la política, el trabajo, el patriotismo y la sexualidad, antagónicas a los modelos y al sentido común de las clases dirigentes. Su objetivo era convertir a lxs obrerxs en seres conscientes y activxs de la historia que lucharan contra las injusticias y por la transformación social (Constanzo, 2009).

Si bien se atrajo a muchísimxs inmigrantes con estas políticas, la realidad era que, al llegar, se encontraban con hacinamiento y trabajos muy precarios. Así, a partir de 1860,

durante el proceso creciente de poblamiento y urbanización, afloraron distintos conflictos sociales vinculados a la falta de vivienda y el consecuente hacinamiento. Así se encuentran problemáticas médico sanitarias y de salubridad (como las epidemias de la fiebre amarilla y el cólera) y la creciente demanda de derechos laborales y su incipiente organización gremial (Suriano, 2001). Este abanico de problemáticas se centran en lo que Suriano (2001) llama la *cuestión social*: diversas manifestaciones de tipo social, laboral e ideológico que generaron preocupación y debate entre las élites gobernantes en la búsqueda de su solución. Lxs principales protagonistxs de estas luchas fueron lxs inmigrantes obrerxs, anarquistas y socialistas, que lucharon principalmente por el derecho al trabajo y por condiciones dignas de vida.

Estxs sujetxs fueron excluidxs de la integración política por parte de las elites gobernantes porque integrarlxs implicaba un riesgo en su gobernabilidad. No eran considerados parte de las "ciudadanía" y, por eso, se pensaron estrategias que neutralizaran procesos de integración que no respondieran a los intereses económicos dominantes (Daroqui y Guemureman, 2000).

La *nación ideada*

Martín E. Díaz (2012) estudia la invención del cuerpo social y la construcción de la *nación ideada*, la "argentinidad", por parte de las elites gobernantes entre fines del siglo XIX y principios del XX. El autor, retomando algunos postulados de Michel Foucault, se centra en mostrar cómo la creación de la *nación ideada* se entrecruza con una serie de tecnologías biopolíticas tendientes a desarrollar la renovación del corpus poblacional y, a su vez, de imaginarios

que construyen la inferioridad biológica de determinado tipos de poblaciones a través de saberes científicos modernos. Las poblaciones que estaban en foco lógicamente eran las que no respondían a los cánones deseados: inmigrantes europexs pobres, indígenas, afrodescendientes. Dentro de ellas, la desigualdad etaria y de género tenía un peso fuerte y, por eso, lxs niñxs y las mujeres de los sectores populares fueron las más afectadas por estos discursos.

En ese período se consolidó una tecnología de gobierno caracterizada por una fuerte medicalización de la vida y centrada en las ciencias modernas europeas, que intervino fuertemente en los procesos vitales y de comportamiento del corpus poblacional (Díaz, 2012). Así, las discusiones del momento sobre la denominada "cuestión social" se fundaron sobre discursos darwinistas y evolucionistas, enmarcados dentro de la ciencia moderna positivista.

De esta manera, la problemática en relación a los modos de vida de lxs inmigrantes, potenciada por la conflictividad social creciente, fue puesta en el centro de los debates de los médicos y juristas de la época (Díaz, 2012). Ramos Mejía e Ingenieros fueron algunos de los que llegaron a ocupar cargos en instituciones del Estado y montaron lo que se denomina el "Estado médico-legal" y el despliegue de lo que Murillo, retomada por Díaz, denomina "prototípica científica":

> ... la formación/invención de un sujeto universal, el desarrollo de un funcionariado médico y el despliegue de un conjunto de intervenciones sobre los cuerpos mediante la creación de ciertos dispositivos institucionales. (Díaz, 2012: 7)

El objetivo de este despliegue era generar una noción de normalidad en base a la defensa y propagación de los

cánones morales de las clases dominantes, protegiéndolos de aquellxs sujetxs consideradxs degeneradxs, o capaces de corromper las normas morales establecidas, como lxs anarquistas y socialistas; y fomentando, a través de ciertas políticas, un tipo de comportamiento en lxs niñxs, jóvenes y mujeres de las clases populares (Díaz, 2012).

En este contexto, se consolidó un *ethos* funcional al modelo productivo en desarrollo, basado en determinada cultura del trabajo y en valores centrados en un tipo determinado de familia (monogámica, patriarcal, emprendedora, heterosexual, entre otras características).

Aquí es inevitable mencionar brevemente el rol que adquiere la familia para Michel Foucault (2001) como vía de gobierno de las poblaciones en la modernidad en general y en nuestro país en el siglo XX. En ese sentido, Bourdieu (1998) plantea que la familia es un elemento fundamental en la reproducción y mantenimiento del orden social establecido tanto a nivel económico como de las relaciones sociales. Allí se genera capital, económico y cultural que se transmite de generación en generación. Sin embargo, tener una familia acorde a los parámetros socialmente establecidos es un privilegio al cual sólo algunxs sujetxs pueden acceder, y dentro de las mismas familias sólo algunxs sujetxs pueden cumplir los roles socialmente establecidos que les corresponden.

En las sociedades modernas, según Bourdieu (1998), el único responsable de la conformación de categorías oficiales es el Estado. Es la familia hegemónica un artefacto social producido y reproducido por el Estado, y a aquellos grupos familiares que responden a esta visión se las favorece mediante el trabajo de las instituciones, económica y socialmente. Tener el privilegio de poder amoldarse a este tipo de categoría, según el teórico francés, es la "llave maestra" de acceso al sistema de formas de aprehensión y construcción del mundo. Se puede deducir que aquellas familias que no

cumplen con el modelo propiciado estatalmente son instadas a cumplir con esos parámetros o marginadas desde las políticas sociales generadas.

Así, los dispositivos del Estado generados en ese entonces predicaron ciertos estilos de vida que fueron naturalizados por lxs sujetxs, y que fueron base fundamental para la consolidación del capitalismo en nuestro país (Díaz, 2012). Aquellxs sujetxs que no correspondieran a estos cánones fueron englobados bajo la categoría de "anormalidad" y se constituyeron en objetos de intervención de políticas sociales.

Entre fines del siglo XIX y principios del XX, el Estado argentino fue montando una maquinaria legal y burocrática que vino a facilitar el gobierno de estos sectores obreros y anarquistas a partir del despliegue primero del sistema correccional, y luego y en consonancia el complejo tutelar. Ambos aparatos, interrelacionados, tenían el objetivo de intervenir en los "márgenes de lo social" (Daroqui y Guemureman, 2000).

En esta época se sancionan las leyes de Residencia (1902) y Defensa social (1910). Ambas leyes, surgidas por la preocupación frente a las grandes huelgas y disturbios en pedido de mejores condiciones laborales, tuvieron el objetivo de expulsar y encarcelar a lxs militantes anarquistas, protagonistas de las protestas. Por ejemplo, la ley de Residencia:

> [...] tenía 5 artículos que otorgaban al Poder Ejecutivo la facultad de expulsar del país a cualquier extranjero que haya sido condenado, o sea perseguido por los tribunales extranjeros, por crímenes o delitos de derecho común y, además, la ley aclaraba que podría ordenar la salida de todo extranjero que atentara contra o comprometiera la seguridad nacional o perturbara el orden público. (Constanzo, 2009: 5)

Estas leyes instalaron también discursos y prácticas institucionales que construyeron un "otro peligroso", "desviado", "delincuente", y por ende, expulsable y encarcelable. En este sentido, es interesante destacar lo que afirman Daroqui y Guemureman (2000) al decir que este marco normativo y sus prácticas y discursos institucionales se encuadran en el marco de la defensa social. La criminalización de estos sectores implicó que

> la idea del utilitarismo penal de preservar a una mayoría no desviada de los "ataques" de una minoría que sí lo era —no importaba que en potencia o en acto— dio lugar a la confección de un cuerpo normativo profundamente antigarantista en lo jurídico y violatorio de los derechos humanos. (2000: 14)

Los intercambios entre los diputados son ilustrativos de este planteo, por ejemplo el discurso del diputado Eduardo Oliver en 1910, durante el debate de la Ley de Defensa social, que recupera Constanzo (2009), quien describía a lxs anarquistas como

> hordas de criminales... sí, señor presidente, que éste es el anarquismo que predica el exterminio y la disolución de lo existente; que declara impúdica y públicamente no tener ley, ni patria, ni religión; que prepara en la sombra los medios más mortíferos para asesinar a mansalva e indistintamente a ancianos y mujeres indefensas y a niños inocentes. Sostengo, señor, que estos monstruos están fuera de toda ley social, que los ampare. No se necesitan discursos, señor presidente, para demostrar que el anarquismo en estas condiciones es el delito más infame y más cobarde, y así lo han demostrado los distintos hechos

> producidos en el mundo, y que hablan con mayor elocuencia de lo que puedo hacerlo yo. (2009: 7)

Con la mirada puesta en las infancias

A la par del desarrollo de estas políticas que apuntaban a disciplinar a lxs adultxs de los sectores populares, se encuentran medidas complementarias para lxs niñxs y jóvenes humildes. Se hallan muchas prácticas, políticas y disputas que dan cuenta de la creciente inquietud de distintos sectores políticos y científicos hacia la crianza y la vida cotidiana de las infancias y las familias de las clases populares inmigrantes. Desde la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria, pasando por la Ley 10903 o Ley de Patronato, hasta los edictos policiales que prohibían a lxs niñxs jugar en la calle a la pelota o remontar barriletes (Demaría y Figueroa, 2007): ¿qué sucedía en estos estratos para que las clases gobernantes giraran la mirada y decidieran intervenir?

Varias fuentes bibliográficas comentan la creciente población de niñxs, generalmente hijxs de inmigrantes cuyos padres y madres trabajaban todo el día, que encontraban en las calles espacios para generar redes de sociabilidad y supervivencia (Zapiola, 2010). Estxs jóvenes y niñxs fueron protagonistas de hechos callejeros catalogados como delictivos y muchos fueron partícipes activxs de la prensa, de actividades anarquistas (Dora Barrancos, 1987) y de conflictos sociales ligados con la ampliación de derechos laborales, como las distintas huelgas obreras, la "Semana trágica" y las huelgas de la Patagonia. Un ejemplo claro fue la huelga de inquilinos en 1907, conflicto cuyo mayor referente, asesinado por la policía, Miguelito Pepe, era un joven anarquista

(Demaría y Figueroa, 2007). También, se sabe que muchxs niñxs y jóvenes trabajaban y participaron junto a adultxs de huelgas que reclamaban derechos laborales básicos. Así es el caso, como bien lo describe Scheinkman (2016), de la huelga de niñxs trabajadores de la industria del dulce de leche en la primera década del siglo XX.

Como afirma Carolina Zapiola, la creciente inmigración de orígenes diversos que engrosaba la demografía urbana

> fue un marco óptimo para motivar la reflexión de la elites acerca de los sectores más jóvenes de la población y para instarlas al diseño y a la implementación de políticas sanitarias, educativas y asistenciales que garantizaran la conversión de los niños en hombres y mujeres aptos para contribuir al venturoso porvenir de la patria. (2010: 2)

Muchas de estas reflexiones pusieron el ojo y la responsabilidad en las familias, la crianza de lxs niñxs, los hábitos cotidianos y el rol de la mujer en ellas.

En esta línea, Suriano (2001) afirma que la *cuestión social* incluye el debate sobre el rol de la mujer como trabajadora y madre. Su inserción en el mercado del trabajo resultó contraproducente a los cánones establecidos desde las élites gobernantes que ubicaban a la mujer madre en el hogar, como pilar y sostén moral de la familia y no trabajando (Suriano, 2001). También, esta misma preocupación se centraba en las diversas prácticas recurrentes en las familias inmigrantes de bajos ingreso, como las de cesión y abandono, y en consecuencia lxs niñxs que quedaban por fuera del ámbito familiar tradicional de contención (Lionetti y Míguez, 2010).

Por otro lado, como se afirmó anteriormente, no podemos negar la relación entre el complejo tutelar con la Ley de Agote y el crecimiento y consolidación del sistema

correccional, en tanto dispositivos que en discursos públicos se decía que eran para "proteger" las infancias y "curar" a los delincuentes (Daroqui y Guemureman, 2000); pero en lo práctico oficiaron en pos de integrar de forma disciplinada a los sectores populares en el modelo de país de la oligarquía. Esta dupla para las autoras, constituyó un andamiaje sobre el cual se erigiría todas las políticas destinadas hacia lxs delincuentes, anormales, desviadxs.

Si bien, como afirman varias autoras,[1] la sanción de la Ley de Patronato en 1919 vino a legalizar muchas prácticas que se daban de hecho con las infancias pobres de la ciudad, las discusiones sobre el *abandono*, los límites de la *patria potestad* y la preocupación sobre la crianza de lxs niñxs inmigrantes pobres no puede leerse fuera de este contexto. Es claro, como se desarrollará a continuación, que esta ley también vino a educar y disciplinar a lxs niñxs y jóvenes, y a sus familias, y así e instaurar el ethos descripto por Díaz (2012) y las prácticas necesarias para producir la fuerza de trabajo que precisaba el modelo de la oligarquía.

De la caridad a la previsión

En este periodo, en casi todos los Estados occidentales y capitalistas, el Estado médico-legal intervino en la invención del menor a través de lo que Muel (1981) llama el *mercado de la infancia*. Fue en este mercado donde se desarrolló lo que el autor llama el *campo médico pedagógico* cuyo objeto de intervención y tratamiento fue la "infancia inadaptada", "anormal" o "infancia en peligro".

Muel plantea que en el desarrollo de dicho campo se dio un proceso de institucionalización y creación de un corpus

1 Lionetti y Míguez (2010) y Zapiola (2010), entre otras.

científico propio con objetivos políticos y económicos ocultos. De esta manera, para el autor, detrás del velo de la autonomía y neutralidad propio de la ciencia positivista, el accionar de este campo científico estaba ligado principalmente a incluir a estos "anormales" en el sistema de producción a través del disciplinamiento fundado centralmente en la educación, cuyo eje principal fue la instrucción primaria, gratuita, obligatoria y laica (Muel, 1981).

A su vez, se crea la institucionalización del campo médico pedagógico en la infancia que produce una clasificación a partir de la anormalidad (quiénes no pueden y qué necesitan) y generan políticas educativas particulares como por ejemplo para "retrasadxs" e "inestables".

En este contexto, se produce un cambio del discurso de las políticas apuntadas hacia la "infancia anormal", se pasa de la caridad hacia la *previsión social*: "... ya no se trata de levantar al caído sino de ponerlo en un estado en que se baste a sí mismo [...]. El obrero ideal es el que se controla a sí mismo; la previsión social es asimismo la racionalización de la producción" (Muel, 1981: 4).

En este sentido, Platt (1982) reflexiona sobre el movimiento de salvadores del niño en EEUU que desencadenaría en el primer tribunal de menores del mundo, en Chicago, Illinois, en 1899, y afirma que estas políticas de previsión centradas en las infancias resguardaron el poder y los privilegios de las clases gobernantes, ya que generaron nuevas formas de control social que se condicen con los cambios en el modo de producción, y la generación de una mano de obra especializada y disciplinada, fuera del seno de la familia. Por ejemplo, esto se refleja en que una de las preocupaciones principales de estas políticas se vinculaba con la prohibición del trabajo infantil, muchas veces doméstico o de acompañamiento de las tareas familiares, en pos de la educación y la especialización de la futura mano de obra.

De esta manera, se generan instituciones sociales que Muel (1991) denomina *órganos del deber social* que deben "producir" sujetos que tengan un comportamiento previsible, adaptados al lugar que les toca en el sistema de producción, acordes al *ethos* que plantea Díaz (2012). La escuela, el hospital, el instituto de menores, vinieron a ser estos espacios destinados a tal objetivo. Lugares donde se "trataría", "modelaría" a estxs anormales para generar conductas acordes a las necesidades del momento de los sectores gobernantes.

En el caso argentino, no es casualidad que se piense este tipo de instituciones en la situación antes descripta. La necesidad de controlar el "desorden social" generado por las luchas sociales y laborales, y abonar con mano de obra disciplinada y formada el modelo económico de la oligarquía, junto a un panorama de alta conflictividad social de lucha por derechos laborales, fue un contexto propicio para impulsar este viraje de la caridad hacia lo previsional que bien describe Muel (1981).

Así, se pasa de una intervención de larga data dirigida por las sociedades de beneficencia y la Iglesia, fundada en la caridad de las mujeres de la oligarquía hacia lxs niñxs abandonadxs en los hogares, a políticas centradas en la previsión social, que transforman a estas niñeces en objeto de tratamiento e intervención científica, combinando saberes de distintas disciplinas (médico, legal y pedagógico) y que se erige fundamentalmente en la creación del complejo tutelar y la masificación, posterior —pero en consonancia— del sistema educativo público.

Algunas cuestiones de la Ley 10903

La sanción de la Ley 10903 (llamada "Agote" por Luis Agote, su creador) llevó años de discusiones entre distintos

actores de la sociedad argentina, quienes representaban diversos intereses en torno a cómo intervenir en la "infancia abandonada" (Zapiola, 2010). Su sanción se dio finalmente en el año 1919, próxima al fin de una década de mucha convulsión social y de consolidación de varios aspectos del Estado argentino.

Esta ley es un hito fundante en el país ya que redefine el accionar estatal frente a lxs niñxs y jóvenes de las clases populares y consolida un sistema judicial tutelar particular para ellxs, compuesto por

> dispositivos tutelares que representan una forma de mirar, de conocer y de aprehender a la infancia, que determinaron la implementación de políticas asistenciales durante más de 70 años las que [...] consolidaron una cultura de lo tutelar asistencial. (Beloff, 2002: 14)

A continuación se tomarán algunos elementos que resultan pertinentes para mencionar a la luz de lo previamente desarrollado.

Los "menores", objeto de intervención, eran representados en la imagen prototípica del huérfano, justamente de aquel que no tiene familia, cuando en realidad sí la tenía, sólo que no con las características del modelo que estas políticas propiciaban. Públicamente, eran niñxs expuestxs al abandono, la desnutrición, a la desescolarización y a la ausencia de futuro. Sin embargo, también eran niñxs que transitaban otros tipos de crianzas e infancias, donde quizás las formas deseadas por la *nación ideada* no eran las imperantes y que por eso no las hace mejor, ni peor. También se puede afirmar, según lo desarrollado anteriormente, que muchxs eran niñxs y jóvenes con intereses propios, trabajadorxs, hijxs de militantes anarquistas, partícipes de la vida política de sus familias, víctimas de la desigualdad

económica imperante y, por eso, eran una amenaza en el presente y en el futuro, para los planes económicos y políticos de la clase gobernante.

Para los discursos de los juristas, educadores, médicos y legisladores de ese entonces, estas infancias estaban en peligro y tenían que ser objeto de *protección*, concepto que aquí tiene un doble valor ya que no sólo se habla de la protección de estxs niñxs, sino que también es una protección de la sociedad de ellxs, ya que eran un potencial sujetx peligrosx para el orden social (Lionetti y Míguez, 2010) y merecían la intervención institucional. La bandera de la "protección" fue usada en ambos sentidos, siendo razón de intervención ambivalente y discrecional que convertía en "menores", término que ya de por sí inferioriza, descalifica la agencia de estxs sujetos niñxs, convirtiéndolos en objetos pasivos, incompletos, incapaces, moldeables a medida de los intereses de lxs adultxs gobernantes. A este movimiento, se le llama *minorización de la infancia* (Lionetti y Míguez, 2010). Lx niñx pasaba a ser objeto "pasible de intervención y tutela", parte de la relación tutelar, vínculo absolutamente desigual, donde su opinión no tenía lugar en el proceso, donde se usaba un lenguaje judicial patrimonial, como si fuera una propiedad de lxs adultxs (Daroqui y Guemureman, 2000).

La ley establecía, en su célebre artículo 21, las razones por las cuales el estado debía brindar protección tutelar a estxs menores. Allí abre otras grietas de significación ambivalente en cuanto al *abandono material* o *moral* o *peligro moral*:

> ... se entenderá por abandono material o moral o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente

> viciosa o de mal vivir, o que no habiendo cumplido 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud.

Este artículo crea la idea de *situación de peligro moral y material*, donde se unen oficialmente las concepciones de "niño abandonado" y "niño delincuente" (Daroqui y Guemureman, 2000), a quienes les será previsto el mismo tipo de intervención bajo el discurso de la protección de la "infancia desvalida". Caracterizar la situación de unx niñx como de abandono, habilitaba al complejo tutelar a intervenir, institucionalizándolx y quitándole la patria potestad a la familia.

Así, la identificación de unx niñx en peligro o peligroso, abandonado o delincuente, daba lugar a la intervención de los saberes judiciales, psiquiátricos y educativos, la instauración del complejo tutelar. Se realizaba un estudio minucioso de su ambiente, su organización familiar, y se aplicaba sobre él una infraestructura de prevención y educativa, un tratamiento, cuyo objetivo era evitar el delito (Donzelot, 1990). El juez en estos procesos encarnaba múltiples funciones: juez, acusador, decisor, defensor y se esperaba que actúe como "un buen padre de familia" (Beloff, 2002). Lx niñx, ni su familia, tenían derecho a tener un abogado defensor propio; el juez discernía a su juicio, qué tipo de tratamiento requerían lxs menores judicializadxs, y al no estar definidas en la ley penas precisas para cada infracción, podía disponer de su tutela hasta los 21 años de edad.

En este sentido, Daroqui y Guemureman (2000) afirman que la amplitud y ambigüedad del término "situación de riesgo moral y material" abarca una gran cantidad de

prácticas y discursos por parte de lxs actores del complejo tutelar, que permitían una gran discrecionalidad y selectividad. Esto quiere decir que la idiosincrasia de quienes analizaban los casos y decidían las acciones judiciales, principalmente los jueces, influía de forma directa. ¿Quién determina qué es el abandono material? y aún más polémico, sabiendo que lo moral es producto de relaciones sociales situadas sociohistóricamente, ¿qué es el abandono moral?

Esto se complementa con lo que afirma Mary Beloff (2002) en relación a que lxs sujetxs son judicializados por sus características, fundamentalmente su pertenencia de clase. El caracterizar la situación de unx "menor" como "de riesgo" o "irregular" con toda la discrecionalidad y selectividad que conlleva, lo sumergía en un proceso con menos garantías de las a que tenían lxs adultxs. A su vez, la Ley Agote generó un sujeto social, dividiendo aquellxs niñxs y jóvenes socializadxs en la familia y la escuela, de aquellxs inmersos en el dispositivo tutelar. Lxs primerxs jamás caerían en las garras tutelares por sus condiciones socioeconómicas, lxs "menores", al ser institucionalizados y al tener tutela estatal, tendrían sus ámbitos de socialización en las diversas instituciones del complejo tutelar (Beloff, 2002). De hecho, ante una misma situación determinada, por ejemplo un hecho de violencia o un robo menor, está demostrado por los legajos judiciales que la justicia actuaba de diferente forma justamente evaluando su "potencial delictivo", argumentado en base al estudio de las características del sujetx, su entorno y sobre todo, la familia.

Algunas reflexiones finales

En primer lugar, cabe destacar que este es un breve trabajo de reflexión que, por su extensión y alcance, simplifica muchos de los aspectos interesantes sobre la Ley 10903.

Resulta pertinente tomar a "la infancia" como una construcción social propia de la modernidad (Ariès, 1987). La

preocupación en torno al desarrollo de lxs niñxs, su educación y el interés en ellxs como "semillero del futuro" no es algo dado naturalmente, sino que son producto de un contexto sociohistórico determinado. Eso no es menor si se tiene en cuenta lo desarrollado anteriormente en cuanto a las políticas previsionales pensadas para esta etapa de la vida de las personas en el contexto de principio de siglo XX.

Los paquetes de políticas pensados por los sectores gobernantes (adultos) en ese entonces abonaron a la generación de prácticas y discursos que construyeron un ideal, un *ethos* que consolidó un imaginario sobre un tipo de infancia que es "normal", "saludable", "feliz". Siempre desde una postura adultocéntrica, donde la infancia sería un actor pasivo, sin voz ni voto. Sólo podrían transitar determinados espacios de socialización: familia e instituciones educativas. También, produjeron la idea de que aquellas infancias que no cuadraban en esas expectativas fueran clasificadas como "abandonadas", "en peligro/peligrosas", "delincuentes", "anormales". Esas infancias claramente tenían otros ámbitos de sociabilización, realizaban otras actividades y, fundamentalmente, pertenecían a otra clase social.

En cuanto a lo desarrollado por Muel (1981), se puede afirmar que la Ley 10903 genera intervenciones e instituciones que son *órganos del deber social* que propician determinados tipos de conductas previsibles en lxs sujetxs, acordes a su función en el modo de producción vigente. Dicha ley, al establecer como causa de intervención algo tan amplio como "el abandono moral o material" y al erigir el tratamiento tutelar como vía de estudio del niñx y su entorno, permitió el tratamiento de estas infancias "anormales" por sus características "socioambientales" y no en función de si lxs niñxs judicializadxs hubieran cometido un delito. Por eso, esta ley constituye una vía de acceso directo al control de las formas de crianzas de lxs mismxs; es el ingreso al ámbito

de la vida privada de las familias de los sectores populares (Lionetti y Míguez, 2010). En otras palabras, también se puede decir que es una forma de control, de moldeamiento de las formas de reproducción de la fuerza de trabajo en el ámbito doméstico.

En los célebres postulados de Gramsci sobre el sentido común, el político italiano afirma que el sentido común es heteróclito y abigarrado, constituido por elementos sin beneficio de inventario. Estos elementos emergen, se cruzan y resignifican en los discursos y prácticas que tienen lxs sujetos en un contexto sociohistórico dado. En este sentido, es destacable cómo el complejo tutelar estableció un tipo de mirada y de discurso (Beloff, 2002) formado sobre la "infancia pobre" que aún tiene mucha vigencia en el sentido común y las prácticas cotidianas y en los medios de comunicación.

Entre muchos elementos, se encuentra que la categoría "menor" se continúa utilizando para hablar de niñxs pobres judicializados, o autorxs o "potenciales autorxs" de delitos. El binomio *marginalidad infantil* y *delincuencia* es una idea fuerza que puebla los medios de comunicación y el sentido común a la hora de hablar temas polémicos como "la inseguridad" y la reforma penal juvenil. Otro aspecto es el derecho a juzgar e inmiscuirse en la vida privada familiar y la crianza de las infancias populares, bajo el discurso de la "protección", sin contemplar que existen otras formas y modelos culturalmente válidos que las impuestas hegemónicamente.

Estos aspectos son algunas de las cuestiones urgentes a revisar y discutir sobre todo en lxs actorxs que trabajamos con las infancias actuales. Si pensamos que lxs ñiñxs son seres que deben tener protagonismo, es decir opinión, experiencias e intereses tan válidos como los de lxs adultxs, debemos detectar estos elementos propios de la cultura tutelar,

que muchas veces aparecen en nuestros discursos y prácticas como elementos sin beneficio de inventario, porque muchas veces implican una noción de ”protección” propia del complejo tutelar, que tiende a silenciar a las infancias y a reproducir un modelo de control y exclusión que responde a intereses que lejos están de acompañar el crecimiento y desarrollo de lxs niñxs como reales sujetxs de derecho.

Bibliografía

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.

Barrancos, D. (1987). Los niños proselitistas de las vanguardias obreras. *Serie Documentos de Trabajo*, núm. 24. Buenos Aires, CEIL.

Beloff, M. (2002). *Un modelo para armar y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular*. En línea: <http://www.opcion.cl/documentos/biblioteca/ProteccionDerechos/BeloffModeloParaArmar.pdf> (consulta: 25-11-2019).

Bourdieu, P. (1998). Espíritu de familia. Neufeld, M. R., Grinberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, Eudeba.

Constanzo, G. (2009). Lo inadmisible hecho historia. La Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa social de 1910. Textos de las leyes. *Sociedad*, núm. 26. En línea: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/15.-Lo-inadmisible-hecho-historia-N%C2%B026.pdf> (consulta: 8-12-2019).

Daroqui, A. y Guemureman, S. (2000). Los menores de ayer, de hoy y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, núm. 13. Buenos Aires.

Demaría, V. y Figueroa, J. (2007). 10903: La ley maldita. *Topía*, abril. En línea: <https://www.topia.com.ar/articulos/10903-la-ley-maldita> (consulta: 20-11-2019).

Díaz, M. (2012). Ciencia, capitalismo y colonialidad en la conformación de una raza argentina. *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*, pp. 74-99.

Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia, Pre-textos.

Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. Dreyfus, H. L. y Rabinow, P (orgs.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Lionetti, L. y Míguez, D. (2010). Aproximaciones iniciales a la infancia. *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario, Prohistoria.

Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. Castel, Donzelot, Foucault, de Gaudemar, Grignon, Muel: Espacios de poder. *Genealogía del Poder*, núm. 6. Madrid, de la Piqueta.

Platt, A. (1982). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. México, Siglo XXI.

Scheinkman, L. (2016). Pequeños huelguistas: participación de menores en los conflictos de la industria del dulce en Buenos Aires en la primera década del siglo XX. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, núm. 8, pp. 108-130.

Suriano, J. (2001). La cuestión social y el complejo proceso de construcción inicial de las políticas sociales en la Argentina moderna. *Ciclos*, vol. 11, núm. 21, pp. 123-147.

Zapiola, M. C. (2010). La Ley de Patronato de menores de 1919. ¿Una bisagra histórica? Lionetti, L. y Míguez, D. (comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario, Prohistoria.

CAPÍTULO 2

Cayetano Santos Godino: ¿niño o "menor"?

Un recorrido por la cristalización de categorías de análisis sobre la niñez durante la formación del Estado en Argentina

Laura Vilela

Introducción

Durante el cambio del siglo XIX al XX se produjo la definición semántica y legal de los "menores de edad", y comenzaron a desarrollarse políticas públicas específicas sobre aquellos que se percibían como amenazantes. Con la profundización del desarrollo del sistema capitalista se conforma un modo de ser niña, niño y joven asociado a la experiencia de la obediencia en el contexto de dos instituciones vitales para los nuevos modos de vida en sociedad: la escuela y la familia.

La situación de "amenaza" fue ligada a todos los contextos sociales que no se ajustaban a las normas que planteaba la elite del momento. Así, Cayetano Santos Godino, más conocido como "el petiso orejudo", pasó a la historia cómo uno de los menores que protagonizó una serie de delitos de alta resonancia para esos tiempos, pero también en la actualidad, siendo catalogado como el primer asesino serial en Argentina. Tomando este caso, el objetivo de este trabajo es comprender cómo las trayectorias de la tan mentada

infancia se bifurcaron a partir de las condiciones materiales de existencia, dando cimientos a las políticas que se aplicaron sobre dicho colectivo.

La hipótesis que orienta este trabajo es que la conceptualización que reinaba en aquellos tiempos sobre la minoridad va a plasmarse cuando analicen a Cayetano Godino: los supuestos sobre la "minoridad delincuente" encarnan el enfoque que se reconstruye, y así Godino vendría a reconfirmar todo lo que la elite había pensado que podía pasar con esos menores abandonados, pobres y habitantes de las barriadas pauperizadas de Buenos Aires.[1]

Parte de las preguntas que orientan esta pesquisa se enmarcan en la llamada "historia de la infancia", campo que ha cobrado relevancia en los últimos años y que ha mostrado ser un terreno firme y muy fructífero a partir del trabajo pionero de Phillipe Ariès (1979), que señala que la infancia es una construcción de la modernidad. La propuesta de Ariès resulta tan relevante al permitir dar cuenta de la construcción histórica de la infancia: una realidad que, en un principio, parece ser percibida como parte de cierta "naturaleza", cuando es en verdad una construcción social e histórica (1987).

1 Se utilizarán los datos del expediente n.° 2255 recopilado por el autor José Ernesto Fernández Antonio (2010), quien ha transcripto parte de los datos aportados por los especialistas que analizaron a Godino y los diferentes fichajes que se realizaron en aquellos años respecto a la vida del sujeto. Pese a que el abordaje de dicho expediente fue realizado por Fernández con el fin de realizar la investigación criminológica de los aspectos procedimentales de este caso, cuestión que pertenece a otro campo disciplinar y quizás distante a la estilística y objetivos del estudio realizado hasta aquí, lo que interesa a los fines de este trabajo son los diferentes datos aportados, recuperar las transcripciones en el lenguaje y forma de la época que nos permita visualizar el caso Godino a través de la voz de distintos actores, altamente reconocidos. Tal es el caso de Víctor Mercante (1879-1934), representante del positivismo pedagógico, quien implementó prácticas biometristas (mediciones e información biológica) que sientan precedentes para la psicología experimental y la antropología física. Realizó estudios docentes en la Escuela Normal de Paraná. Fue director de la Escuela Normal de Mercedes entre 1894 y 1905. Se desempeñó como inspector general de enseñanza secundaria, normal y especial del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

En este sentido, niños y niñas son pensados como sujetos inacabados, "promesa de futuro"; sobre éstos, la familia y la sociedad deben proceder para que la promesa se materialice. Algunos autores[2] consideran que las ideas sobre la infancia generaron desplazamientos conceptuales que se sustentaron en esa premisa, configurando una niñez impedida de diferir u opinar distinto a las autoridades adultas que se configuran a su alrededor.

La historiografía analizada sobre la época estudiada es bastante reciente; el impulso mayor en Latinoamérica estuvo vinculado a la obra de Michel Foucault, en especial *Vigilar y castigar* (1976), que abrió el juego al interés por las prácticas ligadas al control social y las instituciones creadas durante la modernidad. El reconocimiento de los menores como sujetos de derecho llegó recién a fines del siglo XX, cuando la Convención sobre los Derechos del Niño instaló la idea de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y no "objetos" sobre los cuales los adultos ejercen sus derechos. Históricamente las leyes, la sociedad y la cultura habían concebido y tratado a los niños, niñas y adolescentes como objetos de protección, representación y control de parte de los adultos.

Concebir al sujeto implicó repensar el rol que corresponde a los adultos en este nuevo escenario, dando paso a una serie de dudas y preguntas sobre los límites de su autoridad, sus derechos y responsabilidades. Este marco influyó en el estudio del origen de la intervención del Estado respecto a la niñez, junto con las directrices tomadas por éste en pos de construir la tan mentada hegemonía en un paradigma claramente adultocéntrico. Para el caso nacional, quien más ha trabajado la situación de la infancia estigmatizada y "controlada" para este período es la historiadora Carolina Zapiola.[3]

2 *Cfr.* Donzelot (1990), Muel (1981) y Lionetti y Míguez (2010).

3 *Cfr.* 2008, 2009, 2010, 2011 y 2019, y Zapiola y Gentile (2015).

Los barrios pobres de Buenos Aires y la minoridad

Durante las primeras tres décadas del siglo XX, Buenos Aires había cambiado enormemente y era una ciudad que distaba de ser el pequeño conglomerado de habitantes de mediados del siglo XIX. El modelo agroexportador había traído consigo un veloz crecimiento económico que no era extensivo a gran parte de la población, mostrando las contradicciones en las condiciones de vida entre la élite y la clase obrera.

Los sectores obreros plasmaron sus demandas en diferentes movimientos huelguísticos, dado que encontraron limitaciones respecto al ascenso social y la mejora en sus condiciones de vida. Los hijos de los trabajadores estaban en la mira de la elite, quienes plantearon la cuestión de los menores de edad que pasaban gran parte de su día en la calle, en términos de "problema social". El ideal de la familia y la escuela se reforzaron como dos cimientos fundamentales desde los cuales formar a los ciudadanos y trabajadores de la nación en formación.

Los desajustes a este patrón generaron un sentido de peligrosidad que puso a los niños, niñas y jóvenes de las clases trabajadoras en el centro de la escena y dio pie a la instrumentación de políticas y leyes que acompañen este proceso. Así, la creación de prácticas de corrección fue central para la época: el objetivo era evitar que se desencadenara contra la sociedad la amenaza latente que representaban esos jóvenes.

En este punto, era necesario moldear al niño como ciudadano: de allí su trascendencia para el futuro de la pujante nación. Tal como enuncia Zapiola, "los niños estaban destinados a sustentarlas (a las elites) en un futuro cercano, cuando se convirtieran en trabajadores honrados y en madres sanas" (2019: 17). El proyecto de la generación de 1880 se basó en la moralización de la sociedad, principalmente

a través del sistema escolar, basándose en la utilidad social del individuo. Diferentes leyes como la Ley de Educación Común (1884) constituyeron el hito fundacional; a ella se agregan otras importantes: Ley de Protección del Trabajo de las Mujeres y Niños (1907) y la Ley de Patronato de Menores (1919). En su conjunto expresaron la extensión de las facultades estatales sobre la población.

Sin embargo, el poder del Estado no es omnímodo y no involucró a todo el colectivo de la niñez y juventud de la época. La escolarización no lo logró porque, por un lado, la cantidad de niños excedía la disponibilidad de escuelas; y por otro lado, muchos de ellos debían trabajar o mendigar para contribuir al sostenimiento de sus familias. A esta situación se agrega la posibilidad de educarse en los hogares o en los talleres, y el trabajo manual que era el destino pensado para la clase social más pobre (Carli, 2004).

La obra de José Ingenieros conceptualizó el trabajo infantil y postuló la existencia de tres grupos: industriales, adventicios y delincuentes precoces. Puntualiza en los "canillitas", observando su grado de disciplinamiento en tareas laborales vinculadas al horario y las posibilidades de circulación. En la medida en que esos elementos se flexibilizan, los niños estaban bordeando la frontera del delito dado el peligro inminente de caer en la "mala vida". En ese sentido, se puede afirmar que tanto la vagancia como el trabajo callejero de los niños eran considerados como modos de vida preparatorios para la delincuencia. Para combatirlos, los mecanismos de control social contemplaban la separación de quienes manifestaban una conducta anormal o "viciada", y su readaptación a las normas vigentes en la sociedad a través de distintas instituciones para recuperar su utilidad social.

El análisis de este contexto es importante para comprender las categorías creadas para clasificar la niñez y la

incidencia de las mismas en su época. Zapiola (2008 y 2010) señala que entre 1800 y 1920, si bien se produjo la cristalización de la antinomia niños/menores, hubo una confluencia y colisión entre las representaciones y las propuestas generadas. En este aspecto, propone pensar los conceptos de niñez como una tríada en vez de un binomio: el universo de la infancia no queda dividido en "niños-alumnos" y "menores-miembros de los sectores populares-trabajadores", sino en "niños/hijos/alumnos", "niños/hijos/ (alumnos)/ trabajadores" y "menores". Este tercer elemento de la "tríada", es decir, "el menor", estuvo ligado a la instrumentación de la Ley Agote (1919). Hay un "espíritu" en esa ley que ha enlazado "lo tutelar" a la "situación irregular", y a la perspectiva del niño como objeto de intervención (Daroqui y Guemureman, 1999).

El "sublimado corrosivo" y el complejo tutelar

Es fundamental contextualizar el momento del surgimiento de esta ley. El año 1919 fue un momento álgido respecto a las luchas obreras debido a la Semana Trágica, siendo este proceso histórico el corolario de situaciones preexistentes en donde ya se evidenciaba el proceso de descomposición social de la época. Para los años veinte, el discurso sobre la necesidad del inmigrante europeo no era el mismo que, por ejemplo, Alberdi había sostenido en décadas anteriores: "Pero tampoco hay que olvidar que el extranjero no debe ser excluido, por malo que sea. Si se admite el derecho de excluir al malo, viene enseguida la exclusión del bueno" (Alberdi, 2017 [1846]: 26). Diferente era lo que se planteaba en 1910, año de la represión de la Semana Roja en Buenos Aires:

> Los principios del socialismo y del anarquismo tienden en su desenvolvimiento a minar constantemente las bases fundamentales de nuestro estado social, para levantar sobre sus escombros un nuevo orden de cosas que represente el triunfo de sus ideales. Para realizar sus propósitos hacen uso de todos los medios, aun de aquellos más reprobados y repudiados por la más elemental civilización. (Constanzo, 2009: 56)

El salto cualitativo de estas argumentaciones tiene su raíz en el gran drama que representó para el poder la llegada de un importante número de inmigrantes con ideas que atentaban contra sus intereses de clase, siendo sintomáticos de esta situación los instrumentos político-policiales de control creados por el Estado. Daroqui y Guemureman (2004) consideran que una forma efectiva fue vincular a esos sectores sociales como los propietarios del mal social, los provocadores de la delincuencia, la locura y la desviación.

Era común en aquellos años este tipo de pensamiento, como puede verse en la editorial del primer periódico anarquista *El perseguido*, que se hace eco de estas denominaciones: "Nosotros somos los vagabundos, los malhechores, la canalla, la escoria de la sociedad, el sublimado corrosivo de la organización actual" (Casulla y Camarés, 2014: 32). Una organización social que, claramente y como se expuso previamente, llevó a que los inmigrantes vivieran en pésimas condiciones de vida. Así, los/as hijos/as de esta clase social terminaron siendo el tercer elemento de la tríada.

La categoría del "menor" nace y se fortalece ligada al problema de la tan mentada "cuestión social" que preocupaba a los intelectuales de aquellos años. Los canillitas de José Ingenieros, la "multitud" de Ramos Mejía, son ciudadanos de segunda para la clase dirigente que sustentó el modelo económico agroexportador (ya sean conservadores o radicales).

El mismo Agote, en los debates de la Ley de Patronato, manifestó la relación entre los eventos de la Semana Trágica y la participación de los niños influenciados por las ideas de cambio social: "elementos extraños que, pretendiendo imponer ideas absurdas, se valían de situaciones anormales y de las reivindicaciones obreras para obtener el fruto deseado por sus mentes enfermas" (Zapiola, 2010: 123).

El cerco tutelar se fue estrechando alrededor de las familias pobres. Objetando en la falta de laboriosidad, la disciplina y la deambulación como el posible "germen de los males", se construyó la idea del menor abandonado material y moralmente. Aquellos en riesgo de "peligro moral" tendencialmente pisarían los primeros escalones hacia el delito, gestándose una idea sobre la "infancia en peligro", la que no tiene los cuidados esperados y cuyo posible destino sería la "infancia peligrosa", delincuente, el único parámetro de diferenciación era su peligrosidad. En base a estos fundamentos, la Ley de Patronato amplió los poderes del Estado sobre esos grupos condicionando el derecho de patria potestad de los padres.

Vemos, entonces, que se buscó priorizar la separación de los menores del medio ambiente que propiciaba su enviciamiento, pasando a estar bajo la tutela estatal y pudiendo ser entregados a diferentes personas que, fueran parientes o no, cumplan la cualidad de "honestidad"; también a establecimientos de beneficencia, privados o públicos, o a reformatorios públicos de menores. Sin embargo, tal como ocurrió con la Ley de Educación Común, tuvo sus limitaciones, ya que no había mecanismos de control sobre las familias y las instituciones conducidas por particulares a las que eran destinados los niños, y tampoco se erigieron las instituciones estatales que se recomendaron para estos fines. Se aprecia entonces que la función de este complejo tutelar que establece la Ley Agote se organizó alrededor de

todo un conjunto de categorías que institucionalizaron la internación como modalidad para intervenir en la niñez desamparada, carenciada o desviada.

Hemos analizado hasta ahora cómo la imagen de una infancia zaparrastrosa, "pilla", callejera, mendiga, "viciosa" y ratera era la referencia obligada de políticos, criminólogos, policías, funcionarios, penalistas, higienistas y filántropos de toda clase; la triste alegoría sobre la descomposición social que traía aparejada la tan deseada "modernización". Los menores eran aquellos niños y jóvenes considerados ajenos a las pautas de comportamiento, localización espacial, educación, trabajo, sexualidad y relación con los adultos aceptables para su edad. En este sentido, el complejo tutelar respondió a la idea de crear una infraestructura de prevención y educativa para evitar el delito, para aquellos niños en peligro de convertirse en peligrosos.

Cayetano Santos Godino, la encarnación de la noción de "menor"

Hemos analizado cómo la naturaleza polisémica de la noción de "infancia abandonada y delincuente" fue una categoría organizadora del mundo, conjurando las percepciones y las decisiones de las elites de su tiempo que se consideraron portadoras de "la moral". Para lograr sus objetivos operó homogeneizando realidades bien disímiles y simplificando los términos de la realidad sobre las que sus miembros se propusieron intervenir. En este contexto, ocurre uno de los casos más resonados en el historial criminológica del siglo XX: el caso de Cayetano Santos Godino, alias "el petiso orejudo".

En principio hay que reseñar brevemente su accionar: el año 1912 fue el momento en el cual ocurrieron dos crímenes

perpetrados por Godino. Recién cuando se produjo el crimen de Jesualdo Giordano, en ese mismo año, el joven fue capturado por la justicia. Luego de haberse constatado el testimonio de testigos y pruebas materiales incriminatorias, finalmente Godino confesó el crimen, y se supo que fue el autor de otros asesinatos, concretando tres de sus siete intentos de homicidio, a lo que hay que sumar distintos episodios piromaníacos que protagonizó en el barrio (Contreras, 2003).

Cuando se inicia la causa contra Godino, se lee en el legajo lo siguiente: "Este proceso seguido de oficio contra Cayetano Santos Godino (a) "Petiso Orejudo" o "El Petizo Oreja", de 16 años de edad, soltero, sin profesión ni ocupación, argentino, analfabeto, aunque sabe firmar" (Fernández, 2010: 132). Vemos en la enunciación inicial dos elementos destacables: por un lado, pese a que es analfabeto sabe realizar su firma; por otro lado, que no tiene profesión ni ocupación.

Víctor Mercante, psicopedagogo y perito en la causa, fue el encargado de analizar la trayectoria escolar, la cual fue bastante accidentada dado su pasaje por varias escuelas, la repitencia de primer grado y posterior abandono. Lo cual llevó incongruencias entre el dialecto calabrés hablado en el domicilio y el castellano como la lengua oficial trabajada en los espacios educativos. Esto lleva a suponer que por esta causa sólo sabe firmar y estaba imposibilitado de comprender los saberes escolares (Fernández Antonio, 2010). Dichas irregularidades se vinculan a la historia escolar de Godino, quien concurrió a escuelas particulares entre los siete y diez años pero fue expulsado ya que solía ausentarse sin permiso; cumplía lo que en aquellos años se denominaba como "rabonero".

El segundo elemento a considerar es la ausencia de "ocupación": la importancia del taller y el disciplinamiento laboral es el eje para conceptualizar al sujeto. En su legajo, los doctores Negri y Lucero plantearon que "carece de

condiciones para el trabajo disciplinado" ya sean condiciones de trabajo libre o en reclusión. En condición libre lo vieron con "probada ineptitud" y en reclusión debía ser un "trabajo subalterno" (trabajo agrícola o manufacturas fáciles) para ser compatible con "la actividad limitada de los imbéciles" (Fernández Antonio, 2010: 76).

Se corrobora cómo, para la concepción binaria del universo infantil urbano, Godino debería estar sujeto a un espacio o a otro. Frente a una escuela, que desde 1884 se pretendía universal, obligatoria y gratuita, que como vimos no se materializó en la realidad, Godino jamás pudo constituir a ese "niño-alumno" que habría pivoteado alrededor del circuito formado por la escuela y el hogar familiar. Inclusive vemos cómo la identidad de "rabonero" adjudicada en el fichaje penitenciario está fuertemente ligada a su fracaso escolar. Se reitera en los datos biográficos de Godino que se han ido registrando la idea del "vagabundaje". El "rabonero" se constituyó en una figura pre-delictual que merecía vigilancia y control preventivo, era el paso a vagar por las calles, y ésta era considerada como espacio de perdición; de allí que los trabajos que permitían la circulación (como el de vendedor de diarios) eran mal vistos. La resistencia a "trabajar" en la escuela auguraba un futuro de haraganería y la posible caída en el alcoholismo (Zapiola, 2011).

Así, los "rebeldes" y "retrasados", "débiles" y "raboneros", "deficientes" y "problemáticos" se definieron en contraste con el niño/alumno modelo —sujeto pedagógico ideal— y vinieron a contradecir el modelo deseado (Carli, 2004). Como plantea Dovio: "A la utopía de una metrópoli limpia e higiénica que existía en el imaginario de las clases dirigentes se opusieron los 'focos infecciosos': la 'mala vida', que no era sólo un problema moral, y la criminalidad" (2011: 82).

La metrópoli soñada por la clase dirigente no incluía la existencia del conventillo; se conformó un "otro" que va ser

una amenaza. Freidenraij cita algunas obras que representan esta noción:

> En ellos crecen, como la mala hierba, centenares de niños que no conocen a Dios, pero que dentro de poco tiempo harán pacto con el diablo. Carecen de la luz del sol y se desarrollan raquíticos y enfermizos como las plantas colocadas en la sombra: carecen de la luz moral y se desarrollan miserables, egoístas, sin fuerzas para el bien. Son, pues, una doble amenaza: amagan la salud pública y amagan la moral pública. (2015: 75)

Precisamente, la vida de su familia había transcurrido en diferentes conventillos de zonas que por aquellos años eran las barriadas pobres de la ciudad;[4] dado que las habitaban quienes eran la fracción obrera más miserable: peones, changarines, lavanderas, vendedores ambulantes y "muchachas sueltas que hacen la vida alegre" (Freidenraij, 2015). Pobladores proclives a tener lo que se consideraba "la mala vida" y un espacio habitacional de "puertas afuera"[5] se constituyeron en el hábitat del "menor" analizado.

Dicha cuestión nos lleva entonces a considerar el análisis realizado sobre los padres de Godino y su entorno familiar, el cual siguiendo los patrones de análisis por entonces vigentes, pertenecería a esa "otredad" que mencionaba Freidenraij (2015). Fiore Godino y Lucia Ruffo, dos campesinos calabreses, quienes habían llegado en 1884 a Buenos Aires, eran

4 La zona de Parque Patricios fue parte de los lugares en los cuales vivió y hoy forma parte del itinerario de interés turístico para la comuna.

5 Freidenraij (2015) y Zapiola (2009) consideran, dado el reducido tamaño de las habitaciones, que el patio y la calle fueron espacios vitales en los cuales los niños y niñas transitaban sus días. La cuadra, el barrio y sus alrededores constituyeron espacios esenciales de la sociabilidad infantil que se desarrollaba necesariamente "puertas afuera".

analfabetos, huían de la pobreza, y habían tenido una tragedia personal: el hijo primogénito, también Cayetano, había muerto a los diez meses de edad, y tuvieron una hija, hasta que emprendieron la travesía hacia Argentina. Ya en Buenos Aires nacieron nueve hijos más. Los integrantes fueron registrados fotográficamente (ver anexo); quien destaca más es el padre de Cayetano porque tenía sífilis y era alcohólico, tenía trabajos poco permanentes hasta que finalmente consiguió un trabajo de farolero, y también golpeaba a su mujer e hijos. Su enfermedad, contraída previamente al nacimiento de Godino, no fue un dato menor para los analistas ya que implicaría un factor que aseguró la debilidad de la descendencia. En las conclusiones de los especialistas vemos la repetición de ciertas perspectivas vinculadas al componente hereditario:

> Dr. Negri y Lucero en los Fs. 203 a 215 enunciaron: "Es un degenerado hereditario, imbécil, que sufre locura moral, por definición muy peligrosa". (Fernández Antonio, 2010: 75)

> Víctor Mercante en los Fs. 215 a 223: "Ofrece desde el punto de vista físico, numerosos estigmas degenerativos, los más característicos del tipo criminal". (Fernández Antonio, 2010: 77)

Luego se analizan cuestiones respecto a las conductas desempeñadas:

> Víctor Mercante: "Ofrece un estigma fundamental de su vida moral, la idiotez afectiva, los sentimientos sociales, directrices de la acción, son poco menos que nulos". (Fernández Antonio, 2010: 77)

> Dr. Ernesto Nelson: "se está en presencia, de un caso de degeneración agravada por el abandono social". (Fernández Antonio, 2010: 78)

Varios elementos se fueron congeniando para trazar el panorama del "menor Godino": taras hereditarias, un barrio marginal, era golpeado por su padre y hermano mayor. Es clave la observación realizada por Mercante: "se ha desenvuelto en un medio desfavorable a la formación de una conducta correcta" (Fernández Antonio, 2010: 77).

Fue parte de los niños refractarios al modelo de "buena vida", en principio porque estaba desgajado del sistema educativo y también porque fue reacio al disciplinamiento que permitiría su incorporación a la estructura económica-social mediante una ocupación permanente. Por este motivo, fue interpelado en tanto "menor" y encauzado antes de que fueran descubiertos sus asesinatos en el circuito específico de tratamiento de "atención-internación" de menores. Si consideramos el afán que tenía la clase dirigente respecto a los menores y su posible "regeneración", alejándolos de los entornos considerados perniciosos, podemos recordar el planteo de ciertos intelectuales como José Ingenieros, que fueron la base ideológica que justificó el dispositivo tutelar.

Ingenieros planteó que las personas formaban su personalidad dentro de la sociedad en la que vivían y esa creación era el resultado de dos factores, la educación y la herencia: en principio, porque la instrucción constituía la experiencia individual. Por ende, era un proceso continuo de adaptación del sujeto a la sociedad. Esto se congeniaba con la herencia biológica, considerada ésta como el temperamento traducido en las tendencias en el accionar del ser humano (Ingenieros, 1916). Había una zona de patología "social" a la vez que moral: podía ser sinónimo de una vida llevada

en condiciones precarias de existencia, no sólo en términos económicos sino también morales y afectivos.

En este orden, sabemos ya que el dispositivo tutelar surgió como una estrategia de intervención institucional que brindaría seguridad a la sociedad ante los malvivientes, manteniéndolos vigilados y encerrados: Ingenieros sugería que estos espacios asegurarían "la máxima defensa contra los individuos peligrosos, permitiendo la máxima rehabilitación de los readaptables a la vida social" (1916: 11).

Este tipo de enfoque terminó formando parte del discurso y praxis de los funcionarios. Manuel Carles, como miembro informante de la comisión de obras públicas y futuro presidente de la liga patriótica, describía la vida en estos lugares:

> Es de ver a esos pilluelos, sagaces y vivos, llenos de mañas y de vicios, con sus almas endurecidas por la intemperie moral más cruda, corregirse paulatinamente. Estos pobres menores padecen no solo los delitos del olvido, ineptitud y abandono de sus padres, sino que se caracterizan por taras hereditarias, que explican su impulsividad, sus histerias, sus epilepsias. (Zapiola, 2019: 33)

Siguiendo las perspectivas analizadas, vemos que los asilos de menores eran sinónimo de la pedagogía correctiva. La colonia de Marcos Paz sería uno de los "supuestos espacios de regeneración" al cual fue enviado Godino a temprana edad, ya que sus padres lo habían denunciado a la policía por sus acciones disruptivas. Allí, permaneció por tres años; su liberación se dio por petición de sus padres, con quienes regresa a vivir ya que se habían ocupado de conseguirle trabajo en una fábrica, aunque solo mantuvo el puesto por tres meses. Sin embargo, veremos que estas metas tan mentadas

por los ideólogos de aquel momento distaron bastante de ese plano ideal (Zapiola, 2019).

Observamos que hubo un patrón de funcionamiento caracterizado por la escasez de recursos y por la ausencia de un programa sostenido de educación, porque las supuestas "tareas regenerativas" que debían realizar los menores eran más bien fragmentadas. En el caso de las enseñanzas de la agricultura y ganadería, las actividades productivas se basaron en la explotación intensiva de la fuerza de trabajo de unas pocas decenas de muchachos que en su mayoría no habían alcanzado su plenitud física y no tenía entrenamiento para esas tareas, y no lograban aumentar el volumen de producción por el azote de las sequías y las langostas. La escasa producción no tuvo los medios suficientes para la conservación y procesamiento de los bienes agrícolas, entonces la colonia debía comprar los insumos básicos como el pan, el calzado y vestuario. No existieron talleres que elaboraran dichos insumos porque lo que llamaron "talleres" en realidad refaccionaban elementos en condiciones de vejez y mal estado (Zapiola, 2019).

Aunque los datos estadísticos muestran que gran parte de los menores ingresados tenían el conocimiento base de ciertos oficios, no ampliaron sus conocimientos al respecto. Esto fue justificado mediante la lógica de los "hábitos de trabajo", es decir, no se preparó a los internos para un empleo en particular, sólo "el amor al orden y la conciencia de su propia personalidad" (Zapiola, 2019: 154).

Se evidencia cómo la invención de la minoridad precisó de un proceso de creación de espacios para la reeducación de dicho grupo. Tanto el asilo de corrección de menores varones de la capital como la posterior colonia de Marcos Paz evidencian la transformación de las prácticas de amparo y corrección, consecuentes con la construcción de la sociedad disciplinaria típica del siglo XIX.

Como invención, el dispositivo correccional implicaba una especialización del tipo omnidisciplinaria, en la cual era fundamental la observación del individuo y la transformación de sus comportamientos. Precisamente el discurso, la arquitectura, los reglamentos coercitivos y el paradigma científico que lo sustenta constituyen el germen de su propio fracaso (Foucault, 1976). En este punto, si recordamos la trayectoria posterior de Godino al salir de la Colonia podemos apreciar que los efectos deseados en la construcción del "complejo tutelar" no se efectivizó: hasta el final de sus días, el joven terminó siendo lo que la sociedad de su época auguró a las personas de su fracción social, es decir, un "menor delincuente". Incluso cuando fue internado en 1913 en un hospital psiquiátrico realizó actos violentos contra otros internados; ninguna de las instituciones por las cuales pasó Godino pudieron triunfar en su supuesta misión "civilizadora".

Hay un cinismo aparente en la institución penal que llevaría a levantar un acta de fracaso sobre sus propuestas de "regeneración". La forma de concebir la "tríada" está conectada con formas específicas de administrar los ilegalismos. No es sólo la justicia de clase, sino la mediación de la penalidad formando parte de los mecanismos de dominación. Así, a las pretensiones o funciones manifiestas de estos dispositivos deberemos entonces añadir las funciones latentes o no explícitas en términos de control social y gestión diferencial de determinados sujetos, "otros", en el marco de la construcción del orden social vernáculo.

Consideraciones finales

El espíritu que alentó las estructuras jurídicas de intervención, las conceptualizaciones que reinaron y

alimentaron el imaginario que construyó formas específicas de pensar la realidad de la niñez en el proceso de conformación del Estado argentino, se sustentaron en ciertos principios dicotómicos, en donde la inclusión y la exclusión operaron como base para la construcción tanto del sistema de educación primaria como el del complejo tutelar. La construcción de la nación involucró establecer límites entre seres aptos y no aptos para ser parte de la ciudadanía.

La categorización sobre la "mala vida" con respecto a ciertas conductas que no eran la deseadas por la elite significó considerar como marginales una serie de actos poco afines a sus intereses disciplinadores. Implantándose y formando parte de los discursos de todos los ámbitos, la conformación de la "tríada" para pensar a los niños y niñas de aquel entonces implicó una faceta esencial en la construcción del concepto de "minoridad" y las posibles intervenciones sobre el colectivo de la niñez. La conceptualización de la infancia creada en la modernidad dio pie a pensar a los niños y niñas como sujetos temporalmente excluídos de la ciudadanía y, en su calidad de incompletitud, se esperó que puedan convertirse en los ciudadanos deseados en su adultez:

> Ley que ha de salvar del abandono y de la corrupción a centenares de niños: no olvidemos que ellos serán los hombres de mañana y que si hoy su suerte está en nuestras manos, más tarde ellos han de poder pedirnos cuenta de lo que hicimos o dejamos de hacer. (Cámara de Diputados, 28-8-1919)

La "infancia abandonada y delincuente" se estableció como una forma de "niñez desviada", siendo la arena de intervención legítima en donde los reformadores sociales actuaron profundamente convencidos de la importancia

de su misión para el destino de la nación en ciernes. En ella, no había cabida para los "alteradores del orden". Así, la potencialidad del crecimiento del movimiento obrero y los cuestionamientos a la desigualdad social que implicó la construcción de la hegemonía del Estado fueron procesos que retroalimentaron la categoría de esa minoridad peligrosa.

Considerando que las relaciones entre clases sociales son el espacio dónde se crean y reproducen las acciones sobre el colectivo de la niñez y juventud, el vínculo entre elite e infancia minorizada es también una relación de clase. Es el contexto socioeconómico el que condiciona los intereses sociopolíticos y la instrumentación de políticas específicas. La vida del ratero, del pendenciero, del pilluelo experto en tretas y trucos para burlar la ley, como se los solían denominar, era la vida de los sectores más empobrecidos de la ciudad que la elite pretendía "encauzar" en el taller o en la escuela.

En todos los tipos discursos ya sean científicos, institucionales, jurídicos, la calle era el espacio de la perdición: "la escuela malsana del vicio, de la mala compañía, del contagio moral, de la vagancia" (Freidenraij, 2015: 235). En el espacio público y privado de las barriadas pobres los científicos, los periodistas, la policía, los jueces, los defensores de menores y los legisladores vieron nacer el fenómeno del abandono moral y la trasgresión de los límites de la ley. El diputado Luis Agote, redactor del proyecto de ley que terminaría en 1919 como Ley de Patronato de Menores, argumentaba en el Parlamento:

> El elevadísimo número de niños que vagan por las calles de la ciudad y vivían como pájaros en los terrenos baldíos, en plazas públicas, en los terrenos ganados al río, en el hueco de los portales y en los

> tugurios más inmundos (...) iban a constituir por la natural evolución de su vida irregular el mayor contingente de las cárceles. (Cámara de Diputados, 13-9-1916)

En aquellos años, en el marco del positivismo criminológico, se definieron los factores que colaboraban en la formación de la delincuencia precoz: uno intrínseco, la predisposición orgánica; y otro externo, el ambiente del sujeto. Para neutralizar estas fuerzas perniciosas, se propuso la escuela y el taller.

Los crímenes de Cayetano Santos Godino se conformaron en el discurso y práctica de su tiempo como la máxima expresión de esas fuerzas congeniadas, corroborando todos los diagnósticos de los cuales formaban parte los menores de "tugurios". Como sujeto a ser analizado, Godino se ajustó a la perfección en lo que sería ese "sublimado corrosivo" de la sociedad.

Su vida retratada hasta el paroxismo en diferentes medios de comunicación[6] hasta el día de hoy, se alimenta del relato de las construcciones ideológicas realizadas en aquellos años. Toda una serie de adjetivos pueden

6 *Cfr.* "Se cumple un nuevo aniversario de la muerte del Petiso Orejudo, uno de los peores asesinos de la historia argentina", *La Nación*, 16 de noviembre de 2018. "Los dos 'Cayetano': historia de los primeros asesinos seriales de la Argentina", *Perfil*, 23 de septiembre de 2018. "La historia de 'el Petiso Orejudo', el asesino y torturador de niños", *Infobae*, 26 de enero de 2020. Su carácter de "leyenda" llevó a que tenga dedicada una sección del Museo Marítimo y del Presidio en Ushuaia. Hay marcas en el espacio urbano que aluden a su figura; existen intervenciones de arte callejero en formato esténcil, realizadas por Sebastián Cilio, quien cuestiona la imagen tradicional del "joven asesino serial" ya que aporta una mirada más crítica acerca del entorno de vida de Godino. Las inscripciones y tachaduras sobre la obra de Cilio revelan el campo de tensión que involucra hoy por hoy pensar las categorías de la tríada analizada por Zapiola y la fuerza que han impreso en las conceptualizaciones de las personas acerca de los "menores"; el enunciado de Daroqui y Guemureman (1999:1) sigue resonando: "los menores de hoy, de ayer y de siempre" en las paredes del conurbano bonaerense y aledaños.

acompañar la descripción: horripilante, hiena, monstruo, bestia, idiota, imbécil, inhumano, fiera, repugnante, degenerado, morboso, horroroso, abominable, macabro. Formando parte tanto de la sección policial como la de espectáculos. Se reitera una y otra vez la matriz de pensamiento de principios de siglo y los especialistas que lo han analizado, convirtiéndolo en una "leyenda criminal" y también urbana.[7] Esta leyenda se retroalimenta de los discursos que hemos analizado a lo largo de este trabajo. Poniendo en escena este imaginario, el interés que suscita lleva a pensar que estas representaciones con tanta presencia no son una práctica inocente o un mero resabio de discursos del pasado.

Se recupera aquí el planteo de Daroqui y Guemureman (1999); los niños procedentes de los sectores populares, doblemente minorizados, por su situación de clase y por el otro, por la devaluación que sufrían sus derechos. Con ciertas variantes en las prácticas y en particular en algunos discursos, lo instituido a principios del siglo XX en cuanto al abordaje de la "niñez en problemas", significó y otorgó sentido al pasaje de "niño" a "menor" hasta nuestros días. Dicho pasaje respondería, como hemos visto, a las "necesidades" de un determinado orden social que aún sigue vigente pese al surgimiento de perspectivas que ponen en tela de juicio estos enfoques y consideran a la niñez como sujeto de derecho, que no erradica las categorías de la "peligrosidad", aunque las aggiorna a las categorías normativas y conceptuales contemporáneas como, por ejemplo, el "riesgo".

7 El Petiso fue el "monstruo" de Buenos Aires durante muchos años. Ocurre que al ser un asesino de niños, fue utilizado como un instrumento de poder por los padres porteños, que muchas veces utilizaban su figura como método para obligar a sus hijos a comer o para que no salieran solos a la calle.

Anexo fotográfico

Fig. 1. Vista fotográficas de Godino durante su internación en el Hospicio de las Mercedes (Fernández Antonio, 2010: 66).

Fig. 2. Vistas fotográficas de Fiore Godino y Lucia Ruffia (Fernández Antonio, 2010: 56)

Fig. 3. Vistas fotográficas de Antonio Godino —hermano mayor— y José Godino —hermano menor— (Fernández Antonio, 2010: 56).

Bibliografía

Alberdi, J. B. (2017). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación.

Ariès, P. (1986 [1979]). La infancia. *Revista de Educación*, núm. 281, pp. 5-17.

_____ (1987 [1960]). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.

Carli, S. (2004). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires - Miño y Dávila.

Casulla, M. y Caramés, D. (2014). *Antología de manifiestos políticos argentinos 1890-1956*. Buenos Aires, Secretaría de Coordinación Estratégica para el Pensamiento Nacional del Ministerio de Cultura de la Nación.

Contreras, L. (2003). *La leyenda del Petiso Orejudo (Cayetano Santos Godino)*. Buenos Aires, Ediciones Turísticas de Mario Blanchik.

Daroqui, A. y Guemureman, S. (2000). Los menores de ayer, de hoy y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad, núm.* 13, pp. 35-69.

Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia, Pre-Textos.

Dovio, M. A. (2011). La "mala vida" y el Servicio de Observación de Alienados (SOA) en la revista *Archivos de PCMYCA* (1902-1913). *Sociológica*, núm. 26 (74), pp. 79-108.

Fernández Antonio, J. E. (2010). *¿El niño asesino serial? Cayetano Santos Godino "El Petiso orejudo"*. Buenos Aires, EICD.

Freidenraij, C. (2015). *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, c. 1890-1919*. Tesis de Doctorado (inédita). Universidad de Buenos Aires.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ingenieros, J. (1916). *Criminología*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía.

Lionetti, L. y Miguez, D. (comps.) (2010). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario, Prohistoria.

Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. Foucault, M. *et al.*, *Espacios de poder. Genealogía del poder*, núm. 6. Madrid, de la Piqueta.

Zapiola, M. C. (2008). Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario. Gayol, S. y Madero, M. (eds.), *Formas de historia cultural*, pp. 1-29. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento - Prometeo.

_____ (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, núm. 39 (136), pp. 69-91. Fundaçao Carlos Chagas.

_____ (2010). La Ley de Patronato de 1919: una reestructuración parcial de los vínculos entre Estado y "minoridad". Lionetti, L. y Migué́z, D. (comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, pp. 117-132. Rosario, Protohistoria.

_____ (2011). "A cada uno según sus obras": promesas de inclusión y representaciones de la alteridad social en los libros de lectura para la escuela primaria,

1884-1910. Batticuore, G. y Gayol, S., *Lecturas de la cultura argentina, 1810-1910*. Buenos Aires, Prometeo.

_____ (2019). *Excluidos de la niñez: menores, tutela estatal, instituciones de reforma. Buenos Aires 1890-1930*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Zapiola, M. C. y Gentile, M. F. (2015). Cuando matan los más chicos. Monstruos, salvajes y menores. Kessler, G. y Gayol Muerte, S. (comps.), *Muerte, política y sociedad en la Argentina*, pp. 135-156. Buenos Aires, Edhasa.

CAPÍTULO 3

Niñez privilegiada y controlada

Las representaciones sociales y discursivas sobre la niñez durante los primeros gobiernos de Perón (1946-1955)

Santiago Bassi

En la Argentina peronista, los únicos privilegiados son los niños. Resultaría difícil cuestionar a priori las implicancias de este slogan, tan difundido y repetido durante los primeros años de gobierno peronista como inmortalizado luego por sus apologistas. ¿Qué objetivo más noble puede existir para una plataforma política que garantizar una niñez feliz y sin carencias, de modo de igualar las condiciones básicas de desarrollo para lxs futurxs ciudadanxs? A pesar de reconocer efectivamente un tratamiento privilegiado para la niñez durante el período que estudiaremos, intentaremos también analizar la otra cara de la moneda. Esto es, la voluntad de control social y adoctrinamiento político futuro que podía esconderse tras la idílica fachada de la niñez privilegiada. Para ello, repondremos el contexto histórico sobre el que transcurrieron los primeros años de gobierno peronista en Argentina, para luego intentar rastrear en diversas fuentes escritas y discursos del período aquellas implicancias más profundas que podían subyacerles. Trataremos de pensar estas construcciones peronistas sobre la niñez en relación a las categorías de control social,

integración social y orden social, así como también ponerlas en diálogo con la idea de adultocentrismo.

Antes del principio. Nuevas industrias y nuevas infancias en la década del treinta

Antes de entrar en el análisis específico del período que concierne a este trabajo, es decir, el período que comienza con la asunción presidencial de Perón en 1946, resulta pertinente indagar someramente en algunos elementos de la década anterior. Esto es importante dado que allí se encuentran los cimientos de la estructura social, económica y política que se desplegaría luego a partir del ascenso político de J. D. Perón.

El punto de partida puede colocarse en las repercusiones que se dieron sobre la economía argentina a partir del *Crack* de Wall Street y la Gran Depresión. Sin profundizar en los detalles ni en el acalorado debate acerca de las implicancias que esta situación tuvo para el origen del peronismo,[1] podemos afirmar que, a causa de la crisis, las principales potencias fueron desplegando mecanismos proteccionistas cuyo resultado inmediato fue un repliegue del comercio a nivel internacional. Esto posibilitó en Argentina un considerable desarrollo industrial a partir de la sustitución de importaciones y, luego, un acelerado proceso de migraciones internas que cristalizó en una creciente urbanización. Sin embargo, no todos los migrantes pudieron ser absorbidos por las incipientes industrias, con lo cual también puede verificarse durante los años treinta un aumento de la desocupación y de la población marginal viviendo en

1 Sobre todo, en cuanto al rol que habría tenido —o no— la "nueva clase obrera" producto de las migraciones internas de la década del treinta (Murmis y Portantiero, 1971).

las ciudades o en sus áreas suburbanas. Incluso los obreros ocupados veían retribuido su trabajo con niveles salariales bajos, malas condiciones laborales y existencia, y una baja o nula consideración entre las preocupaciones estatales en el contexto de un régimen político restrictivo. Por otro lado, con el objetivo de paliar los efectos de la crisis (al menos sectorialmente) también fue notable en el período el nivel creciente de intervención estatal sobre la economía.

Sin embargo, a pesar de esta marginación general de los sectores populares, podemos ver también en los años treinta algunos cambios importantes en cuanto a las concepciones y políticas ligadas a la infancia.[2] Tomando como base los aportes de Cosse (2005), encontramos un creciente rechazo a la separación de los niños y niñas de su entorno familiar, lo cual iba de la mano con una revalorización de la familia como ámbito primario de sociabilización y cohesión social. Por su parte, verificamos una creciente catalogación de la infancia como pura e inocente, más allá del origen social, lo cual entraba en tensión con una difundida asociación entre "infancia en peligro" e "infancia peligrosa" (Varela, 2008).

Estos cambios pueden verse manifestados en la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, fundada en 1938 con el objetivo de funcionar como un canal de asistencia social —alimentos, ropa, útiles, atención médica— que no estableciera diferencias entre niños "normales" o "carenciados", o también en la renovada importancia brindada a las cooperadoras escolares como vehículo para canalizar los recursos destinados a lxs niñxs.

2 Previamente, eran centrales en el tratamiento de la niñez los conceptos de *minoridad*, categoría que englobaba a niños, niñas y jóvenes que se alejaban de las pautas de comportamiento establecidas y se veían por lo tanto rodeadxs de un halo de peligrosidad, y de *tutela*, figura a partir de la cual era posible suspender la patria potestad y trasladar el cuidado de lxs *menores* hacia algún instituto estatal (Zapiola, 2008).

La irrupción del peronismo. Continuidades y rupturas en las políticas sobre la niñez

El ascenso del peronismo implicó una serie de rupturas en distintos ámbitos. No desarrollaremos aquí los cambios objetivos experimentados por la clase obrera en su conjunto a partir de las modificaciones en las políticas económicas y sociales,[3] sino que intentaremos focalizar específicamente sobre las transformaciones concernientes al mundo de la infancia y la juventud, y en concreto sobre sus representaciones discursivas.

Por un lado, en el plano de lo concreto, la magnitud de los recursos destinados a políticas educativas, sanitarias y asistenciales no tiene parangón en la historia argentina previa: creación de escuelas, jardines de infantes y hospitales, financiación de comedores escolares, otorgamiento de becas, entrega de libros y útiles, compensaciones familiares, construcción de viviendas, realización de iniciativas de interés general (como los campeonatos deportivos o entretenimientos gratuitos), entre otras tantas iniciativas destinadas a la niñez, fueron desarrolladas en línea con el nuevo programa socioeducativo, motorizadas muchas de ellas por la Fundación Eva Perón.

La Ciudad Infantil Amanda Allen fue una iniciativa que se erige como paradigmática de la magnitud de recursos destinada y el tipo de intervención pretendida sobre la niñez. Destinada principalmente a niños y niñas pobres de entre 2 y 6 años, la Ciudad Infantil era una construcción imponente, estéticamente moderna[4] y con una diversidad de recursos materiales a disposición (desde los materiales

3 La llamada "democratización del bienestar" (Torres y Pastoriza, 2014).

4 Tanto por su estética arquitectónica como por el tipo de actividades fomentadas (artes plásticas, bailes clásicos, jardinería, gimnasia rítmica), Carli (2000: 22) encuentra más puentes culturales con los sectores medios que con la cultura popular.

didácticos hasta la vestimenta) donde trabajaba un equipo de personal abundante y diverso (maestrxs, asistentes sociales, psicólogxs, preceptores, médicxs, etcétera). Lo que se buscaba era una suerte de redención de estos niños y niñas pobres así como su futura emancipación: "Según Eva Perón, todo joven humilde podía alcanzar la más alta ciudadanía, los hijos de los trabajadores debían aprender en las escuelas todo lo que se necesita para ser presidente de la República" (Carli, 2000: 23).

Se pretendía no solo educar sino también brindar alimentación y asistencia médica. La atención llegaba a abarcar a las familias, atenuando necesidades materiales o fomentando una resocialización acorde a las pautas culturales y morales hegemónicas (por ejemplo, uniendo en matrimonio a aquellas familias que no lo estuviesen). Pero al mismo tiempo, no puede soslayarse que este cuidado integral, psíquico y físico, necesariamente estaba vinculado a una rutina estricta en donde todos los aspectos de la formación y la cotidianeidad de estos niños eran abarcados directamente por el Estado. Luego intentaremos analizar las posibilidades de fortalecer el *control social* que esto habilitaba, así como también profundizar sobre el tipo específico de sujetos que pretendían formarse a partir de estos andamiajes.

A pesar de los cambios cuantitativos y la novedad que significaron estas instituciones, sobre todo en cuanto a su focalización casi exclusiva sobre los sectores más desfavorecidos, María Marta Aversa (2008) destaca algunas continuidades con el pasado que nos muestran la vigencia de elementos autoritarios vinculados al sistema de la tutela. En definitiva, el nuevo plan de gobierno se asentó sobre formas institucionales previas, y la internación y reclusión siguieron constituyendo prácticas habituales, acompañadas muchas veces de un desplazamiento geográfico que podía ser bastante problemático para las familias.

Sin embargo, la autora considera que la principal ruptura instalada "debe buscarse en las novedosas imágenes y figuras de los niños pobres establecidas públicamente en aquellos años" (Aversa, 2008: 2), y es también este aspecto el que se intenta analizar en profundidad aquí. En relación con esto, se pretende argumentar que en el plano discursivo y simbólico la ubicación de los niños como los únicos privilegiados tenía que ver, más allá del objetivo declarado de buscar la justicia social, con una construcción de hegemonía en el presente y con la politización temprana de sujetos que en el futuro debían ser los sostenes del proyecto político peronista. Es posible rastrear, en estas prácticas y discursos, intentos de adoctrinamiento. Sin embargo, observamos también otro elemento que trasciende esto: amén de niños peronistas, se proyectaban para el futuro sujetos dóciles, trabajadores disciplinados que finalmente desterrasen los temores recurrentes sobre una posible revolución social. A partir de esto la familia, concebida de una forma determinada —bastante cercana al ideal moral cristiano—, estaba llamada entonces a jugar un rol esencial como estructura nuclear de la sociedad, de una sociedad más *ordenada* de la que había existido durante las décadas pasadas.

Las observaciones de Sandra Carli (2000) nos permiten ahondar en el análisis de las implicancias que están detrás de estas preocupaciones en torno de la niñez. Ella encuentra una nueva definición política de infancia que implica un desplazamiento desde la pedagogía justamente a la política. La niñez (y en particular aquella perteneciente a los sectores populares) fue interpelada políticamente de forma directa por Perón y Eva no solo como destinataria principal de la acción social sino también como garante de la nueva cultura política en gestación. Esta asociación entre lxs niñxs y el futuro era explícita en los discursos políticos, como se verá a continuación, y era también adjudicada a lxs

maestrxs como tarea fundamental. Carli también resalta otra cuestión importante: el "hombre" del futuro no debía estar atravesado por diferencias ideológicas, sociales o políticas, sino volcado a la nación y al bien común. Es difícil no leer también detrás de esta apelación esa voluntad de docilitar sujetos que antes aludíamos, en pos de un orden social más sólido.

Los niños de hoy y los trabajadores del mañana en el discurso oficial

Resulta sumamente interesante y necesario para nuestra argumentación analizar de qué manera aparecían representadxs lxs niñxs, sus procesos educativos y cotidianeidades en algunos documentos, discursos y materiales de divulgación producidos durante el primer peronismo.

En línea con lo que venimos desarrollando sobre los sujetos que se proyectaban para el futuro, hay una asociación discursiva interesante por parte de Perón durante la exposición del Primer Plan Quinquenal, según es citado por Sandra Carli. Si por un lado hace una referencia explícita a la necesidad de formar "hombres prácticos" y "buenos operarios", al mismo tiempo vincula esto con los "buenos argentinos". Incluso va más allá al afirmar que esto requiere "el desarrollo de la propia personalidad, que es tanto como decir nacionalidad" (Presidencia de la Nación, 1946, en Carli, 2000: 17). Es decir, habría algo intrínseco en el desarrollo de la personalidad que llevaría a afirmar el sentimiento de nacionalidad, y éste a su vez sería indesligable del desarrollo de los sujetos como *hombres práctico* y *buenos operarios*. Son evidentes los beneficios políticos (pero también económicos) que podría acarrear una asimilación efectiva por parte de la población de este tipo de asociaciones.

En otro documento que también cita Carli, en este caso vinculado a la educación infantil en la provincia de Buenos Aires, se incorpora la necesidad de inspirar desde temprano el culto a la Familia, a la Patria y a Dios, al tiempo que se hacen casi explícitas las posibilidades que la temprana infancia brinda para "modelar y encauzar" estos sentimientos, "convirtiendo en juego y distracción la enseñanza de tal manera que, más tarde, le sea juego deleitoso y feliz el trabajo y el cumplimiento de sus deberes" (Dirección General de Escuelas, 1948, en Carli, 2000: 18-19). Nuevamente aparece la proyección para el futuro de un sujeto dócil y útil para el trabajo, amparado por una familia tradicional y siguiendo por supuesto las leyes de Dios.

Por otro lado, se editó durante esos años una *Revista de Educación* de la Provincia de Buenos Aires, donde se incluían guías oficiales para la formación de los infantes. En sus páginas aparecen también referencias a la salud de los niños, pero no en un sentido estrictamente médico sino vinculado a la formación de hábitos y conductas cargados de un sentido de moralidad. No puede soslayarse que esta moralidad estaba impregnada de preceptos religiosos, tal como se lee en otro fragmento que tomamos del análisis de Carli: "... introducir un orden en el espíritu infantil y crear una serie de buenos hábitos de conducta y convivencia por medio de una ejercitación sencilla; como todas las otras, impregnada de moralidad" (*Revista de Educación*, 1949, en Carli, 2000: 19). A su vez, esta voluntad moralizante no se vinculaba solo al futuro sino que se pretendía que esos niños pudiesen transferir ese nuevo orden a su familia.

En lo que respecta a los materiales de divulgación destinados a la recreación, resulta pertinente traer a colación los aportes de Girbal-Blacha (2015), quien analiza

el contenido de los doce tomos editados de la Biblioteca Infantil General Perón, de distribución gratuita en las escuelas. Encuentra en sus textos e imágenes muchos de los tópicos oficiales del imaginario peronista. Más allá de la evidente intención proselitista, también atravesaban sus páginas nociones morales vinculadas al cumplimiento del deber. Esto no se presentaba como algo tortuoso sino como una cuestión dignificante y por lo tanto era llevado a cabo con alegría. Por ejemplo, en el volumen 4 titulado "El niño en la historia argentina", se encuentra este fragmento:

> Hijo modelo y estudiante sobresaliente, Pancho comprendía la gran responsabilidad que había caído sobre sus hombros. Ahora era él solo quien mantenía el hogar y dirigía la casa. No había frío ni calor, lluvia ni viento, que lo detuvieran cuando se trataba de cumplir con su deber. Se levantaba de madrugada, encendía el fuego, preparaba el desayuno y disfrutaba el enorme placer de llevarlo a su madre en la cama. Era el pago de las innumerables ocasiones en que ella hiciera lo mismo. (Diez Gómez, 1948)

La idea de justicia social (en este caso con la inversión generacional que implicaba el hecho de que lxs jóvenes, poco antes niñxs, sean ahora quienes se ocupen de lxs mayores) está presente junto con la férrea y alegre voluntad de cumplir con el *deber*.

En este punto, resulta pertinente también analizar la evolución temporal en los discursos sobre la niñez a lo largo del período que nos concierne, para lo cual nos es muy útil retomar el aporte de Carli. La autora observa una importante modificación al respecto entre las formas de apelación del Primer Plan Quinquenal y las del Segundo. Esto no puede desligarse del cambio de coyuntura. Por un lado,

los crecientes enfrentamientos con la Iglesia[5] y el rechazo generado en ciertos sectores aristocráticos por la figura de Eva Perón. Por otro lado, la recuperación económica europea, la consecuente declinación en las exportaciones primarias argentinas y la escasez de divisas (el famoso cuello de botella)[6] obligan a reducir el déficit fiscal y, al atenuarse sustancialmente los gastos sociales (llamando al mismo tiempo a la clase obrera a moderar el nivel de consumo), deben refinarse las estrategias políticas para que esto no signifique una derrota electoral. Así, lxs niñxs pasan a ser mucho menos referidos como los *únicos privilegiados* y mucho más como la *nueva generación del 2000*, piedra angular de la "nueva Argentina" (antítesis de la Argentina oligárquica) y soportes de la nueva cultura política.

Esta era transmitida y construida a partir del andamiaje ideológico que venimos desarrollando. Es decir, eran centrales en esta transformación cultural los conceptos morales aludidos (patria, familia, hogar, higiene, deber) así como también principios generales de educación y, fundamentalmente, la profunda necesidad inculcada en cuanto a la importancia de convertirse en un trabajador especializado, efectivo y responsable. Pero también, sobre todo a partir de 1951 (en relación con los cambios coyunturales descriptos), es más sólida la politización del vínculo

5 Más allá de los hitos específicos del creciente antagonismo entre la Iglesia católica y el gobierno de Perón, es interesante como explicación del conflicto la incompatibilidad entre dos cosmovisiones holísticas —el peronismo y el catolicismo— y que por lo tanto pretendían abarcar ambas todos los aspectos de la vida individual y social (Caimari, 1995).

6 Es decir, el límite objetivo que encuentra —no solo en esta coyuntura específica— la tentativa de fomentar el desarrollo industrial (con foco en la industria liviana) a partir de la transferencia de recursos desde el agro, del que se sigue dependiendo para obtener las divisas que permiten obtener insumos y maquinaria industrial. Entonces, cuando la falta de estímulos y las altas cargas impositivas —de la mano muchas veces de alguna modificación en la coyuntura internacional— hacen descender el nivel de producción agropecuario, se ve afectada la disponibilidad de divisas y por lo tanto la sustentabilidad del modelo (Rougier, 2012).

del Estado con lxs niñxs y jóvenes. Esto se da, por ejemplo, a partir de una más clara incorporación de contenido político-doctrinario al sistema educativo. A diferencia del quinquenio anterior, en que la apelación a estxs niños privilegiados estaba mediada fuertemente por los adultos, ahora son interpelados de manera directa. En este sentido, no es casual que en el Segundo Plan Quinquenal podamos leer textualmente que "educar significa dirigir, encaminar, adoctrinar" (Presidencia de la Nación, 1953), lo que significa, tomando las palabras de Sandra Carli, que se diluyen las fronteras entre la educación y la política y "los maestros y los dirigentes comienzan a ocupar posiciones equivalentes en la vigilancia y la educación de los pueblos" (2000: 26).

Si bien fue fundamental la tarea otorgada a los docentes en esta politización de la infancia,[7] por ejemplo a partir de la difusión obligatoria del Segundo Plan Quinquenal en las escuelas (en su versión adaptada para el quinto y sexto grado de la escuela primaria), es pertinente aclarar que no se dio una aceptación mecánica por parte de los docentes ni en definitiva una politización absoluta en las escuelas. Por el contrario, a partir del análisis de cuadernos de clase de la época, Gvirtz (1999) rescata distintos mecanismos escolares que neutralizaron en muchos casos la *peronización* de la infancia anhelada desde el Estado, evitando al tiempo confrontaciones directas que podían acarrear una represalia. Esto se logró a partir de subordinar los contenidos doctrinarios a una actividad específica, en el marco de una disciplina curricular. Por ejemplo, se cumplía con la obligatoriedad de trabajar con *La razón de mi vida*, pero no sobre su interpretación semántica o derivaciones políticas sino

7 Apelando más a la emoción y al sentimiento que a la razón, enseñando el *espíritu* del plan, con altos grados de persuasión (Carli, 2000: 27).

estrictamente para la gramática o caligrafía, utilizándolo por caso para actividades de dictado o copiado.

Por otro lado, fue fundamental en esta etapa la apelación directa y constante por parte de Eva Perón hacia lxs niñxs, tanto discursivamente como requiriendo su presencia concreta en eventos públicos (tales como eventos deportivos, actos escolares o entregas de juguetes). En tanto *pequeños descamisados* debían convertirse en las vanguardias políticas del futuro (Carli, 2002). Es interesante notar, siguiendo a Carli, cómo se da una modificación en el significado del término *vanguardia*, dado que no refiere aquí al sector más consciente del proletariado o a una elite intelectual, sino a esta niñez pobre que constituye el más atrasado y marginado de la sociedad argentina. Para Eva Perón, entonces,

> la ayuda social al niño tuvo, además de su carácter reparatorio y de redención social, un sentido político instituyente de un nuevo orden cultural y político. Ese niño, pequeño descamisado, cabecita negra, del interior del país, huérfano o paria, iba a ser vanguardia, ciudadano, peronista leal, artífice del futuro. (Carli, 2002)

La dignidad otorgada exigía ahora compromiso político para poder ser sostenida en el futuro.

Privilegiando el orden social

Podemos introducir entonces el concepto de *control social*, según lo intenta desmenuzar Tamar Pitch (1996). Contra lo que podría sugerir a simple vista, la autora resalta que el control social tiene que ver mucho menos con la coerción que con la producción de consenso. Obviamente esto no está exento de conflicto. Al definir lo "bueno" y lo "malo", el

control social incluye a todxs aquellxs que pueden ingresar dentro de los cánones de lo "normal" pero excluye y opera sobre el resto, lo "anormal", lo "desviado", y por lo tanto lo "peligroso".

Lo particular del peronismo es que apelaba directamente a aquellxs que *a priori* se ubicaban dentro de estos márgenes, con el objetivo manifiesto de incluir, igualar, democratizar. Si por un lado esto no dejaba de generar exclusiones (otras exclusiones distintas, empezando por todos aquellos que políticamente se encontraban en la vereda de enfrente), a su vez el Estado se colocaba en una posición de garante y controlador absoluto de este proceso. Retomando otro aporte de Pitch, esta tutela de la vida cotidiana es indesligable del Estado de bienestar de la posguerra que, incluyendo o asistiendo a los excluidos/peligrosos, posibilitó los *treinta años dorados* del capitalismo contemporáneo.

Al analizar las relaciones entre el Estado y la sociedad, Daroqui y Guemureman (2000) consideran que en esta etapa lo que se logró fue un tipo particular y novedoso de control a partir de la integración, indesligable del proceso de desarrollo industrial sustitutivo de importaciones previamente aludido. Si bien discrepamos con la asociación ligera que realizan las autoras entre la renovada participación política de los sectores populares y el concepto de "populismo", sus aportes sobre el control social subyacente a las políticas sociales del peronismo son pertinentes para incorporar a este análisis. La asistencia y promoción de sectores sociales previamente relegados puede vincularse entonces a un Estado que estaba mirando atentamente y previniendo una amenaza al orden social. Es decir, los sistemas de bienestar no pueden comprenderse sin atender a esta dimensión de control y dominación social. En relación con esto, y en línea con los planteos de Aversa previamente referidos, las autoras observan una consolidación de la

figura del Patronato, cuyo foco seguía colocado sobre el "niño-problema": "se reforzó una atención focalizada fundada en el control y protección de los niños y de sus familias" (Daroqui y Guemureman, 2000).

En este punto es interesante poner el foco sobre la relación existente entre la integración social y el orden social, para lo cual incorporamos los aportes de Barba Solano (2011). En un sentido primigenio, la integración social tiene que ver con aquellas normas o instituciones que permiten vincular a los individuos con la sociedad, es decir aquellos mecanismos (mucho más consensuales que coercitivos) que sostienen los vínculos sociales en armonía o reparan aquellos débiles o rotos. Sin embargo, en las sociedades modernas abundan las desigualdades socioeconómicas y culturales, las disputas políticas e ideológicas, al tiempo que los vínculos comunitarios y familiares se encuentran debilitados en relación con el pasado. Por eso, para el autor es más realista vincular la integración social a la idea de orden social: "moderar los conflictos y las contradicciones sociales, ya que es imposible evitarlos. En este escenario la diferencia entre integración y orden social estriba en que en el primer caso únicamente se privilegiarían medios no coercitivos" (Barba Solano, 2011: 74).

Los discursos, concepciones y políticas vinculadas a la niñez durante los primeros gobiernos de Perón permiten ilustrar con claridad esta dialéctica entre integración social y orden social, entre consenso y coerción. Si por un lado es indudable que las pretensiones de justicia social intentan integrar a un amplio sector de población previamente marginada, lo cual puede leerse como una estrategia que busca *armonía social*, por otro lado no pueden soslayarse los conflictos (esencialmente políticos e ideológicos, pero también económicos) que acarrearon estas políticas, lo que fue de la mano con el endurecimiento de los mecanismos autoritarios por parte del Estado. Además, la proyección y

preparación de sujetos que sean trabajadores dóciles en el futuro puede relacionarse mucho más con la búsqueda de un orden social estable y duradero que con una política genuina de integración.

Para finalizar este análisis sobre los niños, niñas y jóvenes del peronismo traeremos a colación el concepto de *adultocentrismo*, según lo analiza Duarte Quapper (2012). En primer lugar, el autor considera a lo juvenil como una construcción social, que por lo tanto posee un carácter relacional, dinámico e históricamente construido. Para ello, incorpora la idea de clases de edad en tanto grupo de sujetos agrupados en relación a su edad social, y por lo tanto vinculados a derechos, deberes, privilegios y expectativas específicas. Analizar de forma histórica cómo se dio —en el marco de las sociedades occidentales— la construcción social de estas diversas clases de edades le permite al autor conceptualizar a la sociedad en que vivimos como adultocéntrica, es decir, una sociedad en que existen relaciones de dominio entre estas clases de edad.

Duarte Quapper analiza también específicamente a la niñez, y halla un punto de inflexión en la época moderna: particularmente con la emergencia de la escuela y las modificaciones en la dinámica familiar, los niños ya no vivirán su cotidianeidad entre adultos —como era frecuente en la Edad Media— sino que pasarán a conformar una categoría diferenciada, asociada también a la obediencia y la sumisión. Luego, también es insoslayable la imbricación entre el proceso de consolidación estatal —a su vez ligado al desarrollo capitalista— y el trato específico otorgado a niños, niñas y jóvenes. En este sentido, el Estado es identificado claramente como actor de violencias estructurales e institucionales, articulador de las dinámicas de exclusión social e inhibidor de la protesta social, que en el caso de lxs jóvenes adquirió formas particulares.

Podríamos preguntarnos entonces si durante el peronismo el hecho de concebir a lxs niñxs como privilegiadxs (y de desplegar políticas públicas en concordancia con esto) podría implicar un quiebre para este adultocentrismo. Pero el análisis sobre los significados, objetivos y proyecciones vinculados a la infancia que hemos desarrollado, en relación con la idea de control social, nos permite afirmar que en realidad no hay un quiebre en la caracterización de la sociedad argentina como adultocéntrica, sino más bien una innovación discursiva y una reformulación de las estrategias para arribar al mismo fin: la consolidación estatal, el freno a los potenciales conflictos sociales, sin poner en cuestión la necesaria sumisión asociada a la infancia. En definitiva, durante el gobierno peronista las clases adultas conservan el control de niñxs, jóvenes y "menores" con el objetivo de garantizar la reproducción del sistema, apelando para ello a diversos mecanismos: leyes, políticas públicas, normas sociales que, más allá de los beneficios y bienestares tangibles que ponen a disposición de la niñez, en última instancia persiguen la conservación del orden y proyectan un sujeto adulto muy particular, según fue desarrollado.

Hemos analizado aquí principalmente las políticas y representaciones discursivas peronistas relativas al mundo de la niñez, es decir que nos hemos centrado principalmente en las estrategias desplegadas *desde arriba*. Queda por fuera de este trabajo un análisis más profundo sobre las diversas respuestas, apropiaciones, resignificaciones y resistencias que pueden haber surgido *desde abajo*.[8] Más allá de que obviamente un sector importante de la clase obrera debió haber asumido de forma relativamente lineal y acrítica los postulados estatales, pensamos que también

8 Más allá de la breve referencia a ciertas estrategias desplegadas por lxs maestrxs de escuela ante el adoctrinamiento político-pedagógico.

existieron otros grupos que, sin negar la mejora objetiva de su situación material, pueden haber manifestado en realidad una recepción crítica y estratégica de los discursos oficiales, *peronizándose* en cierto sentido pero conservando también grados de autonomía frente a los intentos de adoctrinamiento por parte del Estado. Avanzar sobre esta arista implicaría rastrear otro tipo de fuentes (mucho más esquivas, dado el monopolio clasista de la palabra escrita) que exceden los objetivos de este trabajo. Aun así, consideramos importante mencionarlo de modo de evitar lecturas demasiado simplistas o mecanicistas en cuanto a la recepción de los sectores populares frente a los intentos hegemónicos desplegados por el Estado.

En última instancia, está claro que no fueron los sectores populares quienes motorizaron la caída de Perón sino los sectores más concentrados de la economía, con un importante apoyo de clases medias profesionales e intelectuales. La explicación de esa imperiosa voluntad por ponerle un fin al gobierno peronista no radica solamente en la disminución de la tasa de ganancia ni en la sensación de opresión política, sino que debe contemplarse también el visceral rechazo desplegado por las elites ante la posibilidad de comer en la misma mesa o asistir al mismo balneario que los *cabecitas negras*. En definitiva, paradójicamente el golpe de Estado de 1955 no solo interrumpió una década en que la clase obrera había mejorado sustancialmente su situación económica con respecto al pasado, sino también le puso fin a uno de los intentos más acabados de consolidar la cohesión y el control social, a partir de un proyecto estatal que abarcó tanto la esfera social y política como la cultural, y en el que la politización temprana de la juventud jugó un rol fundamental.

Bibliografía

Aversa, M. M. (2008). La política asistencial hacia la infancia popular: modelando el futuro peronista (1946-1955). *Primer Congreso de Estudios sobre el Peronismo: la primera década.* Mar del Plata. En línea: <http://redesperonismo.org/biblioteca/actas-del-primer-congreso-de-estudios-sobre-el-peronismo/> (consulta 01-09-2019).

Barba Solano, C. (2011). Revisión teórica del concepto de "cohesión social": hacia una perspectiva normativa para América Latina. *Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*, pp. 67-86. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Caimari, L. (1995). *Perón y la Iglesia católica*, parte IV, pp. 249-314. Buenos Aires, Ariel.

Carli, S. (2000). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

_____ (2002). El niño peronista. Las vanguardias infantiles en el discurso de Eva Perón. *Página 12.* En línea: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-181-2002-07-08.html> (consulta 01-09-2019).

Cosse, I. (2005). La infancia en los años treinta. Innovaciones en las políticas públicas. *Todo es Historia*, núm. 457, pp. 48-54.

Diez Gómez, A (1948). *El niño en la historia argentina.* Buenos Aires, Codex.

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, núm. 36, pp. 99-125. Valparaíso.

Girbal-Blacha, N. (2015). En la Argentina peronista "Los únicos privilegiados son los niños" (1946-1955). La doctrina desde la Biblioteca Infantil "General Perón". *Historia Contemporánea*, núm. 50, pp. 133-162.

Guemureman S. y Daroqui A. (2000). Los menores de ayer, de hoy y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, núm 13. Buenos Aires.

Gvirtz, S. (1999). La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón (Argentina, 1949-1955). *Estudios Interdisciplinarios de América latina y el Caribe*, vol. 10, núm 1. Tel Aviv.

Murmis, M. y Portantiero J. P. (1971). *Estudios sobre los orígenes del peronismo.* Buenos Aires, Siglo XXI.

Pitch, T. (1996). ¿Qué es control social? *Delito y Sociedad*, año IV, núm 8, pp. 51-71.

Presidencia de la Nación (1953). *Manual Práctico del Segundo Plan Quinquenal*. Buenos Aires, Subsecretaría de Informaciones.

Rapoport, M. (2013). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires, Emecé.

Rougier, M. (2012). *La economía del peronismo. Una perspectiva histórica*. Buenos Aires, Sudamericana.

Torre, J. C. y Pastoriza E. (2014). La democratización del bienestar. *Los años peronistas (1943-1955)*, *Nueva Historia Argentina*, t. 8, pp. 257-312. Buenos Aires, Sudamericana.

Varela, M. (2008). *Paradigmas, debates, tensiones en políticas de niñez. Aportes para una transición*. Buenos Aires, Espacio.

Zapiola, M. C. (2008). La Ley de Patronato de 1919: una reestructuración parcial de los vínculos entre Estado y minoridad. *Jornada Historia de la Infancia en Argentina, 1880-1960. Enfoques, problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento – Universidad de San Andrés.

Parte II
Políticas públicas y representaciones sobre niñxs y jóvenes

CAPÍTULO 4

Trabajo infantil, control social y la hipocresía de las Naciones (H)undidas[1]

Santiago Morales

Introducción

En nuestras sociedades capitalistas occidentales del siglo XXI nadie duda que unx niñx que trabaja está siendo explotado. A través de los medios masivos de comunicación y/o canales institucionales de difusión de ideas, organismos internacionales de Naciones Unidas, en particular la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) —desde hace ya algunas décadas— promueven y financian campañas de concientización y sensibilización que buscan fortalecer el consenso moral hegemónico que entiende imprescindible la lucha contra el trabajo infantil. Abundan publicidades en las cuales vemos imágenes de niñxs desnutridxs, desarrapadxs, en ambientes de hostilidad, levantando objetos pesados o expuestos a severos peligros, siempre acompañadas

1 Nos referimos a la Organización de Naciones Unidas (ONU). La expresión (h)undidas se la pedimos prestada a Alejandro Cussiánovich, quien en diversas conferencias y diálogos informales se ha referido lúdica y punzantemente así a las Naciones Unidas.

por leyendas del tipo: "el trabajo infantil enferma", "no al trabajo infantil", "todos unidos contra el trabajo infantil", etcétera.

Han calado hondo en el sentido común las definiciones que dichos organismos vienen haciendo del trabajo infantil. Por ejemplo, que el "trabajo infantil es aquel que priva a los niños de su infancia, de su potencial y de su dignidad, y es perjudicial para su desarrollo físico y mental" (OIT, 2002: 16). Expresiones como ésta gozan hoy de una clara legitimidad moral, académica y política.

Ahora bien, ¿qué es el trabajo infantil? ¿Por qué es cada vez mayor el esfuerzo puesto en erradicarlo y menores los resultados alcanzados? ¿Es el trabajo infantil "causa de la perpetuación de la pobreza", tal como enfáticamente afirman organismos internacionales ocupados en su erradicación? ¿Es posible erradicar el trabajo infantil? ¿Por qué habría que vetar a lxs niñxs y adolescentes (en adelante, NNAs) de la posibilidad de realizar actividades económicas? ¿Y qué dicen los mismos niñxs que trabajan? Aunque en este trabajo no podremos abordar todas estas preguntas nos parece relevante plantearlas. Sí nos abocaremos a reflexionar en torno a si es posible establecer relación alguna entre la prohibición del trabajo infantil y las estrategias de control social que reproducen el orden social injusto.

Este ensayo constituye un texto preliminar, donde se convidan reflexiones sobre algunos interrogantes que aún siguen siendo objeto de análisis, anclados en las experiencias pedagógico-políticas con niñxs de sectores populares impulsadas desde La Miguelito Pepe,[2] y del diálogo frater-

2 La Miguelito Pepe es una organización de educadorxs populares que impulsan proyectos político-pedagógicos en diferentes barrios populares de CABA y provincia de Buenos Aires, desde 2013. En cada barrio desarrollan diferentes tipos de talleres y espacios pedagógicos a cargo de educadores militantes. Fundamentalmente, impulsan en todos los barrios espacios asamblearios donde chicxs debaten y toman decisiones sobre lo que les resulta de interés, y espacios de encuentro

no con los movimientos de NNATs[3] de América Latina y el Caribe y sus principales intelectuales orgánicos (Alejandro Cussiánovich, Manfred Liebel, Giangi Schibotto y Marta Martínez Muñoz), quienes han contribuido significativamente a traducir al lenguaje académico la obra del conjunto del movimiento de NNATs como intelectual colectivo. Pretendemos contribuir a problematizar el adultocentrismo de nuestras sociedades a la luz del paradigma del coprotagonismo de la niñez (Liebel, 2000; Alfageme, Martínez y Campos, 2003; Cussiánovich, 2010a), a fin de realizar un aporte al proceso de refundación de las relaciones entre el mundo de la adultez y el de la niñez-adolescencia en un sentido que las diferencias basadas en la edad no se vuelvan desigualdades que aletarguen la constitución de las nuevas generaciones en sujetos sociales y políticos.

El debate en torno al trabajo de los NNAs hace entrar en contradicción al amplio espectro del progresismo y las izquierdas. Aunque, a decir verdad, generalmente no es un debate. Existe un amplio consenso en torno a la idea de que todo trabajo infantil es igual a explotación, debe prohibirse y perseguirse. Si se plantea el debate en algún ámbito —académico, político o social— a fin de problematizar la prohibición general del trabajo de los NNAs, automáticamente

---

y reflexión-acción para chicxs, donde problematizan el patriarcado y las violencias machistas. Se autodefinen como organización de educadores y educadoras, en el sentido de que promueven —en tanto instancias apartadas— la autoorganización de niñxs. Así, la niñez organizada vinculada a La Miguelito Pepe no forma parte orgánica de dicho colectivo, sino que ha creado sus propias instancias organizativas: la Asamblea REVELDE, la Asamblea Pampa Rebelde, y Rebeldes de Carcova, organizaciones de chicxs de 7 a 17 años de edad, cada una de las cuales cuenta con representantes niñxs.

3 Los movimientos de NNATs son organizaciones sociales, culturales y políticas integradas y conducidas por niñxs y adolescentes trabajadores, acompañados por personas adultas colaboradoras. En ellas, lxs niñxs luchan de manera organizada, ejerciendo un protagonismo social y político, a fin de incidir en las decisiones y políticas públicas que los afectan. Sostienen una valoración crítica del trabajo de los NNATs como forma de lucha colectiva contra la explotación.

se polarizan y simplifican los argumentos: si no se está "en contra" de cualquier forma de trabajo, pues entonces se está "a favor" y se promueve el trabajo infantil. Es un tema que sólo se aborda desde la lógica del pensamiento binario. Por eso, inscriptos en el paradigma de la complejidad (Morin, 1990), creemos necesario superar el pensamiento dicotómico para adentrarnos —aunque sea introductoriamente— en el análisis de un tema —justamente— tan complejo y que despierta hondas sensibilidades sociales.

Trabajo infantil

Existen múltiples formas de ser infancia, pluralidad ésta atravesada por factores culturales, sociales, históricos, de clase, de géneros, etcétera. Masivamente en América Latina —y el mundo— lxs niñxs campesinxs pertenecientes a pueblos originarios e integrantes del pueblo trabajador, en un sentido amplio, realizan actividades económicas en sus casas y/o fuera de ellas, solxs o acompañadxs por referentes adultos. Muchxs de ellxs son sometidxs a formas de explotación humana de lo más abyectas.

Los tiempos y espacios que habitan lxs NNAs influyen en los tipos de trabajo que realizan. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, muchxs NNAs cuidan a sus hermanitxs, los llevan y traen de la escuela (es decir, realizan las tareas domésticas necesarias para que lxs adultxs de su familia trabajen a cambio de remuneración); hacen las compras, limpian y ordenan la casa; trabajan junto a adultxs referentes en ferias populares o en comercios familiares; aprenden oficios junto a otros adultos/as de confianza al mismo tiempo que aportan concretamente en el trabajo; entre muchas otras actividades económicas. Pero también son sometidos a trabajar en talleres textiles clandestinos; empujados a dejar la

escuela por tener una enorme carga de tareas domésticas; explotados en largas jornadas de trabajo que no les permiten sostener la escolaridad y recreación; expuestos a innumerables riesgos en trabajos sin seguridad social alguna.

Esta realidad entra en tensión con la representación global actual de infancia que manejan los organismos internacionales, quienes promueven una imagen de niñez que se adecúa a los parámetros de las clases medias de Europa: NNAs "inocentes" que se dedican a jugar, estudiar, "estar en familia", no tienen responsabilidades ni se vinculan con el mundo del trabajo. Fonseca y Cardarello (2005) recuperan unas reflexiones del antropólogo Hecht, quien plantea la existencia de dos tipos de infancias en Brasil: la *infancia nutrida* y la *infancia proveedora*. La primera, refiere a la niñez de las clases medias-altas (que tiene mucho en común con el ideal de infancia promovido por estos organismos internacionales). Por el contrario, la infancia proveedora es la de los NNAs de clases populares, quienes "en vez de vivir la infancia como un período prolongado de dependencia y escolarización, se convierten desde temprano en independientes y muchas veces ayudan en el sustento de sus familias" (Fonseca y Cardarello, 2005: 17). Así pues, podríamos nombrar como *infancia proveedora* a las infancias que a lo largo y ancho del planeta forman parte de las estrategias familiares implementadas para satisfacer las propias necesidades materiales, aportando con su trabajo al incremento del presupuesto familiar (de supervivencia, muchas veces).

De acuerdo con la perspectiva de UNICEF, encontramos en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989 el fundamento de la posición abolicionista[4] sobre el trabajo

4 La posición abolicionista o erradicacionista del trabajo infantil es aquella que plantea la necesidad de suprimir cualquier forma de trabajo o actividad económica que realicen personas menores de quince años; con miras a lograr la abolición definitiva del trabajo de las personas menores de dieciocho años.

infantil (Rausky, 2009: 690). El artículo 32 de la CDN, del cual se pretende deducir la posición abolicionista, dice lo siguiente:

> 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
>
> 2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito [...]:
> a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
>
> b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;
>
> c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

Como escribió Recknagel, este artículo parece no oponerse "de manera global al trabajo de niñas y niños, sino que opta por formular el derecho de los niños a ser protegidos contra la explotación económica de todas las actividades que puedan ser perjudiciales para su educación, salud y desarrollo psicosocial" (2009: 65). Además, si dicho artículo afirma que hay trabajos dañinos para las NNAs, pues entonces, ¿habría trabajos que no lo son?

A juzgar por la letra escrita en la CDN, la misma pareciera carecer de una prédica abolicionista radical del trabajo de los NNAs. Ahora bien, ¿quién más promueve, acompaña y

legitima los discursos abolicionistas? ¿Qué otro actor institucional acompaña, fortalece y promueve esta perspectiva de UNICEF? La Organización Internacional del Trabajo. ¿Qué dice la OIT sobre el trabajo infantil?

Trabajo infantil es toda actividad económica realizada por niños, niñas y adolescentes, por debajo de la edad mínima general de admisión al empleo especificada en cada país, cualquiera que sea su categoría ocupacional (asalariado, independiente, trabajo familiar no remunerado). También se considera trabajo infantil aquellas actividades económicas realizadas por debajo de los 18 años, que interfieran con la escolarización de los niños, niñas y adolescentes, se realicen en ambientes peligrosos, o se lleven a cabo en condiciones que afecten su desarrollo psicológico, físico, social y moral, inmediato o futuro (OIT, 2004: 11).

Como señalan Hanson y Vandaele, la OIT

> en sus inicios, tenía una visión un tanto flexible sobre el empleo infantil. Muchas excepciones podrían anular la edad límite de catorce años. Los niños menores de catorce años podían asumir un trabajo con un propósito educativo, en un negocio familiar, o cuando las condiciones culturales o económicas de ciertos países requieren una edad inferior a los catorce años. (2001: 4)

Fue en 1973 que la OIT inició su historial abolicionista. Promulgó el convenio n.° 138, el cual establece que la edad mínima de admisión a cualquier trabajo o empleo no debe ser inferior a la edad de completar la educación obligatoria; y en ningún caso puede ser menor de 15 años. Es en este Convenio donde se propone el objetivo de "lograr la total abolición del trabajo de los niños".

En continuidad con este Convenio, en 1992 —tras no lograr el objetivo de la abolición total— la OIT creó el Programa

Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (*International Programme on the Elimination of Child Labour*, IPEC), desde donde se empezó a financiar y asesorar a proyectos y campañas de concientización para lograr dicho objetivo.

Siguieron pasando los años, y a pesar de los intentos que el IPEC protagonizó, tampoco se logró el objetivo de "la total abolición del trabajo de los niños". Ante esto, la OIT en 1999 creó el convenio n.° 182, el cual establece la prioridad de erradicar "las peores formas del trabajo infantil", a saber (artículo 3):

> a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
>
> b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
>
> c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y
>
> d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

En primer lugar, tal como los movimientos de NNATs de América Latina y el Caribe argumentan —junto a

organizaciones e institutos dedicados a la defensa de los derechos de NNAs—, lo que aquí tipifica la OIT, antes que trabajos son delitos o crímenes contra la niñez, ya que no se trata de actividades realizadas por lxs niñxs mismxs (Liebel y Martínez, 2009). Es decir, la esclavitud y el trabajo forzoso, ¿son trabajos o delitos?; usar y/o secuestrar a NNAs para la prostitución o para el tráfico de estupefacientes, ¿son trabajos o delitos?

En segundo lugar, si atendemos a la literalidad del punto 'd' del artículo 3, se está afirmando que existen trabajos de NNAs que no dañan su salud, su seguridad ni su moralidad; pues si hay trabajos que tienen estos efectos, habría los que no.

Las acciones desplegadas por la OIT para la erradicación del trabajo infantil no cesaron. Por ejemplo, los días 10 y 11 de mayo de 2010, el IPEC organizó una conferencia internacional en la ciudad de La Haya para definir estrategias y pasos a seguir para la eliminación total de las llamadas "peores formas de trabajo infantil" en 2016.

Lo curioso es que en la actualidad la OIT reconoce abiertamente que hay un trabajo infantil que debe abolirse y otro que no. Podríamos preguntarnos ¿será que entienden que así lograrán ir reduciendo las estadísticas?

> Prácticamente todos los niños, niñas y adolescentes en el mundo entero llevan a cabo trabajos que son adecuados para su edad y para su grado de madurez. Estos trabajos, la mayor parte de las veces, de ayuda familiar y por tanto no remunerados, son legítimos. Al realizarlos los niños aprenden a asumir responsabilidades, adquieren aptitudes, ayudan a sus familias, incrementan su bienestar y en ocasiones sus ingresos. Con estas actividades los niños, niñas y adolescentes contribuyen a las economías de sus países. Ciertas actividades, como ayudar en las tareas de la casa, en

> el pequeño negocio o cualquier otra labor ligera, son trabajos de los niños que todo referente adultx alienta.

De esta afirmación se desprende que cuando hablamos de trabajo infantil no nos estamos refiriendo al tipo de actividades arriba enunciadas. Ciertamente no todos los tipos de trabajo realizados por personas menores de 18 años entran en la categoría de trabajo infantil.

Sin embargo, estas aclaraciones no llevan a la OIT a modificar su discurso y práctica orientada a "luchar contra el trabajo infantil", contradiciéndose a sí misma en sus conceptualizaciones sobre el tema. Y por otro lado, esas afirmaciones no pretenden incidir en las políticas públicas desplegadas por los Estados, ni buscan impulsar modificaciones en las leyes vigentes de prohibición del trabajo infantil.

En 2008 fue sancionada en nuestro país la Ley 26390 de Prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente. Prohíbe cualquier forma de trabajo de las personas menores de 16 años (salvo específicas excepciones). Pero, ¿y si en la búsqueda por incrementar su autonomía unx niñx de 13 años o unx adolescente de 15 quieren realizar alguna actividad económica, porque están cansados de la dependencia, porque están atrapados en una situación de violencia de la que necesitan escapar, o porque lo desean? El artículo 12 de la CDN establece el derecho a opinar y ser escuchados. Y la posterior "Observación general" que el Comité de los Derechos del Niño realizó a dicho artículo asegura que el derecho a opinar implica también el de participar de las decisiones que los han de afectar. Pues entonces, ¿qué sucede si unx adolescente quiere trabajar? ¿Cómo han de ejercer los derechos de participación los NNAs en esos casos?

Protegerlos, para protegernos. O sobre el control social

El principal argumento que sustenta la prohibición del trabajo infantil es el de la protección de la niñez. Sin embargo, bajo la figura de la protección se ha justificado el control social-penal que caracteriza a la historia de la infancia (García Méndez, 1994). Daroqui, López y García nos convidan una definición de control social que nos parece clara y precisa. Plantean que el control social está destinado a

> sujetos y poblaciones tenidas por problemáticas, peligrosas y/o en riesgo, y sobre las cuales se despliegan diversas y complementarias estrategias de gobierno, sean estas abiertamente penales, tutelares o asistenciales, en un espectro que contempla tecnologías de cura, corrección, represión, protección, disciplinamiento, segregación o, en sus extremos, incapacitación y eliminación. (2012: 49)

Así pues, si los organismos internacionales que promueven la erradicación total del trabajo infantil saben que no es una meta alcanzable en el marco de sociedades capitalistas (Iñigo Carrera, 2008), pues entonces ¿qué se están proponiendo? ¿Será que buscan proteger para controlar, y controlar para asegurarse que nada cambie?

El trabajo infantil como enemigo al cual hay que combatir y eliminar trae aparejado la patologización de las familias y culturas de sectores populares por no adecuarse al ideal moderno-occidental que entiende a la niñez como un período de dependencia, juego e irresponsabilidad (Cordero Arce, 2015: 321). En suma, se convierte en una estrategia que también genera estigmatización y criminalización de la *infancia proveedora*. Mientras haya un pensamiento único y hegemónico en relación a cómo debe ser un niño; mientras

esas figuras de "niño ideal" sigan presentes; mientras sigamos creyendo que hay un modo ideal-normal para ser niño —siempre desde el punto de vista adulto—, seguirán habiendo preceptos para considerar cómo no debe ser un niño, que hay formas anormales —y por lo tanto patológicas— de ser que ameritan una intervención asistencial, tutelar y penal del Estado.

Zapiola (2010) sostiene que un motivo importante por el cual se sancionó la Ley de Patronato en 1919 en Argentina es que para las élites de ese entonces lxs niñxs abandonadas en las calles, los trabajadores de oficios callejeros, representaban una amenaza política para el orden social establecido. Fue en la huelga de los inquilinos de 1907 donde "el protagonismo de niños y mujeres adquiere una masividad que preocupa a los sectores privilegiados que miran de reojo el prodigio de la vida" (Morlachetti, 2006: 92).

De la mano de la ratificación de la CDN en 1994, y de la Ley 26061 sancionada en 2005 —que buscó adecuar el nivel legal al constitucional, descartando la Ley de Patronato—, dejó de regir en el plano normativo el paradigma del patronato de menores para dar paso al paradigma de la protección integral. En oposición a la noción de niñx como "objeto de intervención" se construye la de "sujeto de derechos".

No obstante, las nuevas generaciones no han dejado de ser en la práctica un objeto de intervención y tutela estatal y una amenaza política para los sectores dominantes. La búsqueda de estos sectores por sensibilizar a la población en función de las problemáticas que afectan a los NNAs (para fortalecer los consensos hegemónicos que avalan prácticas de protección, y por lo tanto de control social) se materializa en la creación de las figuras del "niño/a abandonado/a" y el "niño/a delincuente" que surgieron a raíz de la Ley Agote y tuvieron vigencia durante todo el siglo XX (Guemureman y Daroqui, 1999). En la actualidad sobreviven y se han

reforzado junto a la figura del niño explotado en situación de "trabajo infantil". Estas figuras contribuyen a la naturalización de prácticas sociales e institucionales que refuerzan la idea del niño como objeto de intervención socio-estatal.

A la vez, dichos poderes dominantes van creando "retóricas específicas" que "en su esfuerzo de convencimiento, muchas veces incorporan diagnósticos catastróficos, inverosímiles, distantes de la realidad, estigmatizadores, e inadecuados en tanto guías para la acción" (Rosemberg, citado en Fonseca y Cardarello, 2005: 5). Nos parece que esto ha sucedido con el término *trabajo infantil*. Dicho concepto —afirma Cussiánovich— ha sido parido en tanto "constructo ad hoc para descalificar toda forma de trabajo de niñxs y darle un nuevo lustre a la posición abolicionista" (2010b: 72).

Trabajo infantil remite a un conjunto de supuestos confusos y ambiguos. Y es esa confusión la que permite que opere como mecanismo de control social. Se llama *trabajo infantil* indistintamente a cualquier trabajo realizado por NNAs sin diferenciar edades, ni contextos, siendo trabajo infantil las actividades económicas de una adolescente de 15 años como las de unx niñx de seis. Trabajo infantil refiere tanto al trabajo de los NNAs esclavizados —por lo tanto sin educación escolar— en minas oscuras y sin ventilación; como al trabajo de unx niñx (de 14 o 15 años) que —junto a sus hermanos mayores— atiende el puesto de su familia en una feria popular de su barrio, cuatro horas, un día por semana. Trabajo infantil hace referencia tanto a las tareas domésticas que lxs niñxs (de 11 años, por ejemplo) de una familia realizan para mantener habitable el ámbito en el que viven —luego de volver de la escuela, hacer su tarea y jugar unas horas—, como a la utilización de niñxs para la prostitución y/o producción de pornografía.

Trabajo infantil en nuestro lenguaje es prácticamente sinónimo de la explotación infantil más abyecta. Y en el

sentido común se equipara esa explotación con cualquier responsabilidad vinculada a una actividad económica que pueda asumir unx niñx o adolescente —cualquiera sea su edad— de menos de 16 años. Su vaguedad (¿intencional?) se vuelve un mecanismo eficaz de control social para con las nuevas generaciones en el sentido de impedir el desarrollo de independencia y autonomía. El movimiento feminista enseñó que la dependencia económica es un factor central que fortalece las relaciones de poder desiguales entre varones y mujeres. Por ello, fundamental en el proceso de liberación de las mujeres fue (y es) la conquista de la independencia económica. Así, impedir el desarrollo de la autonomía, garantizando la dependencia económica de los NNAs para con lxs adultxs, es un insumo más con el que cuentan los sectores dominantes para que nada interfiera en el proceso de domesticación al que son sometidas las nuevas generaciones de la *infancia proveedora*.

La historia ha demostrado que los y las adolescentes y jóvenes independientes, con pensamiento crítico, valientes, autónomos, tienen un poder de interpelación de las estructuras sociales, culturales y políticas impuestas que puede hacer tambalear —incluso derrumbar— el estatus quo. Cuanto más se aletargue el proceso de desarrollo de autonomía, independencia y concientización de las nuevas generaciones descontentas con el lugar que ocupan en la estructura social, más protegido estará el orden social impuesto. "Cuando uno trabaja desde niño tiene más conciencia social",[5] afirmó Evo Morales Ayma en diciembre de 2013, tras reunirse con el movimiento de NNATs de su país.[6]

5 *Cfr.* <https://www.infobae.com/2013/12/23/1532830-evo-morales-polemico-no-deberia-prohibirse-el-trabajo-infantil-bolivia/>.

6 En agosto de 2014 entró en vigencia en el Estado Plurinacional de Bolivia una nueva ley que regula el trabajo infantil. Se llamó Código Niña, Niño y Adolescente (CNNA), el cual fija como edad

Los organismos internacionales de los que venimos hablando buscan elevar la edad mínima de admisión al empleo a 18 años. ¿Será que los sectores dominantes le temen a las nuevas generaciones y por eso buscan aletargar cada vez más los procesos de autonomía e independencia vinculados al cuestionamiento —implícito— de la dependencia económica?

La hipocresía de las Naciones (H)undidas

"El trabajo infantil se debe considerar no sólo una consecuencia sino también una causa de la pobreza y del subdesarrollo", afirma la OIT (2002: 31). Su razonamiento se sintetiza en la siguiente secuencia lógica:

a. El trabajo infantil es causa de la pobreza;

b. Se erradica el trabajo infantil;

Por lo tanto,

c. No habrá más pobreza.

Dicho en otros términos, si los NNAs que trabajan dejaran de hacerlo, y si sus familias se comprometieran —sinceramente— a sostener dicha meta, sería posible terminar con la pobreza. La ideología que le da sustento a dicha afirmación es la meritocracia: por lo tanto, se alimenta la

mínima para trabajar los catorce años, conforme al Convenio 138 de la OIT. Sin embargo, define dos excepciones: fija la edad de diez a catorce años para trabajos por cuenta propia y de doce a catorce años para trabajos por cuenta ajena "siempre que la actividad no menoscabe su derecho a la educación, no sea peligrosa, insalubre, atentatoria a su dignidad y desarrollo integral y no se encuentre prohibida por ley".

culpabilización de quienes no logran "salir del trabajo infantil" (NNAs y sus familias) y por lo tanto "eligen" no salir de la pobreza.

Ahora bien, en los últimos años ha aumentado la desigualdad.[7] ¿Es esperable que disminuya el trabajo infantil? En un mundo donde el 1% más rico posee más riquezas que el 99% restante de las personas del planeta, donde una de cada diez personas vive con menos de dos dólares al día (OXFAM, 2017), ¿es posible erradicar el trabajo infantil? Quienes fijan estos objetivos tan distantes de las realidades de los pueblos y las infancias, ¿qué clase de objeto pasivo y dócil imaginan que son las NNAs que pretenden que ante la desesperación por satisfacer sus necesidades más elementales se queden en sus casas —si es que tienen— jugando y estudiando con la panza vacía?

En América Latina y el Caribe, los movimientos de NNATs plantean la necesidad, por un lado, de que la sociedad valore críticamente su trabajo y, por otro lado, de salir del silencio y pasividad social —en que el mundo adulto los ha colocado— a través del ejercicio de un protagonismo social y político. Una de sus principales reivindicaciones como movimiento es que se reconozca la contribución social y cultural que realizan ellos y ellas a partir de sus iniciativas, ideas, propuestas y producciones; y la otra —también principal— es que se reconozca el aporte económico que conlleva su trabajo, diferenciando el trabajo digno de la explotación,[8] reclamando regula-

7 Según el Informe de OXFAM de enero de 2017, "la riqueza en manos de las 62 personas más ricas del mundo se ha incrementado en un 45% en apenas cinco años, algo más de medio billón de dólares (542.000 millones) desde 2010, hasta alcanzar 1,76 billones de dólares. Mientras tanto, la riqueza en manos de la mitad más pobre de la población se redujo en más de un billón de dólares en el mismo periodo, un desplome del 38%". En línea: <https://www.oxfam.org/>.

8 Una de las principales consignas del movimiento de NNATs es "Sí al trabajo digno, no a la explotación". Aunque es lícito preguntarse si es posible un trabajo sin explotación en el marco de

ción y condiciones dignas de trabajo para todo NNA que quiera o necesite hacerlo.

¿Por qué estos organismos, y el Estado y sus instituciones, acompañados por la sociedad civil, prohibimos —ineficazmente— a las NNAs de las clases populares (la *infancia proveedora*) asumir responsabilidades y tomar parte en la lucha por la supervivencia propia y colectiva? Señalamos el carácter ineficaz de estas prohibiciones porque, a pesar de ellas, los NNAs trabajan. Sea porque lo necesitan o sea porque lo desean, trabajan. Pero lo hacen bajo condiciones de ocultamiento, desprotección e invisibilización. De hecho, también asumen responsabilidades y toman parte en la lucha por su supervivencia, aunque —como está prohibido— no es ni valorado ni reconocido social e institucionalmente.

Ahora bien, cuando el trabajo es realizado por la "infancia nutrida", ¿se mide con la misma vara? Parece ser otra la mirada social y moral cuando niñxs trabajan para novelas televisivas, películas u obras teatrales, o son cantantes desde pequeños/as. Incluso, aunque en muchos casos tengan que posponer o alterar su proceso de escolarización. En esos casos, el juicio moral social general no es ni de horror ni de cuestionamiento. Incluso, es otra la realidad legal, puesto que el convenio de la OIT n.° 138 permite el trabajo de lxs niñxs y adolescentes en actividades artísticas. Su artículo 8 establece que la autoridad competente podrá conceder excepciones a la prohibición del trabajo de niñxs a fin de participar de "representaciones artísticas".

Existen trabajos que por sus características y condiciones (cantidad de horas y frecuencia semanal, ámbito en que se

---

sociedades capitalistas (para inmediatamente responderse que no), las y los NNATs, con el rechazo a la explotación, no apuntan a problematizar el trabajo ajeno no pagado que se apropia el capitalista (plusvalía), sino que refieren a la situación más inmediata de violencia y maltrato que se da contra unx niñx cuando éste realiza una actividad económica en condiciones que ponen en peligro su integridad.

realiza, momento del día, tipo de esfuerzo a realizar, etcétera) se vuelven severamente perjudiciales para lxs niñxs y adolescentes. Sin embargo, en la historia reciente, las políticas de prohibición han demostrado su ineficiencia. Es decir, la historia de las prohibiciones en el siglo XX es la historia de los mercados ilegales que, en complicidad con la institucionalidad estatal, funcionan en condiciones de clandestinidad generando ganancias económicas extraordinarias a costa de la explotación de personas en situación de extrema vulnerabilidad.

Así como existen trabajos perjudiciales para los NNAs, vivir hacinados también es perjudicial, la mala alimentación es perjudicial, la violencia social propia de la exclusión es perjudicial, el desempleo e inestabilidad laboral de los adultos trabajadores de sus familias también lo son, así como las dificultades para acceder a una salud digna, y la escuela que no los comprende y no los aloja. Pues entonces, si vamos a prohibir, ¡que se prohíba el hacinamiento, el hambre y el desempleo!

Nos interesa advertir aquí sobre la ineficacia de la prohibición como estrategia para la erradicación, ya que, esté o no permitido, los NNAs que necesitan y/o quieren trabajar, trabajarán. Para ellos y ellas, el mercado de la informalidad es el ámbito que los aloja y alojará por excelencia.

Pues entonces, mientras tanto, ¿cómo proteger, sin paternalismos (Liebel, 2007), a la niñez que trabaja para conquistar su existencia? Si fuera posible promover una política pública diferente a la prohibición general del trabajo infantil, tras reconocer su ineficacia y la injusticia ética que conlleva, sería necesario construir un amplio equipo interdisciplinario para enfrentar semejante desafío. En sociedades tan complejas como las nuestras, sin dudas sería una tarea ardua. Desde nuestro modesto lugar, creemos que un pequeño aporte podemos realizar. Si algo de eso algún día

sucediera, sería necesario tener en cuenta —al menos— tres dimensiones interrelacionadas e interdependientes:

a) el sujeto (su singularidad y el significado que le asigna a la actividad).
b) su contexto (familiar, social, económico, cultural).
c) la actividad que desarrolla (atendiendo a las condiciones en que la realiza).

Esto permitiría diferenciar las actividades económicas que se dan en condiciones favorables y desfavorables para el NNA, al tiempo que demandaría una significativa presencia del Estado y la comunidad a través de políticas públicas de cuidado, ya no desde la perspectiva del control y la prohibición, sino desde una mirada que pondere a los sujetos.

La certeza hegemónica —que a todas nuestras conciencias tranquiliza— de que el mejor modo de proteger a los NNAs y cuidar sus derechos es prohibirles ser sujetos activos en la lucha por su supervivencia individual y colectiva, es francamente cuestionable, no sólo desde una dimensión ética, sino sobre todo porque confunde y no sirve: los NNAs trabajan igual en condiciones de desprotección e invisibilidad.

Tal vez bastaría con que se garanticen salarios dignos para los adultos trabajadores y así evitar el trabajo de los NNAs. Pero, ¿sucederá? Porque, como afirmara Marx, la prohibición general del trabajo infantil es incompatible con el capitalismo (1977 [1875]). No ingenuamente Marx complementa dicha afirmación diciendo que

> reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la

> enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual. (1977: 33)

¿Será —entonces— que se prohíbe el trabajo para aletargar el proceso de desarrollo de autonomía e independencia de la niñez y juventud popular, como una medida de autoprotección de los sectores dominantes de la amenaza potencial que las jóvenes generaciones de indignadas e indignados significan?

Para seguir preguntándonos

El propósito central de este trabajo ha sido reflexionar en torno a la política de prohibición del trabajo infantil como uno de los tantos mecanismos de control social.

La perspectiva que promueve la OIT se basa en lógicas de penalización, prohibición, eliminación, sanción de todo aquello que no entre en los parámetros de normalidad que dicho organismo establece. Como vienen señalando los movimientos de NNATs, lo que logran la OIT y UNICEF con sus políticas erradicacionistas es agravar los problemas de las NNAs que trabajan, al no ofrecer alternativa para solucionar las necesidades que ellos y ellas mismas satisfacen con su trabajo. Pero sobre todo, la prohibición del trabajo infantil como mecanismo de control social opera en tanto obstaculiza los procesos de desarrollo de autonomía de las nuevas generaciones, aumentando el tiempo vital en que son sometidas a domesticación social.

Como planteara Iñigo Carrera (2008) en un libro que contiene el resultado de una investigación que realizó a pedido de UNICEF (oficina argentina), la erradicación del trabajo

infantil en el marco del capitalismo es una quimera, ya que el mismo regenera sistemáticamente las bases de existencia del trabajo de los NNAs. ¿Será que los problemas de la *infancia proveedora* puedan ser solucionados prohibiendo el trabajo de ellos y ellas? ¿O será que nos toca seguir buscando poner fin a aquellas condiciones económicas y sociales que generan la explotación humana en el trabajo, tanto de los NNAs como de los adultos y las adultas?

Bibliografía

Alfageme, E., Martínez, M. y Cantos, R. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción.* Madrid, Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Cordero Arce, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños.* Lima, IFEJANT.

Cussiánovich, V. A. (2010a). Paradigma del protagonismo. *Serie materiales de trabajo*, núm. 2. Lima, Infant.

_____ (2010b). *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista.* Lima, IFEJANT.

Daroqui, A., López, A. L. y García, R. C. (2012). *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil.* Rosario, Homo Sapiens.

Fonseca, C. y Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. Tiscornia, S. y Pita, M. V. (eds.), *Derechos humanos, tribunales y policía en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica.* Buenos Aires, Antropofagia.

García Méndez, E. (1994). Para una historia del control socio-penal de la infancia: la informalidad de los mecanismos formales de control social. *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral.* Santa Fe de Bogotá, Forum Pacis.

Guemureman S. y Daroqui A. (1999). Los menores de ayer, de hoy y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, núm. 13. Buenos Aires.

Hanson, K. y Vandaele, A. (2001). Niños trabajadores y derecho internacional de trabajo. *Análisis Crítico. NAT - Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*, núm. 7-8, pp. 117-162.

Iñigo Carrera, J. (2008). *Trabajo infantil y capital*. Buenos Aires, Imago Mundi.

Liebel, M. (2000). *La otra infancia*. Lima, IFEJANT.

_____ (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. Caraveo, Y. y Linares-Pontón, M. E. (comps.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, pp. 113-146. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Liebel, M. y Martínez, M. (2009). Infancia, derechos y trabajo. Liebel, M. y Martínez, M. (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima, IFEJANT.

Marx, C. (1977). *Crítica al programa de Gotha*. Moscú, Progreso.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

Morlachetti, A. (2006). *Que cien años fue ayer*. Avellaneda, Escuela Talleres Gráficos Manchita.

Rausky, M. E. (2009). ¿Infancia sin trabajo o infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, núm. 2, pp. 681-706. Colombia, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales.

Recknagel, A. (2009). Entre reivindicación universal y diversidad local. Liebel, M. y Martínez, M. (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima, IFEJANT.

Zapiola, M. C. (2010). La Ley de Patronato de menores de 1919: ¿una bisagra histórica? Lionetti, L. y Míguez, D. (comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, pp. 117-132. Buenos Aires, Prohistoria.

Documentos

Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

Comité de los Derechos del Niño (2009). *El derecho del niño a ser escuchado*. Observación General n.° 12.

OIT. *Sobre la edad mínima de admisión al empleo*. Convenio n.° 138.

OIT. *Sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación*. Convenio n.° 182.

OIT (2002). Erradicar las peores formas de trabajo infantil. *Guía para implementar el Convenio n.° 182 de la OIT*, *Guía práctica para parlamentarios*, núm. 3.

OIT (2004). *La acción del IPEC contra el trabajo infantil en América Latina y el Caribe 1996-2004. Avances y prioridades futuras*. Lima.

CAPÍTULO 5

Entre la retórica de la renuncia y la difícil construcción de lo nuevo

Aportes para una mirada sociohistórica de la niñez

Paula Smilges

Introducción

Este trabajo pretende abordar, desde una perspectiva socioantropológica crítica y comprometida con los derechos humanos, el problema de la infancia empobrecida de nuestros tiempos.

Los estudios sobre la infancia se han convertido en un frondoso y potente campo de investigación multidisciplinar que no ha dejado de expandirse e incorporar nuevos problemas, enfoques y líneas de trabajo. Desde su origen, tal campo estuvo marcado por el impacto de la tesis central de Philippe Ariès (1987), quien sostiene que la infancia, tal cual la conocemos hoy en día, es una construcción histórica. La infancia moderna es, para el autor, una categoría que aglutina a todo un mundo específico de valores y significados, un mundo colmado de saberes particulares —protagonizado por el saber de la educación, del psicoanálisis y la pediatría— que se dedican al estudio de lo que se ha construido en la actualidad como "los problemas de la infancia". Esta perspectiva posibilitó deconstruir la infancia en tanto

categoría abstracta y naturalizada, para dotarla de sentido sociohistórico, político y cultural, contingente y sujeta a cambios. Así, la infancia moderna occidental constituye solo una de múltiples posibilidades.

Las autoras Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y Carolina Zapiola (2011) advierten que la expansión de este campo de investigación disciplinar estuvo signado por ciertas preocupaciones que, en el caso de la infancia y la familia, trazan una línea recta entre una serie de problemáticas institucionales contemporáneas y el establecimiento de una agenda de investigación. Así, sostienen que resulta central tener en cuenta tres cuestiones fundamentales: por un lado, el impacto de la degradación de las condiciones socio económicas y culturales de la vida de amplios sectores de niños[1] latinoamericanos y de sus familias durante la última década del siglo XX; por otro, la importancia de contestar la explosión de discursos mediáticos estigmatizantes de los niños y jóvenes más pobres de la población; y por último, el hecho de combatir las políticas segregacionistas de las infancias minorizadas ancladas en el paradigma tutelar. Esto incluye dimensionar el impacto de los novedosos corpus legales y de políticas públicas emanadas de los Estados y de los organismos internacionales que, en pos de compensar al menos parcialmente la degradada situación de amplísimos sectores de niños y jóvenes, fueron apareciendo en la historia reciente.

Pretendo indagar brevemente en las relaciones sociales y de poder que contribuyeron a moldear la infancia en el presente. En un principio, desarrollaré algunos lineamientos básicos de la Convención Internacional sobre

1 A partir de este punto, la categoría "niño" incluye en su definición a: niños, niñas y adolescentes en su conjunto, entendiéndose por ello a cualquier ser humano menor a los dieciocho años, a partir de su nacimiento.

Derechos del Niño de 1989 (en adelante, CIDN). Focalizaré en algunas de las innovaciones que promueve el texto respecto a la mirada sobre la niñez, y que marcan un hito en materia de derechos humanos. Luego realizaré una breve comparación entre lo que se conoce como enfoque tutelar (o situación irregular, o patronato) y enfoque de derechos (o protección integral de derechos). Desarrollaré cómo ambos enfoques construyen diferencialmente las representaciones sobre la infancia y qué tipo de políticas sociales dirigen cada uno de ellos hacia su objeto/sujeto de intervención. Por último, ahondaré en algunos de los aportes más significativos que nacen del campo de los estudios sobre infancia en la actualidad, y que resultan indispensables para quienes buscamos pensar las infancias empobrecidas de nuestros tiempos.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño

La CIDN se ha convertido, tal vez, en la más exitosa normativa global impulsada por la Organización de Naciones Unidas. El proceso de preparación y redacción de la CIDN se inscribe en el marco más amplio de los movimientos de expansión de derechos durante la etapa de la internacionalización de los derechos humanos, y contó con la presencia de tres actores: los Estados, las organizaciones gubernamentales y las no gubernamentales. Es interesante destacar que desde Latinoamérica se aportaron ciertas especificidades en la elaboración del documento en oposición a los textos originales propuestos por los países occidentales industrializados, que proponían la adopción internacional de niños.

Una de las grandes innovaciones de la CIDN consiste en considerar a los niños como sujetos plenos de derecho.

"Cuando se conceptualiza al niño como sujeto de derecho se está proclamando su condición de ciudadano, es una declaración política, social, jurídica de ciudadanía" (Cussiánovich, 2003: 10).

Otra de las grandes innovaciones es que instituye el principio del interés superior del niño como norte de las intervenciones estatales en niñez. Éste implica que se privilegie aquel interés que supere todos los otros posibles intereses puestos en juego, en una situación dada. Implica también proclamar la imprescindibilidad de la voz de los niños, fomentando su participación activa y protagónica en todo aquello que les concierne, sin que las reales dificultades de operativizar esta exigencia eximan al Estado de la obligación de hacerlo.

Cussiánovich define a la CIDN como:

> un hecho ético y cultural de imprevisible fecundidad humanizadora [...] un hecho político que le da a su carácter jurídico un alcance que lo trasciende históricamente [...] recoge y expresa una nueva cultura de infancia que [...] nos invita a repensar la sociedad en su conjunto, las relaciones sociales que la fundan y la nutren, los proyectos que le dan sentido y esperanza. (2003: 3)

El autor destaca algunos de los artículos que representan un salto significativo en la interpretación de la infancia y la sociedad en su conjunto.

El artículo 12 define el derecho a la opinión. Recuperar opinión, dice el autor, es recuperar visibilidad, identidad, dignidad. Sugiere reconocer al otro como otro: como igual, en tanto es portador de derechos igual que yo; y como diferente, en tanto fuente de novedad enriquecedora en mí, y viceversa. "La opinión es un legítimo

ejercicio del poder, la palabra es acción, ella hace públicos nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestras expectativas. [Este derecho] rompe con el silencio social secularmente impuesto a los niños" (Cussiánovich, 2003: 3-4).

El gran reto sería, entonces, que la sociedad y el Estado aprendamos a escuchar la opinión de los niños y a reconocer su peso ético, social y político.

El artículo 13 define la libertad de pensamiento y de conciencia, y el 15 reconoce el derecho a la libertad de asociación, lo que les permite a los niños una presencia social organizada, una opinión representativa y una interlocución con el Estado y la sociedad en su conjunto. El discurso sobre la participación activa y política con protagonismo de los niños se enmarca conceptual y prácticamente en el horizonte de los procesos democratizadores, del ejercicio de la ciudadanía y de las condiciones para lograr el desarrollo humano (Cussiánovich, 2003).

La nueva concepción del niño implica a su vez una nueva concepción del adulto. Las representaciones dominantes del adulto hacen de él el "poseedor" del poder y del saber, e implica su participación "natural" en la política, el trabajo, la responsabilidad. Romper con esta cultura adultocéntrica no significa simplemente que el niño sea escuchado por los adultos. Significa "el deber del adulto de aprender de los niños, de penetrar cuanto sea posible al interior de la perspectiva de los niños, medir a través de ello la validez de sus propias opiniones y actitudes y estar dispuesto a modificarlas" (Baratta, 1998: 18).

La convención "implicó la suscripción a un instrumento que modifica en forma profunda y radical la visión de la niñez, dándole a ésta definitivo pasaporte de ciudadanía" (Varela, 2008: 6). La consideración del niño como ciudadano implica el reconocimiento de sus derechos civiles

para garantizar la libertad individual (de expresión, de pensamiento, de conciencia, de formarse juicio propio y emitir opinión), sus derechos políticos para permitir la participación en el ejercicio del poder (ejercer poder en asuntos que conciernan a su propia vida y la de su comunidad; que su opinión sea integrada a la hora de tomar decisiones), y sus derechos sociales, que cubren la gama de derechos sociales, económicos y culturales requeridos para asegurar que cada individuo pueda disfrutar de la seguridad que brinda el bienestar económico, de la herencia sociocultural y el vivir dignamente (el derecho a la educación, a la salud, a la protección y asistencia, a la vivienda).

No obstante, desde una preocupación centrada en la participación inhfantil, tanto Alejandro Cussiánovich como Alessandro Baratta han cuestionado el alcance genuino del carácter de ciudadanía brindada a los niños en razón de que el mayor acento de la misma está puesto sobre la necesidad de protección de éstos, y no sobre su grado de participación efectiva. En este sentido, para ambos autores la misma letra de la CIDN (artículos 3, 5 y 12, por ejemplo), resultan insuficientes para albergar un contenido amplio y democrático de participación de las infancias. De esta manera, se perpetúa a los niños como ciudadanos "a medias" (Baratta, 1998), con dificultades para comprenderlos como sujetos políticos y protagónicos de la sociedad en la que viven.

En lo que respecta a nuestro país, la incorporación de la CIDN a la Constitución Nacional en 1994 promovió que se considerara insostenible la continuidad de leyes anteriores a ella. Se deroga la Ley 10903 del año 1919, también conocida como Ley Agote, o Ley de Patronato de menores, que respondía al enfoque tutelar, y se sanciona la Ley nacional 26061 de Protección integral de derechos de

niños, niñas y adolescentes, en el año 2005.[2] Es prudente destacar aquí que el proceso de internacionalización de los derechos humanos en el cual se enmarca la construcción de la CIDN estuvo acompañado de la expansión de los gobiernos neoliberales en toda la región latinoamericana. Esto implicó el retroceso de la concepción de un Estado de bienestar con la consiguiente desfinanciación de muchos de los programas y políticas estatales que lo acompañaron. Esto resultó especialmente funcional a los gobiernos neoliberales en las propuestas que acompañaban la desfinanciación del Estado en ciertas áreas, como las instituciones en las cuales se alojaban a aquellos niños en situación de abandono moral o material, como desarrollaré en el siguiente apartado.

El enfoque tutelar *versus* el enfoque de derechos

Me propongo desplegar aquí algunas de las principales concepciones que han construido diferencialmente a la niñez en ambos enfoques, para luego desplegar las miradas críticas que vienen enriqueciendo el campo de estudio de las infancias.

La CIDN reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho y esto marca un giro fundamental respecto de las tradiciones tutelares y paternalistas que primaron en el sistema de minoridad. Intentaré dar cuenta

2 Cabe destacar aquí que el proceso de instauración del nuevo enfoque de derechos no fue lineal, y no estuvo exento de conflictos y contradicciones. Distintas disputas se fueron dando en las jurisdicciones provinciales. Incluso en algunas de ellas se sancionaron leyes locales de protección de derechos previamente a la sanción de la Ley nacional. La Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, contaba con leyes de protección desde el año 1998. También las provincias de Neuquén y Buenos Aires.

de cómo la figura del "menor"[3] dio contenido a la representación hegemónica de la infancia pobre durante el predominio del enfoque tutelar y que, de alguna manera, sigue vigente.

Durante fines del siglo XIX y principios del XX se instaló en la sociedad la necesidad de identificar y clasificar a todos aquellos sujetos que constituyeran una "amenaza" para la sociedad. Entre esos sujetos se encontraba una porción de la población de niños: los menores. En términos generales se consideraba al niño como un ser "incompleto", "incapaz", "inmaduro", "inimputable" y "preciudadano". Pero para una porción de esa infancia surge la figura representativa del "menor", categoría que se utilizará para designar a los niños y jóvenes considerados ajenos a las pautas de comportamiento socialmente esperables.

El enfoque tutelar puede entenderse, en términos de Guemureman y Daroqui, analizando una doble concepción:

> ... lo tutelar, en sentido de "protección", y lo correccional, en sentido de "curación", constituían una suerte de andamiaje sobre el cual se montarían todas las políticas dirigidas hacia aquellos que se identificarían y clasificarían como desviados, delincuentes, abandonados, desamparados, maltratados. Es decir, aquellos sujetos que representaban una amenaza hacia el resto de la sociedad. (2000: 32)

Por efecto de un proceso de selección y focalización, algunos niños se convertirán en menores. Menor será todo niño declarado en "riesgo o peligro moral o material". Esta

3 Guemureman y Daroqui (2000) analizan el proceso de construcción sociohistórica de la figura del menor en Argentina, dando cuenta de los mecanismos de control social, discriminación y exclusión que el Estado y la sociedad ejercieron (y ejercen) sobre amplios sectores de niños: los niños pobres.

definición tenía una amplitud tal que permitía un ejercicio del poder ilimitado por parte de los tribunales de menores hacia los niños y sus familias. Eran las familias de esos menores las señaladas como las responsables de omitir obligaciones de protección y tutela respecto de ellos. A su vez, se trataba de un ejercicio del poder discrecional, en tanto un niño "en peligro moral o material" era aquel sobre el cual "los padres incitaban a actos perjudiciales para su salud física o moral, como la mendicidad, la vagancia, o la venta de periódicos en las calles"[4] (Ley 10903). La figura del menor estará anclada en dos formas: la del niño abandonado (víctima, en peligro) y/o la del niño delincuente (peligroso). Sobre ellos había que ejercer control social y establecer, asimismo, mecanismos —simultáneos e imbricados— de protección y represión.[5]

La declaración de un niño en abandono moral o material era facultad discrecional de un juez de menores que, luego de realizar un diagnóstico (en donde el niño y su familia eran sometidos al estudio de un equipo de expertos, transformándose en objetos de investigación y análisis), habilitaría una intervención estatal para "tutelar" o "corregir" al menor, considerándolo objeto pasible y pasivo

4 La ley 10903 resultó muy funcional para intentar ejercer un control opresivo sobre la clase obrera, en una época en donde ésta intentó expandir las ideas socialistas y anarquistas sobre todo a partir de la difusión de diarios, gacetillas y folleterías en las calles. Eran los hijos de los inmigrantes quienes cumplían esa tarea. Así es que los niños en las calles se convirtieron en una "amenaza" social.

5 Así, el Estado de bienestar reformuló el abordaje de "lo social", y con ello las estrategias de control social. Ya no sólo se implementaron éstas en su dimensión "más dura", sino que dejaron lugar a las llamadas "políticas sociales", que en sus principios manifiestos promovieron el desarrollo y la integración de los sectores más "postergados" de la dinámica económica, a la vez que incorporaron una segunda dimensión del control social. Aquella que, desde la perspectiva de la "asistencia y promoción", no abandonó la mirada hacia aquellos sectores que pudieran transformarse en una verdadera amenaza para el orden social que pretendía imponerse (Guemureman y Daroqui, 2000: 18).

de intervención. El juez podía habilitar la suspensión o pérdida de la patria potestad de los padres de los menores de 18 años en los casos que lo consideraran conveniente, y disponer del menor para su encierro en instituciones oficiales o de beneficencia, o para colocarlos en familias sustitutas por tiempo indeterminado. Ni el niño ni su familia tenían la posibilidad de una defensa o de la revisión de la decisión del juez porque se entendía que "era para su protección".

Todas estas cuestiones dieron lugar a que la situación socioeconómica desfavorable de una familia fuera asociada también a debilidades "morales" de ese niño y/o sus tutores legales, suficiente para que aquel pueda ser intervenido judicialmente y ser separado de su familia. Se construye así una lógica extrema de judicialización de la pobreza.

En otro orden, el enfoque de derechos, según define Agustín Barna, es la manera en la que se estructura toda una forma de concebir y narrar la niñez: "se trata de un vasto campo de saberes, epistemologías, moralidades, discursos, instituciones y prácticas que se estructuran bajo la CIDN, pero que rebasan las letras de las legislaciones y normativas"; comprende no sólo una retórica sobre los niños, sino también "un compendio, altamente heterogéneo, en los modos de intervenir sobre ellos" (2015: 8).

La ratificación de la CIDN marca una grieta importante en la concepción del *menor* como objeto de intervención e instala, como dijimos, la imperante necesidad de considerar al niño como un sujeto de derecho. En la perspectiva de la protección integral, se parte de la idea de que la infancia es una sola y exige políticas básicas universales para asegurar su desarrollo. La figura paternalista del patronato emergente de los preceptos de la Ley 10903 es reemplazada por un conjunto de prescripciones que esperan una intervención del Estado en calidad de garante de

derechos. Se comienza a hablar de "derechos vulnerados" en lugar de "abandono moral o material". La responsabilidad de garantizar derechos ya no se circunscribe solo a la familia, que también es generalmente objeto de vulneración, sino que alcanza al sistema político institucional, que debe generar las condiciones para que esos derechos se hagan efectivos. El niño ya no es pensado en la legislación como un ser incompleto, inmaduro o carente, sino portador de derechos, de una visión del mundo y de una historia de vida. Es visto desde lo que es, como poseedor de recursos y potencialidades. Es reconocer sus derechos, en tanto exigibles y ejercibles.

Este nuevo enfoque asume como prioridad el fortalecimiento del rol de la familia y de la comunidad, como un camino fundamental y privilegiado para la protección integral de los derechos. El Estado asume la responsabilidad de tomar medidas tendientes a que los niños permanezcan con su grupo familiar y comunitario, siendo el responsable principal de brindar asistencia en los distintos ámbitos donde sea necesario: salud, educación, recreación, asistencia económica, etcétera. A su vez, implica descartar la institucionalización de niños en situación de pobreza (Varela, 2008). Sólo, y en última instancia, ya "agotadas otras medidas anteriores", se considera la posibilidad de apartar temporalmente al niño de su familia, mediante medidas administrativas (denominadas "medidas excepcionales de protección de derechos"). La situación económico-social deja de ser una razón suficiente para separar al niño de su familia. Estas medidas, junto al seguimiento de la familia y del niño a través de algún programa o política pública, deben estar orientando y apoyando a los responsables de los niños en el cumplimiento de sus obligaciones. Para ello, se crean nuevos órganos administrativos de gestión de la niñez: por ejemplo,

los "Servicios locales de promoción y potección de derechos" dependientes del Poder Ejecutivo en la provincia de Buenos Aires, y ya no del Fuero de menores del Poder Judicial.[6]

Los nuevos organismos estatales, según desarrolla Grinberg (2008), tendrán la obligación de "intervenir" cuando los "derechos" de los niños estén siendo "vulnerados". Las categorías de "conflictos familiares" y "resolución alternativa de conflictos" primarán en las intervenciones cotidianas, así como las de "preservar y fortalecer"[7] los vínculos familiares.

> La denuncia judicial con ánimos de separar al niño de su familia solo tendrá lugar cuando los comportamientos de los adultos hacia sus hijos traspasen los límites de lo considerado moralmente aceptable, o cuando sean percibidos como intolerables. (2008: 5)

El nuevo enfoque implica entender que las soluciones a los problemas de vulneración de derechos deben construirse conjuntamente desde el Estado, con la familia y la comunidad, y, sobre todo, con el niño.

---

6 Actualmente, el Poder Judicial atiende situaciones vinculadas a los niños/as en la provincia de Buenos Aires, pero ya no bajo la figura del "Fuero de menores", sino que al dividirse la intervención asistencial de la penal, se conformaron dos fueros. Uno, el "Fuero de responsabilidad penal juvenil", que interviene en actuaciones donde haya jóvenes imputados por algún delito, y dos, el "Fuero de familia", que resulta competente para ser guardianes de la legalidad del sistema de protección (a través del denominado "control de legalidad") así como intervenir ante la necesidad de modificar el estado filiatorio de los niños (procesos de adopción).

7 Los conceptos entre comillas son de la autora, en tanto quiere resaltar el distanciamiento crítico de los mismos.

Entonces... ¿qué hay de nuevo?

Los intereses disciplinares que se abocaron al estudio sociohistórico de las políticas en minoridad surgieron en el marco de la lucha por los derechos de los niños. Miradas críticas advierten que esta convergencia de enfoque e intereses tuvo como efecto un excesivo sesgo normativo en los abordajes que se sucedieron en la década del noventa. Analizan cómo se construye un frente discursivo (Fonseca y Cardarello, 2005) que plantea la irreconciabilidad y el antagonismo entre ambos enfoques, en términos "paradigmas opuestos", uno "bueno" —y nuevo— y el otro, "malo" —y viejo— (Villalta, 2010). Esos abordajes, señalan, terminaron más bien orientándose a denunciar las intervenciones abusivas, violatorias de derechos y discrecionales del Estado en la vida de los niños, jóvenes y sus familias, que a comprender las razones, las racionalizaciones y condiciones sociales que posibilitaron la perdurabilidad de ciertas nociones y categorías particulares que sirvieron para nominar y tratar a esos niños, niñas y jóvenes (Cosse *et al*., 2011).

En un estudio realizado en las FEBEM-RS[8] en Brasil, las antropólogas Claudia Fonseca y Andrea Cardarello (2005) intentan ver cómo ciertos procesos desencadenados por la legislación progresista acaban produciendo efectos inesperados. Su intención es mostrar cómo eventuales efectos negativos de la aplicación de esa legislación son muchas veces producidos por dispositivos discursivos que escapan a la voluntad consciente de los individuos. La hipótesis que manejan las autoras es que

8 La FEBEM es la Fundación Estatal para el Bienestar del Menor, de la cual dependen los programas para la institucionalización de niños y adolescentes en Brasil.

> si los activistas de los derechos humanos no mantienen un cierto distanciamiento en relación a este juego discursivo, corren el riesgo de articular programas que no solo no alcanzan sus objetivos sino, peor que esto, producen nuevas formas de exclusión. (2005: 2)

Con esto, nos introducimos hacia algunas líneas de investigación que dudan de la letra garantista de la convención, argumentando que la repetición sistemática de la palabra "derechos" o "sujetos" en una ley no es suficiente para dejar de considerar al niño como objeto de intervención, ni es suficiente para renunciar a la concepción de "lo tutelar" (Guemureman y Daroqui, 2000).

Resulta imprescindible, por tanto, poder observar cómo se construye esa retórica en términos de "paradigmas" opuestos, mientras analizamos cómo se convive con ciertas continuidades en las prácticas. Para problematizar esta concepción dicotómica, Barna (2015) utiliza el término *enfoques*, cuya conceptualización he tomado para elaborar este trabajo. El autor advierte que hablar en términos de paradigmas limita las posibilidades de comprender las dinámicas contemporáneas asociadas a la gestión de la infancia, en tanto dificulta reconstruir las continuidades, los matices y las heterogeneidades de los complejos procesos sociales.

En torno al problema de la retórica, el autor analiza algunos matices y plantea cómo ese frente discursivo, a pesar de su sesgo normativo y prescriptivo, movilizó una narrativa totalizadora y monolítica sobre el pasado que permitió la construcción de un hito de ruptura, en tanto discurso legítimo en la lucha por transformar el paradigma de atención a la niñez. El poder de una retórica, dice, "no se limita exclusivamente a nominar, sino que en ese mismo acto construye la propia realidad que nomina"

(2015: 8). Esta retórica, cristalizada en la CIDN, se transformó en un elemento aglutinador que articuló a diversos actores políticos, en pos de la lucha por la derogación de la discrecional, tutelarista y con vocación de institucionalización, Ley Agote.

Ahora me interesa presentar cómo, en condiciones institucionales y legislativas prácticamente ideales, permanecen dilemas ligados a los derechos humanos. La ambivalencia de la protección hace que, a pesar de las buenas intenciones de los agentes reflexivos y comprometidos con los derechos del niño, se tengan en la práctica pocas o nulas herramientas para trabajar en la restitución y promoción de sus derechos. Esto deja en evidencia las escasas alternativas a las modalidades tradicionales de tratamiento y cuidado de los niños. Los agentes tienen que lidiar con muy distintas y complejas situaciones, que van desde la escasez de recursos a la complejidad y diversidad de los conflictos presentados, que combinan situaciones de abandonos, violencias, negligencias, malos tratos y abusos, entre otros. Muchas veces sus respuestas pueden encaminarse a proveer recursos, a convencer, a persuadir, y si eso no alcanza, a amenazar, restringir u obligar (Villalta, 2010).

Valeria Llobet (2008) hace un interesante aporte al visibilizar cómo algunos objetivos y prácticas institucionales se relacionan con el campo afectivo de las familias. Las acciones para garantizar los derechos a menudo son pasadas por las capacidades individuales de las personas (su autoestima, sus habilidades, sus valores, sus modos de relación) o por la subjetivación en las estrategias de intervención, como poner en marcha mecanismos de contención para lograr proyectos de vida, ofrecer vínculos adultos saludables y contenedores, crear espacios significativos o de referencia para mejorar la calidad de vida, etcétera. Estos supuestos de los que parten los agentes conservan dentro del ámbito

privado tanto las determinaciones de la situación del sujeto como los tipos de intervención posibles. Se pregunta la autora: ¿hasta dónde es lícito que el Estado avance en la intimidad afectiva del sujeto? ¿Es posible que el objetivo de una política social sea la afectividad?

Algunas políticas sociales avanzan sobre la subjetividad, la emocionalidad y la vincularidad de sus poblaciones objetivo, incluso en su letra escrita. Estas políticas, en vez de hacer foco sobre los factores macroeconómicos que condenan a millones de personas a vivir en condiciones de pobreza, ponen el acento en las situaciones de los individuos que sufren sus efectos. Y agrega: "el desafío para los modelos transformadores es la redefinición política de lo que es considerado del orden de lo público y posible de intervención" (Llobet, 2008: 18).

¿Cuál es el límite de la intervención del Estado sobre las familias? ¿Dejar a los niños con sus familiares o internarlos? Estas son preguntas frecuentes, dilemas alimentados por principios contradictorios del enfoque de derechos: la obligación del Estado a garantizar a los niños el derecho a ser criados y educados por su familia, y la obligación del Estado a asegurar sus derechos referentes al acceso a la salud, educación, alimentación, ocio, deporte, entre otros. ¿Cómo exigir, en cualquier país latinoamericano, que las familias pobres puedan garantizar todos los derechos a sus hijos? ¿Es "negligente" la familia?

Barna (2015) analiza cómo las relaciones y los vínculos que tienen los destinatarios de las políticas de niñez con el Estado se encarnan en interacciones con personas concretas que ponen en juego sus propios sentidos, valores, tradiciones y formas de actuar. Así, logró poner en evidencia algunos de los complejos procesos dilemáticos y contradictorios que se ponen en juego en los dispositivos institucionales concretos que construyen cotidianamente

la gestión local de la niñez, en escenarios de intervención altamente complejos y heterogéneos. A estas personas se les presentan constantes dudas, angustias y dilemas. Tanto entre familias y entes estatales como entre entes estatales entre sí, conversan, discuten y negocian. Se combinan momentos de disputa y confrontación, así como momentos de confianza y complicidad. Estas relaciones, argumenta el autor, tienen más de negociación y complementariedad asimétrica que de un control vertical ejercido por los agentes estatales sobre las poblaciones. Estos aportes nos permiten alejarnos de la idea de un Estado como un ente autónomo u homogéneo que impone a la población un control y una represión absoluta.

Sin embargo, estas consideraciones no deben desdibujar el hecho de que esas negociaciones están atravesadas por un poder desigual y diferencial en mano de los agentes estatales, quienes cuentan con diferentes recursos y medidas coercitivas más duras y legitimadas por la ley para instrumentar sobre las familias en cada caso, cuando la "colaboración" no alcanza los resultados deseados.

Es innegable que las transformaciones semánticas ocasionadas por las nuevas legislaciones tuvieron un fuerte impacto sobre la realidad de los niños y adolescentes, aunque tal vez, se nos advierte, no necesariamente en el sentido anhelado. Ese desencuentro entre intenciones y resultados de la legislación nos puede estar hablando de la expectativa irreal volcada sobre lo jurídico, como si se tratase de un poder automático para solucionar todos los problemas que asolan a la sociedad. Siguiendo esta lógica, si las leyes no surten el efecto deseado, lo que suele interpretarse y circular entre las instituciones es que "mediadores mal preparados no las están ejecutando como corresponde".

Ante la persistencia manifiesta de la pobreza, reaccionar solo con cambios legislativos no parece ser suficiente. La promoción de derechos exige mucho más que una legislación ideal. Los elevados estándares normativos y morales propuestos por las leyes de protección son difícilmente alcanzables en contextos signados por marcadas desigualdades sociales. El escenario de las intervenciones cotidianas esta signado por la precariedad institucional y por la imposibilidad de transformar en sí las cuestiones de fondo ¿Con cuántas herramientas reales cuentan los trabajadores para revertir dinámicas instaladas de larga data? ¿Cómo transformar desde esos programas estatales las graves situaciones de vulneración de derechos nacidas de la desigualdad, la pobreza y la exclusión social?

En este sentido, Barna advierte que es importante distanciarse de ciertos análisis que tienden a dicotomizar la lectura de la realidad social en términos de un plano ideal (los derechos abstractos e inmutables) y un plano real (las prácticas efectivas), señalando que este procedimiento puede llegar a convertirse en una peligrosa vara con la cual medir las dinámicas que se dan en los complejos contextos locales.

A modo de cierre

En este artículo intenté abordar, desde una perspectiva antropológica, el problema de las infancias empobrecidas de nuestros tiempos. Para eso, repuse la categoría de infancia en tanto construcción sociohistórica. A su vez, intenté dar cuenta de algunos de los procesos que marcaron una profunda transformación en la concepción de la infancia, y un hito en materia de derechos humanos a nivel

global como fue la CIDN. Reponiendo de manera más o menos esquemática y cristalizada, realicé una comparación entre el enfoque tutelar —dando cuenta de cómo la figura del "menor" dio contenido a la representación hegemónica de la infancia pobre— y el enfoque de derechos, como antesala del último apartado en donde intento exponer algunas de las complejidades en las que se mueven los procesos conflictivos, contradictorios, paradójicos y dilemáticos de intervención social y estatal sobre las infancias empobrecidas y sus familias.

¿En qué medida las nuevas legislaciones progresistas posibilitan mecanismos para una intervención realmente transformadora si no logra revertir históricos y complejos procesos de empobrecimiento, desigualdad social y exclusión? ¿En qué medida no siguen siendo los niños pobres y sus familias los objetos/sujetos de las políticas públicas de protección de la niñez? Resulta indispensable para quienes pretendemos seguir pensando a las infancias, a los derechos y al Estado, seguir reflexionando sobre estas cuestiones.

Una última reflexión... como antropóloga me pregunto, ¿cuál será el lugar de nuestra ciencia? ¿Qué vamos a hacer con nuestras investigaciones? El saber científico es un medio importante a través del cual la voz de los niños puede ser oída en la programación y la evaluación de las políticas dirigidas a la protección de sus derechos. La disciplina antropológica tiene una substancial capacidad para realizar aportes significativos al estudio de la vida social y política, así como contribuye al desenmascaramiento de los numerosos disfraces del poder, tanto a nivel macro-social como en la vida cotidiana.

Considero que nos encontramos ante la necesidad de narrar y describir experiencias concretas y trayectorias de niños y familias que circulan por dispositivos de intervención

estatal. Recuperar esa heterogeneidad de experiencias infantiles nos permitirá proyectar nuevos horizontes de justicia para la niñez.

Bibliografía

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.

Baratta, A. (1998). Infancia y democracia. *Infancia, ley y democracia*, pp. 623-650. Bogotá, Temis - Depalma.

_____ (2015). *Entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a "restituir derechos de niños" en dispositivos estatales en el marco de las leyes de protección integral*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas (mimeo). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Cosse, I. Llobet, V. Villalta, C. y Zapiola, C. (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires, Teseo.

Cussianovich Villarán, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *Historia del pensamiento social sobre infancia*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Di Marco, G., Llobet, V., Brener, A y Méndez, S. (2010). *Democratización, ciudadanía y derechos humanos*. San Martín, Universidad Nacional de San Martín.

Fonseca, C. y Cardarello, A. (2005). "Derechos de los más y menos humanos", Derechos humanos, tribunales y policía en Argentina y Brasil. Tiscornia, S. y Pita, M. V., *Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires, Antropofagia.

Grinberg, J. (2008). Transformaciones en el tratamiento de la niñez en riesgo. Reflexiones sobre un dispositivo de protección a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 27. Buenos Aires.

Guemureman, S. y Daroqui, A. (2000). Los menores de ayer, de hoy y de siempre, un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, núm. 13. Buenos Aires.

Llobet, V. (2008). Las políticas sociales para la infancia y la adolescencia en Argentina y el paradigma internacional de derechos humanos. Arzate, J., *Políticas sociales latinoamericanas. Perspectivas comparadas*. Toluca, Porrúa.

Varela, M. (2008). *Paradigmas, debates, tensiones en políticas de niñez. Aportes para una transición*. Buenos Aires, Espacio.

Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social*, vol. 1, núm. 2. Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Zapiola, M. C. (2019). *Excluidos de la niñez: menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

CAPÍTULO 6

La problemática de las drogas en la niñez, adolescencia y juventud: ¿una cuestión de edad o de sector social?

Análisis de las representaciones de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que se encuentran atravesando situaciones de consumo de drogas en notas de diarios digitales

Alana Vanina Venturini

Introducción. Representaciones sobre la niñez y la juventud

En el marco del *análisis del discurso* (Fairclough, 1992) y recuperando conceptos de otras ciencias sociales y humanas, este trabajo tiene por objetivo analizar las representaciones (Raiter, 2016) que se construyen en los medios de comunicación en torno a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que se encuentran atravesados/as por el consumo de drogas.

Desde el análisis del discurso (en adelante, AD), distintos trabajos se han centrado en el análisis de las representaciones que se elaboran sobre los/as niños/as, adolescentes y jóvenes. Palazzo (2013) aborda los medios masivos de comunicación de Tucumán e identifica dos macro-representaciones sobre la *juventud*: "juventud como un tesoro" y "la juventud está perdida". Dentro de la segunda, la autora estudia, por ejemplo, la representación "la juventud es vicio/problema" y analiza, entre otros aspectos, cómo se vincula a los/as jóvenes con el consumo de drogas. Esta investigación resulta útil para nuestro trabajo, porque nos permite

preguntarnos qué representaciones específicas aparecen cuando se hace referencia a situaciones de consumo en nuestro corpus.

Asimismo, consideramos interesante recuperar la investigación de Álvarez Broz (2012) sobre las representaciones televisivas de los usuarios de drogas en la Argentina. Allí, la autora estudia la relación entre la elección de colores específicos y la pertenencia a determinado sector socioeconómico. Encuentra que, por ejemplo, se usan imágenes opacas para los/as chicos/as que consumen paco o poxirán (lo que se asocia con una representación vinculada a la ilegalidad) versus imágenes estridentes en el caso del consumo de drogas de diseño (lo que se asocia a una representación del consumo asociada al placer). Esta investigación resulta interesante para nuestro trabajo, porque nos permite preguntarnos qué tipo de estrategias lingüísticas permiten construir representaciones sobre el consumo según el sector socioeconómico o la situación de consumo de los/as niños/as y jóvenes.

Desde la antropología, Chaves (2005) propone que, en la actualidad, puede observarse cómo los jóvenes o bien son negados en tanto sujetos completos (modelo jurídico), o bien se negativizan sus prácticas (modelo represivo). Consideramos relevante poner en relación este trabajo con los conceptos de *participación* y *protagonismo infantil* (Cussiánovich Villarán, 2002 y Liebel, 2009). Respecto de las formas de participación de los/as niños/as en la sociedad, Cussiánovich Villarán (2002) identifica que los/as niños/as son representados/as como una propiedad de sus padres, su participación en la sociedad se presenta como postergada o bien en términos de rehabilitación (cuando se pone el eje en la peligrosidad), se traslada la infancia al mundo de lo privado o se los considera prescindibles en tanto actores sociales. Por su parte, Liebel (2009) propone

dos corrientes principales en relación con la forma de entender la posición social de los/as niños/as y su influencia en la vida social. Por un lado, aquella que tiende a la infantilización de los sujetos y a comportamientos paternalistas. Por otro lado, la que apunta a la igualdad de derechos con los adultos y a una participación activa de los/as niños/as en la sociedad. Teniendo en cuenta estos trabajos, consideramos que el AD es una perspectiva que nos permite estudiar cómo se construye la posición social de los/as niños y jóvenes en los diarios digitales: ¿qué procesos se les asignan? ¿Se construyen como sujetos pasivos o con posibilidad de cambio sobre su realidad?

Marco teórico

Partiremos de entender que la niñez, adolescencia o juventud son nociones elaboradas histórica, social y culturalmente (Aries, 1987). Desde el AD, también se ha definido a la *juventud* como un producto sociocultural e histórico que es objeto de construcción discursiva (Palazzo, 2013).

Pitch (2003) señala, retomando a Aries (1987), que en la modernidad la juventud tiene atributos contradictorios: a la vez que se presenta como un bien deseado, supone una condición concreta de marginalidad social y dependencia económica prolongada, un lugar de incertidumbre, precariedad y riesgo. Bisig (2008), por su parte, señala que con la modernidad surge una visión del niño como portador del futuro.

En relación con la definición de *lenguaje*, se lo considerará no solo como un medio o instrumento de comunicación, sino —y sobre todo— como una herramienta que permite la formación, complejización y transmisión de *representaciones* (Raiter, 2016). El uso del lenguaje es

ideológico, porque todo enunciado recrea, reconstruye y redefine una porción del mundo desde una perspectiva específica (Zullo, 2016).

Esta forma de entender el lenguaje se pondrá en relación con el concepto de *control social* entendido como el punto de vista que tiene en cuenta los aspectos que contribuyen a la producción de lo bueno y lo malo, de lo normal y lo patológico de cada proceso u objeto (Pitch, 1996). Esta noción será útil para estudiar en qué medida el lenguaje contribuye a determinar categorías como *bueno/malo, normal/patológico/desviado* en relación con la niñez y la juventud y qué relaciones aparecen entre esas categorías y las situaciones de consumo que atraviesan los sujetos. Pitch plantea que para estudiar la dimensión social del control es necesario considerar tres áreas de los procesos:

1) El funcionamiento de las instituciones que tienen el mandato de definir y gestionar de distintas maneras lo que no está bien y lo que no es normal: el derecho, el sistema de justicia penal y las agencias vinculadas, la psiquiatría, las instituciones psiquiátricas y las entidades asociadas.
2) El funcionamiento de las agencias involucradas en la distribución de servicios y recursos (económicos, psicológicos, sanitarios).
3) Las actividades de grupos sociales y de movimientos colectivos como productores de nociones de lo que está bien y lo que es normal.

La tercera de estas áreas será fundamental para el desarrollo de nuestro trabajo, en tanto los medios de comunicación constituyen espacios centrales a la hora de construir nociones sobre lo "bueno" y lo "normal" en torno a distintos actores sociales.

Objetivos

Nuestro objetivo general es estudiar las representaciones que construyen los medios de comunicación sobre los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que consumen drogas en nuestro país, en general, y en Buenos Aires en particular. Los objetivos específicos son:

1. Estudiar, desde una perspectiva discursiva, las estrategias que utilizan los medios de comunicación para elaborar representaciones sobre lo bueno y lo malo en la niñez y juventud, específicamente, en relación con el consumo de drogas.
2. Analizar cómo —y mediante qué elementos lingüísticos— se caracteriza a los/as jóvenes que consumen drogas en el corpus.
3. Investigar con qué causas, contextos y situaciones se vincula el consumo de drogas en niños, niñas y jóvenes y si se presentan representaciones diferenciadas en cada caso.
4. Estudiar qué voces se recuperan como "autorizadas" para hablar sobre la temática del consumo en niños, niñas y jóvenes.

Corpus y metodología

El corpus está compuesto por seis textos de diarios digitales: tres de *Infobae* y tres de *Clarín*. La primera nota de *Infobae* titulada "Alcohol y marihuana, las drogas más consumidas por los jóvenes", en adelante "N1", integra la sección "Salud" y fue publicada el 27 de septiembre de 2016. En ella, distintos especialistas de la salud analizan un estudio de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) que revela

un aumento en el consumo de marihuana y alcohol en los/as jóvenes. La segunda ("8 de cada diez jóvenes admitieron que el consumo de drogas los llevó a delinquir"), en adelante "N2", fue publicada el 12 de enero de 2017 en la sección "Sociedad" y focaliza, a partir de una encuesta oficial, en los vínculos entre el consumo de drogas y el delito en jóvenes de sectores vulnerables. La última ("Habló la mamá de 'El Polaquito': consume drogas desde los 8 años"), en adelante "N3", fue publicada, también en esta sección, el 18 de julio de 2017 y hace referencia a una nota realizada a un niño en el programa de Jorge Lanata, que tuvo mucha repercusión en los medios de comunicación.

En cuanto a las notas de *Clarín*, la primera ("'El polaquito': la historia estremecedora de un nene de 12 años que dice que mató y robó"), en adelante "N4", integra la sección "Policiales" y fue publicada el 17 de julio de 2017. Allí, el diario pone el foco en la relación entre delito y consumo. La segunda ("Drogas sintéticas: ya se consumen desde los 14 años y no solo en fiestas electrónicas"), de ahora en más "N5", publicada el 15 de enero de 2017 en la sección "Noticias", habla sobre el aumento en el consumo de drogas sintéticas en los/as adolescentes y jóvenes. La última nota ("Preocupación del gobierno por el incremento en el consumo de drogas, alcohol y tabaco en adolescentes"), en adelante "N6", fue publicada el 29 de junio de 2017 en la sección "Sociedad" y recupera la opinión del presidente Mauricio Macri sobre el aumento, especialmente en adolescentes, del consumo de drogas en la argentina.

Seleccionamos notas de diarios digitales debido a la importancia que ha adquirido este tipo de medios en la actualidad, y de los diarios *Infobae* y *Clarín*, específicamente, debido a su alcance.

Analizamos los procesos y roles temáticos (Halliday, 2004; Hodge y Kress, 1993; Zullo, 2016) asociados a estos/

as niños/as, adolescentes y jóvenes. Este abordaje considera que la lengua impone formas de categorizar nuestra experiencia en forma de *participantes* (en español, típicamente realizados mediante sustantivos) y de *procesos* (mediante los verbos). Tomando este esquema como base, estudiamos los enunciados separándolos en cláusulas, compuestas por un evento o proceso y sus modificadores, para luego concentrarnos en el tipo de procesos en los que participan como agentes o como pacientes.[1]

Con el objetivo de investigar las causas con las que se vincula el consumo de sustancias y los datos que fundamentan las distintas representaciones, incorporamos el estudio de la *argumentación* (Toulmin 2007 y Molina, 2012). Desde esta teoría, se proponen distintas partes en una argumentación. En primer lugar, una *tesis*, *afirmación* o *conclusión*, a la que se llega mediante distintos elementos justificatorios que se denominan *datos*. El paso de los datos a las tesis se produce a través de *garantías*, es decir, enunciados del tipo "Si D, entonces C". A su vez, se pueden diferenciar las *tesis explícitas* de las *implícitas*. Recuperar esta teoría para el análisis nos permite estudiar, por ejemplo, qué creencias sustentan las prácticas sociales.

Por último, este trabajo incorpora la noción de *polifonía* (Ducrot, 2001) que plantea que en un enunciado conviven distintas voces o puntos de vista (*enunciadores*) que son recuperados por el *locutor*[2] —aquel responsable del mensaje

1 Los procesos se clasifican en dos grandes grupos: los *accionales* y los *relacionales*. A su vez, el primer grupo se divide en los *transactivos* (que involucran dos participantes, uno como agente y otro que recibe la acción; por ejemplo: "Juan rompió el vidrio"); *no transactivos* (que involucran solo un participante; por ejemplo, "María corrió a la casa") y los *seudotransactivos* (que incluyen acciones semióticas como pensar o los verbos de decir). Por su parte, los *procesos relacionales* resultan fundamentales para la clasificación y calificación de los/as participantes: se les asignan atributos, pertenencias o posesiones, se los/as define y se los ubica en un espacio o tiempo.

2 En nuestro trabajo, consideramos al medio digital como *locutor global* de la nota.

total— quien puede identificarse, rechazar, distanciarse o respaldar esos puntos de vista. Esta teoría resulta relevante para poder estudiar cuáles son las voces que se presentan como "autorizadas" en los medios para hablar sobre consumo de sustancias en la niñez.

Análisis

Causas, contextos, características y consecuencias del consumo de drogas en niños/as, adolescentes y jóvenes. Análisis de las representaciones que construyen los diarios digitales. ¿A qué causas se asocia el consumo en niños/as y jóvenes en los textos que analizamos? Podríamos clasificarlas en dos tipos: aquellas vinculadas a la situación personal del/la niño/a o joven (su contexto social o familiar) y otras relacionadas con características propias de la etapa vital que están transitando.

Entre las primeras se ubica, por un lado, el abandono escolar.[3] A través de distintos procesos no transactivos,[4] se presenta como una de las causas que determinan el acceso al consumo de drogas en sectores socioeconómico bajos, por ejemplo, en: "porque *dejó* de ir la escuela" (N3, c15), "y él *dejó* la escuela en cuarto grado" (N4, c43).

Por otro lado, se presenta el contexto familiar de los/as niños/as y jóvenes de sectores vulnerables como determinante

3 En las notas dos, tres y cuatro aparece esta causa vinculada al consumo de drogas en las tesis "los jóvenes de sectores vulnerables comienzan a consumir drogas y a delinquir como consecuencia del abandono escolar" y "el abandono escolar se vincula con el consumo de drogas y el delito".

4 Este trabajo presenta las conclusiones alcanzadas luego de un análisis cuantitativo y cualitativo del corpus a partir del estudio de los procesos y roles, de la argumentación y de las *voces* que se recuperan en estos discursos. Se trata, entonces, de una versión reducida de nuestra investigación, en la que presentamos ejemplos de nuestro análisis que consideramos relevantes y representativos de los resultados alcanzados.

para el acceso al consumo de drogas y al delito. Esta causa aparece en las tres notas que ponen el foco en niños/as y jóvenes de estos sectores sociales (N2, N3, N4), lo que refuerza una visión de las familias y de los/as jóvenes que es sumamente estigmatizante, donde se las responsabiliza por el supuesto "desvío" de sus miembros. Podemos identificar la relevancia otorgada al contexto familiar, por ejemplo, en los siguientes fragmentos:

> 1. Las pautas de crianza, los modelos de funcionamiento familiar que incluyen malos tratos, violencia, prácticas de consumo en el entorno íntimo y próximo social, como así también prácticas delictivas en los circuitos de referencia [...]. (N2, c13)[5]

> 2. El chico de 12 años que está acusado del ataque al jardín vive junto a 23 personas en una casa en Villa Caraza, en una zona humilde de Lanús [...]. (N4, c38)

En estas notas, la vulnerabilidad social se presenta como contexto para el delito y el consumo de sustancias:

> 3. Ambas prácticas, el consumo de sustancias psicoactivas y el involucramiento en delitos, más que proceder una de la otra, integran un amplio abanico de prácticas de riesgo que se desarrollan *a partir de raíces comunes, particularmente vinculadas a las condiciones de vulnerabilidad social*. (N2, C85)

Respecto de las causas que vinculan el consumo de sustancias con las características propias de la etapa biográfica que están transitando los sujetos, identificamos, en primer

5 Entre paréntesis figuran el número de nota y de cláusula del ejemplo mencionado.

lugar, la que los/as presenta como inconscientes ante los riesgos. Esta tesis aparece en las notas 1, 4, 5 y 6. En N1, esta característica de los/as jóvenes no solo se presenta a partir de los datos de las encuestas que señalan "la falta de consciencia" de los riesgos del consumo de sustancias, sino que también se refuerza a partir de la representación que los presenta como sujetos sin miedo:

> 4. Sumemos *la falta de miedo que hay esa etapa* [...]. (N1, c43)

Mientras tanto, en N4, la inconsciencia se asocia a la incapacidad de diferenciar lo que "está bien" de lo que "está mal" en los/as chicos/as de sectores vulnerables.

En segundo lugar, se presentan como causas la búsqueda de diversión y el deseo de experimentación:

> 5. Según el trabajo, las razones principales esgrimidas fueron "*la diversión y la experimentación*". (N1, c16)

En tercer lugar, se vincula el consumo de drogas con el hecho de que la adolescencia sea una etapa difícil:

> 6. La adolescencia se puede definir como *la etapa más conflictiva y difícil que uno transita a lo largo de su vida*. (N1, c37)

En cuarto lugar, se señala que consumen porque son impulsivos y poco reflexivos:

> 7. [...] en el adolescente hay predominio de la acción y lo impulsivo por sobre la reflexión. (N1, c42)

> 8. [...] porque ellos por su cuenta tienden al descontrol y al exceso. (N1, c76)

Por último, se vincula el consumo con el hecho de que se sienten "sin futuro" o "vacíos/as":

> 9. [...] hay un docente que ve cómo su alumno tira su futuro por la ventana. (N6, c17)

> 10. Llegan a los 18 años con una vasta experiencia en excesos buscando algo más que los motive y alegre, pero con un vacío enorme. (N1, c69)

Resulta interesante pensar estas causas a partir de la definición que propone Pitch (2003) sobre la *inmadurez* como aquella condición transitoria, no patológica y específica de los jóvenes. En las notas, la inmadurez es definida como una condición que se les atribuye a los sujetos en una etapa específica de sus vidas. Se asocia el consumo de sustancias con la falta de miedo, la tendencia a la experimentación y la diversión y la ausencia de reflexión en los/as adolescentes y jóvenes que consumen drogas.

En cuanto a las consecuencias, las presentadas en estas notas para el consumo de drogas son diversas. El abandono escolar se presenta tanto como una causa, como una consecuencia del consumo de drogas en sectores vulnerables:

> 11. [...] el consumo de drogas *es el comienzo para otras dos conductas: el delito y el abandono escolar.* (N2, c35).

En este ejemplo, puede observarse también cómo se presenta una segunda consecuencia del consumo de drogas:

> 12. [...] provocaron el temprano ingreso a las adicciones *que a su vez llevó al delito.* (N2, c8)

Los actos delictivos se presentan como una consecuencia del consumo de drogas, pero únicamente en los sujetos de sectores vulnerables.[6] Esto podemos también identificarlo a partir del análisis de los procesos en los que participan los/as niños/as y jóvenes de estos sectores. Por ejemplo, de los cincuenta y cinco procesos en los que participan los/as jóvenes de sectores vulnerables de N2, quince los/as ubican como agentes de procesos transactivos, es decir, procesos que afectan a otro participante, y de estos quince, doce se vinculan al delito. Esto refuerza la relación entre delito y consumo de sustancias en estos estratos sociales. En N3 y N4 también pueden identificarse una gran cantidad de procesos transactivos asociados al robo y a la violencia, en los cuales el agente de la acción es "el Polaquito".

¿Por qué consideramos significativo destacar la cantidad de procesos transactivos vinculados al delito? Los procesos transactivos son aquellos que permiten presentar a los participantes con más agentividad. Si los diarios presentan con mayor agentividad, posibilidad de acción y de cambio sobre sí mismo y otros/as a los/as niños y jóvenes de estos sectores únicamente en acciones que son evaluadas negativamente, también los actores se presentan evaluados de ese modo. Es así que, ante un contexto social vulnerado, estos diarios presentan a los/as jóvenes como consumidores rutinarios, como en este caso:

> 13. ¿En qué empleabas tu tiempo libre? 235 contestaron que lo hacían en el consumo de droga. (N2, c62, c63 y c64)

6 Esto puede observarse en la tesis 1 de N2, N3 y N4: "Los jóvenes de sectores vulnerables que consumen drogas cometen delitos".

Se manifiesta que lo único que hacen además de consumir es delinquir. Ante el abandono escolar, el delito se presenta como parte constitutiva de su rutina y, aunque se los/as representa como sujetos abandonados/as y, por lo tanto, en peligro, también se los/as presenta como peligrosos/as y violentos/as,[7] porque supuestamente cometen robos y asesinatos:

> 14. Es un chico sin protección familiar ni contención del Estado que convive con el delito en Villa Caraza, en Lanús. (N4, c3)

De este modo, se construye una representación sumamente estigmatizante de estos/as jóvenes, enmarcada en un contexto donde se discute, por ejemplo, la baja de la edad de imputabilidad (N2 y N3) y en el cual ciertos sectores de la sociedad apuntan a presentar a los/as niños/as de estos sectores como "peligrosos y sin miedo" y, en consecuencia, susceptibles de ser señalados/as por los medios y la sociedad en su conjunto, juzgados/as por las autoridades y encarcelados/as.

En este sentido, podemos recuperar la problematización que realiza Pitch (1996) respecto de la *peligrosidad social*. En primer lugar, la autora señala que aquello que se configura como *peligroso* es lo que la red de servicios expulsa (se podría pensar en la expulsión por parte del sistema educativo, por ejemplo, en el caso de "el Polaquito") o aquello que escapa o resiste. Ahora bien, la autora también señala que, lo que en un determinado momento y en cierto punto del circuito emerge como *abandono*, tenderá a reaparecer en otro momento y en otro punto como *peligro*.

Por último, resulta significativo destacar también el papel que se les atribuye a los adultos en las notas que analizamos:

---

7 En la tesis de N4 "los chicos de sectores vulnerables que consumen drogas son violentos".

se presentan como los únicos responsables de que los/as niños/as y jóvenes salgan de su situación de consumo, porque por sí solos/as supuestamente no son lo suficientemente "maduros/as" como para hacerlo:

> 15. Los padres y la sociedad tenemos que encontrar medidas de control efectivas que *ayuden* a los adolescentes a poder divertirse sin poner en riesgo sus vidas o la de los otros. (N1, c75)

De este modo, la niñez, adolescencia y juventud comparten la característica de ser etapas en las que los sujetos dependen de los adultos y, de hecho, como señala Pitch (2003), son caracterizados/as a partir de los atributos de los adultos de los que carecen: madurez, razonamiento, control, etcétera. En los procesos transactivos en los que se los/as podría presentar como agentes capaces de mejorar su situación, se los/as muestra como pacientes y receptores de la ayuda. Esto puede observarse tanto en el ejemplo 15, como en N3, en "lo medicaron" (c21), "lo ayuden" (c23), "lo internaron" (c37), "lo iban a llevar" (c38), donde de los once procesos transactivos que presentan a "el Polaquito" como paciente, siete hacen referencia al rol primordial y único de los adultos a la hora de mejorar la situación del niño.[8]

Esta cuestión puede pensarse en términos de conceptos como los de *participación* o *protagonismo infantil*

8 Al identificar y criticar la pasivización de los/as niños/as y jóvenes que consumen drogas no se busca con este trabajo desconocer el rol que tienen las instituciones del Estado para que mejoren las condiciones de vida de los/ niños/as. De hecho, consideramos que el Estado debe ejecutar políticas integrales que tengan en cuenta los derechos de los/as niños/as y adolescentes y no que patologicen o criminalicen el consumo de sustancias. Sin embargo, sí se busca destacar que este rol pasivo que se les atribuye en estos medios impide el reconocimiento de su papel activo en la sociedad y, también, sobre sus situaciones particulares de consumo, mientras que sí les da un rol activo en los casos de procesos evaluados negativamente como aquellos vinculados al delito o la violencia.

(Cussiánovich Villarán, 2002; Liebel, 2009). En las notas analizadas, la forma de representar a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes supone, en primer lugar, una invisibilización de su rol como actores sociales: se los/as representa como dependientes de los adultos (la sociedad, el Estado, sus familias). La participación de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes es reducida a su posibilidad de opinar, pero en ningún caso se los presenta como sujetos de derecho capaces de decidir y actuar sobre su realidad.

Voces "autorizadas": del relato personal al análisis del especialista

Los puntos de vista que se recuperan en las notas implican un posicionamiento por parte del diario respecto de qué voces están autorizadas para opinar sobre ciertos temas. En las notas seleccionadas, se incorpora tanto la voz de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que se encuentran/encontraron atravesados/as por el consumo de drogas —y sus familiares— como las de organismos, políticos y especialistas de la psiquiatría y la psicología. Ahora bien, estas voces cumplen distintas funciones: algunas se presentan para legitimar ciertas opiniones del diario y otras para presentar posturas distintas de las que defiende el medio.

Las voces de los/as niños, adolescentes y jóvenes que consumen drogas aparecen mediadas por cifras oficiales (encuestas e informes) y se recuperan como datos de estadísticas para justificar la gravedad de la problemática del consumo de sustancias (N1, N2, N3 y N5) y la falta de consciencia del riesgo de consumo (N1, N4, N5 y N6). Asimismo, se usan para legitimar la representación que asocia a los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos que consumen drogas con el delito. En N2, N3 y N4 se recuperan las voces

de jóvenes de estos sectores sociales recortando y destacando los discursos en los que se presentan a sí mismos como "delincuentes" y "violentos". Asimismo, se utilizan nuevamente estadísticas, pero en este caso para enfatizar la centralidad que tiene la relación droga-delito en estos sectores sociales:

> 16. El 76% de los chicos y jóvenes que respondieron la encuesta dijeron que el consumo de drogas los acerca al delito. (N2, c87 y c88)

En las tres notas, podemos encontrar también numerosos procesos seudotransactivos (verbos de decir) que recuperan de manera indirecta la voz de estos actores:

> 17. [...] y también *confiesa* que usa una pistola calibre 9 milímetros. (N4, c61)

En este ejemplo puede verse que la tesis que vincula drogas y delito en estos sectores sociales se refuerza mediante el uso de verbos de decir como "confesar" o "admitir" (que aparece en N2), que dan cuenta de una evaluación negativa por parte del medio de las palabras recuperadas. Asimismo, en N2 se retoma la voz de los jóvenes para justificar el vínculo entre consumo de drogas en estos sectores sociales y un contexto familiar específico.

El punto de vista de los/as niños/as y jóvenes no parece ser, entonces, valorado en sí mismo, sino en función de las evaluaciones que los/as "adultos/as" presenten de ellos/as. El protagonismo de estos sujetos es reducido a su papel en tanto cifras o testimonios. De este modo, no se trata de un protagonismo en tanto actores sociales, sujetos de derecho (Cussiánovich Villarán, 2002) en el cual se reconozca su capacidad de actuar socialmente, de construir su identidad,

de actuar sobre su realidad, sino de una participación reducida a la posibilidad de opinar.[9]

En cuanto al punto de vista de los familiares, en N3 se retoma la voz de la mamá de "el Polaquito", pero este enunciador también es incorporado al discurso del medio para reforzar el vínculo entre contexto familiar y el acceso a las drogas y el delito en jóvenes de sectores vulnerables: la madre cuenta las condiciones en las que vive la familia y el estado de abandono del niño, lo que permite justificar su ingreso a las drogas y al delito.

Consideramos que es necesario enmarcar las palabras de la madre de "El Polaquito" en un contexto más general, que tenga en cuenta las políticas públicas en materia de drogas. En este sentido, resulta significativo recuperar los informes del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) que analizan las políticas prohibitivas (2014 y 2017). En ambos informes se analizan las consecuencias negativas que tienen las políticas públicas enfocadas como "guerra contra las drogas", en las cuales el Estado centra sus esfuerzos en la militarización y criminalización del consumo. En estas políticas, los sujetos no solo son estigmatizados, sino que también tienen dificultades para acceder a los tratamientos de salud necesarios. Asimismo, se refuerzan las desigualdades sociales, al concentrar sus acciones de seguridad en los barrios más vulnerables.

Consideramos que las políticas públicas que centran sus esfuerzos en ver a las drogas como un problema de seguridad fracasan en las dimensiones de salud y derechos humanos, lo que se evidencia en las palabras de la madre de "el Polaquito", quien reclama para que su hijo pueda acceder a tratamientos por el consumo de sustancias. Dado que los

9 Esa opinión se presenta recortada y orientada por los medios de comunicación y los organismos en función de los intereses propios y de las representaciones que se están elaborando.

medios de comunicación ponen el foco, por ejemplo, en la peligrosidad de los/as niños/as y jóvenes de sectores vulnerables, resulta necesario estudiar los discursos que producen, porque contribuyen a construir "consensos" sobre el tipo de abordaje de la problemática.

Ahora bien, también aparecen en las notas "voces oficiales" que permiten justificar y respaldar las representaciones que posicionan a los/as adolescentes y jóvenes como el principal "grupo de riesgo" ante el consumo de drogas. En N1, N5 y N6, se retoman informes de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), de organismos nacionales como la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (SEDRONAR) y de universidades privadas como la UADE. Asimismo, en N3 y N6, se recuperan las voces de los políticos (Diego Kravetz, Mauricio Macri y Carolina Stanley), dado que estas voces permiten legitimar la opinión del diario de que el consumo de sustancias es un problema social significativo, reconocido y traducido en políticas de Estado. De este modo, los organismos como SEDRONAR y los políticos se presentan como enunciadores "autorizados", lo que puede verse en la elección de un verbo de decir como "sostuvo", a la hora de construir representaciones sobre los/as niños/as, adolescentes y jóvenes con situaciones de consumo:

> 18. Macri *sostuvo* que creció la cantidad de jóvenes que consumen drogas. (N6, c10, c11)

Otros enunciadores que se presentan como "autorizados" para hablar sobre estos temas son los especialistas de la psicología y la psiquiatría. En N1 se recuperan las opiniones que ponen el foco en las causas y características del consumo que pueden vincularse con cuestiones constitutivas

de las etapas que transitan los sujetos. Los especialistas son presentados como autorizados para definir y caracterizar estas "etapas" (ejemplo 6) y presentarlas como universales y aplicables a los sujetos en general.

Conclusiones

El análisis, desde una perspectiva discursiva, de las notas de *Infobae* y *Clarín*, nos ha permitido identificar no solo las causas, consecuencias y situaciones de consumo asociadas a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes que se encuentran atravesando situaciones de consumo de drogas, sino también qué voces se presentan como "autorizadas" para opinar sobre esta problemática.

En cuanto a las representaciones específicas que vinculan a los/as niños, niñas y adolescentes con el consumo de drogas, se han identificado representaciones generalizadoras que tienden a presentar visiones estigmatizantes respecto de estos sujetos, ya sea por las características que se les asignan en función de determinado sector social y contexto familiar o por las cualidades específicas de la etapa que están transitando.

Recuperando el aporte de Chaves (2005), se podrían reconocer dos tendencias en las notas analizadas. Por un lado, aquella que presenta a los sujetos como incompletos, lo que en el análisis puede identificarse, por ejemplo, en las características que se les atribuyen a los/as niños y jóvenes que los diferencian de los adultos (inmadurez, falta de razonamiento y consciencia) y que se traduce en una pasivización tanto en el plano de los procesos en los que se los/as hace participar, como en el papel que se les otorga para modificar su realidad (se los convierte en datos y se recupera su opinión para legitimar representaciones estigmatizantes

sobre sí mismos/as). Por otro lado, se negativizan las prácticas de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes, lo que puede observarse no solo en la evaluación negativa por parte del medio y de las "voces autorizadas" de las características que les asignan a los/as jóvenes, sino también en el énfasis puesto tanto en la dicotomía *en peligro/peligroso* como en la relación drogas-delito cuando se focaliza en los sujetos de sectores vulnerables.

Los medios de comunicación constituyen, en la actualidad, uno de los espacios centrales para presentar visiones sobre "lo bueno", "lo malo", "lo normal" y "lo patológico" en la niñez, adolescencia o juventud. El *control social*, en este sentido, se presenta como un fenómeno transversal que involucra distintos actores: los medios de comunicación, los políticos, las "voces autorizadas" de la medicina y la psicología, entre otros. Sin embargo, es en los medios donde estas voces parecen converger: allí se difunden puntos de vista sobre distintos fenómenos y actores sociales, evaluándolos bajo la máscara de que están presentando "la realidad". Por este motivo, resulta central estudiar de qué formas los medios de comunicación generan consensos y elaboran y reproducen representaciones que estigmatizan a los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran atravesando situaciones de consumo de drogas.

Bibliografía

Álvarez Broz, M. (2012). Retórica(s) de la desigualdad. La representación televisiva de los usuarios de drogas. *Avatares de la comunicación y la cultura*, núm. 3. Buenos Aires, Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.

Bisig, N. (2008). La relación Estado familia e infancia en la Argentina. El proceso de

construcción de la iInfancia. *Grupo de Trabajo Familia e Infancia. 6.ª Reunión: Familias latinoamericanas, pasado y presente: continuidades, transiciones y rupturas.* Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO.

CELS (2014). *El impacto de las políticas de drogas en los derechos humanos. La experiencia del continente americano.* En línea: <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2016/10/El-impacto-de-las-politicas-de-drogas-en-los-derechos-humanos.-La-experiencia-del-continente-americano.pdf> (consulta: 26-03-2020).

_____ (2017). *Derechos humanos en la Argentina. Informe 2017*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, núm. 23, pp. 9-32. Valparaíso, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Cussiánovich Villarán, A. (2002). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, pp. 86-102. Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales., Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ducrot, O. (2001[1984]). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, Polity Press.

Halliday, M. A. K. (2004). Clause as representation. *An Introduction to Functional Grammar*, tercera edición, pp. 168-305. Revisada por Christian Matthiessen. Londres, Hodder Headline.

Hodge, R. y Kress, G. (1993 [1979]). *Language as Ideology*, segunda edición. Londres, Routledge.

Liebel, M. (2009). Significados de la historia de los derechos de la infancia. Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, pp. 23-40. Lima, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).

Molina, L. (2012). *La argumentación en las noticias. Una aproximación al análisis de la estructura argumentativa a partir del modelo de Toulmin en el marco del Análisis Crítico del Discurso.* Buenos Aires, Tersites, Colección Noam.

Palazzo, M. G. (2013). Discursos y representaciones sobre la juventud en la prensa: entre el futuro y la perdición. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericana*, vol. 18, núm. 1, pp. 51-69. San Miguel de Tucumán, INSIL - Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Pitch, T. (1996). ¿Qué es el control social? *Delito y Sociedad*, vol. 1, núm. 8, pp. 51-72. Buenos Aires, Instituto Gino Germani y Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

_____ (2003). La cuestión de la desviación juvenil. *Responsabilidades Limitadas. Actores, Conflictos y Justicia*. Buenos Aires, Ad-Hoc.

Raiter, A. (2016). Representaciones sociales. Raiter, A. y Zullo, J. (comps.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*, pp. 15-35. Buenos Aires, La Bicicleta.

Toulmin, S. E. (2007 [1958]). *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península.

Zullo, J. (2016). El análisis del discurso. Algunos supuestos, algunas herramientas de trabajo. Raiter, A. y Zullo, J. (comps.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*, pp. 37-29. Buenos Aires, La Bicicleta.

Parte III
Participación infanto-juvenil y trabajo territorial

CAPÍTULO 7

Desandando mitos del trabajo comunitario con jóvenes desde el ámbito universitario

La experiencia de Barrilete Cultural a través del deseo

Laura Macri Denegri

A lo largo de los años de trabajo con jóvenes en el barrio de Barracas, específicamente en la Villa 21/24, junto con lxs compañerxs de Barrilete Cultural[1] nos encontrarnos de manera repetitiva con algunas frases e ideas que circulan en los discursos cotidianos sobre el trabajo comunitario con jóvenes. Algunas de esas frases resuenan en nuestras reflexiones compartidas como indicadores de la incomodidad que nos generan. Acercarnos a esos dichos nos permite desandar los supuestos que —creemos— esconden, así como explicitar nuestros posicionamientos. Bajo un experimento de enunciación esas frases aparecen como "mitos" que repensamos a través de lecturas propias y colectivas e ideas que surgieron en estas reuniones.

1 Barrilete Cultural se conforma en el año 2011 a partir de la convocatoria de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras para estudiantes y graduadxs a realizar talleres culturales con jóvenes en articulación con CIDAC Barracas. A lo largo de este trabajo se detallan algunas de las actividades principales que realizamos como integrantes de Barrilete Cultural: talleres con jóvenes, seminarios de extensión junto a otras organizaciones y seminarios de prácticas socioeducativas.

Hace nueve años la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) comenzó un proyecto en articulación con el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) de la misma facultad, invitando a estudiantxs y graduadxs a participar de un grupo interdisciplinario, para conformar el espacio denominado "Formación de jóvenes como promotores socio-culturales comunitarios desde una perspectiva de derechos humanos". Con el tiempo fuimos reconfigurando su denominación como "Barrilete Cultural, área territorial orientada a la promoción de derechos de jóvenes". Esta transformación en la denominación del proyecto da cuenta de los caminos recorridos y las reflexiones a partir de la praxis, así como la búsqueda por revisar nuestra formación y los modos de producción del conocimiento. En este sentido, como espacio universitario articulamos con otros equipos desde el CIDAC para enriquecer la formación desde el territorio con el fin de trascender las paredes del academicismo descontextualizado que las tradiciones más tecnicistas de la educación superior sostienen.

Desde este punto de partida, se desarrollan algunas interpretaciones que se les otorgan a estos espacios territoriales y su vinculación con la dimensión político-comunitaria. Consideramos que existe un paralelismo entre la subestimación o desvalorización que estos mitos expresan sobre lo comunitario y algunos supuestos orientados a las niñeces y juventudes. Ambos comparten un lugar de subordinación que niega su carácter político: las juventudes de clases subalternas se ven invisibilizadas en relación a la adultez y a su capacidad de proposición y de creación, mientras que la acción comunitaria se encuentra desvalorizada como proceso de aprendizaje o producción de conocimiento, pero también desde su dimensión política al escapar de las formas tradicionales de organización conocidas, movimientos,

partidos o sindicatos, a la vez que propone otros caminos para luchar sobre aspectos estructurales.

En contraposición a estas miradas, una de las apuestas principales de Barrilete Cultural es la generación de espacios donde se visibilice a lxs jóvenes como referentes protagónicxs a través de sus producciones recreativas y culturales, no sólo para acompañarlxs como referentes de la cultura sino porque consideramos la potencia que todo espacio lúdico, afectivo y colectivamente protagónico puede generar en la subjetividad singular y grupal. El trabajo con jóvenes significa, como menciona Cullen (2006: 26), enfrentarse a "la interpelación ética de los recién llegados". Es decir, enfrentarse con lo nuevo de lxs otrxs, evitando la tentación de moldeamientos o control, desde el compartir de la experiencia. El desafío es grande y supone reconocer nuestras propias contradicciones como adultxs educadorxs para reinventar vínculos intergeneracionales.

Para quienes participamos de Barrilete Cultural, el espacio toma una significación singular que nos permite ensayar otras realidades posibles, donde logramos desdibujar momentáneamente algunas de las desigualdades sociales, etarias, de género y clase que nos atraviesan. Es en la acción conjunta con lxs jóvenes que percibimos cambios en nuestras propias capacidades de acción, en el modo en que nos encontramos en el/los territorio(s),[2] y reconocemos la riqueza de esos espacios. Por este motivo, es necesario entrecruzar esta experiencia con la noción de *deseo*, para intentar responder la pregunta que ocultan los mitos presentados. ¿Por qué participar de estos espacios? ¿Por qué arriesgarse a lo desconocido, a pensar lo comunitario junto con

2 El paréntesis que distingue el singular, del plural, busca unir y a la vez diferenciar espacios relacionados pero que mantienen sus especificidades. El barrio, las organizaciones con las que nos vinculamos, la Escuela n.° 6 de Barracas, las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras, el CIDAC u otros ámbitos donde circulamos.

los jóvenes? El cuestionamiento que Suely Rolnik y Félix Guattari (2006) realizan de las miradas clásicas sobre el deseo plantea algunas pistas que consideramos interesantes sobre la dimensión política como quiebre de los modos de producción subjetiva dominante.

Contextualizando el deseo en la búsqueda de subjetividades contrahegemónicas

Partimos de la caracterización que varixs autorxs realizaron sobre el escenario posterior al Consenso de Washington como el avance de políticas a nivel global con un fuerte predominio del capital financiero y una doble crisis: sobre el rol de los Estados en la regulación social y de los discursos o prácticas en torno a la revolución socialista como política emancipadora (De Sousa Santos, 2002 y Brown, 2005). Lxs autorxs acuerdan que el desarrollo de la neoliberalización no sólo se orientó a una serie de políticas socio-económicas, sino que operó sobre todo en la subjetividad de las personas, desligando las responsabilidades políticas en el acceso a los derechos, a la vez que se naturalizaron las desigualdades.

La producción de la subjetividad pasa a estar en la centralidad de la escena, ya sea por las implicancias sobre los modos de mecanización subjetiva o para repensar posibles quiebres que impidan una total serialización (Guattari y Rolnik, 2006). Si la subjetividad capitalística, como afirman lxs autorxs, se confirma socialmente y es dominante, la pregunta que nos interpela es: ¿cómo escapar de estas lógicas de producción subjetiva, hacia otras alternativas? Guattari y Rolnik (2006) introducen la discusión sobre la subjetividad, la relación entre lo colectivo y lo singular, el deseo y las alternativas políticas emergentes en pleno contexto

posdictatorial brasileño.[3] Desde diversos aspectos, cuestionan las concepciones clásicas que perciben al deseo como instinto animal, como algo bruto que debe ser controlado o canalizado. También se discute cómo influyen estas percepciones en lxs trabajadorxs orientadxs al ámbito social. A diferencia de estas miradas que consideran el deseo como algo anárquico o utópico, proponen pensarlo como construcción, como modo de producción y de creación que escapa a las lógicas dominantes.

Por otra parte, Boaventura De Sousa Santos afirma que las sociedades contemporáneas han resultado "políticamente democráticas y socialmente fascistas" (2006: 76) y advierte sobre la necesidad de renovar las condiciones para reinventar, como dice, las *posibilidades emancipatorias*. Para el autor, ante la crisis de espacios tradicionales de lucha, los sectores progresistas giraron hacia los derechos humanos con el fin de reconstruir el lenguaje emancipatorio. Los procesos dados a partir de lo que denomina "derechos humanos desde abajo"[4] logran legitimar la lucha contra las opresiones dentro de los proyectos contrahegemónicos.

Ante este contexto, es interesante retomar la historia de la Cátedra Libre de Derechos Humanos como espacio de resistencia, de configuración de otras realidades y modos de reorganización (Viñas, 2019). Desde esta cátedra nace en el año 2010 Barrilete Cultural, teniendo el doble desafío de conformar grupos de estudiantxs y graduadxs para el trabajo comunitario desde una perspectiva de derechos

3 El libro recopila las charlas realizadas durante un viaje por Brasil a mitad de la década de los ochenta, donde lxs autorxs conversan con diversos referentes políticos.

4 Distingue entre derechos humanos desde arriba o desde abajo. Mientras que el primer término refiere a la concepción universal apropiada por el liberalismo como proceso de instrumentalización y universalización de los derechos humanos, el segundo remite a la organización de grupos sociales en defensa de intereses que se perciben como comunes que puedan darse a nivel transnacional (De Sousa Santos, 2002).

humanos, a la vez que construye y promueve espacios que visibilicen a lxs jóvenes como productores y referentes de la cultura. Barrilete Cultural se inicia a partir del desarrollo de diversos talleres culturales con jóvenes,[5] especialmente vinculándonos con la Escuela Media n.° 6 del barrio de Barracas, pero también ampliando nuestras acciones a otros espacios y proyectos. Sin embargo, a pesar de esto, cuando hablamos de espacios comunitarios vinculados a las juventudes parecería resurgir una mirada despolitizante que intenta reducir estos proyectos a espacios ingenuos o poco activos. Sabiendo que en esa disputa dialógica se van configurando modos de percibir la educación, lo comunitario, lo social y lo político, es que buscamos repensarlo desde el deseo mencionado por Guattari y Rolnik (2006), para reconfigurarlo como espacio de resistencia y de acción colectiva, pero también espacio de placer, de creación, de otras realidades posibles. Pequeñas realidades contrahegemónicas, alternativas de subjetividad, no sólo para lxs jóvenes participantes sino también para lxs adultxs que participamos en ellas.

Siguiendo a estxs autorxs, desde la noción tradicional de deseo, la realidad y los espacios de placer deben estar divididos: "es inevitable elegir entre un principio de placer / principio de deseo y un principio de realidad / principio de

5 Los talleres realizados con jóvenes se desarrollaron a partir de propuestas artístico-culturales, como expresión visual, talleres de *stencil*, fotografía y talleres de mediación de lectura, como *Cuenta Cuentos. Lxs jóvenes les leen a lxs más pequeñxs*, que ampliaron los lazos sociales con diversas instituciones educativas (jardines, escuelas primarias, profesorados del barrio) y también organizaciones sociales, radios comunitarias, espacios de salud, CESACs, hospitales, etcétera. Además, se desarrollaron nuevos espacios universitarios, principalmente, el seminario de prácticas socioeducativas territorializadas "Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación de jóvenes como promotores socioculturales" vigente desde el 2018, y el taller "Lxs chicxs saben más de lo que parece. Participación y protagonismo de niñxs y jóvenes en la lucha por sus derechos", que se realiza junto a organizaciones sociales como La Miguelito Pepe y Aula Vereda, que promueven la participación de jóvenes y niñxs como sujetxs políticos.

eficiencia en lo real" (Guattari y Rolnik, 2006: 255). Por eso, a pesar de que el deseo pueda considerarse útil y/o bueno para la perspectiva tradicional, también debe ser controlado; la apuesta para lxs autorxs es ver la forma de fabricar otras realidades sin cargar con una lógica castradora del deseo. Partimos entonces de estas lecturas para desarticular los mitos que presentamos como supuestos del trabajo comunitario con jóvenes desde el ámbito universitario.

Debates y tensiones a partir de los mitos de espacios comunitarios con niñxs y jóvenes

Si existen algunas conclusiones sobre el contexto que acabamos de describir, es que la subjetividad está atravesada por lo social, sin que ello signifique una determinación lineal; el deseo también como dimensión de la subjetividad escapa así a la clásica mirada que le atribuye aspectos naturales o innatos desde lo individual con las cuales suele asociarse. Cuando afirmamos que deseamos algo, hay una multiplicidad de aspectos sociales, culturales y políticos que se encuentran atravesados. Nos interpela esta noción de deseo colectivo para repensar las potencias que nos permiten habitar otras realidades. Teniendo en cuenta esto, los mitos con los que nos encontramos ponen en discusión los sentidos políticos y sociales que se les otorgan a estos espacios, sin ver los huecos que los mismos proponen a la subjetivación capitalística.

Un primer mito, podríamos denominarlo "hacen que hacen". Nos referimos a las concepciones que interpretan a los espacios territoriales de la facultad como prácticas asociadas a la instrumentalización académica. El supuesto es que estos proyectos son sólo una excusa para presentar trabajos en congresos y jornadas y quienes participan en ellos sólo

lo hacen para buscar espacios académicos que lxs beneficien. Podríamos decir que este mito proviene de algunas críticas genuinas en el ámbito comunitario que advierten sobre modos de "intervención" desde la academia, como expresan Corea, Aldea y Lewkowicz en la "esfera de la representación sin anclaje práctico" (1998: 2). El mito sería una continuidad de esta crítica a experiencias que se basan en lógicas academicistas, sin tener un territorio de acción comunitaria real.

Entendemos que esta crítica se sostiene en el ámbito comunitario si la escisión adentro/afuera permanece, sobre todo cuando los espacios se generan desde la universidad. Sin embargo, debe contemplarse en estas experiencias otros aspectos relacionados a la vinculación tiempo-cuerpo-territorio(s). Desde la experiencia de Barrilete Cultural esta primera tensión se reformula más bien como un distanciamiento/acercamiento, que sólo se disolvió en la experiencia. El paisaje, que en un principio puede ser lejano, se hace cotidiano (tanto del barrio, como para algunas de nosotrxs de la misma universidad)[6] o cuando podemos recorrer el territorio, conformar un nosotrxs que sólo puede darse en la participación de un proyecto compartido que incorpore nuevas formas de mirar, de decir y de hacer; y que, a su vez, pueda verse cuestionado. Los tiempos y procesos no son homogéneos ni lineales, por lo tanto, los modos de participación y de apropiación de la experiencia tampoco pueden serlo. Uno de los mayores desafíos que encontramos en este proceso, es la tensión que produce mantener el equilibrio de las tareas desarrolladas desde el eje tiempo-cuerpo-territorio(s). Las distintas aristas que

6 Algunxs de lxs participantes de Barrilete Cultural no han cursado sus carreras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; nos conformamos como un grupo interdisciplinario con estudiantes y graduadxs provenientes de disciplinas vinculadas las ciencias sociales (abogacía, trabajo social, comunicación, psicología, ciencia política) entre otras.

sostienen el proyecto incluyen acompañar a jóvenes en el desarrollo como referentes culturales, pensar la formación de estudiantes universitarixs a través de seminarios o teorizar las experiencias que den cuenta de nuestros aprendizajes, que requieren de tiempos y espacios completamente diversos. Esta diversidad se encuentra entrelazada pero, a su vez, genera problemáticas cuando consideramos que nuestra acción se despliega con mayor intensidad sobre uno u otro ámbito. Por lo tanto, debemos mencionar que es un riesgo real y constante que debemos revisar para evitar que ninguno de estos ámbitos quede en función de otro.

A su vez, cuando nos referimos a niñxs y jóvenes, otro riesgo es reproducir algunas modalidades disciplinares que restringen las prácticas como modos de objetivación de lxs sujetxs jóvenes, sin revisar los espacios de participación que se les propone. No obstante, el mito no responde a esta advertencia, sino que mide la validez de estos espacios como nula o escasa por no considerar que se generen transformaciones. Desde esta posición no se estaría entendiendo la provocación de la propuesta de Barrilete Cultural, quizá porque persisten las representaciones que les niegan a lxs jóvenes su participación social, porque los aspectos culturales no se consideran como parte de la lucha política, o porque se entiende lo político desde ámbitos clásicos que reivindican la lucha desde aspectos netamente socio-económicos.

Pensar la subjetividad no implica la psicologización de las juventudes, evitando las responsabilidades públicas sobre los aspectos más estructurales de las desigualdades sociales que sufren. Por el contrario, la apuesta es la politización de la subjetividad desde el ámbito social como actores políticos. Sabemos que el adultocentrismo opera en los modos de percibir la relación con las juventudes y tiene implicancias desde diversos niveles simbólicos y materiales (el silenciamiento sobre sus experiencias de vida, la imposibilidad de

elegir o tomar decisiones sobre aspectos que lxs afectan, la limitación de la autonomía por condiciones materiales mientras se incrementa la precarización laboral y las condiciones de pobreza, la criminalización y la violencia de las fuerzas de seguridad, entre otros). Sabemos que la transformación de estas violencias no puede realizarse sin lxs sujetxs a quienes van dirigidas y es desde este lugar que buscamos construir espacios para escapar a las lógicas de la crueldad a la vez que nos construimos, nos contagiamos, nos preguntamos junto a ellxs los caminos para la transformación de las injusticias sociales que nos convocan.

Consideramos que quienes sostienen estas miradas no comprenden algunas características propias del trabajo comunitario, que influye en la construcción de espacios compartidos. La apuesta no intenta de ninguna manera moldear los sentidos que pueda tener la participación de lxs jóvenes en Barrilete Cultural y, aun así, sus devoluciones demuestran que sucede otra cosa en cada experiencia, que descubren "algo distinto", que se percibieron de otras formas. Al igual que para lxs estudiantes y docentes, son espacios donde ese algo que pasamos moviliza, nos transforma. Por más optimista que parezca este "pasa algo" que nos interesa revalorizar para pensar la subjetividad desde lo social, donde se producen espacios que posibilitan y crean otras alternativas, trastocando también el plano social y político.

Un segundo mito, podría denominarse "ternura estereotipada", es decir, las miradas que interpretan la acción comunitaria con niñxs y jóvenes "como un trabajo sensible, realizado por buenas personas". Este mito presenta un doble problema. Por un lado, manifiesta un registro moral o voluntarista de lxs participantes y, a su vez, considera la acción comunitaria como acción asistencial, anulando a lxs sujetxs jóvenes. El valor estaría puesto en la bondad de quien realiza la acción y su voluntad, su esfuerzo, por hacer

un bien a otrx. El voluntarismo es unidireccional, es un acto de bondad, de solidaridad en el mejor de los casos; de ninguna manera piensa al sujetx colectivo de su acción como actor social con potencia propia, con saberes propios, con modalidades y resistencias propias. Paradójicamente, fue desde este cuestionamiento a la noción de "voluntariado" que pudimos definir desde qué concepciones nos posicionaríamos frente a los deseos colectivos de transformación de las desigualdades, que no sólo atraviesa a los jóvenes sino que recae en nosotrxs mismxs bajo la denominación de "voluntarixs", desvalorizando nuestra tarea y producción. Algo realizado "voluntariamente" desarma todo aspecto político del deseo resignificándolo como individual y quita la profundidad de la reflexión y formación, lecturas e investigación que requiere trabajar con otrxs en el territorio. La voluntariedad no requiere de formación ni de sentidos, es voluntad entendida como "esfuerzo individual" hacia otrxs no como acción colectiva.

Por otro lado, el problema está asociado a los estereotipos de género, enfatizando la sensibilidad, la emotividad de quienes participamos como característica propia del trabajo comunitario con niñxs. La emotividad, la ternura y el cuidado se ven como mera reproducción o continuidad de las configuraciones subjetivas asociadas al género femenino. Siguiendo esto, algunas interpretaciones podrían afirmar que las mujeres y cuerpos feminizados que participamos de espacios comunitarios con niñxs o jóvenes estaríamos realizando un pasaje de las tareas socialmente asignadas, particularmente vinculadas a la maternidad, del ámbito privado al ámbito público. Aquí, el deseo como producción queda anulado; desde este mito, la participación en estos espacios se entiende como mera reproducción.

Por supuesto, cuestionarlo no pretende excluir una dimensión afectiva, que consideramos atraviesa cualquier

profesión o proyecto que involucre la construcción de un vínculo y que se pretenda realizar conjuntamente con otrxs. Desde Barrilete Cultural, la emotividad, la afección alegre, la sensibilidad, así como lo lúdico, es parte central del trabajo hacia lxs jóvenes y al interior de nuestro grupo. También es cierto que somos mayoritariamente mujeres y cuerpos feminizados quienes participamos a lo largo de estos años. Sin embargo, a diferencia de la postura planteada anteriormente, podría pensarse completamente al revés: el limitante de la participación de las masculinidades heteronormadas se sostienen justamente en estos prejuicios y mitos despolitizantes sobre los espacios con niñxs y jóvenes. Sería más bien una respuesta de sus propios prejuicios, y resistencias a transformar su vinculación intergeneracional, más que por una intención maternalista de quienes participamos de ellos. Desde miradas androcéntricas, quienes trabajan con niñxs y jóvenes han sido igualmente desvalorizadxs, negando su potencia política. Cuestionamos este mito en tanto anula los ensayos políticos que pretendemos configurar quienes participamos de estos espacios.

Como mencionamos, la dimensión afectiva forma parte del trabajo comunitario, pero está acompañada de una dimensión política que, lejos de evidenciar una continuidad del proteccionismo en su versión maternal, es condición de posibilidad para construir la confianza que propone un hacer juntxs, sabiendo que las desigualdades sociales —y sobre todo etarias— deben desarmarse para este hacer. En ese sentido, es interesante el concepto de *ternura* que propone Alejando Cussianovich (2010), afirmando su valor afectivo frente a contextos de vulneración económica y fragmentación social extrema, como modos de reconstruir el quiebre de vínculos y lazos sociales ante el distanciamiento e individualización hegemónica. La dimensión afectiva deja entonces de ser una estereotipación de miradas

condescendientes hacia lxs niñxs o jóvenes, y se configura como una herramienta, se torna escucha atenta que permite romper con las barreras sociales, que se recrudecen en contextos socioeconómicamente vulnerados. Esta concepción de la ternura nos ayuda a repensar lo afectivo junto a una dimensión ético-política y se manifiesta como condición de posibilidad para un poder hacer con otrxs.

Un último mito que quisiera cuestionar es el de la presunción sobre la facilidad o simpleza teórica, es decir, cierto *facilismo* del trabajo comunitario. En este caso, se supone que en dichos espacios requieren de poca preparación y recursos, como ya mencionamos en el aspecto asociado al voluntarismo. Sin embargo, el énfasis estaría puesto —a diferencia del primer mito— en la práctica en sí misma. El mito puede generarse, quizás, porque no se entiende la apertura propia de estos espacios, donde se suelen incorporar y valorar nuevos saberes de experiencias diversas. Si pensamos en profundidad, sería contradictorio sostenerse bajo criterios de legitimidad elitistas o excluyentes. Al contrario de lo que se manifiesta, la complejidad teórico-práctica y su carácter inclusivo, esta simplicidad o facilismo está lejos de estas prácticas. Por lo tanto, este mito sólo desnuda una jerarquización de saberes que es necesario revisar, donde lo práctico se visibiliza como simple o escaso de conocimiento, y escindido de la teoría. En otros trabajos desarrollamos esta tensión retomando el debate sobre la dicotomía entre cientificismo y basismo que formulan Paulo Freire y Antonio Faundez (2013), para reclamar una democratización del saber que vincule el saber popular y el científico. Desde Barrilete Cultural, esta búsqueda epistemológica atraviesa nuestras prácticas y a su vez dialoga con el ámbito universitario, modos de producción de conocimiento que den cuenta de nuestros propios aprendizajes, que pongan en juego los conceptos teóricos, que pregunten sobre las posibilidades de inventar nuevos.

En contraposición a este mito, consideramos que, a diferencia de las miradas academicistas, las experiencias prácticas con jóvenes difícilmente puedan prescindir de la teoría. En cada uno de los espacios donde transitamos las voces de lxs jóvenes tienen valor como referentes, por ejemplo, desde el curso-taller "Lxs chicxs saben más de lo que parece". Cada año nos vemos interpeladxs por la visita de las organizaciones de niñxs y jóvenes que se encuentran con adultxs participantes sin previo conocimiento. La relación intergeneracional produce una serie de desafíos para lxs adultxs, quienes debemos muchas veces revisar las formas de expresarnos y preguntar, o de lxs jóvenes que se ven interpeladxs por la adultez que lxs convoca desde un espacio ajeno. Aun sabiendo la complejidad de esta tarea, consideramos es una apuesta válida cuando notamos que ese extrañamiento inicial puede romperse a través del juego y el gesto que invita a participar del espacio. La presencia de lxs jóvenes se vuelve así una nueva provocación en los ámbitos donde fueron tradicionalmente excluidxs, pero profundamente analizadxs.

El problema principal que queremos destacar en la presentación de estos tres mitos es que tienen efectos despotenciadores en un doble sentido y que tratamos de desarrollar. Primero, hacia las juventudes y adolescencias que forman parte del espacio como continuidades de prácticas adultocéntricas, ya sea por su invisibilización dentro del ámbito social y universitario, o por una mirada proteccionista y condescendiente donde nunca aparece como protagonista o como sujeto político. Segundo, anula a lxs mismxs participantes estudiantes, graduadxs o docentes, ya sea porque son acciones percibidas como una deformación del asistencialismo o en términos de un "como sí" con fines académicos, desdibujando el deseo colectivo de construir otras realidades y de generar espacios contrahegemónicos para lxs jóvenes, pero también para nosotrxs mismxs.

La potencia del deseo que se vuelve mutante

Mencionamos la refomulación que Guattari y Rolnik (2006: 255) realizan de la noción de *deseo* como "todas las formas de voluntad de vivir, de crear, de amar; a la voluntad de inventar otra sociedad, otra percepción del mundo, otros sistemas de valores". El deseo pasa a estar en el terreno de la micropolítica, de los territorios que logran desterritorializar la subjetividad dominante y quienes participamos de Barrilete Cultural compartimos ese deseo de construir otro mundo que, reconocemos, sólo se da con lxs otrxs. Son justamente lxs jóvenes quienes nos interpelan éticamente ante la violencia de lo homogéneo porque sabemos que en ellxs se deposita con mayor esfuerzo el moldeamiento; de ahí también la intención de quitar su participación de la escena. Al mismo tiempo, ¿qué espacios tienen las adulteces para pensar su vínculo intergeneracional? El encuentro con lxs jóvenes nos plantea la diferencia de la existencia y nos moviliza a construir otras realidades. No es menor en este sentido partir de una perspectiva de derechos humanos que pueda ampliar las condiciones de existencia, que ponga en juego la dignidad de la vida y pueda cuestionar sobre la legitimidad que se les otorga a diversos sujetos como posibilidad o limitación sobre la producción de lo social, lo cultural y de lo que deseamos. Es a partir del encuentro con lxs jóvenes que también logramos, como adultxs educadorxs, desnudar algunas certezas arraigadas al control, a partir de la ternura de las experiencias y la seriedad del juego. En un contexto de constante problematización sobre aspectos antropocéntricos, androcéntricos y/o adultocéntricos, consideramos interesante recuperar esta concepción del deseo como modos de reinventar, de habilitar otras subjetividades que se cuelen a las lógicas capitalistas. Desde ese deseo colectivo de "reinventar las posibilidades emancipatorias"

que mencionaba De Sousa Santos (2006), nos vemos afectadxs en nuestra propia subjetividad singular y colectiva, como alternativa de existencia, como ampliación del horizonte dado.

En relación a lxs jóvenes, difícilmente podamos predefinir los sentidos que puedan otorgarle a su participación en Barrilete Cultural, ni es lo que pretendemos, pero sabemos que esa construcción implica otros modos de habitar el mundo, como resistencias de la vida mecanizada. La apuesta podría parecer imposible desde las subjetividades capitalísticas: manifestar el aporte cultural de las juventudes que viven en los barrios más castigados de la sociedad, valorar la experiencia desde su presencia misma. Esa parece ser nuestra forma de gestar, en los términos mencionados por Guattari (en Guatari y Rolnik, 2006), una mutación molecular. Mutaciones-mutantes, que mutan, cambian, disuelven modos arraigados de vivir, mutaciones subjetivas, subjetividades mutantes que nos muestran otras formas. Es fundamental entonces no ignorar dichas mutaciones, filtraciones subjetivas desde miradas contrahegemónicas, ni quitarles su dimensión política, más aún cuando nos encontramos en el ámbito universitario, ya que abren la apuesta a otra racionalidad, otros modos de pensar y de hacer.

Bibliografía

Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona, Malpaso.

Corea, C., de la Aldea, E. y Lewkowicz, I. (1998). La comunidad entre lo privado y lo público. *Campo Grupal*, núm. 2, pp. 12-13.

Cullen, C. (2016). La infancia como acontecimiento ciudadano: una mirada de la ciudadanía y las infancias desde la filosofía. *Para Juanito*, núm. 11, pp. 21-26.

Cussianovich A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayos sobre pedagogía de la ternura*. Lima, IFEJANT.

De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, núm. 22. En línea: <http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/Sousa_DDHH.pdf> (consulta: 6-4-2020).

_____ (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina, Siglo XXI.

Guattari F. y Rolnik S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños. En línea: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADtica-TdS.pdf> (consulta: 12-3-2020).

Viñas, S. (2019). De-formar en territorio. Entre el activismo por los derechos de los jóvenes y la formación curricularizada. *Redes de Extensión*, núm. 5, pp. 35-50. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

CAPÍTULO 8

Participación de niñxs y adolescentes en organizaciones sociales y relaciones intergeneracionales

Hacia la construcción de una nueva ciudadanía infantil

Daniela Pace, Jennifer Rios y Agostina Russo

Este artículo es una síntesis de la investigación que desarrollamos entre los años 2017 y 2018, en el marco de la escritura de nuestra tesina de grado para la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Nuestro interés por el enfoque de la participación protagónica de las infancias, disruptivo con la visión paternalista que acompañó nuestra formación académica, no hubiera surgido sino a través de nuestra participación en el curso-taller "Lxs chicxs saben más de lo que parece. Protagonismo y participación de niñxs y adolescentes en la lucha por sus derechos" dictado por la Cátedra Libre de Derechos Humanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.[1] En este espacio, pudimos conocer a lxs educadores populares de La Miguelito Pepe y a lxs integrantes de

1 Por otro lado, durante el proceso de escritura de la tesina, dos de las autoras de esta investigación tuvimos la oportunidad de participar del Seminario "Infancia, Control Social y Derechos Humanos" dictado también por la Cátedra Libre de Derechos Humanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en el año 2017.

la Asamblea REVELDE,[2] quienes desafiaron cada uno de nuestros preconceptos sobre la protección de las infancias y nos iniciaron en este camino de deconstruir nuestro propio adultocentrismo.

El marco de la investigación

Nuestra tesina de grado se trató de un estudio de caso, con un enfoque cualitativo que tuvo como objetivo conocer y analizar los aportes y nuevos sentidos que surgen de la propuesta político-pedagógica de La Miguelito Pepe hacia la Asamblea REVELDE en relación a sus potencialidades para la conformación de una "nueva ciudadanía infantil". Como principales herramientas de recolección de datos, se optó por la observación participante de diversas actividades en las que participaron lxs integrantes de ambos espacios, lo que permitió no solo ser parte de la cotidianeidad de las interacciones entre estas organizaciones, sino también generar el clima de confianza necesario para el desarrollo de cualquier investigación. Se realizaron además tres entrevistas semi-estructuradas, dos a educadorxs de La Miguelito Pepe y la tercera a una ex delegada de la asamblea, junto con un focus group[3] del que participaron cinco integrantes del espacio asambleario, así como la desgrabación de una exposición que brindó el licenciado Santiago Morales (sociólogo, educador popular y co-fundador de La Miguelito Pepe, que acompañó el proceso de conformación

2 La sigla REVELDE corresponde a "Responsabilidad, Esperanza, Valentía, Expresión, Lucha, Derechos y Explosión", elegidas por lxs integrantes de la organización de niñxs para representar su identidad cuando conformaron el espacio en 2014.

3 En el desarrollo de este artículo, al igual que en la tesina, se mantendrán resguardadas las identidades de lxs niñxs y adolescentes que participaron de la investigación, así como de las educadoras populares que, al momento de ser entrevistadas, acompañaban el proceso de organización de la Asamblea.

de la Asamblea REVELDE) en el marco del curso-taller "Lxs chicxs saben más de lo que parece" de la Cátedra Libre de Derechos Humanos del año 2018.

La Asamblea REVELDE: donde "se hace carne la ternura"[4]

Para comprender la experiencia de organización de la Asamblea REVELDE y cómo entra en tensión con los postulados del proteccionismo de las infancias, es necesario partir por conocer la historia de La Miguelito Pepe, una organización de educadorxs populares surgida en el 2013, cuya militancia se enfoca en luchar por la dignidad y el protagonismo social y político de niñxs y adolescentes de las clases populares. Su objetivo surge del análisis de los problemas de la niñez popular, en función de un conjunto de derechos de participación restringidos en el marco de una sociedad adultocéntrica que limita su ejercicio.

Es así que lo que se proponen como objetivo es que sea el conjunto de niñxs (y ya no sólo lxs adultxs) quienes luchen por sus derechos organizadamente, en búsqueda de superar el *paternalismo moderno* (Liebel, 2007) que reserva a lxs niñxs determinadas zonas que se consideran "seguras", en las cuales puedan manifestar, hasta cierto grado, su vida y dignidad. Estos espacios se encuentran siempre separados de "la sociedad de los adultos" y no tienen una gran influencia en el tejido social. Contrariamente, quienes se postulan desde el paradigma de la participación protagónica de las infancias consideran necesario "despaternalizar el concepto de protección y convertir los derechos de participación en parte integral de esa protección" (Liebel y Martínez Muñoz, 2009: 74). Esto no significa, sin embargo,

4 Expresión que surge de la entrevista a una de las educadoras populares de La Miguelito Pepe (2018).

desresponsabilizar a lxs adultxs de garantizar los derechos de lxs niñxs, sino impulsar que las infancias influyan en las decisiones que regulan la vida social, de acuerdo a sus propios intereses y no como sujetxs pasivxs.

Encaminadxs hacia ese horizonte, lxs integrantes de La Miguelito Pepe focalizaron sus actividades inicialmente en el barrio Fátima de Villa Soldati en 2014, a través de talleres de cine y revista que convocaron a lxs niñxs y jóvenes del barrio, quienes fueron identificándose paulatinamente como parte de esta organización. Sin embargo, desde su propuesta político-pedagógica, lxs invitaron a constituir su propio espacio y objetivos, siendo el principal "luchar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que se cumpla el derecho a ser escuchados".[5] Fruto de un proceso de debate y reflexión, nace a fines de 2014 la Asamblea REVELDE y, a partir de entonces, La Miguelito Pepe asume un rol de colaboración con su proceso de organización.

En los relatos recolectados en las entrevistas, se pudo identificar que lxs integrantes de la Asamblea se constituyen en parte fundamental e irremplazable de las luchas simbólicas y acciones concretas por la promoción y cumplimiento de sus derechos, a través de un ejercicio directo de la participación y de la elección de sus propixs representantes —lxs delegadxs de la asamblea— con cargos que se renuevan cada dos años. Como grupo, las actividades que lxs convocan son la realización de sus asambleas semanales (como principal órgano de decisión), organización de actividades de recolección de fondos y propuestas comunitarias de difusión de temáticas referidas a las infancias, junto con su participación en otras instancias de organización en compañía de lxs educadorxs. Entre estas, cabe mencionar su presencia en foros, espacios de debate, marchas (por la causa de

5 Entrevista a ex delegada de la asamblea REVELDE (2018).

Luciano Arruga, el Día de la Memoria por la Justicia y los Derechos Humanos, el Ni una Menos, entre las más convocantes), encuentros en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a los que son invitadxs por la Cátedra Libre de Derechos Humanos y actividades propuestas en conjunto con otras organizaciones de defensa de los derechos de lxs niñxs. Posterior a la realización de nuestra tesina de grado, de hecho, conformaron su propia cooperativa de trabajo, la Cooperativa de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (COdeNATS), para la venta de productos estampados.

Cabe destacar que estos espacios no están exentos de conflictos entre sus integrantes ante la toma de decisiones y la organización de las distintas actividades, propios de cualquier proceso organizativo. Teniendo en cuenta que la asamblea es un espacio conformado en 2014 y en proceso de consolidación, es de esperarse que el mismo presente dificultades para la concreción de sus objetivos, entre otros motivos, porque sus integrantes se encuentran, además, atravesadxs por lógicas adultocéntricas incorporadas que interfieren en el ejercicio del protagonismo infantil, en la medida en que se reproducen relaciones desiguales de poder con sus pares (entre adolescentes y niñxs) y actitudes pasivas que demandan la presencia de unx adultx para proponer y desarrollar ciertas actividades. En ese sentido, es importante destacar la actitud de lxs educadorxs de La Miguelito Pepe que, observando estas limitaciones, se proponen visibilizarlas y trabajar sobre ellas en pos de una reafirmación personal y colectiva que les permita a lxs participantes de la Asamblea desestructurar lógicas adultocéntricas.

En base a esta experiencia podemos afirmar que, a diferencia de los postulados del paradigma proteccionista —donde el "interés superior del niño" se presume definido por adultxs y donde lxs niñxs pueden participar de las

decisiones que lxs afectan sólo en función de criterios de "edad" y "madurez"—,[6] en las relaciones establecidas entre La Miguelito Pepe y la asamblea lxs adultxs se configuran como colaboradores en el alcance de este interés y no como merxs protectores que anulan su participación y su voz. Por otra parte, se entiende entre estas organizaciones que el protagonismo debe y puede ser ejercitado, aprendido y construido en el tiempo, por lo cual no se marca un límite taxativo de edad para integrar el espacio asambleario, sino que es flexible en función del compromiso, responsabilidad e interés que cada niñx y adolescente tenga en lo referido a sus actividades. Este vínculo entre adultxs y niñxs tiene que entenderse en el marco de los postulados de la educación popular y las premisas de la *pedagogía de la ternura* (Cussiánovich Villarán, 2005), siendo éste el paradigma desde el cual intervienen lxs educadorxs de La Miguelito Pepe para construir en conjunto con las infancias un modelo de protagonismo de la niñez enlazado a la organización colectiva que tenga como horizonte la transformación social.

La ternura como virtud política

Morales y Retali (2018) plantean que la educación liberadora, tal como la describe Freire, principal referente de la educación popular, propone una construcción colectiva mediante un diálogo que nace de una matriz crítica y

6 Por ejemplo, en el artículo 12, inciso 1, la Convención de los Derechos del Niñx (CDN) establece que "los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño". Por lo tanto, luego de declarar el derecho de lxs niñxs a ser escuchadxs, se condiciona el ejercicio de este derecho a restricciones que dependen de la interpretación discrecional que hacen lxs adultxs de "la edad y madurez" adecuadas para que la opinión del niñx sea tenida en cuenta (Liebel, 2015).

genera criticidad, que se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la confianza entre las personas, conformando una relación horizontal; sin estos elementos sólo habría un mero intercambio de ideas entre dos o más sujetxs. En ese sentido, al entrevistar a Santiago Morales y preguntarle —desde su experiencia como educador— sobre las características de la relación que se establece entre lxs niñxs de la Asamblea REVELDE y lxs adultxs que la acompañan, menciona que

> si no se produce un encuentro pedagógico entre lxs educadorxs y lxs chicxs, si no hay interés mutuo por pasar un rato juntxs, si no hay afectividad, es muy difícil que todo lo demás se desencadene. En algún punto es casi imposible, de hecho, nosotrxs lo planteamos como condición de posibilidad, [...] nuestra pedagogía está centrada en lo afectivo y en la valoración del otrx; en el sentido de que es capaz, puede, sabe. (2018)

De este modo, para la deconstrucción del imaginario simbólico que pesa sobre las infancias —consideradas inexpertas e incapaces— es fundamental que lxs adultxs puedan socializar el poder, asumiendo que el mejor modo de proteger a lxs niñxs y adolescentes es invitándolxs a participar íntegramente de su desarrollo y de la vida social y política que habitan. Es decir, deberán reconocerlxs en tanto sujetxs políticxs capaces de transformar la realidad social o —en palabras de Freire— deberá darse "el reconocimiento de aquella realidad opresora que se les impone [...] como una situación que los limita y que ellos pueden transformar" (Freire, 1971: 39).

Sin embargo, es necesario aclarar que cuando Freire pensó en el sujeto de la educación popular y de la transformación colectiva no lo hizo en relación a las infancias, porque

dentro de las ciencias sociales lxs niñxs y adolescentes no eran tenidxs en cuenta en tanto sujetxs políticxs. Morales y Retali plantean que es imprescindible entonces construir colectivamente "una pedagogía del oprimidito y la oprimidita, para que, asumiéndose sujetxs sociales en situación de opresión, alcancemos desde ellxs [lxs niñxs y adolescentes] una pedagogía de y para su emancipación" (2018: 10). Al respecto, sostienen que no es posible llevar adelante prácticas educativas liberadoras con niñxs y adolescentes que se encuentran oprimidxs por diversos factores como la desigualdad de clase, de generación, de género, sin la conformación necesaria de un vínculo social afectivo, ya que "sólo se aprende para la vida lo que viene acompañado de cariño, de lazo afectivo, de saberse valoradx, de tener la experiencia de ser queridxs tal y como es unx" (Cussiánovich Villarán 2010, en Morales y Retali, 2018: 15). Dentro de La Miguelito Pepe en particular, la ternura se considera parte fundamental del vínculo que se establece con lxs integrantes de la Asamblea REVELDE, de modo tal que, al entrevistar a una de las educadoras que acompañaba el desarrollo de la asamblea durante el trascurso de la tesina, mencionaba:

> La Miguelito hace carne la ternura, tiene esa particularidad. Y, cuando hablamos de ternura, no hablamos de ver a un pibito y "¡Ay!, qué tierno", ¿no? Ni de la feminización de la ternura. No. Hablamos de la ternura como virtud política, como ese rasgo político que tienen que tener las personas para buscar la belleza del mundo, ¿no? Para poder construir eso que decía recién: relaciones solidarias, relaciones equitativas, relaciones fuera de la opresión. (2018)

Es así que, si bien el imaginario social tiende a asociar la idea de ternura con dulzura y con debilidad, desde la

perspectiva que proponen quienes se posicionan desde la *pedagogía de la ternura*, esta se encuentra asociada a un desarrollo del deseo y del placer, a poder repensar el poder que se establece en toda relación, desnaturalizando las lógicas capitalistas que disciplinan nuestros cuerpos, nuestros afectos y modos de subjetivación.

Protagonismo infantil: un salto en la participación

Tomando como punto de partida los postulados de la educación popular mencionados en el apartado anterior y que enmarcan el proceso político-pedagógico que propone La Miguelito Pepe, cabe mencionar que los debates sobre el protagonismo de las infancias comenzaron en la década del setenta en Latinoamérica y surgieron ante la necesidad de reivindicar los derechos de lxs niñxs de las clases populares, reconociéndolxs como protagonistas de su propio desarrollo y actores valiosos en la transformación para la liberación colectiva (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). En aquellos años, señalan Cussiánovich Villarán y Figueroa (2008), este sector de la niñez comenzaba un proceso de visibilización pública a través de las organizaciones de niñxs y adolescentes trabajadorxs, que estaban representadas por ellxs mismxs y ya no por lxs adultxs.

El protagonismo infantil como paradigma se conforma desde entonces como un proceso cultural que constituye un valor emancipador en el campo simbólico, permitiendo reivindicar la autonomía de las infancias para participar en la sociedad y pensarla en primera persona. Resulta relevante retomar el concepto que propone Cussiánovich Villarán (2003) referido a la *participación protagónica*, en tanto se entiende que la participación es un principio, una práctica y un proceso cuya formación se presenta como concreción

de protagonismo, lo que implica poder definir el desarrollo de un proyecto personal de vida y un proyecto colectivo; "de allí que la formación a la participación como ejercicio de protagonismo no apunta sólo a la concientización, sino a la construcción de actores sociales" (Cussiánovich Villarán, 2003: 6). El protagonismo de las infancias, en ese sentido, es un proceso tendiente a acrecentar el poder de la niñez organizada en su relación con lxs adultxs, una relación que está hegemónicamente basada en criterios de discriminación referidos a la edad.

Profundizando en esta categoría, Liebel (2007) señala que hay diferentes formas de protagonismo infantil. Por un lado, el protagonismo espontáneo, que aparece manifestado sobre todo en las estrategias de sobrevivencia que lxs niñxs implementan en todos los ámbitos de la vida cotidiana tanto de forma individual como colectiva, por ejemplo, cuando se rebelan contra los maltratos, o bien cuando deben ocuparse de su propio cuidado o de sus familiares. Por otro lado, se encuentra el protagonismo organizado, que surge cuando niñxs y adolescentes se organizan solidariamente en colectivos para luchar y defender sus propios derechos e intereses, es decir, desde una participación activa y mancomunada. La Asamblea REVELDE constituye un ejemplo claro de este último aspecto, en la medida en que son lxs propixs niñxs quienes, ante la necesidad sentida de luchar por el reconocimiento y el ejercicio efectivo de sus derechos —principalmente su derecho a ser escuchadxs— plantean diferentes estrategias colectivas para lograr sus objetivos. Una de las integrantes de la asamblea —entonces delegada— durante su participación en el focus group, destacaba de la experiencia de participar en una organización de niñxs que

> me sirvió para razonar. Porque antes no pensaba mucho en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y

> después de que empecé en la asamblea en 2014, desde ahí ya empecé a pensarlo, o sea, ya empecé a razonar y a usar algunos de los derechos de los niños que no están siendo respetados. [...] Ante diferentes situaciones ya reaccionamos. O sea, no en todas, pero en algunas. Porque antes nos callábamos y ahora ya reaccionamos a las que nos parecen malas, digamos. (2018)

Para que el paradigma de la *participación protagónica* se consolide y constituya en un nuevo horizonte no sólo conceptual sino también práctico, la educación popular se presenta como una herramienta necesaria, en la medida en que la misma tiene una vocación histórica de ser una práctica social al servicio del desarrollo del protagonismo de los diferentes actores sociales. Esta reivindicación de la educación popular es necesaria en un contexto donde las políticas sociales dirigidas a la niñez se fueron vaciando en los últimos años, sumado a la "presencia ausente" del Estado[7] frente a los temas que conciernen a la participación de la niñez y al retraimiento de lxs niñxs y adolescentes al ámbito de lo privado, de modo que la calle y los diferentes espacios públicos —entendidos como escenarios esenciales para la organización y el desarrollo efectivo de la participación protagónica en la vida cotidiana— quedan a disposición y condicionados por el mundo adulto, siendo estxs actorxs lxs que tomarán las decisiones de lo que allí sucede.

En términos de Bourdieu y Wacquant (1995), sólo en la medida en que lxs niñxs y adolescentes adquieran capital

7 Con esta expresión se sostiene que el Estado no se ausenta en el neoliberalismo, sino que éste, por un lado, se hace presente con mayor fuerza en algunas áreas específicas como es, por ejemplo, "la seguridad" a través de la represión policial, mientras que, por el otro, deliberadamente decide no "tomar cartas en el asunto" en otras áreas como es, en este caso, el derecho a participación de las infancias. Esto, junto con el achicamiento de la política pública referida a la niñez constituye, en sí misma, una toma de posición y una decisión política.

simbólico, en tanto se les reconozca como legítimo aquello por lo que luchan, se valoren sus voces y opiniones, se podrán instituir nuevos *habitus* y formas de relacionarse. Esto, cabe destacar, no puede alcanzarse cuando son exclusivamente lxs adultxs quienes se adjudican la representación de los intereses de la niñez, sino cuando lxs niñxs y adolescentes son efectivamente parte de las luchas simbólicas y concretas que buscan modificar su realidad cotidiana y las múltiples opresiones que se les imponen.

Consideramos que la experiencia de organización de la Asamblea REVELDE lleva efectivamente a la construcción de nuevos sentidos y *habitus* en función de las relaciones intergeneracionales que se establecen con lxs adultos, de modo tal que también en los aspectos más ligados a lo cotidiano, lxs niñxs y jóvenes que participan de esta experiencia comienzan a tomar un mayor protagonismo, principalmente en lo que refiere a hacer valer su opinión frente a generaciones adultas. Santiago, en ese sentido, especifica que el rol adulto en las organizaciones de niñxs tiene que ver con, desde la ética de la vigilancia ante la posibilidad de la manipulación o el adoctrinamiento, desafiar e interpelar a lxs niñx para desnaturalizar su situación de opresión:

> El rol es un poco ese, no tiene que ver con estar ahí como el adulto responsable para que los chicos se puedan reunir, ni tiene que ver con estar como autoridad para poner límites ante los conflictos, ni tampoco estar a la espera de lo espontáneo, en el sentido de que los chicos y las chicas espontáneamente quieran organizarse y luchar por sus derechos, porque eso es algo que no sucede, digamos. En algún punto, releyendo el quehacer de Lenin, él plantea ahí que la espera de que espontáneamente el movimiento obrero se organice

para luchar por el socialismo, es en algún punto ingenuo y lo mismo vemos nosotros.

El proyecto político-pedagógico de La Miguelito Pepe hacia la Asamblea REVELDE consiste entonces en desarrollar estrategias dinamizadoras del debate y de la visibilización de las estructuras de opresión que actúan sobre las infancias en un contexto donde, puntualmente en Barrio Fátima, lxs niñxs desarrollan sus actividades diarias atravesados por múltiples instituciones y organizaciones que tienden a reforzar estas estructuras de poder antes que impulsar procesos de emancipación. Se busca así desencadenar procesos de transformación, no sólo en las identidades de estxs niñxs y adolescentes, sino en sus modos de significar sus realidades y relaciones con lxs adultxs y con sus pares para actuar en consecuencia por sus propias reivindicaciones.

Protagonismo infantil y relaciones intergeneracionales: nuevos horizontes de ciudadanía

Como se viene desarrollando, el protagonismo infantil como práctica conlleva necesariamente una redefinición de los roles asignados a adultxs y niñxs en todos los ámbitos del universo social. Al reconocer el derecho a la opinión del niñx y el derecho a ser escuchadx, las identidades de niñxs y adultxs deben reconocerse como iguales, en tanto portadoras de los mismos derechos, y diferentes, en tanto que la opinión del niñx sea considerada como fuente de novedad y enriquecimiento mutuo. De este modo, en la medida en que a través de la participación protagónica lxs sujetxs comparten con otrxs las decisiones que no sólo tienen que ver con su propia vida, sino con la sociedad a la que pertenecen, se reconfiguran las identidades de todxs lxs

integrantes de esa comunidad (Cussiánovich Villarán, 2001 en Alfageme, Cantos y Martinez, 2003). Esto refiere a la necesidad de abrir un espacio de convivencia donde la voz de las infancias sea valorada en la medida en que son consideradxs como actores relevantes en la sociedad.

En ese sentido, la participación protagónica, siguiendo los planteos de Cussiánovich Villarán (2003), remite directamente a la construcción de la democracia y la ciudadanía, destacando que, en el caso de las infancias, su condición ciudadana actual se enmarca en determinadas tradiciones y factores culturales que delimitan su práctica. Esto, sin embargo —aclara el autor— no significa que lxs niñxs se encuentren en una preciudadanía, entendida como una etapa previa y supuestamente necesaria como preparación para el ejercicio ciudadano, un concepto que surge de una concepción de ciudadanía restringida y rígida de tradición meramente jurídica y liberal. Viéndola desde un sentido cultural, la ciudadanía remite a un determinado estatus político y social, de modo que lo que está en juego es la capacidad de ser reconocidxs y reconocerse como actores sociales. Esta cuestión no se limita únicamente a la efectiva conquista de derechos concretos y específicos que —por supuesto— es importante, pero que podría implicar una reificación de estos derechos. Por el contrario, como indica Jelin (1996), desde una concepción más dinámica del concepto de *ciudadanía*, la misma refiere a una relación en permanente cambio y construcción entre el Estado y la sociedad, a una cuestión de poder que va más allá de las prácticas formales de ejercicio de ciudadanía como el derecho al voto. En la medida en que lo que se reafirma es el derecho, no sólo a tener derechos sino a participar del debate público del contenido de las leyes y las normas que regulan la sociedad, la ciudadanía se trata de una práctica, antes que de un status, de modo que no es estática ni predeterminada,

sino que se puede ir incluyendo como ciudadanxs plenos a determinados sectores que se encontraban anteriormente excluidos, o bien reforzar su exclusión.

En ese sentido, lxs adultxs hasta el momento no han admitido compartir con lxs niñxs el poder de reformular las reglas de juego y los procedimientos a través de los cuales se toman decisiones, de nombrar a sus representantes o de participar en las decisiones que afectan directa o indirectamente al colectivo. Como dice Baratta:

> Un ciudadano que goce de derechos democráticos en la esfera política (con capacidad de influir con sus opiniones y con sus decisiones sobre la comunidad), pero que resulta sujeto de relaciones autocráticas en las distintas instancias de la sociedad (la familia, la escuela, la fábrica o en las asociaciones civiles o religiosas en las cuales participa) será un ciudadano a medias. (1998: 8)

Esto difiere de una condición de preciudadanía. De este modo, en la medida en que el derecho de niñxs y adolescentes a que se tengan en cuenta sus opiniones no precisa el deber simétrico de lxs adultxs de escucharlxs, de aprender de ellxs, de medir a través de la perspectiva de la niñez sus propias opiniones y actitudes y estar dispuestxs a modificarlas, la democracia, para este autor, se convirtió en un límite para la ciudadanía de lxs niñxs y adolescentes. En ese sentido, plantea que lxs niñxs no son actualmente parte contratante del pacto social dado que, si bien en él pueden encontrar protección, no pueden ejercer plenamente sus derechos de ciudadanía.

Por otro lado, para comprender los límites del ejercicio de la ciudadanía de las infancias, es necesario tener en cuenta que éstas enfrentan una gran dificultad en la

medida en que, para configurarse como sujetxs políticxs y sociales, en términos de Badiou (2008, en Torres Velázquez, 2014) se debe, además, generar una subjetividad singular bajo la forma de un pensamiento colectivo, constituyéndose en un grupo creador que sea crítico con el discurso dominante y con la manera en que está organizada la realidad. Según Ranciere (1996, en Torres Velázquez, 2014), los individuos se constituyen como sujetos políticos únicamente en la acción colectiva, donde el sujeto sólo existe como sujeto social. La niñez, por el contrario, no existe en la actualidad como sujeto colectivo nucleado en movimientos formados por ellxs mismxs, que luchen por sus derechos e intereses, lo que constituye una gran barrera para su participación política. En el marco de las democracias representativas, al no estar la niñez auto-representada, son lxs adultxs quienes, nucleados en organismos del Estado, el mercado y la sociedad civil, se adjudican la toma de decisiones "en representación" de las infancias. Según Baratta (1998) esto constituye una paradoja, dado que es justamente a lxs adultxs hacia quienes se dirigen las demandas de lxs niñxs y adolescentes por igualdad, libertad, integridad física y moral y respeto.

Esta falta de representación de la niñez no se debe, sin embargo, a una ausencia de voluntad de lxs niñxs para organizarse por sus derechos, sino que tiene gran relación con la naturalización de su situación de opresión y dependencia frente al colectivo adulto y con el sostenido y conveniente alejamiento de las infancias del ámbito de la política, reproduciendo en ellxs —de la mano de las lógicas de las grandes estructuras como el adultocentrismo, el capitalismo y el patriarcado— actitudes de obediencia y de individualismo. En la medida en que se mantiene una infancia sin autorepresentación, la biopolítica sujetará a lxs niñxs a una regulación opresiva de su vida, alejadxs de los ámbitos

de toma de decisiones (Bustelo Graffigna, 2005) y el aporte de las infancias para la constitución del pacto social se encontrará obturado por las consecuencias que surgen de la internalización de las estructuras de poder y de dominación y por la reproducción acrítica de relaciones asimétricas y verticalistas entre adultxs, niñxs y adolescentes.

De este modo, si se comprende al protagonismo como algo inherente a la condición humana y social, será necesario un permanente aprendizaje para lograr lo que Cussiánovich Villarán y Figueroa (2008) denominan una *personalidad protagónica*.[8] Así, para que lxs niñxs puedan desarrollar el constante aprendizaje de la capacidad de expresar sus opiniones e involucrarse en la vida política y social, lxs adultxs y también lxs niñxs y adolescentes con más experiencia, deben contribuir a este proceso desde un rol educativo, de acompañamiento, de ser agentes potenciadores de la autogestión y autodirección. Morales, en esa misma línea, agrega:

> ... por supuesto que pensar el paradigma del protagonismo de la niñez no tiene que ver con el proyecto de pensar en una "niñocracia", no se trata de eso, ni se trata de no prestarle atención a las diferencias entre el mundo adulto y el mundo de la niñez, sino más bien que estas diferencias físicas, psicológicas y del tipo que podamos pensar, no se vuelvan un argumento para justificar un desigual ejercicio del poder y una violencia que baja de arriba hacia abajo.

8 Cussiánovich Villarán (2003) piensa al protagonismo como rasgo de la personalidad del sujeto y da cuenta de las características que definirían una "personalidad protagónica": la autovaloración o autoestima, la capacidad de iniciativa, de control interno, de competencia, de libertad subjetiva, de asunción de riesgos, entre otras.

La *personalidad protagónica*, entonces, es resultado de la sostenida acción de quienes, inspirados en la *pedagogía de la ternura*, buscan que lxs sujetxs de esa relación vayan creciendo mutuamente en autonomía y desarrollando su protagonismo, de modo que las infancias puedan también interpelar el mundo adulto. Siguiendo con los planteos de Baratta (1998) y Gutiérrez y Acosta (2014), desde una visión crítica y una interpretación dinámica de la CDN, resultará que cualquier niñx, incluso lxs niñxs pequeñxs tienen, con la debida consideración de su identidad, una ciudadanía plena que será diferente, pero no menor a la de lxs adultxs.

Concluyendo, nuestro desafío como adultxs comprometidxs con la deconstrucción de lógicas adultocéntricas, es el de ser "puente" o "vía" para que lxs niñxs y adolescentes puedan luchar colectivamente. De este modo, el rol protector no se pierde, sino que se debe resignificar y redefinir en conjunto con el de la niñez, demandando una importante labor educativa y de acompañamiento (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Es en ese desafío democratizador en donde este grupo de investigación entiende que se enmarcan las prácticas de La Miguelito Pepe y la Asamblea REVELDE, como ejemplo de un trabajo conjunto, difícil y valioso de niñxs y adultxs por desandar una socialización adultocéntrica, capitalista y patriarcal en pos de construir relaciones más horizontales, democráticas y solidarias con el objetivo de que niñxs y adolescentes puedan alcanzar el pleno ejercicio de sus derechos y la conquista de aquellos otros que aún no están legislados.

Bibliografía

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción.* Madrid, Plataforma de Organizaciones de la Infancia.

Baratta, A. (1998). Infancia y democracia. *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Santa Fe de Bogotá - Buenos Aires, Temis - Depalma.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Salud Colectiva*, núm. 1, vol. 3. Buenos Aires.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1998). ONU.

Cussiánovich Villarán, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

_____ (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Lima, IFEJANT.

Cussiánovich Villarán, A y Figueroa, E. (2008). Participación protagónica ¿Ideología o cambio de paradigma? *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima, IFEJANT.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.

Gutiérrez, I. y Acosta, A. (2014). El devenir de la representación política de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. En línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a05.pdf> (consulta: 13-03-2020).

Jelin, E. (1996). La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad. *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad.

Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. *Participación infantil y juvenil en América Latina*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

_____ (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de sus facultades. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, núm. 49. Berlín, Universidad Nacional de Berlín.

Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Perú, IFEJANT.

Morales, S. y Retali, E. (2018). *Niñez, lucha de clases y educación popular*. Mimeo. Buenos Aires.

Torres Velázquez, E. (2014). Niños y niñas como sujetos políticos. La participación infantil en movimientos sociales. *La construcción del futuro. Los retos de las ciencias sociales en México*. Tijuana, Memorias del IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales. Cemesca-Unicach.

Fuentes orales y personales

Educadoras de La Miguelito Pepe (2018). Entrevista personal, 30 de marzo.

Ex delegada de la Asamblea REVELDE (2018). Entrevista personal, 6 de marzo.

Integrantes de la Asamblea REVELDE (2018). *Focus group*, 24 de abril.

Morales, S. (2018). Clase curso-taller "Los chicos saben más de lo que parece". Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Morales, S. (2018). Entrevista personal, 6 de marzo.

CAPÍTULO 9

Proyecto educativo: conciencia social crítica y ciudadana

Les jóvenes construyendo sus derechos

María Goizueta

Descripción de la práctica educativa: a modo de sistematización de experiencia

El trabajo de sistematización que llevé a cabo en el marco del seminario "Infancia, control social y derechos humanos" intentó poner en orden los conocimientos y las percepciones que surgieron en el transcurso de la práctica del proyecto educativo "Conciencia social y ciudadana: les jóvenes construyendo sus derechos" que me encontraba desarrollando como profesora en historia, en una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires. Esta experiencia me permitió reconstruir el proceso de la práctica, identificar elementos, clasificarlos y reordenarlos; me permitió objetivar lo vivido, hacer un alto para tomar distancia de lo que se ha experimentado y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación.

Se realizó un trabajo de interpretación crítica con el fin de redescubrir y explicitar la lógica del proceso vivido, los

factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué se han dado de ese modo.

El proyecto educativo. Algunas consideraciones preliminares

Uno de los proyectos que elaboré y sobre el cual se centró esta sistematización es el proyecto educativo "Hacia una conciencia social crítica y ciudadana: les jóvenes construyendo sus derechos". El proyecto comporta un importante contenido metodológico y empírico retomado de la educación popular de Paulo Freire.

El proyecto se propuso repensar la construcción social de les adolescentes desde una perspectiva de derechos humanos. Pensar a su vez los derechos humanos no como meros ideales o proclamas que se invocan, tampoco como mero instrumento jurídico. En este sentido considero fundamental la apropiación de la herramienta jurídica por los sujetos (Caruso y Dussel, 1996), para poder llevar a cabo una verdadera acción directa en el marco de los derechos. A los efectos de profundizar la construcción de derechos por parte de les propios jóvenes, se promovió el diseño e instrumentación de herramientas y espacios que garantizaran el desarrollo de éstos como sujetos de derechos. Focalizando entonces la cuestión en el protagonismo juvenil, abriendo espacios a les jóvenes donde pudieran no solo hacer oír su voz sino además ser protagonistas reales de la sociedad a la que pertenecen y de sus propias decisiones, abrir espacios de diálogo, debate, reflexión y acción con el conjunto de la comunidad educativa. A su vez, se promovió el desarrollo de la propia identidad de los sujetos. La identidad entendida como un espacio de confrontación, dinámico, dialéctico e histórico. Badiou define al sujeto como "aquel que sabe que

el mundo puede cambiar [...] aquel que es capaz de hacerse a sí mismo" (2000: 2). El autor sostiene que el sujeto comprende dos direcciones, por un lado lo que es y, por otro lado, el lugar que ocupa. De aquí la idea fundamental que atraviesa permanentemente el proyecto es que los sujetos se construyen en las experiencias. La experiencia definida como el hacer y el pensar críticamente. Así, la construcción de la experiencia se presenta como producto de las relaciones entre los sujetos y el mundo, y ésta a su vez es una compleja articulación entre modos de ver el mundo y modos de actuar sobre él (Solimano, 2005). Pero a la vez, la construcción de la experiencia del sujeto está atravesada por las relaciones de poder, que condicionan y constituyen al sujeto. La lógica de poder entra en juego y puede afirmarse que las experiencias que se construyen sobre ella son una compleja trama entre deseos, posibilidades e historias. De aquí que las experiencias sean el resultado del poder, pero también del deseo (Bustelo, 2005).

En este aspecto las siguientes cuestiones que se presentan son: ¿cómo y de qué manera les jóvenes adolescentes debaten y construyen sus derechos?, ¿cómo se construyen en el ejercicio de derecho como sujetos sociales y ciudadanos? y ¿cómo se involucran en las distintas problemáticas sociales con perspectiva de derechos humanos? Estas cuestiones ponen de relieve que los derechos se reconocen en su condición de existencia jurídica, pero existe una importante ausencia en el ejercicio y goce de estos derechos. Así la cuestión problematizadora pone en eje central la vulnerabilidad de la participación juvenil como factor inhibidor en el desarrollo de sujetos sociales con identidad, carácter crítico, reflexivo y transformador.

El proyecto involucra a estudiantes de 15 a 17 años de una escuela secundaria de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires, a organizaciones de la sociedad civil y otras

instituciones educativas. Todos los actores que participan, a través de distintas áreas y actividades, intentan dar cuenta de la cuestión central que los convoca: la construcción de derechos.

El proyecto se apoya fundamentalmente en los artículos 12 y 13 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (en adelante CIDN), dado que considero estos artículos como principios centrales de la construcción de las subjetividades de les niñes, teniendo en cuenta todas las dimensiones de su experiencia vital, intelectual y emotiva y no solo sus "opiniones". Retomando así la idea de Bustelo (2005), que sólo configurando el derecho del niño a ser escuchado como deber de los adultos de escucharlo y aprender de él, es que el principio contenido en el artículo 12 marca un largo camino hacia las relaciones futuras entre niñes y adultes, así como también en la construcción de la democracia.

La puesta en marcha del proyecto tuvo distintos momentos, pudiendo diferenciarse dos etapas: una primera (2008-2009) en la cual la experiencia inicial se centró en resignificar algunos conceptos, como democracia, solidaridad, ciudadanía y sujetos de derechos, volver a pensarlos, tanto adultos como estudiantes. El proceso aquí de la práctica, implicó develar sentidos y reconstruir en la misma praxis. En una segunda etapa (2010-2011) las prácticas comenzaron a tener un mayor alcance, ya que se amplió al conjunto de la comunidad educativa como a organizaciones de la sociedad civil.

Teniendo en consideración el contexto inicialmente planteado, el direccionamiento del proyecto intenta correrse permanentemente de un lugar de reproducción del sistema dominante. Por el contrario, se propuso reabrir la tensión dominante/dominado, y poner en tela de juicio aquellas convenciones que se marcan con carácter

de verdades absolutas. La construcción del conocimiento es a partir de la práctica social real de los implicados; de esta manera se profundiza una práctica transformadora y se abre un proceso de concientización. Promover una perspectiva de derechos diferente, que reconoce las interpretaciones de les adolescentes sobre sus problemas, necesidades e identidades. Procurar así el interés por la participación política, y por una participación activa y crítica de la construcción de derechos en el marco de la democracia (Pilotti, 2001).

El contexto del programa y el marco del proyecto

El proyecto educativo se llevó a cabo desde el año 2008 hasta el 2011, en una escuela secundaria de gestión privada ubicada en el barrio de Palermo, en la Ciudad de Buenos Aires. El marco del proyecto está determinado por la materia "Proyectos sociales", asignatura de carácter extracurricular del Bachillerato del Diploma Internacional (CAS-IB), con estudiantes de tercero a quinto año. En el contexto en el que se inserta el proyecto se ponen de manifiesto las características socioeconómicas, políticas y culturales de la comunidad educativa en cuestión.

La década de 1990 en América Latina abrió un contexto de reforma del Estado, hegemonía del paradigma neoliberal y globalización del sistema político económico. En este contexto hay que ubicar el programa y comprender cómo se concibe la inclusión social, qué define como derechos y cómo se interpreta la ciudadanía de los sujetos. La gran desigualdad social y la pobreza son dos focos centrales de las políticas sociales. A su vez, tanto la convocatoria al sector privado como a las organizaciones de la sociedad civil por parte del Estado serán un aspecto

fundamental en el diseño y práctica de estas políticas. Como consecuencia de una situación social pauperizada y un debilitamiento del sistema educativo público, fueron cooptadas las experiencias de la educación popular por las políticas sociales del sistema. Una amplia gama de experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por la educación popular fueron integradas así en los que se llamó la "innovación del sistema educativo". A partir de aquí se promovió la elaboración de programas educativos monitoreados por el Banco Mundial y otros organismos internacionales, junto al asesoramiento de secretarías de educación y ministerios. Estos proyectos fueron adecuando el modelo educativo al requerimiento del capitalismo transnacional.

El inicio entonces de la difusión del Programa Escuela y Comunidad,[1] aprendizaje-servicio o más tarde llamado "educación solidaria", se dieron en el marco de las reformas educativas de los años noventa, cuando se diseñaron los contenidos básicos orientados para las cinco modalidades de polimodal (CBO). En medio de la crisis política, económica y social de 2001, varios de estos programas promovidos en los años noventa fueron reorientados como programas que presentaron una propuesta pedagógica y didáctica concreta para llevar adelante la intervención comunitaria en los ciclos de especialización: el aprendizaje-servicio.[2] El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica que promueve el desarrollo

1 Diversas páginas presentan y explican los contenidos y objetivos del Programa Nacional Escuela y Comunidad. *Cfr.* por ejemplo: <www.repositorio.educacion.gov.ar>, <www.bnm.me.gov.ar>, <www.argentina.gob.ar/resolucion17/07>.

2 En este contexto se propusieron desarrollar proyectos para cada modalidad. Se intentó establecer en el último año como posibilidad que les estudiantes volcaran en la práctica todos los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos, plasmados en los proyectos concretos surgidos de la creatividad e iniciativa de aquellos.

de competencias a través de actividades escolares de servicio a la comunidad.[3] En el caso argentino, esta necesidad está explícitamente vinculada a la formación para la participación comunitaria que estipula la Ley Federal de Educación, la cual prioriza la necesidad de formar "ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad [...] defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente" (artículo 6). El Programa Nacional Escuela y Comunidad es parte de las políticas sociales adecuadas a un neoliberalismo emergente. En sus propias prácticas, las discusiones y críticas estuvieron signadas por el asistencialismo y la naturalización de la pobreza estructural. Sin embargo, durante los años 2001 y 2002, muchas experiencias continuaron desarrollándose en el interior de cada comunidad educativa y fortaleciendo lazos con una sociedad que se encontraba fuertemente pauperizada. Desde este contexto fue primordial retomar en el centro de la escena los derechos sociales. De esta manera puede comprenderse cómo los dispositivos ideológicos proceden a legitimar una situación de dominación por medio de la ocultación de la relación primaria que lo expresa, en este caso la de ricos sobre pobres. En este sentido, la propuesta que lo encarna pone en evidencia los círculos de la pobreza y de la riqueza, los cuadrantes del poder y no poder (Badiou, 2000). Los conceptos "solidaridad" y "servicio" no solo visibilizan quién está excluido y quién no, sino además reproducen y afirman el statu quo. Desde este enfoque se promueven programas que evaden el problema central de la concentración de la riqueza y desarrollan

3 Esta idea la desarrolló María Nieves Tapia en una ponencia presentada a las Jornadas de Capacitación en Aprendizaje Servicio organizadas por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, en La Plata, en marzo de 2001. El título de la ponencia fue: "La solidaridad como pedagogía: el aporte del aprendizaje - servicio al PEI".

el enfoque compasivo, con una supuesta evocación de responsabilidad social.

¿Es posible en la educación formal adoptar la concepción metodológica[4] de la educación popular?

A partir de la elaboración del proyecto, uno de los principales desafíos que se plantearon fue si era posible en la escuela formal adoptar el pensamiento pedagógico de la educación popular con su metodología y su implicancia política. Esta pregunta, si bien en un principio guió la mayor parte de la elaboración del proyecto, en la implementación de cada actividad, el desafío se hacía cada vez mayor. A su vez una segunda cuestión problematizadora a tener en cuenta fue: ¿cuál y cómo es el alcance de la enseñanza en derechos humanos y derechos de los niños niñas y adolescentes en la educación? En este aspecto, es fundamental tener en cuenta las políticas sociales dirigidas a adolescentes en este campo y sus impactos. De aquí que la idea central del proyecto implicara repensar la construcción social de les adolescentes desde una perspectiva de derechos humanos, teniendo en cuenta que les jóvenes son un sector vulnerado en el reconocimiento de los derechos. A través de las nuevas políticas sociales educativas que se desarrollaron entre los años 2000 y 2007[5] comenzaron a abrirse distintas posibilidades en tanto prácticas que permitieron avanzar en el seno de la sociedad. Las tensiones y contradicciones que se dieron fueron constantes, pero éstas a su vez permitieron

4 Prefiero hablar de *concepción metodológica*, para así subrayar el sentido profundo y estratégico en el que debe ser orientado y estructurado el proyecto basado en una pedagogía de educación popular.

5 Uno de los programas a los que hacemos referencia es el Programa Escuela y Comunidad del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2007), ya mencionado anteriormente.

avanzar y construir espacios críticos que pusieron en cuestionamiento el mismo statu quo.

Uno de los primeros obstáculos más importantes en el campo de la implementación del proyecto dentro del sistema escolar formal fue la currícula. Aquí se hizo necesario repensar la planificación, marcar los tiempos y las acciones específicas de cada actividad guiadas sobre la misma práctica que les jóvenes llevaban a cabo. La práctica metodológica incluyó propuestas más personalizadas y dialogadas con les estudiantes, desde entrevistas a les adolescentes para poder conocer el estado de su avance y su acción específica en el programa, hasta espacios de discusión y problematización. De esta manera, la valorización pedagógica deja de ser una mera promoción de alcance de objetivos, para pasar a trabajar con cada estudiante desde un lugar específico, subjetivo y real. Retomamos para esto la idea de Paulo Freire:

> La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros pacientes como lo hace la educación bancaria, sino debe ser un acto cognoscente [...] la educación problematizadora antepone desde luego la exigencia de la superación [...] de la contradicción educador-educando. Sin esto no es posible la relación dialógica indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible... (1999: 60)

El proyecto promueve entonces enfatizar el rol de la subjetividad en la creación histórica y en la dialéctica educador-educando en el proceso pedagógico. A su vez, procuró integrar la reflexión intelectual con el saber popular acumulado en la praxis social. En un tiempo en que

la fragmentación atraviesa a los sujetos históricos de la transformación del mundo, deviene central la síntesis que favorezca una mayor comprensión de la realidad y de su capacidad de transformarla.

Reflexión pedagógica: breve trayectoria en el marco de la práctica

Las prácticas vinculadas en cada actividad se establecieron sobre dos ejes principales: uno, la educación sobre los derechos humanos y los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y otro, la reflexión académica desde un abordaje de educación popular. A partir de estos ejes, se delimitaron tres líneas de acción específicas. En primer lugar, definir prácticas concretas sobre el abordaje de los derechos humanos y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, implementar acciones metodológicas desde una concepción de educación popular, y en tercer lugar promover la construcción de espacios intersectoriales (participación de ONGs, organizaciones de base y cooperativas).

A su vez, el proyecto presentó tres enfoques fundamentales que se tuvieron en cuenta a lo largo del desarrollo de la práctica:

» *Relativismo*. Este enfoque comprende un amplio grupo de metodologías que promueven a les estudiantes el desarrollo de la capacidad para tomar conciencia de los valores que guían sus acciones y decisiones, en circunstancias que les demandan emitir una valoración o juicio. En el relativismo se reconoce la capacidad de les estudiantes para analizar sus valores y asumir la responsabilidad de sus actos, lo cual los llevaría a la autonomía. El diálogo entre pares y el trabajo de

introspección y reflexión conforman las estrategias principales de este enfoque.

» *Enfoque vivencial*. La perspectiva vivencial brinda un peso importante a las experiencias que tienen lugar en la convivencia diaria: la organización de la escuela, el ejercicio de la autoridad, la aplicación de normas, los espacios de participación y las relaciones interpersonales. En todos estos ámbitos se expresan valores, explícitos y ocultos. El trabajo de reflexión y de diálogo colectivo a partir del desarrollo de acciones cotidianas lleva a identificar y reconocer valores.

» *Enfoque reflexivo-dialógico*. Este enfoque brinda especial atención al desarrollo de la moralidad de los educandos. Asimismo, atiende de manera especial la capacidad racional de les estudiantes para elegir entre diferentes opciones, al tiempo que consideran valores sustantivos, inspirados por los derechos humanos y la democracia, como criterios para una actuación. El diálogo representa una forma de reflexión para resolver conflictos o diferencias, así como un mecanismo para tomar distancia de la propia perspectiva moral en situaciones de la vida diaria.

El proyecto incorporó algunos elementos fundamentales en el desarrollo de sus prácticas que se retoman de la educación popular. En primer lugar, la dimensión histórica de la subjetividad y la concepción metodológica dialéctica, un aspecto que tiene en cuenta la capacidad de analizar el movimiento de la sociedad, las ideas, sus contradicciones y su dinámica. Esto permitió a su vez desarrollar un pensamiento dialéctico que es inherente a la posibilidad de revolucionar las prácticas. Este aspecto fue fundamental a la hora de explorar los conocimientos previos en torno a los derechos humanos. En segundo lugar, enfatizó la relación

práctica-teoría-práctica; en cada experiencia se partió de la práctica social de un grupo social específico en su devenir histórico, para desde allí interpelar la teoría y enriquecerla con aportes que provienen de esta praxis. La práctica social se consideró en este proyecto como el punto de partida del proceso educativo, que a su vez comparamos con la experiencia histórica y la reflexión producida en distintos marcos teóricos. Aquí fue fundamental la implementación de talleres y acciones concretas desde una perspectiva de derechos humanos. En tercer lugar, incorporó una concepción democrática sobre la creación colectiva del conocimiento; buscando crear nuevos saberes. Les estudiantes trabajaron específicamente en el debate sobre sus derechos. Se vieron como sujetos activos, como protagonistas abriendo espacios de debate, reflexión e intervención y, por qué no, de producción. Esto a su vez conllevó necesariamente a una pedagogía distinta en contenido y forma; una pedagogía del diálogo y no del discurso monolítico; de la pregunta y no de la respuesta preestablecida. Una pedagogía de lo grupal y lo solidario, de la libertad. Se apeló al arte como parte del proceso de aprendizaje, al juego, al teatro y al contacto directo con experiencias prácticas de la vida social. Aquí el desarrollo intra e interpersonal resultó fundamental, y los derechos así entraron en escena por sus propios actores, no ya por adultos mediadores. Por último, se estableció la primacía de lo grupal en la práctica pedagógica; el impacto disgregador de la cultura del capitalismo afectó los lazos de solidaridad, confianza y posibilidad de afirmación de esfuerzos colectivos. Por eso se hizo fuerte hincapié en consolidar aspectos de la dinámica de grupo, los roles y su lugar en los procesos de aprendizaje.

El campo de los derechos humanos y de los derechos de les niñes y adolescentes es complejo y hay varias áreas desde donde abarcarlos; el ámbito de la educación es aun uno

pendiente. Las prácticas son aisladas y muy específicas de cada institución. En los programas curriculares, su inclusión es de manera abstracta y presta a la intencionalidad de cada docente de turno. Puede decirse que es aún una asignación pendiente desarrollar políticas educativas que promuevan una educación integral en derechos humanos y derechos de les niñes y adolescentes. Aquí retomo la idea de Llobet (2009) al respecto del desafío de garantizar el acceso a los derechos de les niñes y adolescentes en el contexto actual. La autora analiza y cuestiona en términos institucionales la desvinculación de las instituciones educativas y de formación y transmisión con las instituciones productivas. Uno de los principales problemas sería, desde esta óptica, que no pueden entonces autorepresentarse y, de esta manera, sin un poder social, es difícil construir un poder político (Llobet, 2009: 26). Sin capacidad de representarse entonces, sus derechos quedan en manos de los adultos, y si bien puede existir cierta legitimidad en una representación, ésta depende del vínculo comunicativo entre las partes (Pilotti, 2001).

La dimensión educativa se hace estratégica desde este punto: garantizar el proyecto de autonomía de la infancia y la adolescencia con pertenencia social, que supere las distintas estrategias de manipulación en el marco del capitalismo global. En este sentido, hay dos condiciones fundamentales a tener en cuenta: la voz y la escucha (art. 12 de la CIDN), interpretar la voz y su sentido. Tomar este artículo como principio central de la construcción de la subjetividad de les adolescentes teniendo en cuenta todas las dimensiones de su experiencia vital, intelectual y emotiva. Tener en cuenta la representación, vinculada directamente con la democracia, plantea la necesidad de generar ámbitos que impliquen procesos participativos.

Las modalidades analíticas abordadas para tratar la cuestión de la realidad social de la adolescencia son: el

adolescente como actor social, como componente del discurso ideológico, y como sujeto y objeto de intervenciones institucionales.

A partir de estas dimensiones se intentó facilitar el estudio de temas como la participación juvenil, las políticas públicas, y el fortalecimiento de una cultura de conocimiento y respeto por los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

El proyecto puso énfasis en los artículos 12 y 13 de la CIDN, orientándose principalmente en la promoción del protagonismo juvenil y la participación en acciones concretas de la comunidad y la sociedad en general. En la misma práctica de talleres que se llevaron a cabo entre estudiantes y docentes se priorizaron los intereses que les jóvenes propusieron. Se valoraron así los intereses y las reflexiones político-sociales de les mismes jóvenes. Algunos rasgos más significativos de las experiencias fueron:

- El mayor protagonismo de les estudiantes en cada una de las etapas del proyecto (organización, planificación y ejecución).
- La duración de varias experiencias que superaron los dieciocho meses de continuidad promedio, lo cual permitió alcanzar impactos mayores en la sociedad y se fortalecieron los vínculos de la comunidad en la propia dinámica de continuidad.
- La creación de redes con las organizaciones de la sociedad civil, que permitió en muchas instancias la sustentabilidad político-económica de las experiencias.
- La motivación como parte de la acción. Les jóvenes estudiantes, a medida que llevaban adelante sus propias prácticas, lograron reconocer la importancia de participar de manera activa y responsable, con sentido crítico y transformador en la sociedad que los convoca.

Las actividades realizadas por les estudiantes fueron siempre orientadas desde una perspectiva de derechos humanos. Les mismos jóvenes llevaron a cabo talleres de reflexión crítica sobre derechos y ciudadanía, actividades de simulación de roles, implementación de acciones concretas en la sociedad local y la organización de charlas y producciones de concientización.

La evaluación de los aprendizajes implicó sobre todo medir los resultados obtenidos por las mismas prácticas/experiencias, confrontándolo con el diagnóstico inicial, objetivos y metas propuestas. La evaluación fue mayoritariamente cualitativa, por lo tanto aquí la voz de les estudiantes es fundamental. En esta línea, se incluyó el seguimiento del proceso mediante la devolución periódica de producciones individuales y grupales, de prácticas de autoevaluación, así como también las observaciones realizadas por estudiantes y docentes en cada una de las actividades.

La evaluación de los resultados del proyecto se sistematizó al finalizar el año lectivo, mediante entrevistas personales a les estudiantes en espacios de devolución que se realizaron en ámbitos grupales e individuales. Las mismas experiencias compartidas en estos espacios permitieron armar un delineado de problemas que se fueron encontrando a lo largo de las prácticas. Algunos de ellos fueron: conflictos interpersonales y de grupos, deficiencia en la comunicación, conflicto de intereses, descreimiento de las políticas públicas y falta de conocimiento empírico y social.

Dentro de estas instancias de producción dialógica colectiva en tanto cimiento para una cultura política democrática en clave de derechos humanos, el proyecto promovió la formación de una ciudadanía crítica, capaz de pensar el cambio y la transformación social desde lugares diferentes a los discursos dominantes.

A modo de balance. Algunas consideraciones para seguir pensando

La principal cuestión planteada acerca de si era posible en la educación formal adoptar la concepción metodológica de la educación popular y trabajar desde aquí una nueva perspectiva de derechos humanos, me condujo desde un inicio a repensar la práctica desde adentro y desde allí producir una verdadera transformación. Ahora bien, el camino fue complejo y los obstáculos permanentes, pero el proyecto logró integrar la concepción metodológica de la educación popular en la educación formal. Si bien el proyecto se inserta en el marco de un programa mayor y por lo tanto su alcance quedó limitado no solo dentro de la misma escuela en la que se llevó adelante, sino también en el marco general que lo integra, fue esta misma limitación la que permitió abordar la cuestión inicial. Partimos así de una idea nueva que radica en pensar que lo nuevo se hace ahora, en el presente; y en la misma acumulación de lo nuevo es que se consigue que lo viejo se destruya. No alcanza con esperar que lo viejo se destruya por sí mismo. A través de nuevas prácticas e iniciativas que vayan penetrando en el propio sistema es que se construye lo nuevo.

En la práctica se encontraron permanentes contradicciones y disputas en torno al poder y la autoridad. Cabe preguntarse entonces ¿qué forma de cultura política[6] estaba construyendo el proyecto? El trabajo realizado no se pudo llevar a cabo con total linealidad, ni mucho menos existió una libertad absoluta para su desarrollo. Las contradicciones no solo se presentaron con los mismos cánones de autoridad establecidos por el sistema formal (tanto autoridades

6 Entiendo *cultura política* como un concepto totalizador que incluye a las prácticas y representaciones vinculadas con el poder y la autoridad.

locales de la institución como superiores del sistema general), sino también dentro de los mismos grupos de acción en donde costó mucho poder romper y desarmar ciertas estructuras de pensamiento. Si bien se retomó, desde la pedagogía de la educación popular, que el educador deja de ser sólo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo, en la práctica del proyecto este aspecto no fue fácil de sostener ya que perduraron los argumentos en pro de la "autoridad". Este fue un obstáculo muy difícil de sortear, que todavía aún requiere nuevas estrategias de acción para poder implementar efectivamente una metodología del diálogo en el marco del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el método de evaluación de reflexión crítica y autocrítica que se implementa en el proyecto también fue un espacio arduo a ser conquistado. En este aspecto, no solo por las resistencias de las propias autoridades institucionales sino además por les mismes estudiantes, quienes no lograron una profunda comprensión de la autovaloración de su propio proceso de aprendizaje. Esto se relaciona con las modalidades de evaluación existentes, en donde el docente es quien imparte el juicio de valor al respecto del aprendizaje del "alumno", y éste generalmente se mantiene en una posición de inferioridad al respecto de saberes y valoración. Este es otro aspecto más que nos pone en evidencia el complicado accionar de la implementación de la concepción metodológica de la educación popular en el marco de la educación formal. En este ámbito, debemos continuar sosteniendo estrategias de auto-evaluación crítica por parte de les estudiantes que a su vez permitan incorporar nuevas valoraciones de aprendizaje.

Desde el proyecto se promovió una pedagogía diferente en contenido y forma. Una pedagogía del diálogo, de la pregunta, de lo grupal y lo solidario frente a aquellos que continúan reproduciendo el individualismo, el personalismo y

la competencia. Se intentó incentivar lo que el mismo Paulo Freire (1999) determinaba como una pedagogía de la libertad, de la esperanza y de la democracia.[7] A su vez, es una pedagogía que por sobre todo busca superarse, que incorpora los sentimientos, las intuiciones, las vivencias, involucrando así en el proceso del conocimiento a todo el cuerpo en su conjunto.

Si bien la práctica y la teoría siempre muestran una difícil convivencia, es importante destacar, desde una perspectiva crítica, la aspiración comprometida a construir nuevos espacios para la acción pedagógica popular, que reflejen el tipo de sociedad por el cual queremos luchar. Esto nos obliga a multiplicar las iniciativas, y junto con otros esfuerzos, a la invención colectiva de una cultura antagónica a la que sostiene la dominación; el cuestionamiento al conjunto de valores que reproduce la pedagogía bancaria, a la creación de un nuevo tipo de vínculos con esos mismos jóvenes y desde la educación; a la creación de una cultura de la solidaridad, de la rebeldía y de la resistencia.

Bibliografía

Badiou, A. (2000). La ética y la cuestión de los derechos humanos. *Acontecimientos*, núm. 19.

Bustelo, E. (2005). Infancia e indefensión. *Salud Colectiva*, año 1, núm. 3.

Caruso, M. y Dussel, I. (1996). Yo, tu, él ¿Quién es el sujeto? *De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires, Kapeluz.

Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

7 Debe considerase como parte esencial de este concepto el fomento y construcción de espacios para el disenso y la discusión de los proyectos políticos hegemónicos.

LLobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Revista del Instituto de Investigaciones en Psicología*. Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Pilotti, F. (2001). *Globalización y convención sobre los derechos del niño. El contexto del texto. División de desarrollo social, Chile*. Washington, OEA.

Solimano, A. (2005). Hacia nuevas políticas sociales en América Latina: crecimiento, clases medias y derechos sociales. *CEPAL*, núm. 87.

Documentos

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989).

Ley 23849 (1990).

Ley Nacional de Educación 26206.

Documentación institucional del Programa Nacional Escuela y comunidad (2007).

Documentación institucional del Programa Nacional de Educación Solidaria (2007). *Aprendizaje-servicio en la escuela secundaria*. Ministerio de Educación.

Parte IV
Literatura y discursos sobre la niñez

CAPÍTULO 10

La literatura como tecnología de poder

De infancias devoradas y moralejas aleccionadoras

María Soledad Muñeza

Introducción

En este trabajo me propongo analizar las representaciones que la literatura destinada a niñxs hace de la infancia en su momento fundacional: cuando lxs escritorxs comienzan a tener en mente un público infantil diferenciado del público adulto. Es importante aclarar que cuando hablamos de representaciones estamos hablando de constructos ideológicos, de conceptos o artificios teóricos que en determinados períodos históricos se gestan con una finalidad. El modo en que los textos construyen la niñez no sólo opera en el territorio de los contenidos (en la manera de narrar a ese sujeto niñx), sino también en lo que se refiere a lo puramente formal. Un texto no sólo dice, sino que además hace; no es sólo palabra escrita, sino acto performático, gesto, espectacularización. Un texto *hace* en la medida en que elige un tipo de narradorx, en que opta por una forma de focalizar el material a ser narrado: no es lo mismo narrar desde una tercera persona omnisciente que todo lo sabe y conoce, que se posiciona como ojo externo y cuasi divinidad de los

acontecimientos, que optar por unx narradorx que focaliza desde un determinado personaje, que adopta su punto de vista. Miradas distintas en tanto una se pretende objetiva e irrebatible y presenta la "realidad" como unívoca, mientras que la otra privilegia un modo de mirar subjetivo, que es uno entre tantos, y así postula la ambigüedad, el carácter inseguro y esmerilado de la historia que se cuenta. Pero un texto *hace*, además, cuando se dispone o no a mostrar el bordado, el zurcido, el carácter de artificio del hecho literario; cuando expone o esconde el revés, la costura del acto de narrar. Textualidades que en *este hacer* configuran destinatarixs diferentes, la elección de unx narradorx, de un determinado *lugar del yo que dice* y la referencialidad o no de un texto sobre sí mismo, inmediatamente configura unx determinadx lectorx, el *lugar de un tú que escucha*.

El momento que elijo abordar es relevante en el sentido de que *re-vela*, descubre un nuevo sujeto. Como sostiene Philippe Ariès (1992), mientras que en la Edad Media lxs niñxs viven mezclados con lxs adultxs, y por tanto no existe una discriminación entre mundo infantil y adulto, a partir del siglo XVII surge la noción de "infancia". La creación de esta categoría es requisito imprescindible para la producción de libros para niñxs (Shavit, 1991).

Perrault: ingenuidad del origen y operaciones de discontinuidad con la textualidad anterior

Antes de adentrarnos en la narrativa perraultiana, resulta necesario dejar en claro que la forma en que entendemos la literatura es ideológica. En mi opinión, no es posible pensar los textos literarios sin una escucha atenta a las condiciones de producción y de recepción de los mismos; en tanto escribe, todx autorx se enfrenta con una inmensa biblioteca

de textos pasados y presentes, los lee y realiza, en relación a estos, una serie de operaciones que nada tienen de ingenuas sino que suponen intervenciones y posiciones dentro del campo intelectual.

Cuando, a fines del siglo XVII, Charles Perrault escribe *Cuentos de Mamá Oca*, conversa con una literatura de cordel, que circula en ediciones económicas y sencillas; que incluye adaptaciones de los cuentos de tradición oral campesina, versiones simplificadas de obras de alta cultura, textos de información general, de brujería, astrología y religión, folletines, etcétera. Si bien esta textualidad no tiene entre sus objetivos explícitos la pedagogía sino sobre todo el entretenimiento de gran cantidad de lectorxs que comienzan a alfabetizarse, no puede obviarse el interés formativo (con un fuerte tinte moral y religioso) de una empresa editorial como la Biblioteca Azul en Francia de los siglos XVII y XVIII. Destinadas al público popular adulto que, como señalan Marcela Carranza y Cecilia Bajour, se representa como "'poco culto e ilustrado', con una "concentración escasa [...] familiarizado con las prácticas orales, más que con las escritas [...] con tendencia a interrumpir su lectura" (2005: 1), estos textos se proponen ofrecer una literatura simplificada, con frases cortas, pocas descripciones, muchas acciones y acompañada de ilustraciones que reiteren lo que literalmente el texto ya dice.

Sobre esta literatura de cordel, Perrault establece una doble operación. Por una parte, al tiempo que afirma y recupera los cuentos de hadas o maravillosos que tienen su origen en la literatura oral campesina, modifica las versiones populares, realiza un trabajo de poda de los detalles indecorosos que resulten incómodos al gusto y la moral de la época. Por otro, y en forma de moralejas escritas debajo de cada cuento, agrega un plus que lo distancia de la literatura anterior. Sirva como ejemplo un cuento como *Caperucita*

roja: aquí, el narrador perraultiano se distancia de la versión oral en la que el lobo invita a la niña a comer trozos de su abuela muerta y a tomar su sangre como si fuera vino, y en cambio escribe un lobo que se abalanza y de un bocado devora a Caperucita. El trabajo de agregado se inscribe en la doble moraleja que encontramos ni bien finaliza la historia: todo es exceso en Perrault, ningún murmullo basta para explicitar, aclarar, señalar. Incluso las moralejas, puesto que nada es lo que parece y detrás de la aparente simplicidad se esconde, por una parte, una intención formativa (y en este sentido es que podemos pensar en un destinatario explícito: la infancia pero muy especialmente una porción de ella conformada por las niñas y jóvenes burguesas y nobles) y a la vez un guiño a lxs adultxs de su propia clase. Con gabinete en casa de su protector, nada menos que el primer ministro Colbert, Perrault está lejos de ser, como señala Graciela Montes, el escritor "amigo del pueblo" (2001: 100) como se lo describe muchas veces. Complejo en tanto doble y claro solo en parte, quien Perrault tiene en mente como destinatarix es a quien menciona en la introducción a sus cuentos, cuando señala que deben leerse estas "fábulas [a lxs niñxs] porque es seguro que despert[arán] en [ellos] el deseo de parecerse a aquellos que ven arribar a un final feliz y al mismo tiempo el temor a las desgracias en que caen los malvados a causa de su maldad" (Navone, 2010). Pero existe además un segundo destinatario que permanece en las sombras, oculto y por tanto no oficial: lxs adultxs con quienes comparte privilegios. El comentario al público adulto (que adjetiva el curioso título de moraleja con el término "otra", como si en esa adjetivación hubiera un guiño a sus contemporáneos) también se escribe al final, pero nada tiene de serio sino que se tiñe de un tono humorístico o burlón. Así, Perrault ríe por lo bajo y, por ejemplo, en su segunda moraleja de *La Cenicienta*, insiste en la ventaja de contar con buenos

padrinos o madrinas: "Sin duda es de gran conveniencia/ nacer con mucha inteligencia/ coraje, alcurnia, buen sentido [...] pero con ellos nada ha de sacar/ en su avance por las rutas del destino/ quien [...] no tenga una madrina o un padrino" (Perrault).

En *Barba Azul*, historia de una muchacha que se casa con un hombre viudo y rico, de aspecto extraño por el color de su barba, que le prohíbe terminantemente acceder a su gabinete,[1] la "otra moraleja" destinada a lxs adultxs de su propia clase, reitera uno de tantos comentarios ladinos y llenos de ironía que además muestran la mirada misógina que Perrault tiene de la mujer: "ya no existe un esposo tan terrible,/ ni capaz de pedir un imposible,/ aunque sea celoso, antojadizo./ Junto a su esposa se le ve sumiso./ Y cualquiera que sea de su barba color,/ cuesta saber, de entre ambos, cuál es el amo y señor" (Perrault).

El desprecio hacia la mujer es permanente en los cuentos del autor francés. En este caso, el murmullo se lee cual burla cuando señala que mientras al principio la joven siente desprecio por Barba Azul, luego de enterarse de sus riquezas, visitar la casa de campo y compartir con él un tiempo de paseos, bailes y festines, "emp(ieza) a encontrar que el dueño de casa ya no (tiene) la barba tan azul y que (es) un hombre muy correcto". También suena a comentario sarcástico el final del cuento, donde el narrador anota que, después de que los hermanos de la joven matan a Barba Azul y de que esta hereda dinero y bienes, la muchacha resuelve casarse nuevamente "con un hombre *muy correcto* que la [hace] olvidar los malos ratos pasados" (subrayado mío). Recomendación a los hombres pero también advertencia a las mujeres, Perrault se coloca al acecho y se atribuye la

1 En el que la joven encontrará, durante la ausencia del esposo, los cuerpos de todas sus anteriores mujeres degolladas y atadas a las murallas.

potestad de señalar con el dedo acusador cualquier futura falta que a estas se les ocurra cometer.

En los *Cuentos de Mamá Oca* llama la atención sobremanera que, a diferencia de la moraleja destinada al público adulto que en ocasiones y sin motivo explícito se obvia o evita, la moraleja destinada a niñxs y jóvenes siempre está presente. La infancia en estos textos, como asimismo en los cuentos de hadas escritos luego por los hermanos Grimm (2018), está siempre a punto de ser devorada. Abandonados en medio del bosque y bajo el acecho de feroces lobos, Pulgarcito y sus hermanos suplican a la esposa del ogro que les abra la puerta, porque en última instancia prefieren que "sea el señor quien [los] coma" (Perrault). Cuando el espejo responde que Blancanieves es la más bella del Reino, la madrastra ordena al cazador que la mate y le traiga como trofeos su hígado y su corazón. En el relato de Perrault, el lobo engulle a Caperucita; nadie llega a abrir la panza del animal para devolverla a la vida.

A medida que los clásicos se reescriben y la literatura se concibe con una función cada vez más formativa, con finalidades pedagógicas, la infancia deja de representarse en peligro de ser devorada: solo basta la amonestación para que aprenda y no vuelva a caer en el mismo error. Sirva como ejemplo la versión de *Caperucita* escrita por los Grimm: en el final, el ingreso del personaje de un cazador que corta el vientre del animal y así rescata a niña y a abuela, da un giro tranquilizador a la historia. Así, Caperucita aprende la lección: cuando en el futuro vuelva a casa de la abuela, las palabras de su madre estarán casi impresas en su cuerpo. Si Perrault escribe para una infancia "mimosa", "fuente de diversión" de los adultxs a modo de "animalito doméstico de compañía" (Shavit, 1991: 137-138) —aunque, en mi opinión, también sobre ella comienza a operar un incipiente dispositivo de observación y registro—, en las versiones de los

Grimm, escritas cien años después, el ejercicio del control y la vigilancia es el centro de la cuestión. Como analiza Shavit, en la reescritura que los Grimm hacen de *Caperucita*, el narrador focaliza en las relaciones intrafamiliares e insiste en el lugar de la adulta/madre responsable de "guiar", encauzar, dirigir el comportamiento de su hija: "Véte antes de que haga calor [...] ve linda y decorosa [...] no te apartes del camino" porque "de lo contrario te caerás y romperás el vidrio y tu abuela no recibirá nada" (Shavit, 1991: 157). En este relato queda claro el rol formativo que, a partir del siglo XVIII, tiene la mujer burguesa.[2] Mientras que en el siglo XVII es la figura paterna la que ejerce la máxima autoridad puesto que ante todo importa formar súbditos dóciles para su majestad, a partir del siglo XVIII con la implementación de la familia burguesa, el espacio por excelencia es el interior doméstico, el hogar, y el rol privilegiado lo ocupa la madre. Si antes se recurre a nodrizas para amamantar a lxs hijxs por un salario magro, ahora es ella la que debe alimentarlxs y cuidarlxs.[3] Como explican Negrete y de Isla, "para el siglo XVIII no querer a las hijas e hijos se ha convertido en un crimen sin perdón posible: la buena madre es tierna o no es madre. Quienes se libran de sus crías son objeto de crítica" (2016: 151). Señala Donzelot que la nueva concepción de la infancia que instaura el siglo XVIII inaugura una "reorganización de los comportamientos educativos en torno a dos polos muy diferenciados y con estrategias muy distintas"

2 De hecho, es interesante notar ciertos guiños que trabajan sobre el estrato de pequeña burguesía a la que abuela, madre e hija pertenecen.

3 Plantea Donzelot que uno de los discursos que atraviesa el siglo XVIII es el de la "conservación de los hijos". Entre las causas que este discurso señala como los "males" que "engendra(n) tanto el empobrecimiento de la nación como la decadencia de su élite", se halla la crianza de lxs hijxs por parte de nodrizas domésticas. Es sobre todo contra lxs criadxs que se "dirige todo el pensamiento social y médico del siglo XVIII"; el discurso médico lxs demoniza con el argumento de que provocan efectos nocivos "sobre los niños que se les confía" (2008: 19-52).

(2008: 25). En el caso de las familias burguesas y acomodadas, lxs hijxs deben ser "sustraídos" de la "influencia negativa de los criados". Así, la madre, dice Donzelot, pasa a ser una figura altamente revalorizada como nodriza, protectora, educadora de sus hijxs y aliada del médico. Su "derecho a la obediencia" es aún mayor que el del padre, puesto que de ella depende el "gobierno" de sus hijxs y se la considera como la "única capaz de contener cotidianamente el oscurantismo de los criados" (p. 29).[4]

4 La "reorganización de los comportamientos educativos" de la que habla Donzelot también afecta a la franja más pobre de la sociedad. Así, dice este autor, se diseña una "economía social" que agrupa las "formas de dirección de la vida de los pobres" (2008: 25-26). Formas que no son otra cosa que vigilancias directas sobre gran parte de la población y entre las que están, por ejemplo, las campañas para el establecimiento del matrimonio en los sectores populares que viven en concubinato, puesto que se los acusa de vivir "en [un] desorden" que lleva al abandono de lxs hijxs. Si bien estas "formas de dirección" no aparecen en cuentos como *Pulgarcito* de Perrault o *Hansel y Gretel* de los Grimm, que tienen como protagonistas a familias de los estratos campesinos de la sociedad, resulta interesante el lugar en el que se coloca la figura materna. En ambos relatos la hambruna lleva a lxs adultxs a abandonar en el bosque a sus hijxs. Pero también en estos casos, la madre se representa como aquella que se opone al abandono y de este modo se la reivindica. Incluso, en el cuento de Perrault que es bastante anterior a esta revalorización de la figura materna de la que habla Donzelot. En *Pulgarcito* es el padre el que insiste en abandonar a lxs niñxs mientras que la madre se resiste a acompañarlo en su decisión ("Por mucho que su marido le hiciera ver su gran pobreza, ella no podía permitirlo; era pobre, *pero era su madre*" [subrayado mío]). Es la madre la que se deshace en lágrimas, la que se arrepiente tan pronto vuelve a su casa: "¡Ay!, ¿qué será de nuestros pobres hijos? [le dice a su esposo] [...]. Fuiste tú el que quisiste perderlos. Bien decía yo que nos arrepentiríamos. [...] ¡Quizás los lobos ya se los han comido! Eres harto inhumano de haber perdido así a tus hijos". En *Hansel y Gretel* de los Grimm, como la madre está muerta, es la madrastra el personaje "responsable" del abandono: "[ella] no dejó [al padre] en paz hasta que accedió", dice el narrador. Como plantea Shavit, las relaciones intrafamiliares del siglo XVIII son fuertemente defendidas y, por tanto, la única mujer que puede abandonar es aquella que viene de afuera y no tiene la misma sangre. Al final del cuento, con la muerte de la madrastra y de la bruja —figura femenina por excelencia que, como plantea Federici (2016), cuestiona el patriarcado— se reafirma el orden patriarcal. Por un lado, el padre aparece como la víctima de los caprichos de su segunda esposa y nos enteramos de que jamás quiso abandonar a sus hijxs: "el hombre no había vivido ni una hora de alegría desde el instante en que dejara a sus hijos en el bosque". Por otro, lxs hijxs perdonan al padre por haberlxs abandonado: cuando lo ven se echan a sus brazos y le entregan los cofres llenos de piedras preciosas que traen de casa de la bruja.

A medida que el cuento de hadas o maravilloso se perfecciona como tecnología de poder o dispositivo de disciplinamiento de la infancia, será combatido cada vez más férreamente por esos mismos pedagogos y moralistas hasta desaparecer ya entrado el siglo XIX. Realidad versus fantasía —dice Graciela Montes (2001)—, literatura de corral: el ataque se hace en nombre de la verdad, de la fidelidad, de la realidad. La fantasía está fuera de control y, por lo tanto, bajo sospecha. A medida que avanza el siglo XIX, los cuentos de hadas, brujas y ogros ya no se consideran tan convenientes para el público infantil. Gradualmente pero con firmeza se van a elaborar reglas claras de cómo debe ser un cuento. Ni crueldad, ni muerte, ni sensualidad pues esto es parte de un mundo adulto, y debe permanecer alejado de la dorada infancia; a lxs niñxs se lxs llama rosa inmaculada, cristal puro. Se propone, así, un realismo muy particular, despojado de todo lo denso, dramático, de lo que puede hacer brotar la duda, el cuestionamiento.

Sumisas, débiles y obedientes: la representación de las niñas en los cuentos de Perrault

Federici (2016) plantea que la transición a las sociedades capitalistas instala un nuevo modo de pensar (*nuevas mentalidades* las llama Ariès, en el estudio que hace de la vida privada a lo largo de la historia), pero también un *modo de estar* en el mundo. Así, se modifica entre otras cosas la relación con el espacio, el tiempo, la sexualidad, el cuerpo. Con la modernidad se ejerce un estricto control sobre el cuerpo de las mujeres. Sumisas, obedientes, débiles y hasta un poco "tontas" o "incapaces" de pensar por sí mismas, las niñas y jóvenes de los cuentos de Perrault se inscriben como el modelo a seguir para las niñas destinatarias de esos

relatos. Cenicienta es la encargada de las "más viles tareas de la casa" (Perrault): friega pisos y vajilla, limpia, ordena, se ocupa de todos los quehaceres domésticos sin un atisbo de queja porque teme que su padre, "dominado" por su madrastra, la reprenda.

El lugar de subordinación de la mujer también aparece en la ogresa de *Pulgarcito*. Resulta casi aterrador el momento en que el niño, montado en las botas de siete leguas, vuelve a casa del ogro y solicita a su mujer los baúles de oro y plata porque, de lo contrario, su marido morirá a manos de unos ladrones. La ogresa que en ese momento llora a sus hijas degolladas por su propio padre, entrega al niño las riquezas sin un atisbo de duda. En un gesto profundamente patriarcal en tanto se identifica con el personaje del ogro, el narrador observa que, en definitiva, "el ogro no dejaba de ser buen marido, aun cuando se comiera a los niños" (Perrault).

Dócil y bondadosa, Cenicienta perdona a sus hermanastras no sólo al final, una vez celebrada la boda con el príncipe, cuando las lleva a vivir con ella a palacio y "*las* casa con dos grandes señores de la corte" (Perrault, subrayado mío; nótese el lugar de objeto en que se las coloca). Su consideración para con ellas también la tiene durante la fiesta en el palacio, cuando vestida lujosamente bajo el hechizo del hada, las reconozca y les comparta los obsequios que, por su belleza, el príncipe le regala. El narrador aplaude el comportamiento de Cenicienta, subraya en la primera moraleja que "en la mujer rico tesoro es la belleza [...] [pero] la bondad, la gentileza/ la superan y valen mucho más" (Perrault); y sobre todo advierte con moralina que la bondad nada tiene de innata sino que es producto de un arduo ejercicio de disciplinamiento a cargo de lxs adultxs: "es lo que a Cenicienta el hada concedió/ *a través de enseñanzas y lecciones*/ tanto que al final a reina llegó" (Perrault, subrayado mío).

Sumisas y bondadosas, gentiles y obedientes, las niñas de estos cuentos clásicos se construyen como objetos a ser mirados y admirados por su belleza y virtud y necesitan siempre de la guía de lxs adultxs. No obstante, mientras que la tarea de instrucción puede estar a cargo de mujeres u hombres, siempre y cuando sean adultxs, no ocurre lo mismo cuando se trata de "salvar" a las mujeres: cada vez que acontece la "redención" es siempre de la mano de un hombre. Sirva como ejemplo la llegada a tiempo de los hermanos de la joven esposa de Barba Azul en el mismo instante en que el esposo está próximo a degollarla. O la proclama que, en *La Cenicienta,* hace el hijo del rey cuando anuncia "a son de trompetas que se casará con la persona cuyo pie se ajuste a la zapatilla" (Perrault). Pero hay veces, como en la versión perraultiana de Caperucita, en que no existe hombre que venga de afuera a salvar a la niña; al contrario, como parece advertir la moraleja (que por otra parte es una y no dos como en los demás casos), el hombre en este caso no "libra" sino engulle: es el hombre-lobo.

En la narrativa perraultiana, la infancia no es una categoría homogénea, sino que está atravesada por ideología de clase y género. Así, a diferencia de la mayoría de los cuentos en los que el protagonismo lo tienen las mujeres puesto que —como señalamos— la finalidad es "aleccionar" y advertir especialmente a la destinataria explícita (niñas y jóvenes de la propia clase), hay un caso que llama la atención puesto que el rol principal lo asumen los varones. En *Pulgarcito*, los niños accionan, resisten, traman planes para salvarse, cambian el rumbo de los acontecimientos, circulan por un territorio que nada tiene de familiar, sino que está atravesado por lo desconocido. Es cierto que la niña de *Caperucita* también se atreve a lo ignoto cuando toma el camino más largo y se detiene a hablar con extraños. Pero, se censura su ingenuidad, se la describe como una "pobre niña que

no sabía que era peligroso detenerse a hablar con un lobo" (Perrault). En cambio, Pulgarcito, si bien se aterroriza cuando siente la mano del ogro tantear su cabeza, ya ha pensado previamente cómo escapar: un rato antes intercambia las coronas de las cabezas de las niñas por los gorros de sus hermanitos. Más adelante, cuando el ogro advierte que por equivocación asesinó a sus hijas, el pequeño emprende su huida y frente al peligro y la cercanía del ogro, corre a esconderse debajo de una piedra. Se preocupa, teme, está asustado, pero de todos modos actúa. Y su accionar tiene un final feliz. Así, podemos observar una suerte de marca de superioridad (en tanto agilidad, valentía, etcétera) en la representación de los niños respecto de las niñas.

Sin embargo, también esta niñez está puesta en entredicho, aunque ya no debido a cuestiones de género sino de clase; de ahí que podamos hablar de una mirada clasista de la niñez. Niño pobre, hijo de leñadores, seguramente integrante del estrato estamental más bajo de la sociedad de la época, Pulgarcito se hace de las botas de las siete leguas y roba el tesoro del ogro. Sin embargo, Perrault, distanciándose de la versión oral original, vuelve sobre este tema y plantea que tal vez no sea cierto que el niño "cometió ese robo", aunque —y aquí aparece claramente la desaprobación hacia un niño que en definitiva no pertenece a su clase social— "no tuvo ningún escrúpulo en quitarle las botas de siete leguas al ogro" (Perrault). Es decir, si el narrador oscila en un principio y se permite dudar del robo de las joyas del ogro, no significa que lo equipare a esas otras niñeces que defiende: al acusarlo del robo de las botas lo señala, lo discrimina, lo construye como diferente y hasta tal vez "¿futuro delincuente?".

A modo de resumen de lo expuesto hasta aquí, podemos decir que la representación de la infancia en *Cuentos de Mamá Oca* está atravesada por prejuicios de clase y género;

por una mirada clasista, adultocéntrica y patriarcal. Modelo a seguir, primer esbozo en tanto textualidad precursora de un maridaje entre literatura y educación que luego aparece abiertamente en los cuentos de Andersen y de los hermanos Grimm, la infancia se construye como "preparación", "todavía no", "inocencia", "inmadurez", "devenir" y, por tanto, se "la niega como sujeto de pensamiento" (Morales y Magistris, 2018: 27); y por consiguiente, se la coloca en el lugar de objeto. Infancia como esa otredad desprotegida, inconclusa, incompleta, que debe ser cuidada, guiada, formada, disciplinada, controlada atentamente por un mundo adulto que se representa como "desarrollo, ya sí, experiencia, madurez, conciencia" (Morales y Magistris, 2018: 27).

El gran ojo o el grado cero de la focalización

Narrar implica una toma de decisión. Es la decisión la que delimita, aquello que establece límites al caos de la creación. Porque contar es contar siempre desde un lugar, elegir un punto de vista. Contar es trabajar el material para darle forma, como si las palabras fueran arcilla y el ojo que mira las manos alfareras. Los textos de Perrault y el cuento clásico en general optan, para narrar, por una tercera persona omnisciente y heterodiegética. Prefieren una "conciencia" que se muestre poderosa en su saber, que deje en claro que la realidad es de un modo absoluto, que no depende del cristal desde el que se mira. Mirada cuasi divina, el yo que eligen estos cuentos está fuera de la historia (diégesis); se mueve cual si fuera un gran ojo que puede conocer hasta los sentimientos más íntimos de los personajes. El narrador perraultiano sabe de la alegría de Cenicienta cuando sus hermanastras le cuentan que una bella princesa conquistó el corazón del hijo del rey. Sabe de la aflicción de los padres

de Pulgarcito cuando dejan a sus hijxs en el bosque; del susto que les cierra la garganta a los pequeños y que, pese al hambre, les impide comer el banquete preparado por la esposa del ogro.

Mirada que es capaz de abarcarlo todo, que posee un conocimiento ilimitado y para la que no existen dudas ni zonas oscuras, el narrador clásico no focaliza desde ningún lugar en particular. Grado cero de la focalización. Narrador tirano, en esa construcción de sí mismo asigna al lectorx un modo y un lugar en el teatro de los acontecimientos. Así, el "tú" está ya diseñado de antemano: al destinatarix no le está permitido intervenir ni desconfiar sino solo creer, tener una fe ciega y una entrega absoluta. Ahora bien, si nos centramos desde el punto de vista de la producción de los cuentos de hadas y maravillosos, podemos decir que hubo claramente casi desde sus inicios una intención correctiva y moralizadora con respecto a la infancia. Sin embargo, ¿no es acaso un poco ingenuo suponer que la lectura es siempre efectivamente controlable? ¿Es la literatura un discurso monolítico, enyesado, que no se deja agujerear, interpelar? ¿Realmente podemos afirmar que no hay resquicios por donde burlar el funcionamiento de un poder que, como dice de Certeau (2000), ha vampirizado las instituciones? ¿O acaso nos estamos olvidando de esos procedimientos minúsculos, de esas operaciones cuasi microbianas, de esas *maneras de hacer*, como las llama Michel de Certeau (2000: 44) y que Rita Segato (2018) denomina *desobediencias capilares*? Están presentes, claro que están. Un ilimitado conjunto de tácticas, formas subrepticias de resistencia, de ardides, de tretas que forman parte del ámbito de la antidisciplina y que, considero, surge al tiempo que lo hace la disciplina. Pensar la literatura sin tener en cuenta este aspecto, es olvidarnos de la potencia de lxs lectorxs, sean adultxs o niñxs; es reducir al destinatarix a un lugar pasivo. Y, sobre todo,

cuando se trata de un destinatarix infantil, es reforzar "una representación hegemónica de la infancia", la concepción de "lo niño como devenir, tabla rasa, preparación, *todavía no*, inexperiencia, inmadurez, inocencia, juego, naturaleza" (Morales y Magistris 2018: 27).

Pétit (2013: 19) propone dos vertientes de la lectura. Por un lado, dice, encontramos la lectura en voz alta, una lectura campesina, compartida en familia o en comunidad, donde es la autoridad masculina (padre, poder político o eclesiástico) la que detenta el saber/poder puesto que es la que lee a una mayoría analfabeta que escucha atenta y silenciosa. Esta lectura data de la época en la que sólo unos pocos "controlaban el acceso a los textos impresos" (p. 21). En oposición a esta lectura que coloca al destinatarix en un lugar pasivo, la segunda vertiente piensa en unx lectorx *trabajado por su lectura*, en unx lectorx que realiza un trabajo productivo de reescritura. Escritura que se despliega y anota en los intersticios, en los márgenes, en los silencios; que traza su huella cuando quien lee deja de leer, en ese tiempo en el que interrumpe su lectura y da lugar a la ensoñación, a la imaginación, a un pensamiento propio y singular. Desde esta mirada, quien lee no es una hoja en blanco sino un conjunto de textos escritos y orales que se entretejen y hacen sentido cada vez que leemos. Porque se lee y, mientras se lee, se escribe. Pero a su vez se es *leídx* por el texto, en el sentido de que cada lectura le *revela*, le muestra zonas propias desconocidas, en sombra, ininteligibles. Porque, en palabras de Pétit, se escribe eso que nos duele. Y es de este modo que, a través de la palabra, podemos distanciarnos de un dolor, mantenernos resguardados y a salvo. Escribir, dice el poeta Rilke es "[hacer] algo contra el miedo" (Petit, 2013: 37). La lectura nos revela porque, como dice un joven argelino pobre, hijo de padres analfabetos al que la biblioteca de su barrio le cambió literalmente la vida, leer historias

muestra que "es posible inventarse la vida", que no todo está dado de antemano, que la realidad puede ser transformada. La literatura sirve para soñar, dice el joven. Es la materia prima para soñar. Porque "es necesario haber soñado para poder soñar y crear".[5]

Ardides, tácticas, micro-resistencias que existen como semilla cada vez que leemos un texto literario. Pensar a quien lee como protagonista en tanto escribe un texto propio al tiempo que lee y es leído por el texto, invalida en cierta forma la corriente que plantea, casi desde el origen de la literatura para niñxs, que los cuentos deben tener fines utilitarios o intencionalidades pedagógicas. Como plantea la gran Liliana Bodoc (2014), la literatura no tiene un valor agregado, sino que en cambio se basta a sí misma y es necesaria como el agua, como el pan. Necesaria, inmensamente necesaria, puesto que nos hace la vida más vivible, nos ayuda a transitarla, nos tiende su mano, opera como espejo y ventana. Como espejo en tanto nos alivia y muestra partes de nosotrxs mismxs, pero también como ventana que nos interpela, que hace posible el encuentro con otrxs, que nos recuerda que la realidad siempre puede ser transformada, que por suerte siempre existe, aunque a veces se sienta lejana, la esperanza de otros mundos posibles.

Colofón

"A veces, la vida se comporta como el viento: desordena y arrasa" (Bodoc, 2016: 7). Un día un viento trajo aire a mi vida y volvió más fácil la respiración. Desde ese día creo otra vez en la magia. Ese viento me hizo parte de un taller de literatura infantil para mujeres privadas de libertad

5 La historia de este joven es una de las tantas narrada por Michel Pétit (2013).

en la unidad 31 de Ezeiza. Cada martes, Lidia, Nati, Betty, Norma, Jessi, Tita, Nadia, Sofía, Johanna, Graciela y tantas más que dejaron una huella en mi corazón, me hicieron volver a creer en el inmenso poder del arte para encontrarnos, descubrirnos, zurcirnos por dentro. Y soñar que hay otros mundos e infancias posibles. A ellas, dedico en parte este trabajo. Porque fue posible gracias a ellas. Pero no sólo a ellas, porque hubo otras mujeres con las que fraternalmente proyectamos cada taller, pensamos y repensamos, leímos cuentos, compartimos largos viajes en tren, nos dimos ánimos cuando sentíamos que las fuerzas decaían, reímos, lloramos. Gracias Silvia, gracias Paloma. Porque sin esa red fraterna nada de esto hubiera sido posible.

Bibliografía

Andruetto, M. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.

_____ (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ariès, P. (1992). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Prólogo. Conclusión general. Barcelona, Taurus.

Bodoc, L. Conferencia (2014). *La literatura para niños y jóvenes: una ciudad llena de puentes*. Primer Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. Perú, Santillana. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=9jSCHz0FkuU&t=97s> (consulta: 01-04-2018).

_____ (2016). *Amigos por el viento*. Buenos Aires, Alfaguara.

Carranza, M. y Bajour, C. (2005). *Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil*. En línea: <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm> (consulta: 01-04-2018).

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Introducción general. Capítulo XII: Leer: una cacería furtiva. México, Universidad Iberoamericana - Departamento de Historia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Donzelot, J. (2008). La conservación de los hijos. *La policía de las familias*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Federici, S. (2016). Charla en el marco de las *Jornadas "Mujeres, saberes y territorios", mayo*. Universidad Andina Simón Bolívar. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=BfcjHBvTghU> (consulta 01-05-2018).

Fernández, M. (2014). *Los devoradores de la infancia*. Córdoba, Comunicarte.

Gélis, J. (1987). La individualización del niño. Ariès, P. y Duby, G., *Historia de la vida privada*, tomos IV y V. Madrid, Taurus.

Grimm (hermanos) (2018). *Cuentos de los hermanos Grimm*. En línea: <https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20infantil/cuentos_hermanos_grimm_edincr.pdf> (consulta: 01-04-2018).

Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2001). *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica.

Morales, S. y Magistris, G. (comps.) (2018). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetos políticos co-protagonistas de la transformación social. *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Chirimbote - Ternura Revelde - El Colectivo.

Navone, S. (2010). Los cuentos de Charles Perrault, ¿cuentos maravillosos o documentos históricos? *II Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación*. Buenos Aires. En línea: <https://imaginaria.com.ar/2012/12/los-cuentos-de-charles-perrault-cuentos-maravillosos-o-documentos-historicos/> (consulta 01-05-2018).

Negrete, V., de Isla, M. y de Isla, I. (2016). Historiando el concepto de infancia. Merchán, C. y Fink, N. (comps.), *Ni Una Menos. Desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires, Las Juanas - Chirimbote.

Pétit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México, Fondo de Cultura Económica.

Perrault, C. (s/f). *Cuentos de Mama Oca*.

_____ *La Cenicienta*. En línea: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/1704.htm> (28-04-2020).

_____ *Barba Azul*. En línea: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/1703.htm/> (consulta: 24-04-2020).

_____ *Pulgarcito*. En línea: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/1707.htm/> (consulta: 28-04-2020).

_____ *Caperucita roja*. En línea: <http://190.186.233.212/filebiblioteca/Literatura%20Juvenil/Caperucita%20Roja.PDF> (consulta: 28-04-2020).

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo.

Shavit, Z. (1991). La noción de niñez y los textos para niños. *Criterios*, núm. 29. La Habana.

De consulta

Bodoc, L. (2017). *La literatura en los tiempos del oprobio*. Conferencia de apertura. XVII Jornadas La literatura y la escuela, 7 de abril. Mar del Plata, Jitanjáfora. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=qsZ1S1iSBSA> (consulta: 01-04-2018).

Boland, E. (2006). *Algunas palabras bastan: niña, abuela, bosque, flores, lobo y... ¡Caperucita por siempre!* En línea: <http://www.imaginaria.com.ar/17/7/caperucita-roja.htm> (consulta: 01-04-2018).

Carranza, M. (2009a). *¿Por qué la literatura es también para niños?* En línea: <https://imaginaria.com.ar/2009/12/%C2%BFpor-que-la-literatura-es-tambien-para-los-ninos/> (consulta: 01-04-2018).

_____ (2009b). *Barba Azul. El realismo y el horror*. En línea: <https://imaginaria.com.ar/2009/03/barba-azul-el-realismo-y-el-horror/> (consulta: 01-04- 2018).

Flores, V. (2018). *Literatura infantil e imaginarios sexuales: una lectura feminista*. En línea: <http://www.tantosha.com.ar/pdfs/Literatura%20infantil%20e%20imaginarios%20sexuales%20concurso.pdf> (consulta 01-05-2018).

CAPÍTULO 11

De meninos de rua a crianças ladronas

Modelos de control socio-penal de niños/as en un clásico de la literatura brasileña

Gabriel Hernández

> [Os menores] fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. Por quê? Isso é um problema que aos psicólogos cabe resolver e não a mim, simples curioso da filosofía. Carta do Doutor Juiz de Menores à redação do Jornal da Tarde.[1]
>
> Amado (1995: 9)

Introducción

El presente trabajo se propone un análisis jurídico-antropológico de *Capitães da areia*, del escritor brasileño Jorge Amado (1912-2001). Esta novela, publicada en 1937, despertó fuertes controversias y fue prohibido por las autoridades del Estado Novo de Getúlio Vargas; tal es así que apenas a meses de salir al mercado editorial, numerosos ejemplares fueron quemados simbólicamente el 17 de diciembre de 1937 en la plaza pública de la ciudad de Salvador de Bahía (Uchoa, 2017). Jorge Amado, conocido por su militancia comunista, debió exiliarse luego en 1941 en Argentina.

1 "[Los menores] se escapan del reformatorio y se vuelven cada vez más perversos, como si el ejemplo que recibieron fuera malo y dañino. ¿Por qué? Ese es un problema para los psicólogos y no para mí, un simple curioso de la filosofía. Carta del Señor Juez de Menores a la redacción del Jornal da Tarde" (traducción propia).

Capitães da areia relata, con un realismo crudo y cruel, la vida de las *crianças de rua* (también llamados *meninos de rua*), niños/as sin hogar que habitaban (y habitan) las calles de Salvador de Bahía. En particular, los *capitães da areia* son un grupo de niños de entre 6 a 15 años que habitan un almacén abandonado del puerto, y se dedican al robo, el hurto y el subterfugio para poder sobrevivir. Si bien cada personaje descrito en la obra literaria presenta sus particulares subjetividades, este grupo de niños abandonados tiene varios denominadores en común: la pobreza, la libertad que encuentra en las calles, la lealtad e identidad de grupo y una cierta madurez prematura para el sexo.

La policía se aboca a una persecución de estos niños. Una vez que son aprehendidos y arrestados por las autoridades policiales de Salvador de Bahía, los niños ingresan en un circuito burocrático-judicial donde interviene el juez de menores. Este mantiene un conflicto con el jefe de la Policía: pelean por las acciones a tomar cuando se arresta a menores de 15 años. En la mayoría de los casos, los niños son enviados al reformatorio, donde son sometidos a diversas prácticas de tortura física y psicológica tales como privación de agua y alimentos, golpizas, encadenamientos, encierro en habitaciones de un metro cuadrado donde solo entra un niño arrodillado, etcétera.

Marco histórico y jurídico

En Brasil, el camino para la creación de una ley para los menores surgió con la Ley 4242 del 5 de enero de 1921.[2]

2 Para la confección de este apartado, fue imprescindible la ayuda del profesor de historia Fernando Porto Ataide (Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil), quien me brindó información y archivos sobre aspectos jurídico-legales brasileños en perspectiva histórica.

Firmada por el entonces presidente Epitácio Pessoa, autorizaba al gobierno a organizar un servicio de asistencia y protección a la infancia abandonada y delincuente.

El decreto n.° 17943-A, del 12 de octubre de 1927, estableció el primer Código de Menores de Brasil; fue conocido como el código Mello Matos debido a su creador, el juez Francisco de Mello Matos (Gomes da Costa, 1999). Por esta disposición legal, se establecía que:

> El menor abandonado o delincuente, menor de dieciocho años, queda sometido al régimen establecido por este Código, eximiendo a los menores de catorce años de cualquier proceso penal, y subordinando a los mayores de catorce y menores de dieciocho años a proceso especial.[3]

Este sistema de protección y asistencia que establecía el Código de Menores tenía como esfera jurídica al Juzgado de Menores. En este sentido, tal como señala García Méndez (1994), la construcción de la categoría de "menores" corresponde a la creación de la estructura jurídica del Tribunal de Menores, y tiene su momento fundacional con el Primer Congreso Internacional de Tribunales de Menores (1911). En el caso que nos compete, los tribunales de menores se establecieron en Brasil en 1923.

Al respecto del Código de Menores, la carencia era una de las hipótesis fuertes a la hora de dictaminar la sentencia de situación irregular del menor:

> Por la legislación vigente en Brasil de 1927 a 1990, el Código de Menores establecía que todos los niños,

3 Fuente: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id186.htm> (consulta: 13-08-2012).

> niñas y jóvenes tenidos como en peligro o peligrosos (por ejemplo: abandonados, carentes, infractores, presentando conducta anti-social, ocioso, errante) eran pasibles de ser enviados, de un momento a otro, a instituciones de encierro. (Arantes, 1999: 258)

En suma, la entrada del Estado brasileño en el campo de la niñez se basó en un modelo paternalista y asistencialista que, según la investigadora brasileña Esther María Arantes (1999), derivó en una estrategia de criminalización de la pobreza.

Consideraciones metodológicas

Tomar como objeto de análisis una obra literaria me lleva a tener ciertos recaudos metodológicos. ¿Cuáles son los límites y alcances de un estudio jurídico-antropológico de una actividad artística? Al analizar una obra literaria, se debe tener en cuenta que resulta un producto cultural surgido en un contexto histórico particular, donde el autor[4] revela pistas que parcelan porciones de realidad. Tal como enuncia Arturo Fernández:

> Las películas, como las novelas, no reproducen la realidad tal cual ella es; el cine transmite una "imagen" de un grupo social o de un hecho social, la cual puede dar lugar a múltiples interpretaciones. Por ello, el cine nos entrega nada más que el equivalente a una "pista", que debidamente utilizada, nos ayudará

4 Es necesario destacar que Jorge Amado se graduó, en 1935, en la Facultad Nacional de Derecho de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por ende, al momento de escribir la obra, el autor poseía conocimientos acerca de los aspectos legales en Brasil.

> a encontrar el sentido objetivo de la realidad social estudiada. (1985: 173)

Otro recaudo se refiere a aspectos idiomáticos y de traducción, ya que el libro a analizar se trata de una edición en portugués. En este sentido, es necesario tener en cuenta que, en términos lingüísticos, los sinónimos totalmente idénticos no existen y esto se complejiza al intentar realizar una traducción, ya que puede suceder que una parte del sentido original se pierda en el intento de pasar de un idioma al otro. En el libro de Amado aparecen gírias,[5] un conjunto inestable de léxicos que surgen en grupos sociales y sirven como marcas de identificación. Podríamos encontrar problemas al traducir una gíria, ya que como explican Palermo y Mantovanni:

> Si prácticamente no existen los sinónimos, la cosa se pone más *cabeluda* al saltar de una lengua a la otra. "Perro" (español) y "cachorro" (portugués) tienen por cierto idéntico referente, pero eso es apenas la parte más superficial del mundo del lenguaje. No solamente por la distinción de significados secundarios: "essa mulher é uma cachorra" (mujerzuela) y "esa mujer es una perra" (canalla), o porque cada término equivalente es portador de ambigüedades diferentes. También por un motivo específicamente relacional, el hecho de que muchas —muchísimas— palabras sean recíprocamente falsos amigos. (2008: 23)

Apliquemos esto al caso que nos compete. En el libro de Amado, las autoridades policiales aluden a los niños

5 En inglés, su significado aproximado sería el de "slang" y en español rioplatense podríamos resolverlo, no sin problemas, asociándolo al concepto de "jerga" o "lunfardo".

abandonados como *crianças ladronas*. ¿Cuál sería el sinónimo de esa gíria? Si estamos desprevenidos la traduciríamos como "pibes chorros" y, en primera instancia, parecería una traducción bastante acertada. Pero ambas son categorías nativas que, si bien presentan similitudes, presentan una historia particular, con determinados sentidos y representaciones sociales. Por eso, al realizar citas de *Capitães da areia*, traduciré los fragmentos en el pie de página, y haré las aclaraciones pertinentes sobre las gírias y conceptos nativos para agotar las posibilidades de sentido a través de las pistas que Amado brinda en el libro.

Del problema de investigación

Parto del supuesto de que dichas representaciones y prácticas jurídicas corresponden al caso de modelo tutelar o de la situación irregular. Según Beloff (2002), el sistema tutelar se caracteriza por reproducir criterios criminológicos surgidos a fines del siglo XIX. Según este modelo, existe una clara correlación (mejor dicho, determinación) entre la situación de pobreza y la delincuencia. El argumento que aparece es el de protección a una infancia desvalida, a los menores, categoría que reúne a "aquellos que no ingresaban al circuito de socialización a través de la familia, primero, y de la escuela, después" (Beloff, 2002:14). Preguntarnos por protección a qué, nos lleva también a preguntarnos por protección de qué, pues esta infancia desvalida es también considerada como una infancia peligrosa.

Estos menores, vinculados con la representación de "potenciales infractores", fueron la figura sobre la que recayó el aparato coactivo del Estado, con el fin de "tratarlos" y resocializarlos. La privación de la libertad (caracterizada como "internación") fue un punto clave en este modelo, una

forma de defensa frente al peligro de estos criminales en potencia.

Desde esta perspectiva, mi problema: ¿cuáles son las representaciones sobre el grupo de los *capitães da areia* que construyen las instituciones de control social de los/as niños/as?, y ¿cuáles son las prácticas institucionales asociadas a dichas representaciones? Para responder estas preguntas, profundizaré en tres ejes de análisis.

Representaciones sobre el "abandono" y la "delincuencia": ¿una relación lineal?

Tal como fundamentan Daroqui y Guemureman (2001), las figuras institucionales del "niño abandonado" y del "niño delincuente" están en una íntima relación dialéctica: si está abandonado, terminará delincuente; si es delincuente, seguramente se trataba de un niño abandonado. Por su parte, Pitch arguye que "se configura como peligroso, de hecho, aquello que la red de servicios expulsa o aquello que a ella escapa y resiste" (1996: 13). Esto aparece bajo la categoría de "abandono", categoría que tiene una doble faceta: por un lado, la del fracaso del sistema, y por otro la de la construcción de una zona de resistencia a los embates normalizadores de las instituciones.

Esto puede verse en una escena particular del libro de Jorge Amado: *Professor*, un miembro de los *capitães da areia*, está en una plaza junto a otro adolescente, Pedro Bala. *Professor*, que tiene habilidades para la pintura, le realiza un retrato a un hombre que está sentado en un banco de la plaza. Al ver que lo están señalando y riendo, el señor se acerca a ellos. Cuando examina el dibujo, ve que es muy bueno, dialoga con el precoz dibujante y le ofrece llevarlo a Rio de Janeiro para estudiar en la Academia de Artes. En ese

momento, un guardia ve la escena y se acerca a paso rápido hacia los adolescentes; antes de que pueda agarrarlos, los dos niños salen corriendo y escapan. El guardia se acerca y le pregunta al hombre:

> —Lhe roubaram alguma coisa, senhor?
> —Não. Por quê?
> —Porque como aqueles malandrins[6] estavam aquí junto ao senhor...
> —Eram duas crianças... Por sinal que uma com maravilhosa inclinação para a pintura.
> —São ladrões —retrucou o guarda. —São dos Capitães da Areia.
> —Capitães da Areia? —fez o homem se recordando. Já li algo... Não são crianças abandonadas?
> —Ladronas, isso são... Tenha cuidado, senhor, quando eles se aproximarem do senhor. Veja se não lhe falta nada...[7] (Amado 1995: 131)

Las representaciones sobre los niños y adolescentes que integran el grupo de los *capitães da areia* se mueven continuamente como un péndulo, que va del niño abandonado al niño peligroso. En última instancia, el acento se coloca en la categoría de *peligrosidad* y se da en el

6 *Malandrin* refiere a una persona adepta a actividades como el hurto, la estafa y la mentira. Similar a "sinvergüenza".

7 —¿Le robaron algo, señor?
—No. ¿Por qué?
—Porque como esos malandrines estaban aquí junto a usted...
—Eran dos niños... Y uno tiene una maravillosa inclinación por la pintura.
—Son unos ladrones —le contestó el guardia. —Son de los Capitanes de la Arena.
—¿Capitanes de la Arena? —dijo el hombre, recordando. —Leí algo sobre ellos... ¿no son niños abandonados?
—Ladrones, eso son. Tenga cuidado, señor, cuando se le acerquen. Vea si no le falta nada... (traducción propia).

margen de la no-gobernabilidad: "Si 'abandono' reenvía a las responsabilidades del sistema psiquiátrico-asistencial y evoca el modelo de la tutela, 'peligrosidad social' reenvía al sistema penal y evoca el modelo de la custodia" (Pitch, 1996: 13).

Asociada a la peligrosidad social, está la cuestión de la construcción de la categoría de "delincuencia juvenil". Tal como señala Uriarte (1999), "hablar de delincuencia juvenil supone cierta corporeización de la infracción en el niño-adolescente de tal suerte que el delito lo atraviesa, un poco se vuelve él y un poco él se vuelve el delito" (Uriarte, 1999: 91). Esta construcción de la peligrosidad puede rastrearse en los discursos del director del Reformatorio de Bahía. En una carta a un diario de la ciudad, declara:

> Tenho acompañado com grande interesse a campanha que o brilhante órgão da imprensa baiana, que com tão rútila inteligencia dirigis, tem feito contra os crimes apavorantes dos Capitães da Areia, bando de delinqüentes que amedronta a cidade e impede que ela viva sosegadamente.[8] (Amado, 1995: 13)

A partir del fragmento citado, retomo las preguntas que mencioné en el apartado anterior. ¿Protección a qué? ¿De qué? Protección a una infancia desvalida pero que es peligrosa ya que es delincuente.

Además, de telón de fondo tenemos toda una batería de categorías nativas para representar a los *capitães da areia*:

8 "He seguido con mucho interés la campaña que el brillante órgano de la prensa bahiana, que con tan rutilante inteligencia dirige usted, está realizando contra los crímenes pavorosos de los Capitanes de la Arena, banda de delincuentes que atemorizan a la ciudad e impide que se viva en ella con sosiego" (traducción propia).

crianças ladronas, *velhacos*,[9] *malandrins*, *ladrones*, *corja de moleques*.[10] Como señala Pitch (1996), el control social "es el punto de vista que tienen en cuenta los aspectos que contribuyen a la producción de lo bueno y lo malo, de lo normal y lo patológico" (1996: 8). Estas categorías nativas se alejan de la categoría de "niñez", puesto que refiere a lo normal, mientras que las categorías nativas mencionadas refieren a lo patológico, a lo que escapa al control social. Esto aparece en el discurso de Doña Margarita, un personaje de la alta sociedad bahiana: "Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são crianças. São capazes até de ser dos Capitães da Areia... ladrões" [11] (Amado, 1995: 73).

Entonces, si no son niños... ¿qué son? Aquí aparece la categoría de menor, refiriéndose a aquellos sujetos que están por fuera de los circuitos familiares y escolares y sobre los que el Estado asume un carácter paternalista. Pero, por debajo de la máscara de cuidado y protección, están presentes prácticas de tortura y vejaciones. Retomemos aquí la historia de los traumas de Sem-Pernas, un niño huérfano con un problema motriz, que cierto día fue capturado por soldados[12] en las calles de Bahía:

> Ele quer um carinho, u'a mão que pase sobre o seus olhos e faça com que ele possa se esquecer daquela noite na cadeia, quando os soldados bêbados o fizeram

9 Puede ser entendido como "canallas" y/o "sinvergüenzas".

10 Se refiere a un grupo de jóvenes, vagabundos y ociosos.

11 Esos no son niños, son ladrones. Velhacos, ladrones. No son niños. A lo mejor hasta son de los Capitanes de la Arena... ladrones —repitió con enojo" (traducción propia).

12 En Brasil, cada estado federal dispone de una policía militar. Son fuerzas de seguridad pública, cuya función es el servicio de policía ostensiva y la preservación del orden público, para lo que pueden portar armas militares de grueso calibre como fusiles y ametralladoras. Es por eso que el fragmento citado habla de "soldados" en la comisaría.

> correr com sua perna coxa em volta de uma saleta. Em cada canto estava um com uma borracha comprida. As marcas que ficaram na suas costas desapareceram. Mas de dentro dele nunca desapareceu a dor daquela hora. Corría na saleta como um animal perseguido por otros mais fortes. A perna coxa se recusava a ajudá-lo. E a borracha zunia nas suas costas quando o cansaço o fazia parar. A principio chorou muito, depois, não sabe como, as lágrimas secaram. Certa hora não resistiu mais, abateu-se no chão. Sangrava. Ainda hoje ouve omo os soldados riam e como riu aquele homem de colete cinzento que fumava um charuto. [13] (1995: 31)

Discursos sobre la criminalidad: la huella del positivismo criminológico

Hacia el final de la novela, Pedro Bala, jefe de los *capitães da areia*, termina en el reformatorio. Luego de ser sometido a una brutal paliza por el director, éste le dice a su ayudante:

> —É o chefe dos tais de Capitães da Areia. Veja... o tipo do criminoso nato. É verdade que você não leu Lombroso... Mas se lesse, conheceria. Traz todos os estigmas do crime na face. Espie os olhos... Não pode

13 Quiere un cariño, una mano que posándose sobre sus ojos le haga olvidar aquella noche en la comisaría cuando los soldados borrachos le hicieron correr rengueando y dando vueltas a una habitación. En cada esquina estaba un soldado con un palo largo. Las marcas de las costillas ya habían desaparecido, pero en su interior nunca desapareció el dolor de esa noche. Corría por la habitación como un animal perseguido por otros más fuertes. La pierna coja se rehusaba a ayudarlo. Y el palo zumbaba en sus espaldas cuando el cansancio lo hacía detenerse. Al principio lloró mucho, después, no sabía cómo, las lágrimas se secaron. Cierta hora no resistió más y cayó abatido en el piso. Sangraba. Todavía oyó como los soldados se reían y cómo se reía aquel hombre de chaleco oscuro que fumaba un cigarro (traducción propia).

> ser tratado como un cualquier. Vamos lhe dar honras especiais...[14] (1995: 191)

El director del reformatorio es un exponente de la teoría de Lombroso, que buscaba conciliar los estudios criminológicos dentro de los cánones de la ciencia positiva (establecimiento de leyes, prosecución de verdades absolutas, etcétera), en donde el delito se entendía a partir de ciertas determinaciones innatas.

Esto me lleva a pensar en las justificaciones morales del castigo. La tesis utilitarista, tal como señalan Guemureman y Daroqui (2000), se fundamenta en establecer criterios de utilidad al momento de pensar la aplicación de una pena; es decir, "el castigo deberá perseguir la reforma del ofensor o al menos su desaliento o disuasión de cometer otras ofensas" (2000: 6). Los autores citan como representantes de dicha corriente a Enrico Ferri (1856-1929) y a Cesare Lombroso (1835-1909), que también fueron los máximos representantes de la *nuova scuola* de criminología positivista italiana. Este positivismo criminológico se basa en un trabajo sobre el cuerpo y el alma del detenido y aparece al servicio de las instituciones de encierro.

En resumen, sobre aquellos adolescentes, jóvenes y por qué no niños/as ofensores de la ley, se tendrá que hacer justicia: retribución. Y también se deberá hacer algo con ellos: reformarlos, reeducarlos, o sea, encontrar la utilidad del castigo, y aunque la ofensa sea mínima, aunque jamás para el mundo adulto esta pudiera significar el encierro, para ellos sí, porque habrá que protegerlos de la "mala vida" (Guemureman y Daroqui, 2000: 7).

14 Es el jefe de los Capitanes de la Arena. Mírelo... es el tipo de criminal nato. Claro, usted no leyó a Lombroso... Pero si lo hubiese leído, sabría de qué hablo. Tiene todos los estigmas del crimen en la cara. Con esta edad ya tiene una cicatriz. Mírele los ojos... no puede ser tratado como uno cualquiera. Vamos a brindarle honores especiales... (traducción propia).

Este trabajo sobre el cuerpo y sobre el alma nos remite al concepto de *disciplina* de Michel Foucault (1989), que abordaremos en el siguiente eje.

Disciplina y control: las instituciones de encierro de menores

Las instituciones de encierro obedecen a un modelo que Pitch engloba como metáfora del "circuito", que "subraya no sólo la interdependencia, sino también el continuo intercambio entre el sistema penal y el sistema socio-psico-asistencial" (1996: 12). Existe una interdependencia e influencia mutua entre ambos sistemas, donde lo penal es un punto de clasificación de los sujetos y constituye un punto nodal como productor de modelos de control.

Una vez que comparece ante el tribunal de menores,[15] Pedro Bala es enviado al reformatorio. El director de la institución le advierte que en ese lugar no existen ni el juez de menores ni el periodismo, ya que entró en un nuevo espacio. Se ve entonces que "la ejecución de la pena tiende a convertirse en un sector autónomo, de lo que los jueces no se responsabilizarán, serán otros, los que ejercen el poder penitenciario" (Guemureman y Daroqui, 2000: 5). Aún más, la idea de pena asociada a la regeneración del individuo aparece en un fragmento del libro, donde el director habla con un periodista luego de la detención de Pedro Bala donde exclama: "Ele se regenerará. Veja o título da casa que dirijo: Reformatório. Ele se reformará"[16] (1995: 189).

Ahora bien, ¿cómo se regenera un individuo? Esto me remite a la pregunta de Foucault acerca de cómo se

15 En el libro de Jorge Amado no se dan muchos detalles sobre los juzgados de menores. El autor pone el acento en el funcionamiento del reformatorio.

16 Él se regenerará. Observe cual es el nombre de la casa que dirijo: "Reformatorio". Se reformará (traducción propia).

construyen los sujetos; por eso me parece oportuno desarrollar las concepciones de poder y disciplina. Para Foucault,

> en una sociedad como la nuestra, múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social. Estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento de los discursos. (1996: 28)

El poder es algo múltiple, una relación entre sujetos que actúan; por eso, una relación de poder es del orden de la lucha; existe un juego de fuerzas entre diferentes participantes, juego en el cual algunos tienen la capacidad para conducir las acciones de otros sujetos. Este poder, entendido siempre en relación, se debe estudiar en sus prácticas reales, es decir, a nivel capilar, allí donde produce efectos concretos.

Por su parte, la disciplina es ese conjunto de "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (Foucault, 1989: 141). El cuerpo se transforma en el punto central de aplicación de las técnicas disciplinarias, ya que doblegar el cuerpo equivale a doblegar el alma.

Según Foucault (1989), a finales del siglo XVIII el suplicio del cuerpo (torturas, muerte, pérdida de miembros) deja paso a sanciones más sutiles como el encierro y la pérdida de la libertad. Este pasaje, además de un cambio de métodos, implica un cambio de fines: la pena corporal ya no es el objetivo último de la corrección; se disciplina el alma, pero sobre el cuerpo. Este trabajo sobre el alma encuentra en el castigo físico una llave maestra para acceder a ella, como lo

que sucede en el reformatorio de Bahía: "Castigos... castigos... É a palabra que Pedro Bala mais ouve no reformatório. Por qualquer coisa são espancados, por um nada são castigados. O ódio se acumula dentro de todos eles"[17] (1995: 203).

En un momento dramático de la novela, Pedro Bala recibe una paliza salvaje en su ingreso al reformatorio y es encerrado durante ocho días en la cafúa, un pequeño cuarto de alrededor un metro y medio cuadrado de espacio. Allí no puede realizar ningún movimiento y su cuerpo comienza a entumecerse.

Luego de ocho días de sufrimiento y privaciones, retiran a Pedro Bala de la cafúa. Apenas sale, el director, en forma irónica, le pregunta: "Gostou do apartamento? Continua com muita vontade de roubar? Eu sei ensinar, quebrar moleque[18] aquí"[19] (1995: 200). En este discurso puede verse que para el director no solo se trata de "hacer justicia", sino también de regenerar al sujeto.

Estos efectos concretos de relaciones de poder, disciplina y trabajo sobre el cuerpo se ven también en las tareas rutinarias a las que son sometidos los niños en el reformatorio. Por ejemplo, antes de irse a dormir, siempre se establece la misma secuencia: "Um menino avermelhado faz o pelo-sinal. Todos repetem as palavras e os gestos. Depois é um padre-nosso e uma ave-maria, ditas com voz forte a pesar do cansaço"[20] (1995: 201).

---

17 "Castigos... Castigos... Es la palabra que Pedro Bala oye repetidamente en el Reformatorio. Por cualquier cosa golpes, por nada castigos. El odio se acumula dentro de cada uno" (traducción propia).

18 *Moleque* se refiere a muchacho, pero con una connotación negativa. En este caso, "quebrar moleque" remite a romper la voluntad de un joven ladrón.

19 "¿Te gustó el departamento? ¿Sigues con ganas de robar? Yo te voy a enseñar, te voy a reventar aquí" (traducción propia).

20 Un chico colorado hace la señal de la cruz. Todos repiten las palabras y los gestos. Después un Padre Nuestro y un Ave María dichos en voz alta a pesar del cansancio" (traducción propia).

Algo similar sucede en otra institución de encierro, el orfanato. Allí son enviadas las niñas en situación de calle, ya que el reformatorio es exclusivamente de carácter masculino. Sobre una niña que es enviada al orfanato, Alonso escribe:

> Fizeram duas tranças do seu cabelo, amarraram com fitas. Fitas cor-de-rosa. Deram-lhe um vestido de panho azul, um avental de um azul mais escuro Faziam com que ela ouvisse aulas junto com meninas de cinco e seis anos. A comida era má, havia castigo também.[21] (1995: 206)

El poder no es en esencia represivo sino productivo: produce sujetos (Foucault, 1989). Pasa a través de los sujetos conformándolos de un modo particular, a través de la experiencia corporal del castigo, que en última instancia tiene por fin el trabajo sobre el alma (la regeneración) de los internados.

Tanto en el caso del reformatorio como del orfanato el poder atraviesa a los sujetos. La disciplina, en su doble acepción de docilidad y castigo, juega un papel crucial en la normalización de sujetos considerados desviados. En este caso, los desviados serían aquellos sujetos rotulados con las categorías "menores", "abandonados", "peligrosos" y "delincuentes".

21 Le trenzaron el pelo, se lo ataron con cintas. Cintas color rosa. Le dieron un vestido de paño azul, un delantal de un azul más oscuro. La mandaban a clase junto con niñas de 5 y 6 años. La comida era mala, también había castigos.

A modo de conclusión

El modelo tutelar "considera menores en situación irregular a los pobres, abandonados, inadaptados e infractores" (Gomes da Costa, 1999: 1). Los *capitães da areia* son vistos por las instituciones como en situación de riesgo y de peligro moral: están abandonados, y eso los lleva a ser delincuentes; como son delincuentes, son peligrosos; y como son abandonados, delincuentes y peligrosos, no son niños. Son menores.

Es en esta línea de razonamiento que me parece pertinente retomar la pregunta de Fonseca y Cardarello (1997), al analizar la situación jurídica de los menores en el contexto brasileño de los años noventa: "Desde la acepción de las instituciones públicas para 'menores', emergen ambigüedades en relación a la categorización de los internos: ¿son 'delincuentes', 'huérfanos' o 'abandonados'?" (Fonseca y Cardarello, 1999: 7). Estas investigadoras analizaron el modelo de protección integral que hizo su aparición en Brasil en los años noventa, como superación del modelo tutelar. Considero que esta pregunta fue abordada también por Amado en la década de 1930, en clave de crítica social. El escritor nos muestra que desde los agentes gubernamentales y las instituciones de encierro, no se le da lugar a las ambigüedades que mencionan Fonseca y Cardarello: los *capitães da areia* son delincuentes y punto.

El modelo tutelar "no se dirige al conjunto de la población infanto-juvenil, sino sólo a los menores en situación irregular" (Gomes da Costa, 1999: 1). Los *capitães da areia* son concebidos menores e incapaces por el Estado. Esto se ve reforzado en la construcción de los personajes que lleva a cabo el autor: todos los agentes de las instituciones gubernamentales utilizan categorías nativas que resaltan un componente de peligrosidad y alarma social.

A su vez, hay una fuerte impronta del positivismo criminológico. Éste se puede rastrear a través de la mención de Lombroso por parte del director del reformatorio. En esta vinculación entre ciencia criminológica y sistema penal, cobra fuerza la idea de que las condiciones personales del sujeto son las que habilitan la intervención del Estado. Pero este discurso de la criminología decimonónica, legitimante de la intervención estatal, no es explícito, sino que aparece como una línea sumergida dentro del discurso de la protección a una infancia desvalida.

En este sentido, la regeneración del menor peligroso se realiza exclusivamente en las instituciones de encierro (orfanato y reformatorio), donde a través de la disciplina y la vigilancia llevan a cabo un trabajo sobre el alma de los infractores. La respuesta estatal está teñida de paternalismo y existe una centralización de las decisiones, teniendo un papel crucial el tribunal de menores. Como corolario, la intervención es mediada en términos de internación: la privación de libertad es la regla. Esto condice con lo postulado por Beloff: "La respuesta clásica en clave tutelar es el internamiento, presentado como una medida de protección del menor, lo que no es más que una forma de encierro" (Beloff, 2002: 17).

Bibliografía

Amado, J. (1995). *Capitães da areia.* Río de Janeiro, Record.

Arantes, E. M. (1999). De "criança infeliz" a "menor irregular", vicissitudes na arte de governar a infancia. Jacó Vilela, A. M., Jabur, F. y Rodrigues de Barros Conde, H. Clio-Payché, *Histórias da psicologia no Brasil.* Rio de Janeiro, UERJ-NAPE. En línea: <http://www.webartigos.com/artigos/contexto-historico-do-codigo-de-menores-ao-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-mudancas necessarias/19148/#ixzz242DyjUeo> (consulta: 13-06-2012).

Beloff, M. (2002). *Un modelo para armar —y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular*. En línea: <http://www.opcion.cl/documentos/biblioteca/ProteccionDerechos/BeloffModeloParaArmar.pdf> (consulta: 11-06-2012).

Código Mello Mattos. Decreto 17943-A, 12-10-1927. En línea: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id186.htm> (consulta: 13-08-2012).

Daroqui, A. y Guemureman, S. (2001). La privación de la libertad en adolescentes y jóvenes: el purgatorio del encierro a la espera de la nada. *Mayo*, vol. 2, núm. 1. Dirección Nacional de Juventud.

Fernández, A. (1985). El cine y la investigación en ciencias sociales. Colombres, A. (comp.), *Cine, antropología y colonialismo*. Buenos Aires, CLACSO.

Fonseca, C. y Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. Tiscornia, S. y Pita, M. V. (eds.), *Derechos humanos, tribunales y policía en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica.* Buenos Aires, Facultad Filosofía y Letras UBA -Antropofagia.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Altamira.

García Méndez, E. (1994). Para una historia del control socio penal de la infancia: la informalidad de los mecanismos formales de control social. *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Santa Fe de Bogotá, Forum Pacis.

Gomes da Costa, A. (1999). Pedagogía y justicia. García Méndez, E. y Beloff, M. (comps.), *Infancia, ley y democracia*. Buenos Aires, De Palma.

Guemureman, S. y Daroqui, A. (2000). Los menores de ayer, de hoy y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, núm. 13.

Lombroso, C. (1893). *Le più recenti scoperte ed applicazioni della psichiatria ed antropologia criminale*. Torino, Fratelli Bocca.

Palermo, V. y Mantovani, R. (2008). *O caminho das pedras. Manual de gíria brasileña*. Buenos Aires, Capital Intelectual.

Pitch, T. (1996). ¿Qué es control social? *Delito y Sociedad*, año IV, núm. 8, pp. 51-71.

Uchoa, P. (s/f). *Capitães da areia: O día em que o Estado Novo queimou um dos maiores clássicos da literatura brasileira*. BBC. En línea: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41969983> (consulta: 16-03-2020).

Uriarte, C. (2000). Delincuencia juvenil y derechos humanos. *Justicia y Derechos del Niño*, núm. 2. Santiago de Chile, UNICEF.

Lxs autorxs

Gabriela Magistris

Abogada y doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Ayudante de primera de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Una de las docentes a cargo del seminario "Infancia, control social y derechos humanos" que se dicta desde el año 2010. Forma parte del programa "Estudios sociales, infancia, género y juventud" (Universidad Nacional de San Martín), desde donde desarrolla investigaciones orientadas al gobierno de la infancia y las prácticas profesionales de restitución de derechos, así como los procesos de participación y protagonismo de niñxs y adolescentes. Integra el equipo Barrilete Cultural, donde participó en proyectos vinculados a jóvenes y derechos. Sus últimas publicaciones han sido: *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (Chirimbote - El Colectivo - Ternura Revelde, 2018) y participó en un capítulo del libro *Infancias y juventudes, a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión* (Edunpaz, 2020).

Ana Laura López

Magister en Investigación en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Licenciada y profesora en Sociología (UBA). Docente de la Cátedra Libre de Derechos Humanos (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y docente a cargo del seminario "Infancia,

control social y derechos humanos" de esa misma cátedra (FFyL-UBA). Docente en la carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) y en la maestría de Problemáticas Infanto-Juveniles (UBA). Integrante del "Grupo de estudios sobre sistema penal y derecho humanos" (GESPyDH) del Instituto Gino Germani (FSOC-UBA). Coautora del libro *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil bonaerense*. Dicta cursos, seminarios y talleres sobre control punitivo penal y derechos humanos. Docente del seminario "Desafíos para la investigación de las agencias de control social penal en Argentina" y de la materia de sociología especial "Dispositivos de gobierno de la pobreza" de la carrera de Sociología (UBA). Integra desde su creación el equipo del Registro Nacional de Casos de Tortura y/o Malos Tratos (RNCT).

Silvia Viñas

Psicóloga Social (Primera Escuela de Psicología Social E. Pichon Rivière), profesora en Educación Media (Instituto Nacional Superior de Profesorado J. V. González). Especializanda en Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos (Universidad de Buenos Aires). Profesora adjunta de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Coordinadora general de Barrilete Cultural, espacio de promoción de derechos de jóvenes (FFyL-UBA). Docente a cargo del seminario de prácticas socioeducativas territorializadas "Abordajes grupales en el ámbito comunitario. Prácticas de formación de jóvenes como promotores socioculturales" (FFyL-UBA). Docente en los seminarios "Infancia, control social y derechos humanos" e "Introducción a los derechos humanos" (FFyL-UBA). Coordinadora de capacitación del Instituto de Investigaciones Grupales que dirige G. Jasiner. Autora de trabajos sobre formación universitaria en territorio, formación grupal, derechos de jóvenes y educación en contextos de encierro.

Rosario Luaces

Profesora de enseñanza primaria egresada del Normal n.° 2 Mariano Acosta. Egresada de la carrera de Ciencias Antropológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Adscripta de la cátedra taller Etnografía de los oficios del Profesorado de Educación Tecnológica, IES n.° 2. Militante de la agrupación docente-estudiantil Simón Rodríguez, Movimiento Siembra. Colaboradora en el se-

minario "Infancia, control social y derecho humanos de la Cátedra Libre de Derechos Humanos en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) durante 2016.

Laura Verónica Vilela

Profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Geografía por el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) n.° 34 "Héctor Médici". Realizó la diplomatura en Educación Sexual Integral (UBA). Posee amplia experiencia en la enseñanza de diferentes asignaturas y cursos en el nivel medio. Ayudante de cátedra en "Didáctica de las ciencias sociales" en ISFD n.° 34. Su trabajo como cursante del seminario en "Infancia, control social y derechos humanos" ha sido seleccionado para integrar el presente volumen.

Santiago Bassi

Profesor de Historia graduado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es docente de Historia y materias afines de la escuela secundaria, en los colegios Antonio Berni y San Fernando (provincia de Buenos Aires).

Santiago Morales

Sociólogo (Universidad de Buenos Aires). Maestrando en Educación Popular de Adultos por la Universidad Nacional de Luján. Investigador del proyecto UBACyT "Estado, movimientos sociales y derecho a la educación en América Latina", dirigido por Hernán Ouviña, radicado en el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC) de la UBA. Docente del curso de extensión "Participación y protagonismo de niños, niñas y adolescentes en lucha por sus derechos" de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, desde 2016. Junto a Gabriela Magistris compiló *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (2018), editado por Chirimbote, El Colectivo y Ternura Revelde. Es educador popular de niñas y niños en La Miguelito Pepe.

Paula Smilges

Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Cursa actualmente una capacitación universitaria extracurricular: "Infancias contemporáneas, un enfoque social, histórico y antropológico" (FFyL-UBA). Ejerce como docente en escuelas secundarias de La Matanza. Trabaja en programas de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, de anclaje territorial, en barrios populares. Educadora popular y alfabetizadora.

Alana Vanina Venturini

Es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente de Lengua y literatura en escuelas secundarias. Es adscripta de la materia "Análisis de los lenguajes de los medios masivos de comunicación" (cátedra A) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Participa como estudiante del UBACyT "La imagen de la política y la política de la imagen: análisis de las transformaciones en los sistemas semióticos de las prácticas políticas en la Argentina post 2001" dirigido por Julia Zullo. Actualmente, se encuentra investigando los discursos sobre reformas en el sistema educativo. Dictó talleres de lecto-escritura, colaboró en el taller de radio y en la organización de la biblioteca del Centro de día "La otra base de encuentro", en el marco del UBANEX dirigido por Liliana Pégolo, que depende del CIDAC y de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Laura Macri Denegri

Es licenciada y profesora en Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Especialización en Educación y Derechos Humanos (INFOD). Trabaja como profesora en varios niveles educativos, principalmente en profesorados de nivel inicial. Es integrante de grupos de trabajo e investigación con quienes publica producciones colectivas. A través del grupo Barrilete Cultural realiza proyectos culturales relacionados a la promoción de derechos de niñxs y jóvenes. Las reflexiones en torno a esta experiencia se encuentran en "Instrucciones para echar a volar un barrilete. Una propuesta colectiva: protagonismo cultural de jóvenes y adolescentes, universi-

dad y territorio", *Redes de Extensión*, núm. 4, 2018 (FFyL-UBA). También participa del Colectivo Filosofarconchicxs, grupo de trabajo e investigación sobre niñez, filosofía y educación. El último trabajo editado del Colectivo es el libro *Pedagogías del caos. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible* (segunda edición, 2018).

Agostina Russo

Licenciada en Trabajo Social, graduada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Colaboradora en el seminario "Infancia, control social y derecho humanos" de la Cátedra Libre de Derechos Humanos en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Daniela Ayelén Pace

Licenciada en Trabajo Social y Diplomada en Educación Sexual Integral por la Universidad de Buenos Aires. Colaboradora en el seminario "Infancia, control social y derechos humanos" de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Jennifer Ríos

Licenciada en Trabajo Social graduada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante de formación pedagógica en el Instituto Superior de Formación Docente CAPACYT, de Tres de Febrero (provincia de Buenos Aires). Trabajadora en equipo de orientación escolar, con perspectiva en derechos de las infancias.

María Goizueta

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (Universidad de Buenos Aires). Diplomatura Universitaria de Actualización en Géneros, Diversidad y Educación Sexual Integral en la UMET (2019). Profesora en Historia en la Escuela de Enseñanza Media n.º 3 Antonio Devoto (DE 17). Profesora del "Taller de cine temático, literatura francesa e historia del siglo XX" (Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2017-2019).

Participó en jornadas estudiantiles de derechos humanos de la ciudad de Buenos Aires (primera mención en 2010), en el proyecto "Afiches del Parque de la Memoria. Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado" (primera mención en 2013) y en las Jornadas de Educación Sexual Integral como referente institucional y coordinadora de talleres para estudiantes secundarios.

María Soledad Muñeza

Estudiante avanzada de la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Cátedra Libre de Derechos Humanos y de Barrilete Cultural, área "niñxs, niñas y adolescentes" (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Gabriel Hernández

Profesor y licenciado en Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires). Becario doctoral en Lingüística y docente en Introducción al Pensamiento Científico en el Ciclo Básico Común (UBA). Forma parte del proyecto UBACyT "La imagen de la política y la política de la imagen: análisis de las transformaciones en los sistemas semióticos de las prácticas políticas en la Argentina post 2001".