

LENGUAJES SOBRE INFANCIAS, LENGUAJES DE LAS INFANCIAS

Hacia una cartografía latinoamericana

Eje: Políticas e direitos das crianças;

Bibiana Buenaventura

(CEDESI UNSAM- FLACSO Bueno Aires, Colombia)

bbuenaventurar@gmail.com

María Luz Gómez

(Ciffyh-UNC-Becaria Conicet- Córdoba, Argentina)

luz.lila.gomez@gmail.com

Introducción

Viajando desde dos sitios del mundo nos hemos encontrado para desplegar una cartografía que aquí, en este tercer sitio, crece, se pliega, se extiende. Con este texto, marcamos un comienzo desde y hacia diferentes puntos, atravesando experiencias en Latinoamérica que dan cuenta de los *lenguajes* desde los cuales se vienen articulando las infancias y las políticas públicas. Partimos de la base del reconocimiento (entendido como una construcción analítica nuestra) de dos territorios discursivos desde (o en) los que se constituyen imágenes, prácticas, experiencias de y sobre infancias. Por un lado, lo que podríamos nombrar como *la perspectiva de la ciudadanía* centrada en la CDN que cada Estado Nacional ha traducido en sus propias leyes de infancias así como en políticas sociales y educativas. Por otro, *la perspectiva comunitarista* que abre a otras concepciones sobre la infancia situadas en formas de vida y “sistemas propios” como es el caso de las comunidades campesinas, indígenas, afro, entre otras.

Entendiendo que no se trata de identificar a los ámbitos propuestos en una relación dicotómica o binaria, sino de territorios discursivos que se constituyen en relaciones de imbricación, disputas y diferenciaciones, acercamientos y acuerdos; nos interesa relevar algunos posicionamientos críticos desde cada espacio discursivo y observar qué posibilidades abren para pensar las infancias en la comunidad desde su potencia de vida, de existencia.

A modo de un ejercicio cartográfico, o a través de él, iremos vinculando algunas experiencias conocidas de Colombia y Argentina que nuestras biografías han hecho encontrar. En este vínculo cartográfico identificamos la diferencia entre las perspectivas

y lo acompañamos con algunas afirmaciones sobre la participación infantil que las experiencias interpelan de algún modo. Permitiéndonos visibilizar, así, desde esta cartografía, nuevas configuraciones del campo de estudio de las infancias y de sus lenguajes.

Se nos presenta un *entre*: diferentes espacios desde los que podemos remitirnos a distintas prácticas sociales que, con sentidos diversos sobre la infancia, dan cuenta de las posibilidades que estos lenguajes abren cuando son asumidos por actores y sus otras/propias lógicas y prácticas. ¿Qué pasa cuando la idea de participación habilita una lógica de *la escucha* a la infancia (Altimir, 2010; Gómez, 2016)?, ¿se sigue analizando como un dispositivo de control?, ¿qué sucede cuando las comunidades tensionen modos tradicionales de educación de la infancia (Sarzuri-Lima, 2014)?

En ese sentido, al vincular el análisis del territorio discursivo de derechos y comunitario junto a otros estudios críticos, se nos plantea un campo de pensamiento sobre la infancia que se desmarca de la dimensión etaria, un *entre* a partir del cual se evidencia un llamado por desesencializar la infancia, articulado al carácter institucionalizado de prácticas, políticas, saberes que producen formas esencializadas de nombrar y sesgar las formas de habitar el mundo desde la niñez.

Para presentar este ejercicio hemos organizado tres aparados. El primero presenta los elementos y tensiones en torno a la perspectiva de la ciudadanía, acompañando la discusión con experiencias encontradas. En el segundo tomando como eje de análisis lo que hemos denominado como perspectiva comunitarista y lecturas críticas realizamos el mismo ejercicio. Finalizamos con algunas conclusiones y reflexiones habilitadas por los vínculos entre ambas perspectivas.

Perspectiva de la ciudadanía

Comúnmente se denomina como enfoque de derechos de infancia o de protección integral, al discurso instaurado a partir de Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989), considerado como un cambio de paradigma con respecto al paradigma tutelar y de la condición jurídica en donde se reconoce al “niño” como sujeto de derechos en vez de objeto de patronazgo. Específicamente entre los artículos 12, 13 y 14 de la CDN, se definen una serie de derechos que implican la escucha, el respeto y la valoración de la opinión de lxs niñxs así como el acceso a la información y decisión sobre los aspectos

que involucran su vida que son referidos comúnmente como derechos de participación. No obstante, una de las críticas centrales a la CDN es que plantea la participación en sentido restrictivo y restringido, reduciéndola a una instancia de escucha adulta a lxs niñxs, en función de su edad y madurez y en el marco de procesos judiciales o administrativos (Ver Cordero Arce 2015, Liebel 2002, Alfageme, Cantos y Martínez 2003; Giorgi 2009; entre otrxs.).

Desde la CDN lxs niñxs conforman un grupo social alejado del mundo del trabajo y de la política. Alfageme, Cantos y Martínez (2003) remiten a la asignación de una *ciudadanía pasiva* sostenida en el discurso jurídico de la siguiente manera:

Negación por la naturaleza del dominante concepto jurídico de ciudadanía (mayor de 18 años de edad) y por la concepción de la condición de ser niño (menor de 18 años de edad); Negación jurídico-normativa basada en la concepción de ciudadanía “activa”, es decir, contribuyente y plausible de elegir y ser elegido; Negación jurídico cultural, por ejemplo en el caso de los niños y niñas trabajadores, por no ponderar o cuantificar la contribución que hacen a la economía del país, al PIB como una auténtica forma de “tributación” indirecta. Ésta es la invisibilización e insignificancia económica atribuida al trabajo infantil por la cultura económica y estadística reinante; Negación por ser los niños, ignorantes y dependientes de los adultos o por la condición de vulnerabilidad a causa de su ignorancia... (2003:49-50).

Una manera de reconocer la *existencia política de la infancia* ha sido estructurada bajo lo que comúnmente se denomina *participación y ciudadanía infantil*. Son intrínsecas a este paradigma determinadas tensiones que van más allá o se desprenden de la incuestionable entre *protección y autonomía* o *autonomía relativa* constitutiva al reconocimiento de los derechos del niñx así como del vínculo entre adultxs y niñxs. En el marco de dicha ciudadanía, Llobet (2016) propone comprender la participación como *agencia*¹, esto es, en términos de la capacidad de lxs niñxs de incidir en las relaciones

¹ Constitutivos del campo de estudios de la Sociología y problematizados también desde la Filosofía Política, los conceptos de agencia, autodeterminación o autonomía del sujeto no han de ser referidos tan lábilmente. Al menos para consignar un sitio desde donde enfocarlos, baste decir que, en primer lugar, para pensar la capacidad de actuar del sujeto nos alejamos del dualismo estructuralista entre estructura y acción situándonos más bien bajo el espectro foucaultiano en la concepción relacional de sujeto y poder: el sujeto se produce en/entre las relaciones de poder, el poder no lo antecede. Asimismo, nos interesa adscribir más que a una idea de capacidad del sujeto, a una de potencia que, a través de Deleuze y Guattari, conduce a la noción de agenciamiento y devenir sujeto antes que sujeto y agencia (Ver Deleuze, 2008; Guattari y Rolnik, 2006; entre otrxs)

sociales de las que participan con su acción transformadora. Lo cual habilita cierta *autodeterminación* entendida como capacidad de ejercer algún grado de control sobre la propia vida.

Ahora bien, en este marco, se dan algunos límites tensionantes de la agencia. En primer lugar, la cuestión de la representación. Afirma la autora que, según su edad, lxs niñxs necesitan más o menos representación para poder manifestarse, una tensión estructural donde el representado está en realidad siempre ausente a menos que se instauren instancias de auto-representación². Otro límite que tensiona la agencia se da entre cuidado y protección o protección y necesidad de autonomía. Ambas tensiones pueden ser comprendidas, tal y como especifica Llobet, en la medida en que advierten que es necesario realizar operaciones que posibiliten la participación. Debido a que la relación es constitutivamente asimétrica, en este paradigma, la posibilidad de agencia debe ser creada.

Al paradigma de la ciudadanía infantil habilitado por la CDN podemos encontrarle un sentido político encarado desde la acción transformadora de lxs niños y la apertura a espacios para construir posibilidades de autodeterminación (Llobet, 2016). Estos espacios pueden quizás crear alternativas al régimen de representación adulta de lxs niñxs o a las situaciones en que adultxs interpretan y/o son vocerxs de las experiencias de lxs niñxs, prácticas que muy fácilmente derivan en una verdadera ausencia del/x representadx o son vehiculizadas de manera tecnocrática. Cuando se crean situaciones de pseudo-participación es cuando en todo caso lxs niñxs son llamados a elegir entre una variedad de opciones ya creadas pero nunca convocados a definir las. Lo político de la participación es, para nosotras, k constitutiva de la relación, de allí que acontezca cuando existe alguna práctica de autodeterminación.

Si desde la construcción de la ciudadanía todavía, los niñxs comoa sujetos en desarrollo y en adquisición progresiva de una ciudadanía activa (por preeminencia de una visión desarrollista del niño en tanto proyecto de adultx, ser que aún no es, incompleto y en

² Como mencionamos anteriormente, la CDN asegura a los adultos el derecho de interpretar el interés superior del niño o aquello que corresponde al bienestar social, espiritual y moral, a la salud física o mental del niño. En este sistema se evidencia un vacío en relación a cómo escuchar, valorar y dar voz efectiva a lxs niñxs, quedando en manos de la responsabilidad individual de quien lo lleve adelante. Por eso decimos que, en general, lxs representadxs están generalmente ausentes. No hay garantías. Siguiendo a Baratta (2007), se evidencia que no hay ninguna relación explícita de estos derechos con el funcionamiento del sistema democrático.

proceso de maduración), desde otros discursos, como el del protagonismo³, se busca afirmar lo que lxs niñxs son, más allá de la relación con lxs adultxs y más allá de los espacios que lxs adultxs construyen para su participación. En primer lugar, se reconocen las formas de protagonismo realmente existentes desde las estrategias de supervivencia de lxs niñxs, como en el caso de quienes viven en la calle y se mantienen por su propia cuenta, cuando se rebelan ante tratos injustos en sus casas, cuando cuidan de hermanxs o familiares y llevan adelante tareas de mantenimiento del hogar, cuando trabajan y colaboran en la economía familiar. Asimismo, se reconocen las formas asociativas de protagonismo ya sea en organizaciones de NNATs, Centros de Estudiantes y otrxs (Liebel, 2000 p. 162).

Esta perspectiva nos ayuda a *emanciparnos* de la idea de que lxs niñxs son solamente el futuro, tal como lo propone Matías Cordero Arce (2015). Así, en consonancia con el planteo de Liebel (2000), estas infancias *otras* pueden ser un lugar antropológico y epistemológico para un nuevo abordaje de las infancias partiendo de la base de que, desde un primer momento, es un lugar que ha sido disputado por lxs niñxs organizadxs generando una disrupción en el reparto de sus lugares socialmente asignados.

Más allá de la terminología entre participación y protagonismo, lo que nos interesa del planteo de Liebel es que nos avienta a pensar que quizás este último puede ser entendido en términos de una radicalidad política, protagonismo hay cuando acontece la acción política, cuando se irrumpe en el reparto de lo sensible social y lxs niñxs transforman esos lugares asignados. La participación puede ser pensada como una práctica de gestión democrática mas no de subjetivación política. Así también, es otra de las cuestiones que imbrican la existencia política de las infancias: ¿existencia en el marco de la gestión democrática? ¿existencia como subjetivación política?

Cabe señalar al respecto que, cuando de ciudadanización y participación democrática se trata, o de ciudadanización de la infancia, puede leerse en términos biopolíticos como

³ Siguiendo el relato de Liebel (2002), podemos referir que a partir de los años '80 surgen en diferentes regiones del sur global (Latinoamérica, el Caribe, África y Asia) movimientos y organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadorxs (NATs). Desde su emergencia lograron evidenciar no solo su capacidad de organización y articulación en el espacio público sino que se opusieron a los discursos imperantes en contra del trabajo infantil. Cabe destacar que mucho antes de la CDN (1989) comienzan a debatir sobre los derechos de lxs niñxs, proponiendo posteriormente lecturas críticas a la CDN o a la manera en que se interpreta. Se pueden leer las declaraciones de los encuentros regionales e internacionales así como las plataformas web de diversas organizaciones como MOLACNATS, MANTHOC (Perú), NATRAS (Nicaragua), MNMMR (Brasil), etc.

una forma de inclusión excluyente. Siguiendo a Bustelo, entre otrxs, tanto la CDN como las leyes de infancia que traducen el paradigma de la protección integral de los derechos del niño pueden analizarse como mecanismos para incrementar las formas de control sobre las vidas emergentes en nombre de su autonomía, de inclusión en algunos mecanismos de participación para excluirlos de las decisiones políticas. Entre los dispositivos jurídicos, educativos y de la salud, se pueden leer como mecanismos de control de la vida, nueva, mediante la producción de subjetividad.

Otra línea en torno a la participación que media entre las anteriores es la que se propone como un camino gradual y constructivo desde la participación al protagonismo. Hart (1997), un clásico del tema, propone una escalera de la participación que asciende desde formas de no participación (cuando se manipula a lxs niñxs en función de objetivos adultxs y se les hace decir mensajes elaborados por adultxs), hasta el protagonismo de la auto-organización. La escalera viene siendo un elemento útil para pensar nuestras prácticas en la escuela en términos de si se informa a lxs niñxs de lo que se hará, se los informa pero además se los consulta y se toman sus aportes, si se toman sus iniciativas y se las acompaña, evaluando el nivel de participación en cada caso. No obstante, hay una cuestión con esta graduación: Hart coloca en el último peldaño, en el superior, la forma en que niñxs inician proyectos que comparten a adultxs quienes les ayudan a mejorarlos. En el peldaño anterior, inmediatamente inferior, se encuentra la modalidad en que niñxs inician y despliegan proyectos de forma auto-organizada. ¿Por qué esto sería un nivel inferior de participación infantil?

Experiencias

Desde la perspectiva de la participación política y ciudadana de lxs niñxs se buscan desarrollar experiencias específicas para que el cambio de paradigma se inserte en las prácticas institucionales. Así, tanto los Foros, como las Asambleas o Consejos, son dispositivos que buscan generar espacios de emergencia y de escucha a lxs niñxs donde lxs adultxs se desempeñan como facilitadores de la palabra así como de las iniciativas o proyectos colectivos que puedan surgir como parte del ejercicio de la ciudadanía.

Uno de los referentes ineludibles en que se basan estas experiencias y que se ha buscado transferir en diferentes ciudades latinoamericanas es el proyecto de “La ciudad de los niños” de Francesco Tonucci en Italia. En Argentina, desde el año 1996 la ciudad de

Rosario⁴ (provincia de Santa Fé) lo tomó como política para la efectivización de una democracia participativa a través de mecanismos mediante los cuales niñxs puedan tener una participación activa en el diseño de políticas públicas para la ciudad. En este caso, se trabaja a través de Consejos de Niños y de Niñas donde se encuentran niñxs que han sido elegidos como representantes en instituciones educativas, bibliotecas y otras organizaciones sociales. Se realiza un proceso de elaboración de un proyecto anual que luego se presenta a los consejeros municipales.

Otro dispositivo de participación son los foros. Tal y como lo hemos desarrollado en otra oportunidad (Gómez, 2016) desde el año 2012 en la ciudad de Córdoba se coordina el Foro de Niños y de Niñas de la ciudad, una experiencia que se desarrolla en algunas de las escuelas primarias municipales y busca generar, mediante el juego, el encuentro, el trabajo en grupos y la expresión, un espacio de emergencia de las palabras de lxs niñxs para que dialoguen e impulsen proyectos ideados por ellxs mismxs. Los Foros son un espacio de encuentro entre niñxs mediado por adultxs con el objetivo de posibilitar que su palabra llegue de algún modo a la comunidad, genera una disposición especial para la valoración y la escucha por lo que es fundamental la concientización del rol que lxs adultxs ocupan en este espacio para no inhibir ni imponer sino acompañar, colaborar y generar una relación tendiente al intercambio.

Foros, asambleas, consejos, en niveles educativos de nivel inicial y primario, en espacios barriales también, estas experiencias diversas coinciden en que asumen una intervención determinada por parte de lxs adultxs sobre la asimetría constitutiva de la relación para escuchar y ayudar a que lxs niñxs sean escuchadxs o tenidxs en cuenta. Adultxs construyen y delimitan el espacio participativo desde modelos adultxs. Desde el discurso del *protagonismo*, en cambio, se busca afirmar lo que lxs niñxs son, más allá de la relación con lxs adultxs y más allá de los espacios que lxs adultxs construyen para su participación. En primer lugar, se reconocen las formas de protagonismo realmente existentes desde las estrategias de supervivencia de lxs niñxs, como en el caso de quienes viven en la calle y se mantienen por su propia cuenta, cuando se rebelan ante tratos injustos en sus casas, cuando cuidan de hermanxs o familiares y llevan adelante tareas de mantenimiento del hogar, cuando trabajan y colaboran en la economía

⁴ Ver <http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centrosculturales/ciudad-de-los-ninos>

familiar. Asimismo, se reconocen las formas asociativas de protagonismo ya sea en organizaciones de NNATs, Centros de Estudiantes y otrxs (Liebel, 2000 p. 162).

Perspectiva comunitarista y otras lecturas críticas

En el contexto latinoamericano, podemos dar cuenta de distintas lecturas desde las que se problematiza la perspectiva de derechos y de la ciudadanía como el lenguaje desde el cual se lleva a cabo la universalización de una “infancia absoluta”. La universalización de la infancia y adolescencia en clave del discurso del “sujeto de derechos”, a partir de la ratificación de CIDN en diferentes países del mundo, ha dado lugar a la promoción de un modelo abstracto de infancia, vinculado a prioridades y necesidades que la intervención estatal pone en práctica, y sigue representando la experiencia de niñas como personas que “dividen su tiempo entre estudio, deportes, familia” sin atender a lo “poco en común con la realidad vivida por buena parte de la población mundial” (Barna, 2012: 17).

Como marco de interpretación dominante, este modelo cuestiona las existencias y saberes que no se corresponden con la realización del mundo de la niñez que propone, instalando una forma hegemónica de significar, hacer y ser del/x otrx, tal y como se puede observar en el proceso de “la construcción de la infancia y la adolescencia como sujetos sociales” que se da “mediante la expulsión de los niños del espacio público, incluyendo el espacio del trabajo asalariado, y su inclusión en el espacio de la domesticidad, el juego y la escolaridad” (Zelizer, 1994).

Lecturas críticas al paradigma de derechos han señalado las dinámicas contradictorias subyacentes, que entre otras cuestiones, resalta el riesgo de esta perspectiva en reforzar los mecanismos de exclusión y contribuir a la constitución y reproducción de desigualdades (Fonseca y Cardarello, 1999). De este modo plantean una lectura sobre cómo la infancia opera como un constructo para la *reinscripción de relaciones: de clase, étnicas, etarias y de género* (Fraser 1989, Llobet, 2009), lo cual ha conllevado a considerar la edad como factor de diferenciación con estatuto y funcionamiento similar al género, la etnia y la clase.

Una de las contradicciones estructurales del paradigma de derechos, en tanto marco interpretativo de la población, reside en dejar por fuera del análisis “los procesos

históricos coloniales y neocoloniales de dominación, que han sido determinantes en la configuración del escenario global de desigualdad” (Barna, 2012). Así, este dispositivo ha operado como un mecanismo de subalternización de la diferencia, esto es “en la negación de toda y cualquier aprehensión de alteridad” (Amador, 2009).

- *Identificando elementos de la perspectiva crítica y comunitarista⁵ sobre la infancia*

Los aportes de las lecturas críticas al paradigma de derechos y la ciudadanía, sumados a las propuestas desde distintos movimientos sociales de comunidades campesinas, indígenas, afro, feministas y de niños y niñas trabajadores (NAT’s), entre otros; ha sido visibilizar el papel activo que llevan a cabo las comunidades y han resaltado el lugar que toman en ellas todos sus integrantes, entre ellxs lxs niñxs.

Desde distintos acercamientos, coinciden en marcar su distancia en relación con el estatuto institucional, posicionando el lugar que ocupan y aportan a la vida colectiva lxs niñxs así como a las distintas prácticas y formas de vida comunitarias; señalando su carácter situado y estructurado desde su cosmovisión, esto es, desde la reivindicación de los saberes propios, que en algunos casos se formalizan en los sistemas propios”⁶.

Es en este campo desde el que se identifica lo que hemos denominado como *perspectiva comunitarista*, en tanto perspectiva desde la que se atiende a las experiencias localizadas que toman relevancia desde las voces de quienes participan en ellas y en donde surgen planteos sobre los valores ligados a la vida en comunidad, basados en la lucha por la autonomía, la identidad y el fortalecimiento cultural. Experiencias desde las que se han tensionado posturas generalizadoras que parten de universales y que homogeneizan ciertas realidades en función de otras.

Hablamos de una perspectiva *comunitarista* y *lecturas críticas* haciendo referencia a las concepciones situadas por sobre las universalistas y que guardan cercanía con aquellas experiencias de autonomía cultural frente a la intervención estatal. Que pueden tener como referente luchas emprendidas por comunidades afro, campesinas e indígenas,

⁵ Aquí es importante aclarar que el concepto sigue la línea de trabajo propuesta por Marcelo Sazury-Lima (2012) y no se vincula a la filosofía “comunitarista” desde la propuesta en los trabajos de Rorty y Habermas. Es una perspectiva útil para acercarnos a las experiencias relevadas.

⁶ Por ejemplo, la Educación es concebida por los pueblos indígenas como “un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida” y las dinámicas de vida propia de los pueblos (CRIC, 2011: 10)

aunque no exclusivas de éstas, en tanto coinciden en el cuestionamiento a diferentes mecanismos que niegan formas creativas de la práctica, la capacidad propositiva, de resignificación y de creación de los actores y las comunidades.

Tal reconocimiento de saberes, conocimientos y realidades particulares, atiende a los procesos históricos en donde la invisibilización y naturalización de las formas inferiorización de los otros, actúa como dispositivo de reproducción de lógicas de diferenciación y jerarquización, determinantes en la configuración del escenario global de desigualdades.

En continuidad con lo anterior, *la perspectiva comunitarista* y las *lecturas críticas*, toman distancia del lenguaje inclusivo, en tanto no apuntan a reivindicar el lugar de la infancia como espacio de visibilización de las poblaciones subordinadas, sino más bien, cuestiona la infancia como *hiperreal*, esto es “un significante generalmente naturalizado desde el cual se organiza lo pensable pero que se mantiene por fuera de lo pensado” (Restrepo y Rojas, 2010:205). Poniendo en juego “la sospecha radical y lucha permanente sobre los conceptos y supuestos que tienden a tomarse como evidentes y que en general se mantienen fuera de examen, (...) es preguntarse a cada instante por la historicidad, por esa historicidad que constituye y supone nuestro propio presente” (Restrepo, 2008: 16).

Si bien se tiene en cuenta el fortalecimiento de lecturas localizadas, culturalistas, en su propuesta por pluralizar la infancia, por ejemplo, en aquellas diferenciadas desde una matriz étnica que han posicionado las “infancias otras”; se discute este enfoque multiculturalista sobre la infancia. Las “infancias otras”/“infancias afro”/infancias indígenas”/“infancias trabajadoras” etc., leídas como apertura y reconocimiento del estado a poblaciones marginalizadas, no cuestionan el universalismo neutro y multicultural de la categoría “infancia”. Sosteniendo la contradicción histórica, en donde lo que leen como apertura del Estado, en muchos casos se traduce en “prácticas etnofágicas con aquellos que cataloga como «sus otros». (...), cayendo así en una interculturalidad funcional (Walsh, 2009) desde la que se “promueven inclusiones subordinadas y reconocimientos distorsionados de los pueblos (...)” (Sarzur-Lima, 2014).

Lo que puede leerse como cambio sustancial en los procesos de subjetivación y comprensión de la experiencia de niños y niñas por parte del Estado, no rompe sino que reinstala sutilmente la normalización de ciertas realidades a partir de lo que pareciera ser una experiencia compartida de mundo y globalizada de la infancia. Reconocimientos diferenciados que terminan siendo proclives a la esencialización de la diversidad y que al operar en función de diferenciaciones, no llegan a cuestionar el orden hegemónico y la subordinación que el mismo conlleva. Más allá de diversificar la infancia (en un contexto de Estado propio del contexto neoliberal), “se trata de remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes” (Foucault, 1982:59).

Tratar de emparejar el discurso de derechos a las realidades específicas refuerza una demanda asociada a la ampliación de la ciudadanía. De acuerdo con Sarzury-Lima (2012), se trata de un tratamiento que se hace efectivo sin ver sus “límites demostrables”, señalándolos en clave de mitos anclados en la racionalidad moderna: el mito de la igualdad de oportunidades (para todos todo, pero son pocos), el mito de la libertad (entendida como ciudadanía representativa), el mito del progreso (la mejora de las condiciones depende del paso del tiempo); que en conjunto velan la lectura en clave de la historicidad de las experiencias.

Al hacer coincidir la realidad y experiencia de los niños dispuesta por la CDN, se dificulta e invisibilizan las formas activas y productivas de la realización de mundo de la niñez en cada una de ellas. No se trata de esencializar dichas experiencias y prácticas, sino, de cuestionar la naturalización de la diferencia como ausencia, proponiéndonos así, un elemento fundamental para desde allí comprender las formas en las que operan el discurso y los lenguajes de/sobre la infancia y la participación puesta en clave de ciudadanía, que naturaliza la negatividad del lugar ausente y “en espera” de ciertos grupos y personas por sobre el de otras.

En el proceso de ampliación de la ciudadanía, particularmente en el debate sobre la educación indígena y campesina, es un ejemplo de lo anterior. En donde se desconocen prácticas de socialización que implican actividades como la agricultura y la caza, a razón del derecho a la educación entendido como educación escolarizada. (Correa, 2010; Tattay, 2010) (Caviedes, 2015: 231). Así, “en la lógica de los derechos de los

niños, el trabajo es una condición que obedece al ser adulto, mientras que el derecho a la educación es una condición de ser niños. En la lógica indígena trabajar hace parte del proceso de aprendizaje; de ahí que parte de la condición del ser niño sea participar en los espacios de trabajo comunitario, pues esto es lo que los hace parte de la comunidad (Correa, 2010; Tattay, 2010).

Si bien se encuentra un ejercicio intensivo de cooptación por las estructuras e instituciones del Estado, en donde “las relaciones intergeneracionales y categorías etarias constituyen ejes de construcción y legitimación de la desigualdad social. (...) las políticas para la infancia no son sólo escenarios centrales a la construcción de la categoría “infancia”, sino también un espacio donde las dimensiones culturales de las políticas desempeñan un papel en los mentados procesos de legitimación y producción de desigualdad infantil” (Llobet, 2009).

No sucede sin procesos de resistencia. Precisamente porque desde los mismos grupos subalternizados se re-significan y transforman estas relaciones, pasarlo por alto implicaría ocultar los movimientos y capacidad de generar políticas al interior que logren frenar el orden hegemónico en el que institucionalizan las relaciones sociales de clase, raciales, de género e intergeneracionales.

Resulta clave, nuevamente y desde una problematización decolonial del tema, dar cuenta de prácticas creativas y productivas que se llevan a cabo desde las condiciones y formas efectivas de habitar el mundo, dando cuenta de las estrategias desde las que se realizan ciertas experiencias que complejizan el mundo de la niñez. Desmarcar el análisis de los grupos subalternizados como entes estáticos, detenidos en el tiempo abandonando la perspectiva que los observa y define desde “ojos coloniales, paternalistas, carentes de acción y movilización” (Sarzury-Lima, 2014)

Experiencias

Guardia Indígena del Norte del Cauca. La Guardia Indígena del Cauca se constituye como institución clave de los pueblos indígenas ubicados en esta zona del país, en el proceso de resistencia pacífica, defensa y ejercicio de la libre determinación y autonomía del territorio y Plan de vida de los Nasa. Se constituye como mecanismo humanitario y de resistencia civil que protege y difunde la cultura ancestral y ejerce el derecho propio desde en un cuerpo colectivo integrado por **niñxs, mujeres y adultos.**

Su mandato deriva de las propias asambleas en las que son elegidos por lo que depende directamente de las autoridades indígenas, en donde se nombra a niños y niñas desde los 5 años, quienes visibilizan su autoridad con un bastón de mando. Realizan las mismas labores humanitarias, de apoyo permanente a los cabildos, se encargan de la seguridad de movilizaciones y eventos de los pueblos y la protección de sitios sagrados, entre otras.

La participación de niños y niñas se lleva a cabo a través de distintos espacios, uno de los más importantes sin duda, es en las Asambleas. Aquí se encargan de diferentes tareas que pueden ir desde la logística, hasta participar activamente exponiendo razones y tomando postura frente a sus sobre en las discusiones sobre decisiones que se consultan en este ámbito.

En ese sentido más que un espacio en el que lxs niñxs participan activamente tomando postura y actuando frente a las realidades que enfrentan sus comunidades en aras de preservar la vida, del fortalecimiento del movimiento indígena, en clave del cuidado de la colectividad.

El movimiento de niñas y niños trabajadores (NATs): el carácter formativo del trabajo. La experiencia de los NATs ha permitido poner en escenario la incompatibilidad que plantea la CDN como mandato mundialmente aceptado frente a las realidades y experiencias de niñxs en América Latina. Algunas de las incompatibilidades: radican en diferenciar entre estudio y trabajo, la no diferenciación entre trabajo y explotación infantil, el lenguaje proteccionista de los derechos en clave de prohibición y poner como punto de partida a los niños y niñas y no constructos abstractos y conceptuales.

Esta experiencia es por mucho, una de las más interesantes en tanto las voces desde las voces de niños y niñas se cuestionan elementos estructurales de la profunda configuración histórica de las sociedades latinoamericanas. Cuestionando las políticas arancelarias que se pactan en tratados económicos, como ha sucedido en el caso del TLC.

Otros elementos, es el cuestionamiento a la naturalización que se ha hecho por parte del mundo adulto sobre la incapacidad de decidir frente a un escenario educativo o laboral, primando el primero como espacio natural para niños y niñas. Han manifestado rechazando la celebración de “la erradicación del trabajo infantil” abanderada por la

OIT, que a su vez describen como “una organización de adultos que creen representarnos pero no nos consulta” y “que se ha encargado de erradicarnos y no de dignificarnos”. Para ello se valen de la garantía de derechos de la CDN pero resignificándola en función de su experiencia vital, no al contrario, porque” trabajar nos lleva a acceder a Nuestros Derechos, eso no nos hace menos niños/as, nos fortalece”⁷, una muestra de las formas creativas de la práctica, la capacidad propositiva, de resignificación y de creación de los actores en relación con sus comunidades.

Palabras finales. Lenguajes sobre, lenguajes de la infancia.

El análisis desde la perspectiva de derechos y la comunitarista nos presenta un *entre* a partir del cual se evidencia un llamado por desesencializar la infancia atendiendo a las prácticas que la sostienen como espacio exclusivo de realización de la experiencia de niños/as atravesado por la contradicción y la naturalización de relaciones de subordinación.

Ahora bien, dar cuenta de la agencia de las personas como manera de romper formas de subordinación, y en el caso de los estudios de infancia, de subordinación etaria, implica un punto de partida “suponer que los niños son más que receptores de enseñanzas y reglas de una cultura ejercida por los adultos, (...) más que reproductores de ideas y reglas de la cultura adulta”, en tanto es un supuesto que se sostiene otro, este es “que la cultura es ejercida y reproducida por los adultos, negando la capacidad de, por ejemplo los niños de construir nuevas relaciones culturales” (Díaz y Vásquez, 2010 en Caviedes, 2015)

Vincular el análisis del paradigma de derechos y comunitario junto a otros estudios críticos nos plantea un campo para la comprensión de la infancia que se desmarca de la dimensión etaria y enlaza su construcción como “producción” de las condiciones culturales, apuntando a comprenderla como una forma de relación, “no es posible asumir que una categoría de diferenciación social sea a priori un basamento para totalizar la identidad. En este sentido es que es necesario considerar cómo se producen heterogeneidades y diferenciaciones entre lxs niños/as y cuáles de ellas conducen a desigualdades horizontales” (Llobet, 2009).

⁷ Recuperado de <http://molacnats.org/2016/09/15/ninos-trabajadores-se-pronuncian-contra-dia-impulsado-por-la-oit/>

Entender la infancia de forma amplia e historizada como un concepto que tiene efectos y posibilidades políticas en donde los procesos de construcción social de la infancia, se toman como una interpelación a visibilizar ya no lo distantes que se encuentran ciertas poblaciones del desarrollo basado en el cumplimiento de la CDN, sino interrogándola, cuestionándola como forma de gobierno de aquellos que no participan del paradigma de la “ciudadanía”.

La cartografía que se ha iniciado, ubicando los primeros escenarios de la extensa Latinoamérica, nos permite mostrar este *entre* los discursos, *sobre* lxs derechos de lxs niñxs y discursos *de* lxs niñxs sobre sus derechos; lenguajes *sobre* las infancias, lenguajes *de* las infancias; diferenciación de imágenes de infancias que no son iguales desde los márgenes de acción en la comunidad que habilitan, espacios con mayores o menor dependencia de lxs niñxs hacia lxs adultxs o que reconocen en mayor o menor medida la construcción activa de mundo que realizan lxs niñxs. Desde un punto de vista de la potencia del sujeto, la mirada *desde* el discurso de lxs niñxs o *con* su palabra nos posiciona éticamente en una práctica de *autonomía*, e interfiere en la asimetría de las relaciones hacia un vínculo menos adultocéntrico.

Referencias

- ALTIMIR, D. (2010) *¿Cómo escuchar a la infancia?* España, Octaedro
- AMADOR J.C (2009) *La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial*. Colombia en Revista Nómadas, N° 31
- BARNA A. (2009) *La construcción de la niñez entre lo local, lo global y la política. Presentación de una propuesta de investigación etnográfica sobre procesos de institucionalización de los derechos del niño en contextos de desigualdad social* (VIII Reunión de Antropólogos del Mercosur. Buenos Aires. Mimeo).
- BUSTELO E. (2007) *El recreo de la infancia: argumento para otro comienzo*. Siglo XXI Editores Argentina.
- CAVIEDES M. (2015) *Infancia y Educación: análisis desde la antropología*. Ed. PUJ.
- FONSECA, C y SCHUCH, P. (2009) *Introdução*, en: Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico, UFRGS-Editora, pp. 9-17.
- FOUCAULT M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- FRAISER N. (1991) *La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío* en Revista *Debate Feminista*, Marzo.

- GÓMEZ, M Luz (2016) *El paradigma de la participación infantil en los foros de niños y de niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba. Interpelaciones y desafíos para docentes, directivos y comunidad desde la experiencia de las coordinadoras*. En Revista EFI-DGES. Educación, Formación e Investigación. Vol 2, No 3 (2016). ISSN 2422-5975
- LLOBET V. (2012) *Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia* en Frontera Norte, vol. 24, núm. 48, julio-diciembre, 2012, pp. 7-36, El Colegio de la Frontera Norte, A.C, México.
- LLOBET, V. (2009) *Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento*. Revista Investigaciones en Psicología. Año 14, v. 2, p. 73-94, agosto.
- MOLACNATS Recuperado de <http://molacnats.org/2016/09/15/ninos-trabajadores-se-pronuncian-contrad-impulsado-por-la-oit/>
- RESTREPO, E. y ROJAS, A. (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colección Políticas de la Alteridad. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Maestría en Estudios culturales Universidad Javeriana. Editorial Universidad del Cauca.
- RESTREPO, E. (2008) *Cuestiones de método: eventualización y problematización en Foucault*. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8: 111-132, enero-junio.
- SARZURI-LIMA, M. (2014) *La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político*. Foro de Educación, 12(16), pp. 169-190.
- WALSH, C. (2009) *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*, en Nómadas, No. 26, 102-113.