

INFANCIA y ADOLESCENCIA EN AMERICA LATINA



APORTES desde la Sociología

TOMO I

© Capítulo de Sociología de la Infancia y Juventud

Autores:

René Unda, Jurecima Quinteiro, Manuel Castillo O., Rosa Alvarado M., Gabriela Povea, Maria Teresa Tagliaventi, José Sánchez Parga.

Responsable de la Edición

Esta publicación ha sido editada por:

IFEJANT - Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes,
Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe
«Mons. Germán Schmitz».

Av. Tomás Guido N° 257

Lima 14, Perú

Teléfono (51-1) 266-1227

Telefax (51-1) 265-5160

E-mail: ifejant@amauta.rcp.net.pe

Diseño y Diagramación

Editora Diskcopy S.A.C.

Teléfono: 445-5902 / 446-3035

E-mail: diskcopysac@viabcp.com

Con el Auspicio de:

INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN AMERICA LATINA
Aportes desde la Sociología

Presentación

TOMO I

SIETE ENSAYOS DESDE LA SOCIOLOGÍA

1. Sociología de la Infancia y Política Social
René Unda
2. Emergencia de una Sociología de la Infancia en Brazil
Jurecima Quinteiro
3. Protagonismo Infantil o las posibilidades y límites del
Construccionismo.
Manuel Castillo O.
4. La Infancia como unidad de análisis en la historia
Rosa Alvarado M.
5. Sociedad Moderna, Progenitores Egocentristas: Formas
sustitutivas de capital social
Gabriela Povea.
6. Sociologia e Infanzia
Maria Teresa Tagliaventi
7. Para una Sociología de la Infancia y Adolescencia
José Sánchez Parga

TOMO II

Primera Parte: SIETE EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

1. Diagnóstico de la situación de la niñez y Adolescencia en
Nicaragua y perspectiva de desarrollo humano.
Luis Serra, Marcia Castillo.

2. La formación ciudadana en Adolescentes de tercero de secundaria a través de redes sociales en contextos escolares diversos.
Mercedes Palencia V.
3. Pautas educativas y maternidad en la Adolescencia
Graciela I. Clement y Colaboradoras
4. La acción social de la PNP con los niños, niñas y adolescentes Trabajadores en Perú.
Remigio Morillo.
5. Los niños callejeros o la vida de la calle
Oswaldo Torres G.
6. Manthoc y Colibrí: Dos experiencias con NAT'S en el Perú
Jose Cantelli
7. Chicos y Chicas en situación de calle
Erika Alfageme

Segunda Parte: CUESTIONES PARA UNA AGENDA ACADÉMICO SOCIAL

1. Infancia y Trabajo: Niños y Niñas que trabajan en una zona urbana de Lima.
Marco Pacherras
2. A pobreza como legado. O trabalho infantil no meio rural do sociedade brasileira.
Delma Pessanhan
3. La imagen del Niño en Conflicto con la Ley en el discurso legal Siglo XX.
Bruno Van Der Maat

Tercera Parte: ABSTRACTS

PRIMERA PARTE

**SIETE ENSAYOS DESDE
LA SOCIOLOGÍA**

PRESENTACION

P R E F A C I O

El marco del XXIV Congreso de ALAS es una inmejorable ocasión para colocar la cuestión teórica de infancia en la dinámica de las Ciencias Sociales hoy en nuestra Región.

Desde hace algunos años, en América Latina ha habido una preocupación por colocar la reflexión sobre infancia en eventos que tradicionalmente no la habían tenido en cuenta sino como una infancia receptora pasiva de ciertas disciplinas, cliente del quehacer profesional como la medicina, la comunicación, en gran parte por las ciencias de la educación, el derecho, etc.

Hoy vemos como un signo prometedor, aunque aún emergente, que la academia no sólo se vuelve hacia la infancia como objeto de investigación, sino que lo hace desde otros paradigmas teóricos y en un esfuerzo por recoger y teorizar las no sólo numerosísimas prácticas innovadoras que en el campo social, cultural, artístico, económico y político se vienen desarrollando en todos los países y heterogéneos territorios de nuestro Continente, sino interpelándose ella misma en sus presupuestos teóricos. Una muestra podemos verla en la creación de estudios universitarios de post grado que se han iniciado desde hace tres años a nivel de maestrías. Así la Universidad decana de América, San Marcos de Perú creó la Maestría en Políticas Sociales y Promoción de la Infancia el año 2000, iniciativa a la que se sumó un año después la Universidad del Externado de Bogotá y en el 2003 la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Save the Children Suecia ha estado brindando su apoyo a estas experiencias y hoy se suman los preparativos en curso en la San Simón de Cochabamba con los auspicios también de Save the Children Canadá. Igualmente Flacso tiene en curso en Bolivia una licenciatura en Infancia.

Mientras tanto, todos estos esfuerzos pretenden inscribirse en una ambiciosa como necesaria exigencia. Ir creando en la Región una es-

cuela de pensamiento sobre infancia. Sabemos que hablar de “escuela de pensamiento” evoca aquella clásica de la escuela de Frankfurt en la que desde una perspectiva marxista se estableció un espacio y tiempo para intercambiar, debatir, acoger diferentes sensibilidades, construir juntos una corriente de pensamiento abierto que simultáneamente representara una fuente crítica hija de la autonomía y de la calidad de la elaboración teórica. Los encendidos debates que en las últimas tres décadas se dan sobre ciertos aspectos de la condición infantil revelan un largo proceso de revisión profunda de lo que pretendía ser el sustento y fundamento de políticas operativas e intervención del mundo adulto en el campo de la infancia (ver por ejemplo Ben S. Bradley, *Visions of Infancy. A critical Introduction to Child Psychology*). Es en los países del Norte en los que se avanzó un trabajo que ha ido ganando los claustros de la academia. Desde años se han venido celebrando, por ejemplo, los Congresos europeos de Sociología de la Infancia. Todo ello permite hoy contar con un numeroso colectivo de académicos que vienen aportando a un reconocimiento y reconceptualización de la infancia que suscitan una provocativa inquietud a quienes desde una realidad tan distinta y rica como la nuestra en esta parte del planeta, intentan encontrar válida interlocución en el ámbito internacional más amplio. Aportes como los de Jens Qvortrup, danés, Helmut Wintersberger, austríaco, Judith Ennew, Martin Woodhead, David Trolfee, Joselyn Boyden, Chris Jenks, A. Prout, A. James, Brian Milne, Ben White, H. Cunningham, británicos, Olga Nieuwenhuys, holandesa, Bernard Schelemmer, francés, José M. Borrás y Ferrand Casas, españoles, Manfred Liebel y equipo Pronats, alemanes, Per Miljeteig, noruego, W. Mayers, norteamericano, G. Sgritta, E. Becchi, italianos, Ricardo Lucchini, A. Invernizzi, suizos, son apenas la cabeza de un iceberg de estudiosos contemporáneos de la infancia.

En este interdisciplinar abanico de esfuerzos, una escuela de pensamiento desde América Latina sobre la infancia cobra no sólo pertinencia académica, sino que ésta cuestión académica deviene simultáneamente en una necesidad política para nuestros discursos actuales sobre democracia, gobernabilidad, ciudadanías, actoría social, interculturalidad, derecho internacional, derechos humanos y derechos específicos, etc.

Consideramos que esta publicación, al recoger los trabajos preparados para el Congreso ALAS, nos ofrece una estimulante invitación a reconocer que desde nuestras experiencias y reflexiones tenemos materia suficiente para colocarnos en buen pie en la actual corriente de reflexión consistente y fundamentada sobre infancia que logre concretarse también en prácticas sociales transformadoras de las presentes características de la condición y situación infantil de las gruesas mayorías de niños y niñas de nuestros pueblos. Una escuela de pensamiento lo es si tiene como referente la movilización social, corrientes de acción crítica e imaginativa; es tal si es capaz de confrontar y aportar a la superación de las actuales limitaciones de nuestros enfoques y elaboraciones teóricas que incluyen las que refieren directamente a la infancia; lo es si contribuye asimismo a que en académicos como en activistas se logre una feliz síntesis de lo que Pierre Bourdieu llamaba la dicotomía entre *scholarship and commitment* (El saber comprometido, 2001). Pero además ir forjando una escuela de pensamiento sobre infancia, permitiría contribuir a superar los obstáculos epistemológicos que J. Sánchez Parga señala, como pasar de los problemas sociales a problemas sociológicos, en este caso, de la infancia (Para una sociología de la infancia y adolescencia)

Uno de los textos que recoge de forma no sólo didáctica sino argumentada, es la obra colectiva de Allison James, Chris Jenks, Alan. Paout, *Theorizing Childhood*, Cambridge, 1998, en la que los autores distinguen entre el niño pre-sociológico y el niño sociológico a partir de lo cual reformulan el espacio social de la infancia, el tiempo y la infancia, abordan la pregunta si se debe hablar de una o de varias infancias; cierran su estudio relacionando la infancia y la teoría social, las dicotomías existentes en las sociologías producidas sobre infancia y las dicotomías propias de la infancia. Se puede tener reservas sobre el enfoque adoptado por los autores, pero lo que es significativo es el esfuerzo por elaborar una teoría sobre infancia teniendo en cuenta la los alcances de las relaciones entre teoría e infancia.

De una u otra forma las páginas que siguen en el texto que presentamos son una invitación a elaborar las preguntas pertinentes para el

desarrollo de un abordaje conceptual que dé cuenta sistemática, como bien anota Manuel Castillo O. (Protagonismo Infantil o los límites o posibilidades del cosntruccionismo) del pluridimensional fenómeno social que es la infancia, y en particular los niños y niñas de nuestra Región.

Los dos tomos recogen los trabajos recibidos, en torno a tres ideas centrales, vale decir, los que abordan desde la sociología la cuestión de infancia, los que refieren a experiencias y reflexiones a partir de las mismas y finalmente cuestiones que ciertamente, aunque con matices debido a diferentes realidades, bien son parte de una agenda abierta a la reflexión teórico-social que deberá completarse con cuestiones por ejemplo que aborden más frontalmente la cuestión de la infancia rural, de la infancia indígena, de cuestiones de legislación tanto a nivel nacional como internacional, de los derechos del niño (sin hacerse cómplices de lo que en 1994 Irene Thery llama la nueva ideología del niño en su análisis a la Convención de 1989) cuestiones que encaren la viabilidad de los planes nacionales de acción por la infancia que nuestros países han elaborado en cumplimiento de compromisos internacionales.

Equipo IFEJANT

**SOCIOLOGÍA DE LA
INFANCIA Y
POLÍTICA SOCIAL:
¿COMPATIBILIDADES posibles?**

RENÉ UNDA

**SOCIOLOGIA DE LA INFANCIA
Y POLITICA SOCIAL:
¿compatibilidades posibles?**

René Unda¹

Síntesis

La posibilidad de que las políticas sociales, en el capitalismo global, tengan eficacias que no sólo se limiten a compensar parcialmente a sectores poblacionales vulnerables se afinca, desde el ámbito de lo académico y específicamente universitario, en la producción de una socio-lógica de la infancia; un desafío que supone continuidades pero, sobre todo, rupturas respecto de aproximaciones y enfoques que han encapsulado la niñez como fenómeno social mediante la difuminación de representaciones sociales de infancia, comúnmente aceptadas, o a través de tendencias más vinculadas a ingenierías sociales que han aplicado directamente fundamentos y principios sociológicos a la problemática de infancia y adolescencia haciendo abstracción de que este objeto condiciona, en sí mismo, la producción de una específica y particular sociología. Esta producción sería una de las condiciones de redefinición de indicaciones de política; sería, en suma, la esencial contribución académica para repensar la política social dirigida a infancia.

Introducción

Pensar una sociología de la infancia, que vaya más allá de la mera aplicación de principios sociológicos generales a la problemática de infancia, como condición de la producción de políticas sociales para este sector poblacional específico representa un desafío nada obvio en varios sentidos.

¹ Sociólogo. Coordinador de la Maestría en Política Social para Promoción de la Infancia y Adolescencia de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito.

Primero, el estatuto teórico de una sociología de la infancia supone la revisión del acumulado sobre el tema, lo cual en sí mismo constituye una tarea nada exenta de dificultades, tanto por la dispersión de enfoques con las que se ha abordado la problemática como por la relativa ausencia de una producción sociológica sostenida.

Luego, el campo de infancia y adolescencia se encuentra muy atravesado por una vasta gama de representaciones sociales propias del sentido común e instaladas en el cotidiano individual y colectivo, hecho que también supone más dificultades que posibilidades analíticas y explicativas sobre el tema. Finalmente, la concepción de las políticas sociales y su articulación con “los sectores más vulnerables” de la sociedad configuran un escenario complejo para una tarea como la propuesta.

Este trabajo, que se inscribe en un programa de investigación más amplio y cuyo espacio *natural* es el de las maestrías en derechos de la infancia y adolescencia que llevan a cabo varias universidades de la subregión andina en convenio con SCS, tiene un doble propósito: 1) plantear vías analíticas y explicativas del fenómeno infancia como objeto sociológico con sus propias particularidades, relaciones y autonomía relativa, y 2) analizar críticamente el campo de articulaciones entre políticas sociales e infancia como espacio privilegiado de aplicaciones sociológicas, cuando no de proyectos basados en representaciones instaladas en el sentido común y que aparecen como “obvias” en gran parte de las prácticas y discursos institucionales. Sobre la base de este objetivo se intentará dejar establecidos algunos lineamientos que permitan pensar en recomposiciones en las indicaciones de política social más que en sus reingenierías a partir de lo que mínimamente debería considerar una sociología de la infancia.

Para tales efectos, se desarrolla un análisis de las posibilidades de aproximación sociológica al campo de infancia y adolescencia, desde aquellas discursividades que enmarcan la niñez y el niño como objetos “desnaturalizados” de su condición social, ajenos a las relaciones sociales, institucionales y familiares, hasta concepciones y formulaciones

con las que se abriría la posibilidad de construir una socio-lógica de la infancia. Evidentemente, caben en una posición intermedia, dentro de estas posibilidades, los enfoques aplicativos de la sociología, expresados, sobre todo, en las políticas y programas sectoriales para infancia y adolescencia.

El recorrido analítico en el campo de las políticas sociales, que en este trabajo constituye más bien un ejercicio de síntesis, se centra en el interés por reconocer la genealogía de la producción de políticas sociales más que en el balance y evaluación de las mismas; esto es, privilegiar el marco de relaciones de producción de politicidad, constituido y delimitado por el Estado y su contraparte societal, así como por sus espacios de articulación, por sobre la interpretación de los efectos y resultados de la aplicación de políticas y programas.

Cabe indicar, que la misma naturaleza de la discusión sobre políticas sociales conduce a referencias muy específicas –las variantes de política social entre uno y otro estado latinoamericano son elementos nada desdeñables para el análisis- y que, en el presente caso, estarán referidas al caso ecuatoriano.

Un mínimo ordenamiento metodológico, creemos, exige partir de un somero análisis de los discursos con los que se ha abordado el campo de infancia, los aportes y dificultades que estas perspectivas han generado para lo que podría ser el establecimiento de un estatuto teórico mínimo para una sociología de la infancia.

Este inicial ejercicio se articulará con las concepciones y usos de política social dirigida a infancia, con referencias directas al caso ecuatoriano, con el objeto de demostrar, dentro de los límites de este trabajo, la necesidad de pensar una sociología de la infancia que no sólo trascienda los discursos y lugares comunes en torno a infancia sino que, ante todo, permita comprender la infancia como un objeto sociológico particular en el conjunto de relaciones y articulaciones sociales en general. Todo esto, con una finalidad práctica muy concreta: contribuir a la

redefinición de las indicaciones de política y sus subsiguientes procesos como posibilidad reconstitutiva del Estado en tiempos de repliegue estatal frente a la acometida de lógicas –transnacionales- corporativistas y de descentramiento de la política como espacio ordenador de sociedad.

Despejando el camino: de las dificultades a los desafíos

Más que establecer una taxonomía por niveles de los diversos discursos en torno de infancia –tarea que requeriría justificar la utilización piramidal de presupuestos conceptuales- parecería pertinente partir de una identificación según tipos de discurso. Se trata, en primer término, de identificar las procedencias y enfoques desde las que se trata el tema infancia

Existe, ciertamente, una primera gran dificultad: cómo entendemos el proceso de construcción sociológica de un determinado objeto en tiempos de gran dispersión discursiva, fragmentación de sentido y multivocidad posmoderna. No daremos demasiados rodeos –ó no más de los indispensables- sobre la definición de un objeto sociológico, es decir, de cómo el hecho social (prostitución infantil, por ejemplo) se convierte en hecho sociológico (determinaciones-condicionamientos estructurales y relaciones-acciones particulares del problema de la prostitución infantil) mediante la activación categorial de interrogantes, es decir, mediante la investigación .

Una siguiente consideración de partida consiste en el reconocimiento de que la misma producción sociológica se ha diversificado y especializado a tales niveles y con arreglo a fines de reproducción social, que muchos de sus campos particulares han sido tratados como objetos de intervención más que como objetos teóricos. Evidentemente, detrás de estos tratamientos existe un complejo entramado de interacciones que van desde las determinaciones más globales en términos económicos y políticos hasta los intereses particulares de corporaciones, también constitutivas de la lógica de lo global. En suma, más

que el interés por el desarrollo de un pensamiento sociológico, lo que se ha evidenciado es una amplificación e intensificación de la presencia de las ingenierías sociales diseñadas para *subsanan el problema infancia*, hecho que ha repercutido en el establecimiento de ciertos presupuesto básicos para desarrollar una sociología de la infancia.

Las mencionadas dificultades se expresan en dos aspectos generales: a) el cúmulo de representaciones sociales, sistemas de creencias y lugares comunes bastante compartidos que ha servido para abordar discursiva y operativamente las problemáticas de infancia, y b) una notoria dispersión, tanto de sentidos como de discursos y prácticas, con la que se ha tratado el tema infancia.

Lo primero tiene varios efectos. Quizá, el más relevante desde la perspectiva académica sea las ingentes dosis de emocionalidad y espontaneísmo con que gran parte de la institucionalidad pública y privada ha tratado el tema infancia y, específicamente, las problemáticas de los sectores más vulnerables de la infancia. Es bien conocido que cuando los árboles no dejan ver el bosque, el extravío en laberintos sin fin es inminente y el despliegue de una serie de estrategias y recursos tiene, finalmente, muy bajas eficacias.

No se trata de desconocer la necesidad de actuar de forma urgente e inmediata sobre varias de las acuciantes problemáticas de infancia y adolescencia y, mucho menos, de menospreciar el trabajo de instituciones y personas convencidas -parafraseando a Dolto- de “la causa de los niños”. Sin embargo, lo que no pueden desconocer quienes trabajan desde diversos ámbitos y niveles en el tema infancia, es que muchos de los tratamientos, en términos de políticas sociales o programas integrales y sectoriales dirigidos a infancia, son plenamente coherentes con las lógicas asistencialistas, cortoplacistas y finalmente constitutivas de la espiral de empobrecimiento en la relación actual norte-sur.

Adicionalmente, sobre este primer punto, la reflexión sociológica sobre infancia debe enfrentar todo un conjunto compacto de creen-

cias y representaciones instaladas en el sentido común y que, en lo fundamental, se condensan en percepciones que definen al niño como no apto, como adulto pequeño, o como entidad externa a las relaciones sociales en su conjunto. Así, “el trabajo sociológico de objetivación”² en el campo de infancia y adolescencia resulta mucho más difícil.

La segunda observación, derivada de la anterior y relativa a la notoria dispersión en el abordaje y definición de campos y articulaciones conceptuales propios de una sociología de la infancia, no ofrece mayores obstáculos en cuanto a su constatación. Existe un importante acumulado producido sobre problemáticas de niñez en el que se han abordado muy diversos tópicos, pertinentes sí, pero desarticulados de elaboraciones teóricas propias del campo conceptual de una sociología de la infancia.

Podría decirse, como acertadamente puntualiza la socióloga española Marta Martínez³, que lo que ha existido, en rigor, es una presencia de la infancia en la sociología y no una sociología de la infancia como un “campo cultural” específico. Por una parte, operan representaciones no procesadas sociológicamente y, por otra, se aplican sin mediación conceptual alguna, preceptos y principios sociológicos generales a las distintas situaciones y problemas de infancia, lo cual impide construir una real socio-lógica de infancia.

Esta tendencia se explica, más que por una desviación facilista, por la relativa ausencia de investigaciones que definan categorialmente –sociológicamente– su objeto de estudio. Se investiga directamente el hecho social, sin que se considere necesario, teórica y metodológicamente, su problematización en términos conceptuales.

² Sánchez-Parga, J., Para una sociología de la infancia. Maestría en Política Social para Promoción de la Infancia y Adolescencia, UPS, Quito, 2003.

³ Martínez Muñoz, M. Recensión crítica del texto de Lourdes Gaitán “El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado del Bienestar”, en NATS, Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores, Año VI-No 10- Mayo 2003.

El resultado de lo anterior es, generalmente, una amalgama de conceptos de distinta naturaleza, usos indiscriminados de categorías no pertinentes o ajenas al campo investigado. Ciertamente, puede generarse productos residuales como la obtención de registros de problemática, generalmente estadísticos, o, en el mejor de los casos, explicaciones generales útiles pero claramente insuficientes que aluden a factores estructurales como causas directas de las distintas problemáticas de infancia. La exclusión, por ejemplo, proceso y producto del (des) orden global actual es, sin duda, un factor estructural del proceso de callejización del niño pero insuficiente como causa explicativa de dicho proceso.

Como puede observarse hasta aquí, las dificultades señaladas en la construcción del objeto sociológico provienen de una matriz de representaciones sociales en las que predomina la tentación de actuaciones e intervenciones directas sobre la “población objetivo”. Sus efectos, no sólo determinan sucesivos postergamientos en la tarea de construir – pensar- una sociología de la infancia sino que, además, aplazan posibles marcos de acción sostenible en favor de la infancia, cuando no agudizan o encubren temporalmente una cierta problemática de infancia.

Creemos que, sin mayores y precipitadas pretensiones, la construcción de una sociología de la infancia debe plantear el desarrollo de un proceso en dos sentidos de orden conceptual y metodológico. El primero, atendiendo a las formulaciones de la sociología clásica, al acumulado del saber sociológico, en el que los hechos y problemas sociales son hechos producidos por la sociedad; de este enunciado se desprenden dos cuestiones fundamentales para la investigación sociológica: a) el hecho social está articulado con otros hechos sociales que operan como determinaciones, condicionamientos o efectos de aquel, y b) ningún hecho social se produce al margen de su espacio “natural” de producción: la sociedad. Por lo tanto, ningún hecho social es externalizable, ajeno y extraño a la sociedad.

En esa medida, las posibilidades de desarrollo progresivo de la sociología de la infancia están ancladas en la categoría de continuidad;

“en el trabajo intelectual serio no hay comienzos absolutos, y se dan pocas continuidades sin fracturas”⁴ Puede argüirse al respecto, que la masa crítica de la sociología de la infancia es todavía “muy precaria, incipiente, ensayística...”⁵, lo cual es bastante cierto, sin embargo, existe un acumulado sociológico que permite conocer cómo se generaron y desarrollaron muchos subcampos sociológicos, cuáles fueron sus continuidades respecto de los principios sociológicos básicos, cuáles sus contradicciones o tensiones internas, y cuáles sus categorías específicas que constituyen su campo conceptual particular.

Pero desde la perspectiva de las “fracturas”, la construcción de una sociología de la infancia prefigura un horizonte mucho más prometedor y, por qué no, apasionante. Desde la misma ubicación de la infancia como objeto sociológico, la necesidad de rupturas epistemológicas deviene inevitable. La crítica de las representaciones sociales dominantes de infancia, el desmontaje conceptual de sistemas de creencias, y la reversión de tópicos sobre infancia, sólo serán posibles si se plantean rupturas que demuestren la validez de la ciencia como referente explicativo de distintas problemáticas concretas. “La ciencia sería innecesaria si la realidad se explicara por sí sola” (C. Marx). En lo que sigue, retomaremos el tema de las rupturas en un marco más delimitado y preciso de las distintas discursividades sobre infancia.

Tipos de discursividades sobre infancia

Sobre la base de las dificultades señaladas hasta aquí, trataremos de identificar una muy elemental tipología discursiva, presente en el campo de infancia. Según Sánchez Parga, tres serían los niveles discursivos sobre infancia: el infantilógico, la sociología aplicada, y la sociología de la infancia. Adicionalmente, este autor identifica un tipo de discurso al que denomina jurídico-tecnocrático, expresado en convenciones, declaraciones y acuerdos, códigos y normativas.

⁴ Hall Stuart, “Cultural Studies: two paradigms”. Media, Culture and Society, London, 1980.

⁵ Sánchez-Parga, op. cit.

Más allá de situar la discusión en torno a que si son niveles o tipos, lo fundamental radica en la caracterización y diferencias entre estas perspectivas, y en sus implicaciones y efectos.

Lo que Sánchez Parga denomina «infantología» podría interpretarse, empleando la terminología de la tradición sociológica, como una aproximación sociológica “ingenua” sobre infancia. Como se ha dicho ya, en esta perspectiva converge un cúmulo de representaciones sociales que por sus efectos emotivos y su carga de afectividad difícilmente son cuestionados. Es más, constituyen referentes para la acción e intervenciones sobre grupos de niños, desde organismos e instituciones con sentido filantrópico o asistencialista.

Al niño, desde esta perspectiva, se lo concibe como un objeto externo a las relaciones sociales, producto de una severa dificultad para desprenderse de ideas y representaciones muy internalizadas y difundidas, a la vez que compartidas por vastos segmentos poblacionales.

Un segundo tipo de discurso que identifica el autor precitado, es el de la sociología aplicada a problemas de infancia. Más allá de la dificultades señaladas en el numeral anterior, referidas al postergamiento de la elaboración y discusión teóricas, el fundamental problema radica en su estrecha articulación con la producción de políticas sociales. Y, como se verá más adelante, las políticas sociales, desde esta perspectiva, no pueden sino responder a lógicas asistencialistas y compensatorias, a amortiguar parcial y temporalmente los efectos de los desequilibrios producidos por la implantación de las políticas económicas.

Un tercer tipo de discurso sería el de la sociología de la infancia, aquella que presenta al niño como un hecho socialmente producido, pero que no se queda en la utilización de categorías generales para posibles explicaciones sino que configura su particular campo conceptual como han podido hacer de forma análoga, por ejemplo, la sociología de las organizaciones, la sociología del deporte, o la sociología urbana.

Se añade, finalmente, el discurso jurídico tecnocrático sobre infancia, al que preferimos en este estudio incluirlo en el discurso sociológico de corte aplicativo.

De acuerdo con este marco general que ya constituye un importante avance en el intento de ampliar la masa crítica de una sociología de la infancia, indudablemente corresponde al ámbito académico la responsabilidad de trabajar –producir conocimiento- la temática de infancia bajo consideraciones epistemológicas –que no pueden ser otras que las de la sociología- y presupuestos conceptuales que den pie a elaboraciones teóricas lo suficientemente rigurosas, elaboraciones que den cuenta de la complejidad de la realidad concreta y que, a su vez, se nutran de esta. Hemos insistido ya lo suficiente sobre la dificultad que supone para una sociología de la infancia el problema de la indiferenciación entre la realidad concreta y la realidad pensada.

Quizá, cabría ilustrar con un elemental ejemplo la idea inmediatamente anterior. Cuando se plantea como un tópico investigativo el problema social del embarazo precoz y no se lo define como objeto de estudio o problema sociológico sobrevienen inmediatamente las dificultades investigativas.

Ante todo, la temática propuesta no cuenta con un enunciado de investigación definido y delimitado conceptualmente; ¿qué se va a indagar de ese problema?, ¿qué grupo de mujeres adolescentes va a ser considerado?, ¿cómo incide el nivel instruccional?, ¿de qué tipo de familia procede?, etc, etc..

Como puede observarse pueden formularse decenas de interrogantes, todas ellas válidas e incluso factibles para levantar un registro inventariado, pero mientras su enunciado no se enmarque en un marco categorial que determine la elaboración de un marco teórico pertinente, la posibilidad de generar pensamiento sobre el tema correrá el riesgo de quedarse en un simple registro o en el nivel de una especulación ensayística sin sustento investigativo.

Cosa muy distinta sería contar con un enunciado que ya denote un uso conceptual de los términos utilizados. Si se plantea, por ejemplo, “Ausencias paternas y maternidad adolescente: el embarazo precoz en jóvenes de 15-17 años en colegios de Quito”, nótese que ya en el enunciado existen categorías (ausencias paternas y maternidad adolescente) sobre las que habrá que trabajar en una dimensión teórica para poder comprender mejor las distintas posibilidades que pueda presentar la realidad concreta del grupo a investigarse.

Lo realmente interesante y esencial, en términos de evidenciar la importancia de la problematización sociológica como paso ineludible para eficaces intervenciones y producción de políticas sociales, radica en el hecho de que a través de los resultados de la investigación, que servirán como parte del acumulado de la sociología de la infancia, podrá determinarse la conveniencia o no de posibles intervenciones, de la necesidad de utilización de una u otra estrategia, de la adopción de criterios nuevos para enfrentar este problema, etc.

Al contrario, una posible aplicación directa de conceptos sociológicos generales puede generar una complejidad mayor en el problema social concreto y, de modo más obvio, las posibles intervenciones sustentadas únicamente en el sentido común, puede profundizar y agudizar el problema hasta situaciones insostenibles.

Sin embargo, de todo lo dicho y de una expresa toma de posición por retomar con seriedad cauces más sociológicos para comprender la infancia, quienes asuman el reto de ir construyendo una sociología de la infancia deberán procesar las propuestas y trabajos que se ubiquen en una línea más infantológica y en el terreno de la sociología aplicada.

Una sociología de la infancia será tal, si es capaz de deconstruir los discursos infantológicos y mostrar las limitaciones de este tipo de discursos, tanto en el orden teórico como en sus posibles efectos.

Política Social y políticas sociales para infancia y adolescencia: la necesidad de una sociología de la infancia.

Si bien el tema de políticas sociales, en lo que atañe a su diseño y formulación así como a sus posibilidades aplicativas y evaluación, tiene ya un acumulado importante en la región andina, producto del orden de relaciones políticas y económicas post segunda guerra mundial, resulta necesario ubicar la producción de políticas sociales en la sociológica de reproducción de la sociedad y, de modo específico, en el caso ecuatoriano que, por lo demás, no difiere en lo sustancial de los rasgos estructurales comunes a los países andinos.

Una primera y amplia consideración, creemos, debe formularse en términos geopolíticos; la región andina queda marcada como tal luego de la segunda guerra mundial. ¿Por qué?: la revitalización del modelo fordista de (re) producción social, asentada en la plataforma hegemónica de los USA a raíz de la Segunda Guerra Mundial, determina un reordenamiento geopolítico del orbe en el que, por diversas razones de orden sobre todo estratégico y comercial, la compartimentación anterior por continentes resulta bastante insuficiente como para definir el carácter y mecanismos de intercambios entre los “centros” y los estados satelitales, articulados con mayor o menor grado de importancia a dichos centros.

Los estados latinoamericanos, sujetos de este orden de relaciones sociales internacionales y en condición de países proveedores de materias primas, inducidos, además, por estrategias de intervención para el desarrollo, plantean el modelo de desarrollo por sustitución de importaciones. El ideal, en lo fundamental, era dejar de depender, bajo principios más o menos progresivos de los medios de producción industriales y de las tecnologías como condición básica para el desarrollo, entendido este como niveles de bienestar generalizado y expresado básicamente en indicadores de salud, educación, vivienda, infraestructura, consumo, esperanza de vida, ingresos, estabilidad y promoción laboral, etc.

Este supuesto para el desarrollo, sin embargo, fue planteado sin considerar varios presupuestos, entre ellos, el real volumen y magnitud de conocimiento acumulado y expresado en las tecnologías de producción masificada y diversificada. Se desconoció, que como todo “producto”, el conocimiento en cuanto bien socialmente producido, sigue también la lógica de acumulación concentradora de cualquier mercancía. En tal sentido, los países exportadores de materia prima quedaron cada vez más relegados de este fundamental insumo de partida para la producción de medios de producción. En suma, los inevitables requerecimientos de medios de producción fueron amplia e intensivamente capitalizados por facciones de las burguesías emergentes y tradicionales, directos herederos de las viejas estructuras de reproducción económica y social.

En este escenario general, muy gruesamente delineado, la generación de políticas sociales nutrió la planificación del desarrollo de los Estados de la región, de forma diversa y diferenciada.

En el caso ecuatoriano, donde se lleva ya más de cuatro décadas de diseño y aplicación de políticas sociales, el balance de este conjunto de indicaciones, programas y estrategias es, en términos generales, negativo. Desde la realidad estadística, la situación de empobrecimiento no sólo se ha incrementado aceleradamente sino que presenta tendencias agresivas de agudización⁶

Este resultado plantea una aparente paradoja, puesto que la planificación y planes de desarrollo diseñados por el Estado desde los años 60 fueron técnicamente bien planteados y proyectados. Incluso, muchas de las indicaciones de política y, específicamente, de política social parecían condensar las aspiraciones y expectativas de la sociedad en su conjunto.

⁶ (cfr. Informe Económico Cepal, 1982-1999. Diecisiete años de neoliberalismo).

Con el endeudamiento agresivo propiciado en la década del 70, cuando el Ecuador se convierte en país exportador de petróleo, la necesidad de políticas compensatorias que pudieran atenuar los efectos de graves desequilibrios fiscales que determinaron recortes en el gasto público, fue cada vez más notoria desde la lógica de los gobiernos y de los organismos de crédito internacionales.

A partir de los 80, cuando definitivamente la crisis es inocultable y su estado embrionario se transforma en un incontenible y gigantesco lastre, las políticas sociales empiezan a diseñarse con mayores niveles de sofisticación, pero siempre bajo la lógica compensatoria y asistencialista, nunca como proyecciones de realización que supongan la modificación del modelo de acumulación.

Es en este escenario, en la práctica cooptado por el Estado desarrollista⁷, que se genera un estado de movilización de ciertos sectores de la sociedad, principalmente del movimiento indígena. Se han seguido planteando, en las dos últimas décadas, lineamientos de política social, orientaciones generales de políticas de infancia, e incluso se han activado programas sectoriales cuyos nichos principales constituyen, básicamente la educación y la nutrición de niños en condiciones de pobreza.

Nada de esto, sin embargo, ha detenido el galopante deterioro de las condiciones de vida de niños y adolescentes, que constituyen más de la mitad de la población ecuatoriana. Al contrario, las proyecciones muestran un sombrío futuro especialmente para las más jóvenes generaciones.

Es en este complejo contexto que la necesidad de pensar una sociología de la infancia, se hace cada vez más impostergable. En suma, una sociología desprovista de investigación y limitada a la aplicación de principios generales supuestamente válidos para cualquier campo de la problemática social, no sólo que postergará posibles transformaciones

⁷ Pachano, Simón, Los que sobran en el escenario vacío, en Ecuador Debate No. 19, Políticas Sociales, CAAP, Quito, 1989

en la relación sociedad-instituciones-infancia, sino que profundizará las graves problemáticas de infancia y adolescencia en sus ámbitos familiar, institucional y social.

A modo de conclusión puede decirse que una de las posibilidades de redefinición de la Política Social de Infancia, como instancia de agregación de diversas dinámicas (económica, cultural y política) radica en los aportes que una sociología de la infancia pueda hacer. Las compatibilidades entre la lógica y tiempos de producción intelectual y los tiempos de producción de politicidad deberán encontrar espacios de sinergia. Seguir avanzando en paralelo supone graves riesgos especialmente para los sectores y grupos empobrecidos y mayor probabilidad de re-producción de violencias.

**A EMERGÊNCIA DE
UMA SOCIOLOGIA
DA INFÂNCIA NO BRASIL**

JUCIREMA QUINTEIRO

A EMERGÊNCIA DE UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

Jucirema Quinteiro*

Introdução

É possível falar sobre a emergência de uma sociologia da infância no Brasil? Em que medida a aparição deste objeto pode ser uma contribuição para a sociologia da educação e sociologia geral? Quais são as especificidades deste grupo social? Como ver a articulação com a totalidade social das ciências humanas? Como tratar as dificuldades teórico-metodológico? Certamente, o debate sobre a infância como um fenômeno sociológico exige tanto uma reflexão de filosofia política quanto um esforço de investigação empírica.

Somente em 1990, os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia para debater sobre os vários aspectos que envolvem o processo de socialização da criança e a influência exercida sobre esta pelas instituições e agentes sociais com vistas à sua “integração” na sociedade contemporânea. A partir daí, realizou-se um verdadeiro *boom* na produção estrangeira, mais do que isto, iniciou-se, como disse Sarmiento (2000), “um olhar caleidoscópico sobre a Sociologia, no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da Sociologia”.

Um exemplo deste *boom* na produção europeia pode ser constatado mediante os dois números publicados pela **Revista Éducation et Sociétés** em 1998 e 1999, respectivamente, onde estão reunidos vários artigos que tratam sobre a emergência deste campo de estudos: a

* Professora doutora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Escola - GEPIE. E-mail: jquinteiro@ig.com.br

Sociologia da Infância. Mais recentemente, dois de seus mais importantes artigos foram traduzidos e publicados como tema de destaque no **Cadernos de Pesquisa** nº 112. Os textos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon constituem-se, sem dúvida, referenciais de análise para a pesquisa devido à retrospectiva que apresentam a partir das publicações sobre a infância na área da Sociologia, focalizando, sobretudo, as produções de línguas francesa e inglesa, respectivamente.

Régine Sirota (2001), ao realizar um balanço da produção dos sociólogos franceses ressalta que a infância será essencialmente reconstruída por tais pesquisadores como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família e a justiça. A releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas entre os pesquisadores franceses contribuiu fundamentalmente na consideração da *criança como ator*.

Cléopâtre Montandon (2001), após examinar os principais trabalhos sobre as crianças escritos em língua inglesa, identifica elementos similares àqueles encontrados na produção de língua francesa, associados a uma abordagem renovada da socialização e a uma crítica da visão clássica desse processo. Após realizar leituras dos trabalhos sobre as crianças, Montandon depara-se com a “predominância do empírico” e com uma “grande diversidade de questões exploradas”. Ressalta-se que as principais temáticas presentes na produção de língua inglesa do último quarto de século são apresentadas a partir de quatro categorias bastante amplas: relações entre gerações; relações entre crianças; grupo de idade e aquelas que analisam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

Cabe observar que os primeiros elementos para uma Sociologia da Infância, tanto em língua inglesa quanto francesa, vão surgir em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. A questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras aponta para a *construção social da infância* como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. É

importante destacar que a crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tábula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura.

Embora indiferente aos ideais democráticos tributários dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade promulgados pela Revolução Francesa, bem como contrário à necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser criança, tal como os concebemos hoje, Émile Durkheim (1858-1917), foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios da escola com objetivos de “moralizar” e disciplinar a criança, já que esta,

além de questionadora, ela [a criança] passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. **Seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquieta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva** ou (...) sob a influência da circunstância mais tênue. (1984, p.110) (grifo meu).

Para controlar “os humores endoidecidos” das crianças, Durkheim(1984) propôs três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capazes de adequar-se às regras do jogo social, político e econômico. Portanto, educar a criança passa a significar moralizá-la no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade. Explica o autor:

educar é inscrever na subjetividade da criança os **três elementos da moralidade: o espírito de disciplina** (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); **o espírito de abnegação** (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e **a autonomia da vontade** (sinônimo de submissão esclarecida). (idem) (grifo meu).

Diante deste legado sociológico no qual “a hipótese de uma

doença social” foi que permitiu articular a infância à escola e, ainda, do desafio em rever o caráter funcionalista do conceito de socialização, será que ainda “seremos capazes de inventar uma cultura capaz de acolher a criança como um **sujeito** animado de um desejo a exprimir e não como um **objeto** narcisisticamente investido?” (ADOLFO, F., Apud. FERNANDES, H. 1996, p.66-76) (grifo no original) ¹.

Por um lado, afirmam os pesquisadores, “a infância é um outro mundo”, sobre o qual produzimos uma imagem mítica, por outro, não há este “outro mundo”, porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito. Por isto é que se pode afirmar que a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos e históricos.

Nesta mesma direção, alerta Sarmiento e Pinto,

a consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como *menores*(...) implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.(...) Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, **tem geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos. (...) As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade.(...) **A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.** (1997, p.20, 21 e 22).(grifos meus).**

¹ Consultar o artigo “Infância e Modernidade: doença do olhar” e a Tese de doutoramento intitulada **Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim**. Todos os dois foram escritos por Heloisa Fernandes (1996 e 1994)

Na realidade, pouco se sabe sobre as *culturas infantis*, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios “referenciais de análise”. No âmbito da Sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável. Além disso, apesar de a etnografia e de a história oral serem indicadas pelos pesquisadores adeptos da abordagem interpretativa como recursos metodológicos eficientes no registro do “ponto de vista” das crianças, a entrevista, tal qual a concebemos, tem se mostrado como um instrumento pouco adequado quando utilizada junto a este “pequeno sujeito” ou “pequeno objeto” emergente. Muitos pesquisadores, ao utilizarem a entrevista com a criança em suas pesquisas, não problematizam os dados e tampouco descrevem em seus textos os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança².

Mesmo sem dispor de trabalhos do tipo “balanço da produção”, tão comum entre os europeus, é possível afirmar que, nas duas últimas décadas, os estudos sobre a infância no Brasil parecem ter ampliado o seu campo de pesquisa e adquirido um certo estatuto teórico-metodológico. Neste período, os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. O longo levantamento realizado na busca de compreender a *evolução do objeto* e construir um outro *olhar* sobre a infância mediante produção bibliográfica e cultural existente permitiu, por um lado, constatar o crescente interesse por estudos sobre a infância no campo das Ciências Sociais e Humanas e, por outro lado, vislumbrar as suas múltiplas dimensões³.

Constata-se uma produção caracterizada por uma diversidade de temas pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados para problemas relativos às péssimas condições de vida e

² Sobre as questões relacionadas ao “ouvir” a criança na pesquisa acadêmica numa perspectiva sociológica, recentemente foi publicada uma coletânea de textos intitulada **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**, destaco aqui um dos seus artigos por sua singularidade: **Infância, pesquisa e relatos orais**, escrito por Zeila de Brito Fabri Demartine (2002)

.existência das crianças e de suas famílias; à história social da infância; ao profundo desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos; a escola e a produção do fracasso escolar e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação da criança de zero a seis anos de idade⁴. Contudo, diante das questões colocadas por Sirota e Montandon sobre a revisão do conceito de socialização, é instigante constatar a vasta produção existente sobre a Sociologia Escolar e a ausência de estudos sobre a infância como condição social da criança na sociedade em geral e no interior da escola pública em particular e, ainda, sobre as possibilidades de esta vir a ser um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos. Isto posto, é possível reafirmar que não só na Sociologia, mas no campo das Ciências Humanas e Sociais os estudos sobre a criança e a infância não têm merecido, por parte dos pesquisadores, ao longo de todo o século XX e início do XXI, uma atenção mais regular e sistemática.

De qualquer modo, no Brasil, os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de “adulto em miniatura”, e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, caracterizadas pela

³ Refiro-me a uma pesquisa bibliográfica realizada no período de 1996 a 2000 sobre “A criança como objeto da pesquisa educacional: tendências, dilemas e perspectivas”. mimeo

⁴ A produção sobre a temática é vasta e grande parte dela está representada pelos pesquisadores que investigam as *crianças pequenas*. Buscando construir uma pedagogia para a educação infantil, Eloisa Rocha caracteriza e define o campo no próprio título da sua tese de doutorado ao realizar um importante inventário sobre a **Pesquisa em Educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** (1999).

condição de subalternidade desta em relação àquele, constituem-se tema elementar para a compreensão das *culturas infantis*, porém tais estudos ainda estão por serem realizados, tanto local quanto internacionalmente.

Isto posto, e independentemente das implicações que envolvem as questões sobre se “estamos ou não diante de mais uma especialidade da Sociologia”, cabe indagar: quais as características principais de uma Sociologia da Infância brasileira? Como a produção existente vem tratando este “pequeno sujeito” emergente? Quais são os seus temas, tendências e referências teórico-metodológicas? Quais crianças vêm sendo investigadas pelas Ciências Sociais? O que se sabe sobre as culturas infantis participação infantil e sobre as suas representações sociais?

O objetivo deste texto é apresentar alguns elementos e questões que resultam da emergência de uma Sociologia da Infância a partir da análise da produção existente, mediante uma breve retrospectiva histórica de algumas disciplinas e dos principais trabalhos sobre a infância brasileira nas Ciências Sociais. Dentre as questões levantadas destacam-se aquelas referentes ao processo de socialização da criança e à institucionalização da infância no interior da escola pública.

Considerando tais objetivos e ainda os limites deste texto, apresento uma leitura sobre como as disciplinas que compõem o campo das Ciências Sociais e Humanas foram se apropriando e elaborando sociologicamente o conceito de infância, pois tais estudos “mesclam-se de imediato fatores ligados tanto à história das ciências sociais, à sociologia geral e suas divisões de campo, quanto a evolução específica da sociologia da educação, os quais refletem diretamente a evolução do objeto social e os debates públicos particularmente intensos que o envolvem” (SIROTA, 2001 p. 8).

2 A incorporação da infância pelas Ciências Sociais e Humanas.

De certo modo, demorou para que as Ciências Sociais e Humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que os sociólogos centrassem suas análises nas relações entre sociedade, educação, infância e escola,

entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das “falas” das crianças, especialmente dos estudantes do ensino fundamental, buscando interpretar suas representações de mundo, objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade. Nesta direção, como afirmado anteriormente, os estudos são raros.

A análise da produção existente sobre a História da Infância permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente desde o século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo, entretanto, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século XIX, isto não foi suficiente para torná-la, ao mesmo tempo, um problema de investigação científica. Estudos apontam que até o início da década de 60 a História da Infância e a História da Educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa.

Com a publicação, tanto na França(1960) quanto nos E.U.A (1962), do livro de Philippe Ariès sobre **História social da infância e da família**, e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de Lloyd De Mause sobre a “evolução da infância”, os historiadores da educação, principalmente os norte-americanos, encontravam-se

(...)en el proceso de reconstruir la definición precisa de su campo. Alguno, como Lawrence^a Cremin, expuso la opinión de que la historia de la educación se comprendería mejor si los historiadores ampliasen su interpretación de la educación incluyendo el análisis de la transmisión cultural tal como se efectuaba en las familias, iglesias, instituciones de enseñanza superior, medios de comunicación de masas, museos, bibliotecas y colegios. (FINKELSTEIN, 1986, p.19).

No entanto, até este período, poucos historiadores da educação haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância ou o tinham colocado como objetivo de suas pesquisas. Segundo Bárbara

Finkelstein, “sólo muy pocos historiadores han sido sistemáticos en una tentativa de conectar la historia de la infancia y la formación de los niños con la historia de la educación, centrándose en los aprendices y el aprendizaje como aspectos fundamentales en el estudio de la historia educativa.” (ibid., p.21). Assim é que, para Ariès e De Mause, a história da infância e a história da educação estão relacionadas tanto conceitual quanto socialmente,

la historia de la infancia y la historia de la educación estaban conectadas de modo inextricable, y en varios niveles. **En primer lugar, estaban conectadas conceptual y psicológicamente. En segundo lugar, estaban relacionadas en el tiempo. En tercer y último lugar, estaban unidas social e institucionalmente.** Tanto Ariès como De Mause enfatizaron la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven. (ibid., p. 20) (grifo meu).

Depois de organizar e analisar a bibliografia italiana para compreender a evolução do objeto, Simonetta Ulivieri (1986) escreve que os historiadores daquele país, até a década de 80, ainda não privilegiavam a criança em suas pesquisas. O enfoque da história social não apenas chegou com atraso na Itália, como também, existe uma certa indiferença com o tema. “Muchas veces se relega la historia de la familia al sector de estudios sociológicos. (...) la historia de la infancia, en fin, aún no se han abordado directamente y a fondo, sino tan solo en artículos o estudios cronológicamente sectoriales.”(p.48)⁵.

Mas, principalmente, afirma a autora, não se estuda a criança “como objeto de examen histórico en sus condiciones reales de vida, que en muchos casos son condiciones de supervivencia.” Para Ulivieri, a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio “son un indicio ‘de la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en su perspectiva histórica’. (...) cabe decir que, al no existir el niño con todas sus características infantiles, tampoco existía su historia” (1986, p. 48).

Somente nos últimos anos o campo historiográfico rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social. Narodowski (1994), após ter realizado um trabalho inédito centrando suas análises na relação entre Infância, Poder e Pedagogia, resultando em sua tese de doutoramento publicada sob o título **Infancia e poder: la conformación de la pedagogía moderna**, identifica um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância. Para o autor, a infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, e as “características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção” (1994, p.173).

3 Alguns aspectos da sociologia da infância no Brasil.

No Brasil, o fenômeno da pauperização infantil emerge como um problema social e objeto de discussão política, num contexto marcado pelo advento da República, pelo crescimento acelerado de suas metrópoles, pela Abolição da Escravatura e a conseqüente criação de uma força de trabalho livre urbana constituída, significativamente, por contingentes de imigrantes estrangeiros. Mas somente na década de 20 os problemas relacionados à criança tornam-se objeto de alçada jurídica, surgindo assim a categoria social denominada *menor*, em outras palavras, *o filho do pobre*. É interessante observar como a palavra *menor* passa ao vocabulário corrente, tornando-se uma categoria classificatória da infância pobre. Tal categoria foi criada em 1921, quando os adultos daquele período definiram mudar “o código civil determinando que se considere abandonado o *menor* sem habitação certa ou meios de subsistência, órfão ou com o responsável julgado incapaz de sua guarda” (ALVIM e VALLADARES, 1988, p.5-9).

Embora, no Brasil, a “criança” pobre tenha sido motivo de preocupação por parte do Estado desde meados do século XIX, a produção

⁵ Este texto de Simonetta Ulivieri traz anexa uma lista bibliográfica italiana sobre o assunto em pauta e ainda as traduções existentes, vindas do inglês e do francês.

brasileira na perspectiva de uma Sociologia da Infância apresenta o seu primeiro relatório somente em 1939, elaborado por Sabóia Lima sob o título **A infância desamparada**. Na década de 70 aparece mais um relatório de pesquisa realizado com o objetivo de subsidiar a definição de políticas e programas sociais, mediante diagnóstico da criança em situação de risco. Encomendada pelo Tribunal de Justiça da cidade de São Paulo e realizada pelo Cebrap, e publicada em 1972 sob o título **A criança, o adolescente, a cidade**, esta pesquisa teve por objetivo contribuir para a ação dos juizados de menores, num período em que a questão do *menor* colocava-se como um problema social grave. É interessante observar que na cidade do Rio de Janeiro também se empreende, no mesmo período, uma pesquisa semelhante, publicada em 1973, com o título **Delinqüência Juvenil na Guanabara**. Estas pesquisas marcam, sem dúvida alguma, os primeiros passos das Ciências Sociais em direção à elaboração de diagnósticos referentes à condição social da criança, reunindo, deste modo, os interesses do Estado aos dos assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, antropólogos e sociólogos.

Mas, ao que tudo indica, parece que a grande contribuição da Sociologia, no sentido de reconhecer a criança como um *sujeito humano de pouca idade* e um agente de socialização importante, vem de um trabalho realizado na década de 40 por Florestan Fernandes, no tempo em que a rua, além da família e da escola constituíam-se em lugares privilegiados da infância. Escrito originalmente em 1944 para o concurso **Temas Brasileiros**, instituído pelo Depto. de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação **As “Trocinhas” do Bom Retiro**. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das *culturas infantis*, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o *processo de socialização das crianças*, como constróem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as *culturas infantis*.

Ao prefaciá-lo o texto em pauta, Roger Bastide observa o quanto o estudo sobre o “folclore infantil” é negligenciado e o quanto é necessário reconhecê-lo, principalmente quando se trata do estudo sobre as *culturas infantis*. Consta o autor: “há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?”. Contrariando Durkheim (1984), Bastide entrega-se “aos humores endoidecidos” das crianças e defende a necessidade de se multiplicarem as pesquisas deste tipo, ressaltando a importância de se estudar as *representações infantis*, conhecer mais sobre as paixões do mundo dos brinquedos, das brincadeiras e jogos. Segundo sua orientação, “para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que **não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.**” (BASTIDE, 1979, p.154). (grifo meu).

Explicando como se constituem as *culturas infantis* e as representações sociais das crianças pesquisadas, afirma Fernandes (1979):

há entre as crianças (até 7 ou 8 anos entre os meninos e até mais entre as meninas) brinquedos cujos motivos são aspectos da vida do indivíduo adulto, tais como “fazer comidinhas”, “brincar de casinha” etc. (...) **nos brinquedos, a criança não imita seu pai ou sua mãe. Pai e mãe são entes gerais, representam uma função social.** As crianças abstraem da pessoa A, B ou C, para falar de “pai” e “mãe” de modo genérico, desempenhando nos brinquedos as suas funções. (ibid., p. 387) (grifo meu).

O caráter original das “**Trocinhas**” do Bom Retiro representa uma abordagem singular na literatura sobre educação, cultura e infância. Apesar de o foco de análise não estar centrado na relação entre infância e escola, mas sim nas *culturas infantis*, expressas nos brinquedos e brincadeiras que as crianças realizavam nas ruas dos bairros operários, paulistanos e

ainda no extenso material etnográfico e de análise de dados aí contidos, é curioso constatar o quanto tal trabalho é desconhecido por intelectuais, professores e estudantes, principalmente por aqueles responsáveis pela formação de professores para a educação básica neste país.

Vale a pena insistir nas idéias e nos ensinamentos de Florestan Fernandes, principalmente no que diz respeito ao seu entendimento sobre educação e cultura infantil, e o modo como o pesquisador deve eleger e focalizar a criança na sua investigação. Expressa o autor:

Concebendo a educação como um sistema de aquisição de elementos culturais, podemos estudar a educação das crianças também como um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura infantil (nos folguedos em geral). Mas não se trata, simplesmente, da aquisição de elementos culturais. O importante, para o sociólogo, é que esses elementos, adquiridos pelas crianças em seus próprios grupos, são justamente os padronizados pelo grupo social, correspondendo aos usos e costumes das pessoas adultas. Desse modo, o grupo infantil se apresenta, ao pesquisador, como um grupo de iniciação, ou como uma antecipação à vida do adulto. (1979, p.386).

Depois de mais de uma década, José de Souza Martins, ao organizar a coletânea de textos sobre **O massacre dos inocentes**, elegeu a criança como *testemunha da história* por reconhecer que são elas, nos dias atuais, os principais portadores da crítica social. Afirma o autor: “(...) as crianças que comparecem aos diferentes estudos aqui reunidos, na maior parte dos casos, falando elas próprias a respeito de sua situação, são na verdade *os filhos da dívida externa, os filhos do Estado oligárquico-desenvolvimentista, os filhos da ditadura*. Gerações inteiras foram e continuam sendo irremediavelmente comprometidas pela supressão de sua infância”. (1993, p.15) (grifo do autor).

Deste modo, este sociólogo desafiou a tendência até então presente entre os cientistas sociais de interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das

ocorrências, que têm, supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos da cena e da encenação social. Partindo de entrevistas gravadas e de quase duas centenas de depoimentos escritos pelas próprias crianças, filhas e filhos de colonos do Mato Grosso e posseiros do Maranhão, o autor de **Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida** estimula e orienta que se dê a palavra à criança nas pesquisas. Entretanto, deixa transparecer uma certa melancolia ao escrever: “nas entrevistas (gravadas), as crianças foram tímidas, mas, a ‘fala’ foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas”. Neste texto, Martins escreve sobre o que sentem, pensam e dizem as crianças, das remotas regiões das frentes de ocupação da Amazônia. No entanto, ao explicitar a metodologia de pesquisa utilizada, o autor faz questão de frisar o método de investigação e de exposição adotado, salientando: “**Falo da fala das crianças, que por meio delas me falam (e nos falam) do que é ser criança (e adulto)**”. (cf. MARTINS, 1993, 51-80) (grifo meu).

Foi neste contexto que Martins ouviu de Antônio, menino de onze anos de idade, esta afirmação terrível: “nunca fui feliz em minha vida”. Diante disso, Martins assevera que “a alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a **infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida**, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento”. Primeiro trabalham, depois vão à escola, e depois, no final do dia, aproveitando o exíguo tempo restante, brincam. Por isso, continua o autor, para essas crianças “a infância é o resíduo de um tempo que está acabando”. De qualquer modo, tanto para as crianças dos colonos, quanto para as crianças dos posseiros, o futuro é o mesmo que o passado. O tempo se transfigura. Já é outro tempo, embora pareça o mesmo. A infância é o resíduo de um tempo em que houve infância, um tempo que está no fim. (cf. *ibid.*, p. 51-80) (grifo meu).

Este alerta do autor adquire na atualidade maior relevância diante dos inúmeros diagnósticos existentes sobre as precárias condições de vida da criança e de seus famílias e, ainda, a ausência de trabalhos que enfoquem tais problemas como um fenômeno sociológico.

3.1. Antropologia da criança: em busca de uma etnografia das culturas infantis

Para além de uma concepção reducionista da cultura passa-se a uma perspectiva mais abrangente, a de que “a cultura é imediatamente linguagem”, isto é, a cultura não deve ser entendida, somente, nos limites das expressões orais e escritas. Estas são apenas duas das muitas formas de linguagem do Homem moderno. Por outro lado, o conceito de cultura se complexifica quando entendemos que “a Linguagem não é toda a cultura, senão uma das formas pelas quais ela se expressa.” (GUSMÃO, 1999, p. 44).

Esta parece ser a abordagem pela qual a Antropologia vem tentando articular educação, infância e alteridade, abarcando temas e problemas relacionados ao modo como o adulto percebe, sente e vê a criança. Entretanto, a história de como a infância passou a ser incorporada pela Antropologia tem seu marco na década de 30, a partir dos trabalhos de Margaret Mead, que introduziu em suas análises o elemento *cultura* nas investigações que empreendeu, possibilitando uma outra leitura dos fatos observados, diferenciando-se dos trabalhos dos evolucionistas e explicitando a necessidade de forjar um “novo olhar” sobre a criança, conjugada aos estudos psicológicos sobre personalidade, tão efervescentes e comuns naquela época.

Angela M. N. Machado Pereira (1997), ao elaborar sua dissertação de mestrado sobre **A sociedade das crianças A’uwe-Xavante**, apresenta uma importante retrospectiva da “Antropologia da Infância” a partir de uma análise da produção, caracterizada fundamentalmente pelos trabalhos de Mead, Goodmann e Hardman. Independentemente dos objetivos, por vezes, classificatórios e seletivos impregnados no interior dos trabalhos de Margaret Mead, e ainda, de suas bases psicologizantes, estes constituem, sem dúvida alguma, exemplos singulares de “trabalho sistemático, contínuo e concentrado em temas como infância e adolescência, dentro da Antropologia”. Outra autora interessada no universo da infância e na criança como “informante” é Mary Goodman. Inspirada, também, pela vertente culturalista de Mead, os trabalhos desta autora são recorrentes quanto às denúncias sobre a ausência da criança nas pesquisas antropológicas e sobre os resultados positivos que se poderiam obter, caso este conhecimento fosse prática das pesquisas antropológicas. A autora defende as

crianças como sendo informantes tão qualificados quanto os adultos, podendo a sua ingenuidade revelar aspectos da vida societária que de outro modo não se revelariam (cf. p.14-16).

No âmbito da Antropologia, Hardman talvez seja a primeira a defender a existência de uma dimensão exclusiva da criança, na medida em que defende a possibilidade da interpretação do entendimento que as crianças têm do mundo. Ao realizar pesquisa etnográfica durante os períodos de recreio em um escola urbana, demonstrou que “as crianças se movimentam dentro de um conjunto de crenças, valores e interações sociais que, não obstante situadas e geradas dentro dos limites de uma sociedade específica, são exclusivamente seus.” (Apud PEREIRA, 1997, p.18-19). Deste modo, esta antropóloga parece criar um campo teórico que abriga esta proposta de investigação. Afinal, esta é uma das polêmicas existentes em torno deste assunto. Até que ponto existe uma *cultura infantil*? Ou *culturas infantis*? Até onde é imitação e quando se faz a ruptura? Sob quais processos? Afinal, qual a influência da escolarização no processo de socialização da criança e nas condições concretas da criança?.

Apesar do importante papel desempenhado pelas Ciências Sociais e Humanas, para o conhecimento da criança como um ser humano, um sujeito social que pensa e pratica, fala, ouve e sente a presença ou a ausência de seus direitos mais fundamentais, tais estudos acabaram não tendo continuidade, deixando alguns hiatos na produção que merecem ser retomados e revistos. Entre os trabalhos destacados neste texto, os de Florestan Fernandes, José de Souza Martins e Charlotte Hardman apresentam-se como estudos inéditos e marcos do desocultamento dos mecanismos das estruturas das *culturas infantis*, sendo os dois primeiros realizados com crianças *fora* da escola e o segundo nos momentos possíveis do brincar *na* escola.

CONSIDERAÇÕES

Depreende-se do exposto que é essencial continuar a aprofundar a pesquisa no campo das Ciências Sociais e Humanas em toda a sua complexa multiplicidade, objetivando compreender a evolução do objeto e do *olhar* sobre a infância, particularmente a criança que está *como* aluno da escola pública do ensino fundamental, e que, muitas vezes, tem sido roubada no direito, não apenas de brincar, mas também de ser criança. Além disto, no

campo da análise das representações sociais das crianças ainda estamos construindo os “faróis de análises” que permitem observar, ouvir e interpretar as vozes da infância, recentemente registradas por pesquisadores em diferentes campos do conhecimento e das práticas sociais.

Além de um balanço da produção, faltam-nos conquistas que possibilitem apreender os elementos constitutivos da relação entre infância e escola, especialmente no que se refere ao conhecimento das *culturas infantis* e ao respeito à criança. O que se verifica é a existência de uma produção relativa ao fenômeno da infância que vem contribuindo para que inquietudes sejam instaladas no repensar dos conceitos, dos fins da educação e do sentido da escola na contemporaneidade.

Finalmente, há que exercitar e construir um *outro olhar* através do qual se possa conhecer a infância e os vários contextos onde ela se constitui no sentido de poder intervir nas discussões e definições de políticas e programas sociais dirigidos à criança, particularmente aquelas referentes a socialização escolar e a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Contudo, o conhecimento não se faz em qualquer tempo ou lugar, é necessário, prioritariamente, dirimir e explicitar conceitos, identificar valores e representações estruturantes que constroem e constituem as *culturas infantis*.

Referências bibliográficas:

- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim bibliográfico e informativo de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro : ANPOCS. n. 26, p. 3-43, 2º sem. 1988.
- ARIÈS, F. A Infância. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p 5-17, 1986.
- _____. **História social da infância e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- BASTIDE, Roger. “Prefácio”. In: Fernandes, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis : Vozes, 1979.
- CEBRAP. **A criança, o adolescente e a cidade**. São Paulo: Relatório de Pesquisa, 1972.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Ana

- Lúcia G. de Faria; Zeila de Brito F. Demartine e Patrícia D. Prado (organizadoras). São Paulo, Autores Associados, 2002. p. 1-17
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Portugal : Rés-editora Ltda, 1984.
- FERNANDES, Florestan. “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis : Vozes, 1979. p. 153-256.
- FERNANDES, Heloisa. Infância e modernidade: doença do olhar. Revista Plural; Sociologia, São paulo, USP, n. 3, p.60-81, 1º sem. 1996
- FINKELSTEIN, Barbara. La incorporacion de la infancia a la historia de la educación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, p.19-46, 1986.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. São Paulo, 1999. Mimeo.
- LIMA, Sabóia. **A infância desamparada**. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1939. (Relatório de Pesquisa)
- MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo : Hucitec, 1993.
- MONTANDON, Cléopâtre Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001, p 33-60
- NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna**. Buenos Aires : Ed. Aique, 1994.
- PEREIRA, Angela M. N. Machado. **A sociedade das crianças A’uwe-Xavante: por uma antropologia da criança**. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - FFLCH, USP.
- ROCHA, Eloisa Candal **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis : UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- SARMENTO, Manuel **Lógicas de Acção nas escolas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1º edição, dezembro, 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança : Editora Bezerra, 1997.
- SIROTA, Régine Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001 P7-31
- ULIVIERI, Simonetta . Historiadores y sociólogos en busca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. **Revista de Educación**. Madrid, n.281, p.47-86, 1986.

EL PROTAGONISMO infantil
o las Posibilidades y
límites del CONSTRUCCIONISMO.

MANUEL CASTILLO OCHOA

***EL PROTAGONISMO INFANTIL O
LAS POSIBILIDADES Y
LÍMITES DEL CONSTRUCCIONISMO.***

*Manuel Castillo Ochoa**

El presente trabajo busca relacionar, por un lado, la propuesta teórica del protagonismo infantil con la innovación y creatividad que deben de tener todos los trabajos o “enfoques” de ciencias sociales que traten de destacar su propuesta. En ese sentido se asumen que también los “objetos teóricos” de las ciencias sociales pueden y debe de ser tratados como objetivos creativos, tal como puede suceder en cierto sentido, con las obras de arte. Por el otro, esta ponencia trata de relacionar el enfoque (vamos a denominarlo así a cambio de una mejor calificación que hasta el momento no encontramos) del protagonismo infantil con los límites y posibilidades que el mismo puede brindar al enfoque de la niñez desvalida y no sólo de ella sino incluso de la niñez en general.

Tal como esta construida la ponencia mas que mostrar una adscripción a determinado enfoque y valorar relevantemente sus contenidos, se constituye mayormente como una propuesta abierta, como una pregunta a ser respondida no por un pensamiento aislado e individual sino por un pensamiento colectivo y como producto de discusiones grupales. En ese sentido la ponencia no puede tener un cierre operativo definitivo, tal como lo diríamos en un lenguaje a lo Ludmann, sino que mayormente deja abierta su respuesta a que se busque la misma mediante discusiones colectivas.

Por esas razones está ponencia puede ser, en un sentido amplio y manteniéndose dentro del ámbito de la academia, una provocación pues, tal como puede comprenderse, abre una serie de preguntas y motiva su discusión pero no termina redondeando una respuesta final y concluyente, Mas bien pretende involucrar en la búsqueda de la respuesta a un colectivo mayor.

Magister, Sociólogo preside el capítulo de sociología de la Infancia y Juventud, es coordinador de la maestría en Políticas Sociales y Promoción de la Infancia de la UNMSM, investigador, docente universitario

1.- Los objetos teóricos como creatividad sociológica

No esta demás repetir en está presentación aquella vieja clasificación que señalaba dos campos de distinción relativamente separados entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Esta clasificación tomaría con el tiempo otras denominaciones –ciencias fácticas y ciencias formales, ciencias de la naturaleza y ciencias ideográficas, ciencias explicativas y ciencias comprensivas, ciencias del no sentido y ciencias del sentido, ciencias predictivas y ciencias descriptivas, etc.- pero lo importante es recalcar que esta clasificación obedecía al horizonte intelectual de fines del siglo xix e inicios del siglo xx. En la actualidad se conoce a esta clasificación epistemológica de las ciencias como la polémica del historicismo Alemán, pues fue en ese país y bajo esas circunstancias que tales distinciones se convirtieron en el centro de polémicas y debates alternativos.

Pero tal lo estamos presentando no esta demás aclarar que el trasfondo de estas clasificaciones y polémicas eran los esfuerzos que de parte de las corrientes romanticistas alemanas se hacían para distinguirse de la obsesiva presencia que el espíritu racionalista cartesiano había adquirido hasta constituirse en una metodología referencial indispensable de las ciencias en general. Basado en la metodología cuantitativa y en especial en la introducción de la matemática las ciencias modernas lograron grandes avances que llegaron a su culminación en el pensamiento de la ilustración. Pero, precisamente, este “triumfo” permitió que la matematización se implantara como el modelo referencial fundamental de los conocimientos científicos. En ese sentido lo que la reacción alemana historicista hizo fue tratar de distinguir tajantemente que no se podían avanzar ni juzgar a las ciencias sociales bajo los mismo criterios metodológicos de las ciencias naturales.

En la actualidad esta dualidad de las ciencias surgida de la discusión de sus metodologías respectivas ha dado paso a otra discusión que redefine drásticamente los términos de la anterior. Con el avance proporcionado por el giro lingüístico, la historiografía del discurso y los

alcances proporcionados por el textualismo, la presencia cada vez mayor de la hermenéutica como metodología fundamental de las ciencias sociales ha revolucionado la polémica historicista planteando que todas las ciencias están atravesadas por el hermenéutica o la lógica del discurso, incluso aquellas que más ase sentían alejadas de esas inquisiciones¹.

En ese sentido los aportes de aquellos teóricos provenientes incluso de otros campos ajenos a las ciencias sociales como es el de la filosofía o la epistemología han permitido que no sólo se redefinan y diluyan los viejos campos de las ciencias sociales sino que incluso éstas –las ciencias sociales- fueran vistas también, en parte, como genero literario, como obra monumental, como creación agónica, como objetos de estrategias poéticas de vida. Este acercamiento entre las ciencias sociales y lo que en la actualidad se denomina las teorías críticas literarias o humanas permite también que los enfoques y los “objetos teóricos de las ciencias sociales sean considerados como producto de acciones creativas, e incluso artísticas en el sentido de creación, innovación, descubrimiento.

Por eso es que se puede formular la idea de que para juzgar un enfoque teórico nuevo, una producción innovadora en el mundo de las ideografías de las ciencias sociales debe también incluirse los criterios de las metodologías que hasta el momento se han empleado en los procesos de creación artística. La capacidad de innovación, de creatividad, de sorpresa pero también valorar los riesgos que estas capacidades pueden provocar. Su exceso de vanguardismo y por tanto su ajenidad a los sentidos comunes con el consiguiente rechazo que esto puede acarrear, como, por otro lado, su baja capacidad de innovación, capacidad y sorpresa como para que la propuesta se sienta castigada con la anonimidad y el desinterés.

¹ Existen numerosos textos que dan cuenta de lo planteado. Si interesa indagar en ellos tómease en cuenta de Jürgen Habermas “La Lógica de las Ciencias Sociales”, Ed. Tecnos, 1991. También de Klaus von Beyme «Teoría Política del siglo XX: De la modernidad a la post modernidad», Ed. Alianza Editorial, España, 1994

En una palabra el objeto de propuesta, en este caso teórico, se encuentra ante dos retos que debe de superar: Su exceso vanguardismo que por su celo innovador lo conduce al rechazo y a apreciarlo como un objeto delirante y por lo tanto a no ser tomado en cuenta o su baja capacidad de innovación y creatividad como para que pase totalmente desapercibido y no concite ninguna atención especial. Eso fino lindero, esa frontera de dos lados peligrosos, ese borde de cuchillo de dos caras que toda obra creativa presenta se la debe juzgar, entonces, ya no con las apreciaciones de la formalidad y el burocratismo “científico” sino apreciarla bajo los cánones de la creatividad. El objeto teórico, enfocado así, nos muestra hasta donde su alcance y hasta donde sus límites pero en referencia a su capacidad de generar aceptación o rechazo social. Y ello porque ahora, después de las redefiniciones epistemológicas de las últimas décadas, sabemos que lo social se construye, que no posee, como lo natural, fronteras demarcatorias rígidas. Lo social es una, valga decirlo, construcción social y está compuesta de objetos teóricos que se consumen y comparten socialmente.

II.- El enfoque del “protagonismo infantil” como objeto teórico

El enfoque del “protagonismo infantil” es, en cuanto a los diversos enfoques que tratan sobre el tema de la infancia, y la niñez es relativamente nuevo. Si bien no hay un cuerpo teórico que la pueda definir con exactitud y perfilar con nitidez sus alcances, límites y linderos en referencia a otros enfoques y teorizaciones algo se ha avanzado en ello, aún cuando hay todavía todo un terreno nuevo para discutir y debatir. Quizás, precisamente, lo que ha faltado sea justamente eso. Que se debata con altura y sin dogmatismo lo que es una novedad en el enfoque de la niñez y adolescencia.

En ese sentido aún cuando todavía nos encontramos ante un objeto teórico no pulido ni cincelado hasta alcanzar su forma definitiva, una tarea todavía pendiente de los involucrados en su propuesta, existen algunos avances que bien nos pueden servir de referencia para precisar y acercar algunas definiciones.

Para el caso nos vamos a valer de un artículo de Alejandro Cussianovich, probablemente uno de los principales propulsores de tal enfoque en América latina, en el que creemos condensa sus ideas. Demás está decir que cómo estas son apreciaciones iniciales no queda más que referirnos a textos que mayormente se encuentran como artículos y ensayos de consistencia y carácter coyuntural antes que detenidos tratados sobre lo mismo. Igualmente como el enfoque todavía se encuentra “haciéndose” puede que haya otras interpretaciones y es por eso que debemos de valernos del texto de Cussianovich reconociéndole su autoría inicial².

En el artículo des que disponemos Cussianovich va hacer un deslinde con diversos enfoques sobre la infancia –mirar al niño como propiedad de los adultos, mirar al niño como potencialidad y no cómo presente, mirar al niño como elemento peligroso, mirar al niño como privatizado de sus derechos ciudadanos, mirar al niño con prescindibilidad, es decir, no considerarlo en las decisiones de los adultos.

Tal como se puede apreciar hemos entrado aquí en el terreno de niñez e infancia y sociedad, por lo tanto estamos en un terreno que nos saca de disquisiciones psicológicas e individualistas. Cussianovich centra sus apreciaciones en una sociología de la infancia, en el niño como centro de acciones colectivas de la sociedad. Por eso nos habla de participación de derechos ciudadanos, de su participación en torno a decisiones políticas. Dejemos constancia que no está hablando de protagonismo de la vida individual, personal, sino de la social, de la política.

² Los planteamientos teóricos de Alejandro Cussianovich no se han visto coronados todavía en libros orgánicos y sistemáticos, pero existen numerosos artículos y algunos ensayos en que expresa sus ideas acerca del protagonismo. Entre ellos: “Algunas premisas teóricas sobre el protagonismo infantil”, Ed. Radda Barnen, Lima, 1992. “Notas para una historia del Movimiento de NATs en el Perú: 1976-2001” en Rvta. NATS, No.9. Noviembre 2002, Perú. “Participación y Ciudadanía de los Nats” en “Derechos, Ciudadanía y Protagonismo”, Ed. MANTHOC, Lima, 2000. “La organización: espacio de resiliencia y herramienta para el protagonismo de los NATS” en revista “NATS”, No. 7, Julio 2001. Debe de tenerse en cuenta que NATS se denomina a los Niños y niñas trabajadores de América Latina y constituyen la base organizativa del protagonismo infantil. Es más las disquisiciones teóricas del protagonismo a ese “sujeto social” infantil.

Tal como él mismo lo dice:

“Los niños, las niñas y los adolescentes cuando en la práctica constatan que o se les permite ejercer su derecho a la opinión, a la participación con **protagonismo propio** (las negritas son nuestras), resultan objetivamente considerados como ciudadanos de segundo orden.

Los niños, las niñas y los adolescentes son considerados como pre-ciudadanos porque no se les reconoce como sujetos de derecho ni su participación en la vida política del país. No debe extrañarnos que se pretenda dotar de una fundamentación “sólida” a la propuesta que la infancia goce del derecho a la precidadanía y que éste debe ser reconocido por la sociedad”³.

Si bien hemos tomado está referencia del artículo mencionado bien podríamos haberlo tomado de otros escritos del autor donde trata de tal temática. En el fondo de la propuesta aún cuando cambien estilos de escritura la propuesta es la misma. El protagonismo de los niños, niñas y adolescentes entendidas como participación política, como “actoría social y política”. Por eso el mismo autor deslinda con aquellos que buscar “suavizar” el término protagonista cuando se ha increpado que poseería un ángulo maximalista difícil de ser aceptado sin una reflexión profunda. Como señala, en el mismo artículo Cussianovich: “...por ejemplo, los organismo internacionales ahora suelen poner como un criterio o una condición para apoyar el trabajo relacionado con los derechos, la participación de la población. En este hecho hay un concepto de participación, incorporado en ciertos organismo de ayuda, que para nada tiene la intención de que el pueblo se organice y participe en las decisiones. Por eso decios hay una ambigüedad casi connatural con la participación” (ibid.)

Podríamos incidir en muchos aspectos más sobre el concepto de

³ Cussianovich, Alejandro “Los niños, las niñas y los adolescentes: ¿Preciudadanos?. En revista “Protagonistas”, Revista por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. No. 20, 2003. Cochabamba, Bolivia.

protagonismo que Cussianovich nos ha entregado no sólo en este artículo sino en mucho y variados trabajos más, y aunque todavía queda por realizar una sistematización y teorización sostenida de la misma, las bases conceptuales ya están dadas y por el momento constituyen un enfoque, aún cuando en ciernes y construyéndose, novedoso y creativo sobre los tratamientos de la niñez y adolescencia.

Pero una vez dicho lo anterior queda por traducir a éste enfoque del protagonismo lo que decíamos párrafos arriba. Su capacidad de innovación y creatividad pasan el reto de los dos lados, ¿su exceso o su anonimidad?

III.- El contexto de la hermenéutica construccionista y el enfoque del protagonismo infantil

En los últimos veinte años ha surgido en el pensamiento social occidental una corriente de interpretación que ha alcanzado relativa hegemonía en las ciencias sociales. Nos referimos a lo que gruesamente puede denominarse la corriente de la construcción social hermenéutica. En base a varias corrientes europeas como son la revalorización de la acción social intersubjetiva sobre las estructuras, el discursivismo, el textualismo, la presencia de autores como Foucault, la racionalidad comunicativa, la sociología interaccionista norteamericana y anglo sajona etc. se señala que lo social es propiamente una construcción y que las clasificaciones sociales con las cuales actuamos en sociedad, compartimos lazos sociales y asumimos códigos colectivos, son creaciones humanas que funcionan como discursos con los cuales clasificamos y ordenamos la realidad. La presencia de Foucault es relevante en esta perspectiva⁴.

No podemos entrar en todas las disquisiciones que estas corrientes llevan como sobre carga de argumentos implícitos, pero si es necesari-

⁴ A quien está interesado en observar los nuevos enfoques y los cambios en las corrientes de las ciencias sociales o del saber social puede ver nuestro "La razón del vacío: Epistemología, globalización y saber social", Ed, Universidad Particular Ricardo Palma, Lima, 2000.

rio llamar la atención que algunos movimientos sociales muy importantes en el mundo de fin de siglo y el que estamos comenzando han afianzado sus propuestas en base a estas corrientes, que bajo un ánimo clasificatorio generalista, podemos denominar hermeneútics. Es más los avances y las redefiniciones y propuestas que han alcanzado estos movimientos sociales no se podrían entender sino es a la luz de estas nuevas corrientes de interpretación social. Por ejemplo mucho del avance del movimiento feminista se ha basado en reconstruir las clasificaciones y los discursos masculinistas sobre el género y plantear nuevas formas de clasificación que relevan y redefinen drásticamente las significaciones de lo femenino o de mujer.

En pocas palabras estas corrientes de interpretación llevan a deconstruir y reconstruir los discursos clasificatorios que han actuado como organazas de imaginarios sociales, como esquemas de conceptualización detrás de los cuales se ubicaban sistemas de violencia simbólica y de poder. Ahora se sabe que sino se destruyen y se rearmen ciertos discursos con los cuales interpretamos la realidad (toda realidad es siempre interpretada) siempre estaremos presos de intereses contrarios a acciones de cambio social. Eso lo entendieron con relativa claridad las feministas desde su comienzo como movimientos posteriores como el ecológico o los antirracistas.

Sin que nos demos cuenta, muchas veces sin tomar directa conciencia de ello todos estamos inmersos en procesos de interpretación de la sociedad y de una u otra forma nos hacemos parte de ellos, aun cuando muchas veces de manera ajena y directa con lo que están proponiendo. Es así que la nueva presencia que ha adquirido la hermeneútica culturalista llega a nosotros y nos influye influenciando para que reclasifiquemos los discursos tradicionales sobre diversos aspectos de la sociedad.

Creemos que algo similar está ocurriendo en los movimientos de niños organizados de América Latina. Por eso no es casual que Alejandro Cussianovich que justamente ha organizado tenaz y pacientemente movimientos sociales de niños trabajadores haya tenido que plantear,

como un elemento para avanzar, proponer y solucionar la situación de los niños trabajadores que se organizaban, un cambio en las percepciones y en los discursos que los adultos tienen sobre los niños. En una palabra sin plantearlo explícitamente, pero sí conociendo de estos nuevos cambios que proponían las nuevas corrientes hermenéuticas tal como consta en algunos de sus trabajos, observó que los avances de los niños organizados no cuajarían plenamente si es que no se planteaba también un nuevo enfoque que recogiera una clasificación discursiva sobre los niños y su situación en la sociedad.

El enfoque del “protagonismo infantil”, tal como quedó delineado en el artículo situado líneas más arriba, era, en el fondo, quebrar estructuras clasificatorias que miraban al niño de una determinada manera. Sólo deconstruyéndolas y reconstruyéndolas se podría avanzar, siguiendo la línea del pensamiento de Cussianovich, en una nueva propuesta.

IV.- Creación e innovación: respuestas y reacciones

Si regresamos a lo que nos propusimos inicialmente, la capacidad de sorpresa, innovación y creatividad de los “objetos teóricos” como parte de las ciencias sociales para que logren impacto, pero sin que sobre pasen una delgada línea que los puede terminar excluyendo, cualquiera de nosotros puede comprobar que el enfoque del “protagonismo infantil”, posee una gran virtud. La de que su presencia como objeto teórico de tratamiento de la infancia no puede pasar desapercibido. Lleva una carga de notoriedad que produce una atención inmediata. Su propuesta no puede pasar desapercibida. Ha logrado un primer punto, el de ser una propuesta innovadora, distinta, diferente, pero también es necesario aclarar que ella se inscribe en el “espíritu de los tiempos”. En la influencia de las propuestas constructivistas y hermenéuticas, aún cuando está parte no esté tan desarrollada como la del propio protagonismo infantil.

Si la novedad debe ser también parte de las construcciones e impactos de los objetos teóricos, una cualidad que muchas veces no se había contemplado y que ahora, al redescubrir también una nueva epis-

temología de las ciencias sociales se le da la importancia debida, entonces el enfoque del protagonismo nos abre a una de las puertas mas fecundas para el enfoque de la niñez, pero también para la constitución y consolidación de una nueva sociología de la infancia.

Sin embargo, llegados a este punto es necesario realizar algunas aclaraciones que mayormente, como se podrá apreciar son preguntas abiertas.

V.- ¿Límites del construccionismo y del protagonismo?

Es conocido que el avance, tal como lo mencionamos, de movimientos como el feminista se debieron, entre otros factores, al “uso” que hicieron de las corrientes deconstruccionistas hermenéuticas de discursos de poder. El discurso masculinista con su vieja y larga carga de machismo, exclusión y dominación, no sólo sexual sino incluso mental, había propiciado durante largos periodos de la humanidad la asimilación de la exclusión y marginación en el propio elemento explotado. Así la mujer había terminado, aceptando la clasificación de discurso de poder masculinista, interiorizando los actos del dominador. Por eso el avance del movimiento femenino se debió hacer en varios frentes. En el organizativo como en el social, en el ideológico como el epistemológico.

Pero en estos avances, y en lo que nos interesa aquí, ellos se hicieron planeando un discurso que cambiaba las anteriores clasificaciones con que hombres y mujeres a través de la historia, habían clasificado y explicado su propia historia de diferencia sexual. Esta “deconstrucción” se hizo y se logró avances notorios. Pero fue fundamental que el movimiento tuviera en su seno a mujeres adultas que podían decidir sobre su propio destino, aún cuando al inicio el discurso masculinista siempre planteará que la mujer era un ser menor y dependiente del hombre⁵.

Probablemente ha sucedido algo similar con el avance del movimiento ecológico. Ese movimiento tuvo también que reconstruir el discurso modernista en que se concebía al globo terraqueo como infinito

⁵ Para un análisis de deconstrucción del discurso masculinista véase de Pierre Bourdieu

en su explotación y a la naturaleza como infinita en su producción de especies y bienes. Igualmente tuvo entonces que organizarse un discurso alternativo apelando a una nueva clasificación de lo natural y lo social, y en específico a una relación clasificatoria del hombre frente a la naturaleza.

Pero también debe de tenerse en cuenta que el movimiento hermenéutico del ecologismo se realizó sobre un cambio de comprensión de actitud entre hombres y naturaleza.

Lo que queremos destacar aquí es que en todos estos movimientos y otros más que sería muy largo citarlos, lo que estuvo presente, algunas veces de manera explícita y otras de manera implícita, fueron la influencia de los discursos hermenéuticos constructivistas culturalistas. Ellos, argumentando que todo es interpretación discursiva, que no hay nada “natural” en los mismos, que las clasificaciones y los discursos son construcciones arbitrarias sociales, que los hombres crean sus propias clasificaciones por intereses y por disputas de poder, pero sobre todo incidiendo en el papel artificial y desnaturalizado de ellos, mostraron que estas clasificaciones se podían cambiar. El culturalismo discursivista así lo proponía. Si todo es artificial, entonces la dirección del cambio también lo es. Esa es la ambición de esta propuesta constructivista hermenéutica. Parecería no detenerse ante nada y que, como todo es cultural, todo se puede cambiar con “voluntad de saber”.

Pero en el caso del movimiento de niños pareciera que las cosas no son sólo creaciones culturales sociales, clasificaciones adultistas de poder. Sino que hay una base que no puede saltarse por más incidencia culturalista que se eche sobre la clasificación que se ha hecho del menor y del adulto. Según las clasificaciones tradicionales con las cuales educamos y nos educamos en la época moderna occidental, entendiendo por “moderno” avances logrados sobre el mundo de sociedades agrícolas y atrasadas, el niño para que no pierda capital humano, para su propio proceso de maduración y camino hacia una adultez autónoma, para la conformación de una estructura yoica estable y sólida, debe ser protegido por las instituciones que los adultos crean. Y que por lo tanto que la participación política del niño debe ser tratada y contemplada como diferente a la del adulto.

Es más ¿Hasta que edad puede ser la participación política del niño? ¿A los cuatro, a los cinco, a los seis? ¿Puede un niño de cinco años dirigir políticamente adultos? ¿No será, entonces, que el protagonismo ha tenido un exceso? ¿Es así?. Ha pedido demasiado o, leyendo el caso epistemológicamente, que las propias corrientes construccionistas culturalistas hermeneútics en las que se apoyo y de las cuales absorvio, aún cuando implícitamente y como clima de época, tienen límites para desclasificar todo, y uno de estos límites es la propia naturaleza humana.

Estas son preguntas abiertas que queremos compartir y tratar de responderlas colectivamente. Por eso, incluso, no vamos a plantear nuestras hipótesis, tampoco incluso delinear mejor si lo que hubo, como alguien nos sugirió, fue una confusión semántica y debió decirse infancia (que excluye la los primeros años y la niñez de menores grados) y no niñez. Creemos que mejor es dejar que la discusión prosiga, pero teniendo e cuenta dos aspectos.

Por un lado, si necesitamos configurar una sociología de la infancia y a su vez tener discursos de impacto y novedad, la oportunidad que nos brinda el “enfoque del protagonismo” es excepcional, y a su creador le debemos un reconocimiento por habernos alcanzado una de los más creativas e impactantes enfoques sobre la niñez y adolescencia de América latina. Pero, por otro lado, no será que también tiene “límites de fuerza” que la obligan a repensarla limando sus excesos e incluso, como lo muestran los enfoques sobre psicología del aprendizaje y psicoanálisis de niño, a descartarla por apresurada e inverosímil⁶.

Dejemos las preguntas abiertas, en todo caso no descartemos tan rápidamente una de las propuestas, a nuestro comprender, con mayor impacto para concitar la atención al tema de la niñez rompiendo los moldes burocráticos y de poder. En todo caso busquemos la respuesta colectivamente.

⁶ Desde una psicología como la de Piaget, con sus estadios de la formación y aprendizaje cognitivo, o desde una formación de la conciencia moral a lo Kohlberg en la cual la misma pasa por las etapas pre convencional, convencional o post convencional y de la cual se hace eco Habermas en la “Reconstrucción del Materialismo Histórico”, o incluso en la formación, también etápica de Lacan y la configuración de la matriz edípica, imaginaria y simbólica sería impensable, y hasta confundida, una propuesta del niño como actor protagónico social y político. Pero lo paradójico es que desde una lectura antropológica las misma podrían encontrar anclaje epistémico tal como podría deducirse de los trabajos sobre adolescentes de M. Mead.

**LA INFANCIA COMO
UNIDAD DE ANÁLISIS
EN LA HISTORIA**

ROSA YSABEL ALVARADO MERINO

LA INFANCIA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS

EN LA HISTORIA

Rosa Ysabel Alvarado Merino*

“He nacido soy ciudadano”

Michel Fize

“Soy cigoto(a) soy ciudadano(a)”

RYAM

El estudio de la historia de la infancia esta plagado de obras que dan una visión deformada de los hechos de la infancia en los períodos que abarcan. Los historiadores atribuyen a la escasez de fuentes la falta de estudios serios sobre la infancia por ejemplo Meter Laslett señala “... en realidad hay que hacer un esfuerzo mental para recordar continuamente que los niños estaban siempre presentes en gran número en el mundo tradicional; casi la mitad de la comunidad viviendo en una situación de semisupresión...” (Laslett , 1965)¹

La historia de la infancia se ha descrito ha partir de las relaciones de los padres con los hijos por ejemplo De Mause:

“... al estudiar la infancia a través de muchas generaciones es de suma importancia centrarse en los momentos que más influyen en la psique de la siguiente generación. Esto significa ante todo, lo que sucede cuando un adulto se halla ante un niño que necesita algo. El adulto dispone , a mi juicio, de tres reacciones : 1) puede utilizar al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente (reacción poryectiva); 2) puede utilizar al niño como sustituto de una figura adulta importante en su proipa infancia (reacción de inversión), 3) o puede experimentar empatía respecto de las necesidades delniño y actuar para satisfacerlas...” (de Mause 1984)

*Médico, alumna de la maestría en políticas sociales y promoción de la infancia de la UNMSM.

¹ LASLETT PETER, The world we Have Last. En Lloyd de Mause

en este párrafo además podemos observar un visión adultocéntrica de la historia de la infancia que se hace desde las bases en la que esta elaborado el estudio. otra de las preocupaciones constantes de los historiadores ha sido el describir lo que padres sentían por los hijos a través de la historia por ejemplo Benedict, Aries, Pollak, con el afán de explicar las atrocidades que se cometieron contra los niños en las diferentes épocas y que se siguen cometiendo en la actualidad. Si tomamos lo descrito por estos autores podemos observar que de lo que se trata es del ejercicio del poder entre generaciones que a través de la historia van adquiriendo características propias y evolucionan, ¿como es que el ejercicio del poder se da? ¿que lo perpetua? ¿es el ejercicio de la violencia simbólica entre campos sociales lo que determina su perpetuidad, en este sentido,?

Se trata de aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a substraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores. El desarrollo del concepto infancia requiere pues de la elaboración de indicadores en los que se considere al niño como “unidad de observación” y marcos analíticos en los que la infancia sea la “unidad de análisis” (Pilotti, 2001) . la importancia de la historicidad es señalada por Corcuff (1995)², al menos bajo tres aspectos: 1) el mundo social se construye a partir de lo ya construido en el pasado ³[1]; 2) las formas sociales del pasado son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y las interacciones de la vida cotidiana de los actores; 3) este trabajo cotidiano sobre la herencia del pasado abre un campo de posibilidades en el futuro .

“... existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo campos o grupos, así como también de lo que ordinariamente suelen llamarse clases sociales” (Corcuf, 1995).

² CORCUFF, Philippe, 1995, *Les nouvelles Sociologies*, París: Nathan

Una rápida lectura de los títulos de las revistas nos inducen fácilmente a concluir de que hay una crisis social de la infancia. Esta imagen recurrente de la generación joven a recorrer itinerarios de ruptura, de exclusión de desviación social construida a partir de títulos e imágenes que remeten en cuestiones como drogas, o maltrato infantil, violencia, Sida, etc. Sugieren referencias de políticas sociales públicas que precisamente procuran confrontar con “niños y jóvenes en peligro/riesgo”

Se puede hablar del campo social de la infancia, los campos existen dentro del espacio social, este concepto para Bourdieu, “es definido por exclusión mutua, o la distinción, de las posiciones que lo constituyen, es decir como estructuras de yuxtaposición de posiciones sociales” (Bourdieu 1997). Los agentes sociales están situados en el espacio social, así podríamos examinar la posición de un campo en relación al campo del poder, seguido se debe establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que se encuentran en lucha en ese campo; y tercero se deben realizar los habitus de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que ellos han adquirido a través de la que se encuentran en su actuación en el campo una ocasión más o menos favorable para actualizarla”. El habitus aparece como un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes que es adquirido en la práctica y constantemente orientado hacia las funciones prácticas, por lo tanto es, el conjunto de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción inculcados por el medio social en un momento y en un lugar determinados, es decir, en un conjunto de disposiciones socialmente adquiridos mediante el aprendizaje. pero la realidad social no es solo un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes sociales (espacio social y campos), es también, fundamentalmente, un conjunto de relaciones de sentido, que constituyen la dimensión simbólica del orden social. El capital simbólico es la energía social basada en estas relaciones de sentido. Este capital se funda en la necesidad que tienen los seres humanos de justificar su existencia social, de encontrar una razón de existencia socialmente. Por eso, la falta de reconocimiento social

lleva a la pérdida de la identidad social; a “la miseria propiamente metafísica de los hombres y mujeres sin razón de ser social, abandonados a la insignificancia de una existencia sin necesidad, abandonados a lo absurdo”⁴. Puede eximirse de este tipo de análisis al sujeto social infancia, agregamos entonces la miseria propiamente metafísica de los hombres, mujeres y niños sin razón de ser social, abandonados a la insignificancia de una existencia sin necesidad, abandonados a lo absurdo.

A cada campo le corresponde un punto de vista fundamental sobre el mundo que crea su objeto propio y que halla en su propio seno los principios de comprensión y explicación convenientes a este objeto. El proceso de diferenciación del mundo social que conduce a la existencia de campos autónomos concierne a la vez al ser y al conocer: al diferenciarse, el mundo social produce la diferenciación de los modos de conocimiento del mundo.

Los principios de visión y división, y el modo de conocimiento en uso en un campo, en asociación con una forma específica de expresión, sólo pueden conocerse y comprenderse en relación con la legalidad específica de ese campo como microcosmos social. Por lo tanto, no hay nadie que no esté caracterizado por el lugar donde está situado de forma más o menos permanente (no tener casa ni hogar por domicilio fijo significa carecer de existencia social); se caracteriza también por la posición relativa y, por lo tanto, por la rareza, generadora de rentas materiales o simbólicas, de sus localizaciones temporales y, sobre todo permanentes. Y por último se caracteriza por la extensión, por el espacio que ocupa en el espacio gracias a sus propiedades, que son más o menos “devoradoras de espacio”.

La violencia simbólica es una práctica que:

a. se reconoce y establece como normal, natural o cotidiana moldeando la subjetividad y objetividad genérica. Se manifiesta a través de los signos y sentidos que se especifican de acuerdo con las posiciones y las disposiciones entre los actores sociales.

b. aparece “como una aplicación más de un sistema de relaciones de sentido perfectamente independiente de las relaciones de fuerza.”

c. logra determinar a través de la socialización en generaciones y de género y de una práctica continua, la subordinación de la infancia y de las mujeres, lo femenino y lo feminizante al dominio de los hombres, lo masculino y lo masculinizante, lo adulto y adultizante.

d. constituye una subordinación genérica, que se liga a otros órdenes socioculturales. De un lado, una cultura representada por las clases medias, basada en los principios del silencio y la pasividad., del otro lado, una cultura en que se imponen la movilidad, las palabras el juego. Culturas irreconciliables, que generan conflictos y tensiones.

e. impone y reproduce jerarquías, significados y valores simbólicos, que producen: invisibilización, discriminación, minimización, negación, diferenciación, desvalorización, autoridad simbólica, deslegitimación, coerción simbólica, dominación sexual, inferiorización y principalmente subordinación simbólica. características generales de la violencia simbólica, convergen en los patrones de las representaciones simbólicas culturales que producen, reproducen y garantizan, la socialización de la infancia de un “deber ser/hacer sociocultural”, elaborado desde una concepción adultocéntrica (es decir guiada por una lógica o razón central adultizada)...llegar a ser adulto el objetivo de quien...? que se expresa también en el orden educativo.¿ acaso la hebefrenia de ayer y la hiperactividad de hoy no son también, y en primer lugar, productos sociales ligados a la inactividad y a la ausencia de responsabilidad social de niños y adolescentes?

Durkheim, en su estudio sobre el suicidio, ya había demostrado que el aislamiento y la inactividad producían señales de angustia que podían llevar a los seres más frágiles a suicidarse Michel Fize nos dice “...¿no tenemos hoy un esquema social y moral un poco comparable, que podría explicar el fuerte incremento, desde hace unos veinte años, de los suicidios entre los jóvenes? ...y adolescentes. (Fize 2001) nos lleva a plantearnos el ejercicio de la violencia simbólica a través de la

negación al trabajo y la negación a la ciudadanía.

No reduzcamos la infancia a un asunto de cuerpo y espíritu, tampoco es únicamente un carácter y unos humores también es y sobre todo, un grupo de edad y no solo de cuerpos hermosos en formación o mentes traviesas que entran en acción,. Es plural y es singular. Si el niño tiene una infancia específica y diferente según la época, cultura y clase social⁵, para entenderla en el contexto actual, como es esa nueva infancia o el protagonismo infantil, necesitamos estudiar el proceso histórico donde en el análisis sea la infancia considerada como actor social.

Así, la infancia entendida como “campo” (concepto que utiliza Bourdieu para referirse a espacios sociales) donde interactúan personas, (y existen inter-subjetividades o “habitus” definido también por el mismo autor, como una ‘subjetividad socializada’) diferentes visiones y divisiones del mundo, fuerzas y grupos de poder que compiten por el establecimiento y la reproducción de sus propios parámetros, definiciones, concepciones y clasificaciones,

Contra la tesis de que la diferencia biológica entre el ser adulto y el ser niño es el garante fundamental de las significaciones y valores del orden de las edades, podemos compararlo con lo que Bourdieu afirma en relación al orden de los sexos que: las significaciones y valoración del orden de los sexos son las que instituyen la diferencia sexual, así las significaciones y valoración del orden de las edades son las que instituyen a diferencia generacional.

La mirada hacia la diferencia biológica entre los cuerpos del infante y del adulto ya está transida por el orden simbólico al que supuestamente da comienzo. Por eso, por ser principio de la dominación del adulto, el orden simbólico adultocéntrico es el objeto principal de la investigación de nuestra investigación. La investigación me permitirá constatar que el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación del adulto en la que se apoya, y, sobre todo, le permite aislar la estructura simbólica fundamental que constituye el mundo de las generaciones y su principio rector: la

inferioridad y exclusión de la infancia .

Aquí me apoyo en lo escrito por Bourdieu para el estudio de las diferencias de género:

“...la *asimetría fundamental*, la del sujeto y del objeto, del agente y del instrumento, que se establece entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambios simbólicos, de las relaciones de producción y reproducción del capital simbólico, cuyo dispositivo central es el mercado matrimonial, y que constituyen el fundamento de todo el orden social...” (Bourdieu, 1998).

En la red simbólica que establece el sentido social, la infancia se convierte en un objeto *cuyo ser es un ser percibido*. La dominación del adulto tiene el efecto de colocar a la infancia en un estado permanente de inseguridad corporal o, mejor dicho, de dependencia simbólica.³

Acaso la característica constitutiva de la adultez pueda ser explicado a través de la *libido dominandi*,⁶ bajo todas las formas específicas que reviste en los diferentes campos. Como contrapartida al efecto de dependencia simbólica que la dominación ejerce sobre la infancia , los dominadores se caracterizan por conseguir que se reconozca como universal su manera de ser particular. Es decir, el orden simbólico está hecho a su medida. La definición de excelencia, por ejemplo, está cargada en cualquier ámbito de implicaciones adultas que tienen la particularidad de no aparecer como tales.⁴

El aislamiento de la estructura fundamental del orden simbólico adultocéntrico se puede poner de manifiesto, si contemplamos la vastedad de su dominio en sus dimensiones diacrónica y sincrónica.

³ En este punto se retoma el conocido texto de Marx en El 18 brumario de Luis Bonaparte: “Los hombres hacen su propia historia, pero no arbitrariamente y en condiciones elegidas por ellos mismos, sino en condiciones directamente dadas y heredadas del pasado”.

⁴ BOURDIEU Pierre. *Meditaciones Pascalinas*, Barcelona 1999.

Desde el punto de vista diacrónico, permite no sólo reconocer tal estructura en las diferentes épocas de la historia, sino también matizar la satisfacción ante los cambios sociales de la condición de la infancia, al permitir rastrear la permanencia de las posiciones relativas, que mutan como un virus al ritmo de los progresos sociales. De tal manera, que la infancia nunca recuperan su desventaja.⁵ Por ejemplo, el concepto de la socialización considera a la infancia como una etapa en la que la interacción de fuerzas biológicas, sociales y psicológicas conduce a la formación de un individuo adulto, competente y autónomo. La duración de esta fase formativa varía culturalmente y los miembros de la sociedad que pasan por ella ocupan el status de niño, cuyas características equivalen a la antítesis del status de adulto: inmadurez, incapacidad, irresponsabilidad y dependencia. El proceso de socialización, considerado como etapa indispensable en el desarrollo de los niños, se torna progresivamente en el fundamento de diversas elaboraciones institucionales y legales, entre las que destaca el papel de la educación formal, mediante se le asigna a la infancia un lugar específico en la estructura social y se le segrega de diversos ámbitos del mundo adulto.

Desde el punto de vista sincrónico podemos encontrar la proliferación de la asimetría fundamental en todos los espacios y subespacios sociales (en la familia, en el universo escolar, en el mundo del trabajo, en el universo burocrático y en el ámbito mediático).

El orden simbólico, cuyas directrices se acaban de describir brevemente, opera, en tanto que esquema de percepción y apreciación, en la oscuridad de la no conciencia. Por eso la dominación instaurada por el orden simbólico generacional se despliega a través de lo que Bourdieu denomina «violencia simbólica», una violencia *amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas*.

⁵ LIEBEL Manfred La presencia del protagonismo Infantil en América Latina.

⁶“... La illusio que es constitutiva de la masculinida representa la bse de todas las formas de la líbido dominando, es decir, todas las formas específicas de illusio que se generan en los diferentes campos...”(Bordieu, 1998)

“...La violencia simbólica se instituye cuando los esquemas que el dominado pone en práctica para percibirse y apreciarse o para percibir y apreciar a los dominadores son el producto de las asimilaciones de la que su ser social es producto...” (Bourdieu, 1999)

La violencia simbólica, por tanto, se ejerce *desde dentro* de los individuos, provocando un efecto de «poder hipnótico» .

Pero, ¿cuál es esa interioridad que moldea nuestra inserción cultural en el mundo?, ¿son irreversibles los efectos que la socialización ejerce sobre ella? Bourdieu define esa *interioridad* empleando los conceptos de las disposiciones y los hábitos: los efectos y las condiciones de la eficacia de la violencia simbólica están duraderamente *inscritos en lo más íntimo de los cuerpos* bajo forma de disposiciones.

“...El efecto de la dominación simbólica (trátase de etnia, de sexo, de cultura, de lengua,...) no se produce en la lógica pura de las conciencias conocedoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimientos profundamente oscura para ella misma..” (Bourdieu, 1999).

Al arraigar los efectos y las condiciones de eficacia en el cuerpo -y no en la conciencia-, Bourdieu quiere situar la fuerza simbólica del lado de la pasión, de las emociones y los sentimientos, de los afectos, es decir, del lado de un terreno ciego e indomable de la subjetividad. Dominados y dominadores se someten al orden simbólico de la división de los géneros por propia inclinación. El sistema simbólico adultocéntrico en el que los individuos se sumergen desde su nacimiento -y *antes*, cuando la familia ya espera al bebé con su ropa azul o rosa- modela la parte pasional de la subjetividad, inscribe *duraderamente* en su cuerpo, las disposiciones que le harán tener la inclinación de someterse al orden genérico y generacional.

La respuesta a la cuestión de la irreversibilidad de los efectos de socialización empieza a perfilarse: de momento, el camino de una toma de conciencia liberadora ha quedado truncado. Bourdieu es muy claro a este respecto: las pasiones del hábito dominante no son de las que cabe anular con un mero esfuerzo de la voluntad, basado en una toma de conciencia.

¿Qué estrategia se puede proponer entonces para combatir la dominación adulta desde el contexto de esta explicación ?

El orden simbólico que se arraiga en los *habitus* tiene una estructura que, como hemos visto, muestra una extraordinaria permanencia a lo largo de la historia. Pero tal permanencia no debe hacernos creer en un espejismo de eternidad o naturalidad de la estructura. La tesis de Bourdieu en este punto es rotunda: en la historia, lo eterno sólo puede ser el producto de un trabajo histórico de eternización.

El efecto de permanencia es provocado por el trabajo constante de reproducción que llevan a cabo las instituciones. Es decir, existen unas estructuras objetivas que producen y reproducen los *habitus* de la edad. El orden simbólico adultocéntrico no es sólo una estructura esquematizadora, subjetiva, localizada en el individuo, sino que también tiene una manifestación objetiva en el espacio social. La introducción de este elemento objetivo permite cerrar el círculo de la explicación, que establece un circuito cerrado entre el exterior y el interior, las estructuras objetivas y las subjetivas.

Tomemos como ejemplo la construcción social de la noción de “trabajo”. El trabajo es una noción socialmente construida. El trabajo es generalmente entendido como el conjunto de actividades humanas coordinadas con la finalidad de producir o de contribuir a producir aquello que es ⁷ útil y como la edad o la situación de una persona puede obtener este resultado.. Esta representación del trabajo debe estar situada dentro de tiempo y espacio. El trabajo es la participación adecuada y moral de cada individuo como miembro de la sociedad. Sahlins a mostrado

⁷ Citado por Antonella Invernizzi

que en las poblaciones aborígenes una misma palabra indica a la vez la caza destinada a la procura de alimentos y el juego. la distinción entre actividades lúdicas o no productivas y las productivas es producto de la racionalidad económica. Esto es importante ya que las actividades lúdicas marcan fuertemente la vida cotidiana del infante y forman parte de lo que algunos autores llaman “cultura de la infancia”. Este aspecto a de considerarse cuando hablamos de infantes trabajadores “.. ya que la distinción entre trabajo y juego no existe en los infantes trabajadores..”⁸ ya que el componente lúdico esta presente dentro de las mismas actividades lucrativas. Según Bolle de Ball quien aborda el trabajo como un conjunto de relaciones sociales , existen tres aspectos centrales dentro de las relaciones en el trabajo: socio-económicas, socio-culturales, y de identidad (sociopsicológicas). Como ejercicio del poder el trabajo es utilizado para ser incluido en el medio social, la negación al acceso a trabajar puede ser utilizado entonces como ejercicio del poder , y vendría a ser expresión del ejercicio de la violencia simbólica que se ejerce sobre la infancia.

Los elementos de análisis expuestos me permiten concluir que el campo de la infancia puede ser estudiado realizando una descripción de sus características y estableciendo las relaciones que mantiene con los demás campos, entre ellos el campo del adulto, hay una interrogante que resolver: **¿ Cuáles son las características de la violencia simbólica ejercida por el campo de los adultos sobre el campo de la infancia en el Perú?** Motivo de otra investigación.

⁸ ibid 1 pagina 17

7. BIBLIOGRAFÍA

- ARIES , Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Ediciones Taurus, Madrid 1973
- BOURDIEU, Pierre, 1964, *Les Héritiers*, París: Ed. de Minuit.
- , 1979 *La Distinción*, París: Ed. de Minuit.
- , 1980, *Le sens pratique*, París: Ed. de Minuit.
- , 1997, *Meditaciones Pascalianas* : Madrid: Ed. Anagrama
- , 1998, *La Masculinidad, aspectos socioculturales*: Quito: ed. Abya-yala
- BOSWELL, Jhon. 1999 *La misericordia ajena*. Barcelona
- CORCUFF, Philippe, 1995, *Les nouvelles Sociologies*, París: Nathan.
- DURKHEIM, Emile, 1969, *L'evolution pédagogique en France*, París: PUF.
- DE MAUSE LLOYD 1984, *Historia de la infancia*, Madrid
- FIZE MICHEL, 2001, *¿Adolescencia EN crisis?:* buenos Aires: Ed. Siglo XXI
- LIEBEL Manfred La presencia del protagonismo Infantil en América Latina.
- Muñoz Cecilia y Kimena Pachón. 1991 *La niñez en el siglo XX* , Ed. Planeta Bogotá
- MARY, Andrè, 1992, “Métaphores et paradigmes dans le bricolage de la notion d’habitus”, in: Cahiers de Lasa, *Lectures de Pierre Bourdieu*, Caen: Université de Caen, pp. 17-108.
- PANOFSKY, E., 1967, *Architecture gothique et Pensé scolastique*, París: Ed. de Minuit.
- PILOTTI, Francisco. *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile , marzo 2001 Naciones Unidas
- POLLOCK, Linda *Los niños Olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Fondo de Cultura Económica. México, 1993
- Sousa Matos A Juliano VIOLÊNCIA DO MÉTODO :Violência Simbólica e Ação Pedagógica
- Vera Aguilar Cruz, **La violencia simbólica entretejida en la enseñanza del derecho penal** *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid

**SOCIEDAD MODERNA,
PROGENITORES EGOCENTRISTAS:
FORMAS SUSTITUTIVAS
CAPITAL SOCIAL**

GABRIELA POVEA

***SOCIEDAD MODERNA, PROGENITORES
EGOCENTRISTAS: FORMAS
SUSTITUTIVAS DE CAPITAL FILIAL***

Gabriela Povea

1. INTRODUCCIÓN.

Según el Banco Mundial, existen cuatro formas de capital: el natural, refiriéndose a los recursos naturales de un país; el financiero o comercial, que ha sido generado por el ser humano; el humano, que determina la salud, nutrición y educación de la población; y por último, y al que nos referiremos en este trabajo, el capital social que es un descubrimiento reciente de las ciencias del desarrollo.

A pesar de los estudios realizados por varios investigadores, no se ha concretado una definición consensual de capital social. Sin embargo, para Bourdieu (1986), el Capital puede presentarse de tres maneras fundamentales: “capital económico, que lo constituye específicamente el dinero; capital cultural, que vienen a ser calificaciones educativas, habilidades, conocimientos y esfuerzos que aumentan las posibilidades de producción; y el capital social, constituido por obligaciones sociales que bajo ciertas condiciones, pueden llegar a convertirse en “título de nobleza”. Es decir, que el capital social se institucionaliza en un buen nombre familiar, en las redes, los contactos (que no está inherente al ser humano, ni tampoco es adquirido por la sociedad, sino que está en constante dinámica). Es el producto de estrategias de inversión, individuales o colectivas, conscientes o inconscientemente apuntadas a reproducir relaciones sociales que son directamente aprovechables a corto o largo plazo. Estas relaciones pueden ser en el barrio, el lugar de trabajo o entre los parientes”.

C. Filgueira plantea que según Bourdieu existen tres supuestos comunes:

- La estructura de las relaciones sociales modela la estructura de oportunidades de los individuos.

- Capital social se refiere a un tipo particular de estructura de las relaciones sociales, operante a través de interacciones y redes sociales informales asentadas en mecanismos ajenos a las lógicas del mercado.

- Tales redes tienen como efecto facilitar el desempeño tanto de los individuos como de las familias y grupos sociales proveyéndoles de recursos sociales.

Dentro de todo lo que encierra el tema de capital social, se encuentra el Capital Filial, que de acuerdo a José Sánchez-Parga, se refiere en general “al volumen, intensidad y diversidad de relaciones socio-familiares, relación de dependencia y reconocimientos, con las que cuenta un niño, identidades: nombres, apellidos, nacionalidad, que garantizan al niño Protección y Seguridad. La ideal de Capital Filial está dentro del campo de capital social, entendido como una de sus formas y componentes que lo integran, y en cuanto conjunto de recursos familiares y socio-culturales propios del niño. La característica más específica del capital social es su intangibilidad, ya que reside en los vínculos, y no tanto en los individuos, como es el caso del capital humano que se representa incorporado a las personas a través de niveles superiores de instrucción, desarrollo cultural, etc. Aplicado al capital filial del niño, a su desarrollo y a su evolución posterior: a medida que crece, y que las relaciones sociales se vuelven más amplias e intensas, las relaciones familiares dejan de ser exclusivas, y adquieren una importancia diferente en el proceso de socialización de la niñez.

Entre el capital filial y el capital social pueden establecerse diferentes modalidades de correspondencias:

1. Una que el capital filial solo puede formarse y entenderse al interior de un determinado modelo y una determinada formación de capital social, diferente según condicionamientos sociológicos y culturales.

2. El capital filial puede condicionar la futura formación de capital social del niño.

No se puede comprender la condición infantil al interior de la familia sin considerar el doble vínculo: de “dependencia” o “protección” que define la infancia, pero entendiendo estas dos condiciones en cuanto a relaciones reales que, además de garantizar y transmitir seguridad, que el niño ha de adquirir como una experiencia de vida, dichas relaciones son a su vez generadoras de autonomía y libertad”.

Tanto la sociología como la antropología podrían suscribir el apogema del psicoanálisis de que siempre “un hijo es el síntoma de los padres”, y más precisamente de la relación entre ellos. Cualquier déficit que adopte esta relación afectará tanto el grado de orfandad en que un niño es concebido y nace, como su formación y desarrollo personales y afectivos”.

Es a partir de todos estos planteamientos teóricos referentes al capital social, que se está construyendo los presupuestos para el capital filial, pues si tomamos en cuenta que en la infancia de una persona van a estar arraigados todos los vínculos afectivos y relaciones sociales, que desarrollará más tarde en su adolescencia, para cimentarlas de manera definitiva al devenir adulto. Es entonces, que como puntos base se cita la Protección y Seguridad al niño o niña, por parte de sus primeros referentes: sus padres. Además, se podría incluir un tercer elemento importante dentro de la red de capital filial que sería el Respeto, ya que desde aquí se funda el conocer del otro, y también de uno mismo en situaciones de reciprocidad, solidaridad y de compartir.

1.1. Planteamiento del Problema.

Debido a los cambios establecidos en la sociedad moderna, en donde se han ido perdiendo las relaciones y vínculos familiares (capital filial), encontramos que este capital filial, que los niños recibirían desde su concepción, nacimiento y durante toda su infancia, está siendo sustituido por otros actores fuera del entorno familiar, concretamente en es-

pacios escolarizados, tales como sus maestros.

La problemática está en poder obtener la información necesaria de niños y niñas (4-6 años), en cuanto al grado y formas de capital filial que están desarrollando en relación con sus maestras, y si estos vínculos, llegan a reemplazar la relación que debe desarrollarse dentro de la familia.

1.2. Objetivos.

- Determinar la incidencia que tiene la ausencia o déficit de capital filial en los niños al momento de devenir adulto.
- Identificar las formas de Capital Filial que pueden producirse al margen de la familia, si se considera que el capital filial es una relación determinada por consanguinidad, además de protección, seguridad y afectos.
- Averiguar cuáles son las causas para que el niño busque el capital filial o formas sustitutivas de capital filial fuera de su entorno familiar.
- Explicar por qué los padres permiten que personas como las maestras, ajenas al entorno familiar, incidan en alto grado en el desarrollo de sus hijos.

1.3. Hipótesis.

- Si el niño, en ausencia de capital filial dentro de su familia, encuentra este vínculo con su maestra, entonces tendrá problemas con sus relaciones sociales en su vida adulta.
- Los nuevos paradigmas que la sociedad moderna ha desarrollado para construir el capital filial de un niño, se basan en las instituciones que tienen contacto directo con él, fuera de la institución familiar.

- La razón principal para que el niño busque el capital filial fuera de su entorno familiar, es el poco tiempo, atención y afecto que los padres de la sociedad moderna brindan a sus hijos.

- Los “padres de la sociedad moderna”, se han convertido en “progenitores egocentristas”, y no en padres y progenitores solidarios y responsables.

1.4. Metodología.

Para realizar esta investigación, todavía preliminar, se utilizará el método de Entrevistas a un grupo determinado de niños, niñas, padres y maestras. El primer grupo integrado por niños y niñas serán divididos por edad y por género (un grupo de 8 niñas de 4 a 6 años y otro grupo de 8 niños de 4 a 6 años). El segundo grupo integrado por padres de familia constará de 4 padres del grupo de niñas y 4 padres del grupo de niños entrevistados (se tomó en cuenta, de forma aleatoria a padres y madres dentro de los dos grupos). Y por último, el grupo integrado por las maestras (6 maestras), que mantienen una relación directa con el grupo de niñas y niños entrevistados. Los tres grupos de personas que participarán en la investigación, pertenecen a una institución educativa privada, ubicada en el Valle de Los Chillos, y serán entrevistados bajo el esquema de preguntas presentado a continuación en el punto de análisis de resultados.

2. DESARROLLO DEL ARGUMENTO.

Como se indica en la metodología, se aplicaron tres tipos diferentes de entrevistas. El primer grupo que analizaremos será el de niños y niñas entre 4 y 6 años de edad, pues al contestar cuánto tiempo conversan con sus padres, observamos que del grupo de 8 niñas, 5 (63%) contestaron Mucho, 2 (25%) contestaron Algo, 1 (12%) contestaron Poco y ninguna contestó Nada. Es decir, que más de la mitad de niñas tiene una conversación constante con sus padres. En cambio del grupo de 8 niños, 4 (50%) contestaron Mucho, 2 (25%) contestaron Algo, 2 (25%)

contestaron Poco y ninguno contestó Nada. En el caso de los niños, vemos que baja un poco el porcentaje de niños que conversan con sus padres, y que las niñas tendrían una mayor apertura a la comunicación que los niños, pero también dependiendo del nivel de apertura que les brinden sus padres.

Al hablar de si conversan más con su papá o con su mamá, efiriéndonos al grupo de 8 niñas, 6 (75%) contestaron que conversan más con su Mamá, y 2 (25%) contestaron que conversan más con su Papá. Y del grupo de 8 niños, 5 (63%) contestaron que conversan más con su Mamá, 3 (37%) contestaron que conversan más con su Papá. En los dos casos, tanto de niños como de niñas, vemos que la mayoría de ellos conversan más con sus Mamás, seguramente porque desde el nacimiento se da una relación más estrecha con la madre, pero sería de extender la investigación para confirmar esta causa o encontrar variantes.

Al preguntar sobre si sus papás juegan con ellos, del grupo de 8 niñas, 3 (38%) contestaron que sus padres Si juegan con ellas, y en cambio, 5 (62%) contestaron que sus padres No juegan con ellas. Para el grupo de 8 niños, 4 (50%) contestaron que sus padres Si juegan con ellos, y 4 (50%) contestaron que sus padres No juegan con ellos. A partir de este resultado, podemos observar que es muy bajo el porcentaje de padres que juega con sus hijos, especialmente con las niñas, posiblemente a partir de la introducción masiva de la tecnología y los mass-media al campo infantil, en donde el niño prefiere la televisión o juegos de video individuales, a compartir un tiempo de juegos tradicionales con sus padres, hermanos o amigos.

Al indagar si a sus padres les interesa la opinión del niño o niña, del grupo de 8 niñas, 6 (75%) contestaron que a sus padres Si les interesa su opinión, y 2 (25%) contestaron que a sus padres No les interesa su opinión. De igual manera, del grupo de 8 niños, 6 (75%) contestaron que a sus padres Si les interesa su opinión, y 2 (25%) contestaron que a sus padres No les interesa su opinión. En esta pregunta observamos que el porcentaje de respuestas positivas es significativo, además de ser igual,

tanto en las niñas como en los niños. Pero de todas maneras, no se debe dejar de lado el porcentaje de niños y niñas con respuestas negativas, ya que una observación interesante fue que son los mismos niños y niñas que contestaron que conversan “Algo” con sus padres, en la primera pregunta.

Si averiguamos acerca de qué actividades realizan con sus padres, notamos que del grupo de 8 niñas, 7 (88%) contestaron que ven televisión con sus padres, solamente 2 (25%) contestaron que realizan las tareas con sus padres, 6 (75%) contestaron que comen con sus padres, y por último 5 (63%) contestaron que salen a pasear con sus padres. Nadie escogió la opción ninguna. Sin embargo, del grupo de 8 niños, 8 (100%) contestaron que ven televisión con sus padres, 3 (38%) contestaron que realizan las tareas con sus padres, 7 (88%) contestaron que comen con sus padres, y por último 6 (75%) contestaron que salen a pasear con sus padres. Nadie escogió la opción ninguna. Según estos resultados, la actividad que más realizan padres e hijos es mirar televisión, entonces aquí se podría confirmar en parte, la hipótesis planteada en la pregunta número 3, acerca de que los medios de comunicación están ganando gran parte de los espacios familiares también, y no permiten que se consoliden vínculos de socialización entre los miembros de una familia. Esto en contraposición de realizar las tareas con los padres que es muy bajo el porcentaje.

Quisimos también conocer acerca de si sus papás les asignaban tareas de la casa y las realizaban en familia, entonces, del grupo de 8 niñas, 4 (50%) contestaron que sus padres Si les asignan tareas de la casa y las realizan en familia, y 4 (50%) contestaron que sus padres No les asignan tareas de la casa. Pero, del grupo de 8 niños, 2 (25%) contestaron que sus padres Si les asignan tareas de la casa y las realizan en familia, y 6 (75%) contestaron que sus padres No les asignan tareas de la casa. Posiblemente, se da este presupuesto, debido a que todavía en esta “sociedad moderna” se transmiten representaciones machistas, en donde, únicamente determinado tipo de tareas corresponden al niño o a la niña; y a pesar de esto, observamos que es bajo el porcentaje de actividades familiares que se realizan juntos.

Por último, preguntamos si alguna vez han sentido que sus papás no les prestan atención, y descubrimos que del grupo de 8 niñas, 2 (25%) contestaron que alguna vez Si han sentido que sus padres no les prestaban atención, y 6 (75%) contestaron que No han sentido falta de atención. Y del grupo de 8 niños, 2 (25%) contestaron que alguna vez Si han sentido que sus padres no les prestaban atención, y 6 (75%) contestaron que No han sentido falta de atención. Como podemos ver, el porcentaje es altísimo de niños y niñas que han sentido la falta de atención por parte de sus padres.

Ahora analizaremos los datos obtenidos según la entrevista realizada al grupo de padres. De acuerdo al diseño de la entrevista, deseamos conocer primeramente si conversa muy a menudo con su hijo, y encontramos que del grupo de padres de las niñas, 3 (75%) padres contestaron que Si conversan muy a menudo con su hija, y 1 (25%) padre contestó que No conversa muy a menudo con su hija. En cambio del grupo de padres de los niños, 2 (50%) padres contestaron que Si conversan muy a menudo con su hijo, y 2 (50%) padres contestaron que No conversan muy a menudo con su hijo. A simple vista, se podría notar, que al comparar las respuestas de padres e hijos con respecto a la conversación, no existe mayor diferencia; pero de todas maneras, los resultados no son totalmente satisfactorios.

Para la segunda pregunta referente a si realiza actividades recreacionales con su hijo/a, y además, cuántas veces a la semana, del grupo de padres de las niñas, 2 (50%) padres contestaron que Si realizan actividades recreacionales Una vez por semana con su hija, 1 (25%) padre contestó que Si realiza actividades recreacionales Tres veces por semana con su hija, y 1 (25%) padre contestó que No realiza actividades recreacionales con su hija. Nadie eligió la opción de cinco o más veces. Y del grupo de padres de los niños, 3 (75%) padres contestaron que Si realizan actividades recreacionales Una vez por semana con su hijo, y 1 (25%) padre contestó que No realiza actividades recreacionales con su hijo. Nadie eligió la opción de tres veces o cinco o más veces por semana. Podemos observar que en el caso de esta pregunta, vendría a contra-

poner sus resultados con la pregunta 3 realizada a los niños acerca de si sus padres juegan con ellos, ya que para los niños sus padres casi no lo hacen.

Indagamos también en el hecho de que si los padres toman en cuenta la opinión de su hijo/a, al momento de tomar decisiones que afectan a toda la familia, y del grupo de padres de las niñas, 4 (100%) padres contestaron que Si toman en cuenta la opinión de su hija al momento de tomar decisiones. Sin embargo, del grupo de padres de los niños, 3 (75%) padres contestaron que Si toman en cuenta la opinión de su hijo al momento de tomar decisiones, y 1 (25%) padre contestó que No toma en cuenta la opinión de su hijo para la toma de decisiones. Al parecer, un porcentaje alto de padres toman en cuenta la opinión de sus hijos, lo que al comparar con las respuestas de los niños en la pregunta 4, vemos que la diferencia no es muy notable. Pero el padre que contestó de forma de negativa, justificó su respuesta debido a que el niño no tendría edad aún para opinar de forma razonable.

La siguiente pregunta es acerca de si los padres asignan tareas de la casa a su hijo y las realizan en familia, entonces, del grupo de padres de las niñas, 3 (75%) padres contestaron que Sí asignan tareas de la casa a su hija y las realizan en familia, 1 (25%) padre contestó que No asigna tareas de la casa a su hija. Para el grupo de padres de los niños, 1 (25%) padre contestó que Sí asigna tareas de la casa a su hijo y las realizan en familia, 3 (75%) padres contestaron que No asignan tareas de la casa a su hijo. La diferencia es notable de un grupo a otro, posiblemente por lo mencionado anteriormente acerca de las representaciones machistas.

Al hablar sobre si le prestaba o no la suficiente atención a su hijo, del grupo de padres de las niñas, 2 (50%) padres contestaron que alguna vez Sí sintieron que no le prestaron la suficiente atención a su hija, 2 (50%) padres contestaron que No han sentido que a su hija le haya faltado mayor atención. Y en cambio, del grupo de padres de los niños, 2 (50%) padres contestaron que alguna vez Sí sintieron que no le prestaron la suficiente atención a su hijo, 2 (50%) padres contestaron que No

han sentido que a su hijo le haya faltado mayor atención. Los datos son poco comparables en cuanto a los resultados obtenidos en la pregunta 7 de la entrevista realizada a niños y niñas con respecto a este tema, sin embargo, constatamos que existe la falta de atención por parte de padres a hijos.

Y la última pregunta fue sobre cuándo fue la última vez que le dijo “Te quiero” a su hijo, entonces del grupo de padres de las niñas, 1 (25%) padre contestó que Anteayer fue la última vez que le dijo “Te quiero” a su hija, 3 (75%) padres contestaron que hace más de 3 días fue la última vez que le dijeron “Te quiero” a su hija. Y en el grupo de padres de los niños, 2 (50%) padres contestaron que Anteayer fue la última vez que le dijeron “Te quiero” a su hijo, 2 (50%) padres contestaron que hace más de 3 días fue la última vez que le dijeron “Te quiero” a su hijo. Puede parecer solamente una frase, pero para un niño o niña, el sentirse protegido, querido, y además que se lo digan todo el tiempo es muy importante, ya que podrá internalizar estos valores, lo que lo fortalecerá al devenir adulto.

Para el tercer grupo de entrevistadas, que fueron las maestras, según la primera pregunta formulada acerca de si existe interés de los padres por el rendimiento y desarrollo de los niños y niñas en la escuela, 3 contestaron que existe Mucho interés por parte de los padres por el desarrollo de su hijo en la escuela, 1 contestó que existe Algo de interés, y por último, 2 contestaron que existe Poco interés. Entonces, a partir de estos resultados, tampoco hay un interés verdadero de los padres por colaborar con el correcto desarrollo de sus hijos.

Para el segundo cuestionamiento, sobre qué tipo de recomendaciones recibe la maestra de parte de los padres para el trato con sus hijos, cinco maestras contestaron que los padres les recomiendan que los castiguen si es necesario, solamente una maestra contestó que no le han recomendado castigarlo. Las otras dos opciones no fueron elegidas. Pero de acuerdo a la interpretación de estos datos, son los padres quienes permiten que personas ajenas al entorno familiar, tomen parte activa del desarrollo de sus hijos en cuanto a relaciones y vínculos personales se refiere. Con esto, se podría llegar a confirmar la segunda

hipótesis acerca de que los nuevos paradigmas que la sociedad moderna ha desarrollado para construir el capital filial de un niño, se basan en las instituciones que tienen contacto directo con él, fuera de la institución familiar, en este caso sería la institución educativa.

Al averiguar acerca de la comunicación y confianza que existe entre la maestra y el niño o niña, dentro y fuera del aula de clases, las seis maestras contestaron que hay mucha comunicación y confianza con los alumnos dentro y fuera del aula de clases. Aquí podríamos observar que la comunicación que el niño o niña no logra con sus padres, lo está logrando con su maestra.

Y por último, referente a si la maestra ha sentido que el niño o niña llega a verla como en reemplazo de su madre o padre, las seis maestras respondieron que A veces han sentido que el niño o niña ha llegado a verlas en reemplazo de su padre o madre.

3. CONCLUSIONES.

De acuerdo al análisis de resultados realizado, podemos concluir rápidamente, que en la sociedad moderna, ha ido ingresando de manera agresiva, a través de diferentes medios de comunicación, todo tipo de información, especialmente dirigido hacia esta categoría más vulnerables que son los niños, en donde se van perdiendo cada vez más las actividades recreacionales, juegos tradicionales y tiempo especial en familia, reemplazado por la televisión o juegos de video. Todo esto se ha dado también por vertiginosa integración de la mujer (específicamente) al mercado laboral, en donde, el tiempo es ya muy limitado para la familia. Es aquí entonces, cuando los padres empiezan a delegar funciones que les corresponden especialmente a ellos, y que vendría a ser lo más factible: la escuela, pues es el lugar donde sus hijos pasan la mayor parte del tiempo.

Además, la comunicación es algo que se está perdiendo, ya que tanto padres e hijos no saben como expresar sus afectos, no lo hacen ni por medio de la palabra, ni tampoco a través de acciones, entonces lo que se va

desarrollando son seres “mecánicos” que solo responden a lo que responde la masa de gente en sí, y no buscan los detalles afectivos, los vínculos estrechos, y los cimientos sólidos que pueden construir las relaciones familiares.

Prácticamente, se han llegado a confirmar la hipótesis 3 y 4 acerca de la falta de atención y afecto de parte de los padres, lo que facilita que el niño o niña busque esta carencia fuera del entorno familiar. Y al hablar de la cuarta hipótesis referente a si los padres actuales se han convertido en “progenitores egocentristas”, no se ha confirmado del todo, pues todavía tenemos padres que se involucran de manera integral en el desarrollo de sus hijos, pero debemos preguntarnos si ¿se está extinguiendo este modelo de padres?, ¿qué tipo de paradigmas están por apoderarse de la sociedad actual?, ¿será que esta nueva forma de vida “individualista” obliga a las personas a deshacer relaciones y vínculos o a crearlos de manera efímera?

4. BIBLIOGRAFÍA.

- Kliksberg, Bernardo. Coordinador del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social del BID. “El rol del Capital Social y de la Cultura en el Proceso de Desarrollo”. 1999.
- Winter, Ian. Australian Institute of Family Studies. “Towards a theorized understanding of family life and social capital. Australia, 2000.
- C. Filgueira, “La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina”, ECLAC, Santiago, agosto, 2001.
- José Sánchez-Parga. Memorias Sociología de la Infancia. Maestría en Política Social para la Promoción de la Infancia y Adolescencia. 2003.
- Sen, Amartya. “Capital Humano y Capacidad Humana”.
- Bebbington, Anthony y Torres, Víctor Hugo. “Capital Social en los Andes”. 2001.

Ojo: citar adecuadamente: apellido, nombre...

**SOCIOLOGIA
E
INFANZIA**

MARIA TERESA TAGLIAVENTI

SOCIOLOGIA E INFANZIA

Maria Teresa Tagliaventi
(Università di Piacenza)

Come la sociologia ha trattato l'infanzia

In Italia, come in molti altri Paesi, la sociologia si è occupata di infanzia in ritardo rispetto ad altre scienze sociali e quando ha iniziato a farlo non ha privilegiato lo studio dell'infanzia come gruppo a parte di soggetti che si trovano in una stessa condizione sociale, ma lo studio delle agenzie preposte alla socializzazione dell'infanzia, quali la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari.

Rispetto alle diverse agenzie è stata la famiglia ad avere il sopravvento: per lungo tempo ogni discorso sull'infanzia è stato subordinato allo studio della famiglia, si è studiata in profondità la famiglia per parlare di bambini.

Il ritardo con cui la sociologia si è accostata all'infanzia è stato attribuito a diversi fattori, primo fra tutti il predominio di altre discipline nello studio dell'infanzia, in particolare della pedagogia e della psicologia e il concetto di “sviluppo” introdotto e sostenuto da queste scienze sociali, tuttora dominante.

“Sviluppo” è sinonimo di crescita e di cambiamento: è un concetto che si riferisce ad una realtà in trasformazione. L'idea di sviluppo associata all'infanzia consente di identificare quei cambiamenti di ordine biologico, psicologico, sociale e culturale che l'individuo vive nel suo percorso di crescita e che sono straordinari da un punto di vista non solo fisico ma anche psichico (Baraldi e Boggi).

* Doctora en Sociología, Docente universitaria, investigadora, miembro de la Asociación ITALIANATS.

La psicologia e la pedagogia hanno da sempre sostenuto un decorso della vita umana suddiviso per fasi, chiaramente distinguibili le une dalle altre, che si susseguono in maniera temporale, invariata ed universale. Ogni fase risulta caratterizzata da trasformazioni di ordine fisiologico, psicologico e sociale ed è contraddistinta da precisi compiti di sviluppo il cui superamento comporta una crescita armonica del soggetto.

Questa chiave di lettura evolutivo-psicologica - evidenziata più notoriamente da Erikson, che individua otto stadi del ciclo vitale, da Levinson, che individua gli anni che scandiscono il corso della vita mediante una sorta di passaggio obbligato attraverso i cosiddetti “eventi vitali principali”, o da Piaget, secondo il quale il bambino attraversa una serie di fasi evolutive ognuna delle quali ha una sua strutturazione che la rende qualitativamente, e non solo quantitativamente, diversa da quella precedente, - ha influenzato anche la sociologia portandola ad analizzare l'esperienza umana attraverso fasi essenziali del ciclo di vita, in rapporto con la temporalità, e a contribuire alla scansione dei percorsi della crescita attraverso l'organizzazione sociale.

Paradossalmente anche il concetto stesso di socializzazione, dominante nell'analisi sociologica, sembra fare riferimento a questa concezione evolutiva di sviluppo. La socializzazione, in altri termini, può essere considerata la trasposizione, in chiave sociologica, della metafora della crescita.

Implicita nella concezione dell'evoluzione umana per stadi della vita è la rappresentazione di un soggetto infantile come debole e limitato dal punto di vista delle competenze, che passa da una condizione di sostanziale dipendenza e immaturità ad una caratterizzata dall'acquisizione di razionalità, prerogativa esclusiva della condizione adulta.

Questo paradigma ha avuto una notevole influenza anche in ambiti disciplinari diversi e distanti come in quello giuridico. In ambito giuridico,

ad esempio, il prevalere di una visione evolutivo-lineare è rappresentata dal passaggio dalla condizione di minore a quello di maggiore età. Il passaggio alla condizione di maggiorenne avviene attraverso l'acquisizione della capacità di agire.

Appare quindi evidente come nei diversi contesti disciplinari la prospettiva dominante con cui si affronta il tema infanzia sia di carattere anticipatorio.

Anticipatorio, in primo luogo, perchè la condizione adulta è il punto di riferimento costante di queste analisi, ma anche, in secondo luogo, perchè è l'adulto ad essere interpretato alla luce della sua esperienza infantile.

I sociologi che si sono occupati di infanzia hanno cercato a partire dalla metà degli anni Ottanta a mettere in discussione questo modello, evidenziando i limiti di tale approccio, se utilizzato in maniera esclusiva. Ma prima di capire bene che cosa hanno messo in discussione e perchè, occorre ricordare come il pensiero sociologico si è occupato di infanzia nel tempo e come i diversi autori abbiano più o meno sposato l'approccio evolutivo.

Infanzia e modelli di socializzazione

In sociologia, e in specifico in sociologia dell'educazione, si è soliti individuare tre modelli di socializzazione, definiti rispettivamente integrazionista, conflittualista e comunicativo che si sono succeduti cronologicamente in questi ultimi due secoli a vari livelli della realtà sociale e delle rappresentazioni collettive. Alla base di ciascun modello stanno approcci teorici e paradigmi differenti.

Il primo modello ha le sue radici in Emile Durkheim nella seconda metà dell'Ottocento, e trova successivamente la sua migliore

formulazione nello struttural funzionalismo con il sociologo americano Talcott Parsons.

Il secondo modello ha le sue radici sia nel pensiero di Max Weber dell'analisi della struttura di potere e della lotta fra i ceti e le classi per l'acquisizione delle risorse economiche e culturali, sia nelle teorie marxiste di analisi della struttura economica come struttura di dominio e dei rapporti di classe nella forma di un conflitto insanabile.

Il terzo modello, costruzionista-comunicativo, presenta radici complesse che derivano da un lato dalla filosofia fenomenologica e dall'altro dalla corrente di psicologia sociale denominata interazionismo simbolico che fa capo a Mead, psicologo della scuola di Chicago, molto noto anche in campo sociologico.

Nell'analisi di Durkheim l'attenzione è tutta rivolta alla socializzazione in quanto processo attraverso il quale la società è in grado di garantire il mantenimento e la riproduzione dell'ordine sociale. L'infanzia non viene vista come fase autonoma ma come fase prospettica. Nella visione durkheimiana quindi si afferma la predominanza degli elementi societari rispetto a quelli individuali: nella relazione educativa l'individuo è considerato un soggetto passivo da plasmare conformemente al dettato normativo dell'ordine sociale vigente.

Questa attenzione al processo di socializzazione, invece che all'individualità dei soggetti e delle loro intenzioni, è presente anche nell'opera di Parsons.

La famiglia per Parsons da un lato risponde all'esigenza della socializzazione dei figli, dall'altro permette la stabilizzazione della personalità adulta.

Ma l'attenzione di Parsons non è solo sulla famiglia, ma anche sulla scuola che favorisce il processo di acquisizione degli orientamenti di valore propri della società.

Il processo di socializzazione è finalizzato all'apprendimento dei ruoli che si realizza attraverso l'identificazione con l'alter rappresentato in prima istanza dalle figure genitoriali. Il bambino deve imparare a rispondere alle aspettative di ruolo che su di esso si dirigono, a partire da quelle espresse dalle figure genitoriali. Il ruolo è l'elemento di connessione tra il sistema di personalità e il sistema sociale: le diverse agenzie di socializzazione guidano il bambino affinché assuma un comportamento che sia il più conforme alle aspettative di gruppo.

Nel modello conflittualista l'individuo risulta in qualche modo schiacciato o dal potere del ceto dominante o dalla classe sociale di appartenenza, e anche l'immagine del bambino, a sua volta, risulta essere quella di un soggetto sottomesso e assogettato alle ideologie. Il processo di apprendimento è fondato su regole, valori e norme propri del ceto o della classe dominante che lasciano ben poco spazio ad alternative. La trasformazione e la mobilità sociale è possibile solo attraverso una trasformazione dei rapporti economici.

Ma riconoscere che la categoria del conflitto appartiene alla dinamica dei processi di socializzazione significa sottolineare come la costruzione del soggetto e della sua identità avvenga spesso anche mediante differenziazioni e opposizioni di punti di vista e non solo come assimilazione, adesione, conformità. Tuttavia i soggetti che possono in qualche modo opporsi e riscattarsi sono soggetti adulti che si riconoscono nell'appartenza e nella lotta di classe o fra i ceti.

Nell'ambito dell'approccio comunicativo sembra esserci più spazio per il soggetto infantile anche se, pure in questo caso, la definizione di attore sociale fa spesso riferimento ad un soggetto adulto in grado di effettuare scelte strategiche ed intenzionali. Ciò che acquista valore è la capacità del soggetto di stabilire una relazione sociale. La tesi fondamentale è che a partire dall'interazione sociale l'individuo sviluppa quella conoscenza di sé e il sentimento della propria identità fondamentali per la propria esistenza. In particolare l'interazionismo sottolinea il significato che i soggetti attribuiscono alle diverse azioni reciproche. Se

i condizionamenti sociali sono importanti, il soggetto ha la facoltà di interpretare in modo originale ogni accadimento.

Bambini e adulti sviluppano rapporti differenti. Il bambino, in particolare per gli autori che si riconoscono nella sociologia fenomenologica, è in qualche modo sottoposto alle relazioni che stabilisce con le persone con le quali viene in contatto, attraverso le quali si identifica, interiorizza i ruoli e li fa propri. La famiglia in questa prospettiva, e non la società come Durkheim, è generatrice di specifiche strutture di coscienza umana. Nell'ambito della teoria fenomenologica l'individuo, collocato nella struttura familiare sviluppa se stesso, la propria identità e così facendo dà significato al mondo, costruisce una propria dimensione etica e morale.

In qualche modo quindi tutti gli approcci risultano essere influenzati da una lettura evolucionistica del percorso di crescita, con diverse sfumature che conducono a diverse rappresentazioni dell'infanzia e della socializzazione, anche se è evidente lo stacco con i modelli presociologici.

In un bel testo di Allison James, Chris Jenks, Alan Prout, "Teorizzare l'infanzia", si sostiene che l'approccio che noi abbiamo oggi verso l'infanzia deriva anche da idee fondate su correnti più antiche, in particolare da approcci pre-sociologici all'infanzia. Sono soprattutto i modelli pre-sociologici che si fondano sulla "teoria della transizione". Ancora oggi questi modelli influenzano il nostro modo di pensare.

Il testo sostiene che il bambino pre-sociologico rappresenta il cestino dei rifiuti della storia: "È il regno del senso comune, della filosofia classica, della grande influenza della psicologia dello sviluppo su questi studi e dell'importante e pervasivo campo della psicoanalisi. Il principio guida dei modelli che vi sono raccolti è che questi prendono spunto da un punto di vista dell'infanzia al di fuori del contesto sociale, come una classe che non si uniforma al contesto."

Esempi di approcci pre-sociologici all'infanzia sono sia "il bambino cattivo", sia "il bambino innocente".

Il primo approccio sostiene che la cattiveria, la corruzione e la meschinità sono gli elementi primari costitutivi del bambino. L'infanzia deve essere quindi forgiata attraverso l'esercizio a reprimere queste propensioni con programmi di disciplina e di punizione. Ancora oggi questa visione dell'infanzia è presente nella criminologia contemporanea, nella moralizzazione pubblica e nei correnti dibattiti sulle pratiche pedagogiche.

Il “bambino innocente”, definito in contrapposizione al modello del “bambino cattivo” prende vita nella moderna teoria sull'infanzia occidentale. Questo punto di vista, che può essere accolto come parte del cammino della modernità verso la civilizzazione, ha un suo teorico importante: Jean Jacques Rousseau. Egli apre l'Emilio con questa affermazione “Dio fa tutte le cose buone; l'uomo vi mette le mani ed esse diventano cattive”.

Il bambino di Rousseau è un bambino che va protetto ed allevato in modo che la sua innocente condizione non sia intaccata dalla violenza e dalla cattiveria dagli adulti. Un bambino in qualche modo “costretto” a vivere in una società altra, non inserito socialmente.

Fasi della vita in crisi.

La divisione della vita in fasi associate a compiti di sviluppo precisi, che si susseguono in ordine temporale in stretto rapporto all'età, non spiega oggi giorno come mai un numero sempre maggiore di compiti di sviluppo si superino “senza ordine”, evidenziando incroci fra età diverse e non rispettando le fasi evolutive individuate.

Molti compiti relativi allo sviluppo dell'età risultano cioè indipendenti dall'età. La società odierna risulta infatti così altamente differenziata che nessun insieme coerente e sincronizzato di transizioni di ruolo si verifica per tutti ad una data età (Zollinger Giele 1983).

Se dunque è bene considerare l'infanzia in rapporto alle fasi della vita che la seguono e la precedono alla luce delle teorie psicologiche che dall'Ottocento in avanti hanno arricchito le nostre conoscenze sugli stadi fisiologici, cognitivi e linguistici che gli individui attraversano per giungere alla maturità, fissando le modalità della crescita e dello sviluppo umano, occorre riflettere anche su quanto invece questa fascia di età si intrecci alle altre fasi della vita.

Del resto il sistema rigidamente strutturato sulla progressione delle età, che un tempo era favorito dalla struttura della scuola, che stabiliva ciò che i bambini di ogni età avrebbero dovuto sapere e fare, è ora in crisi. Se una volta infatti i ruoli sociali erano connessi anche alle informazioni che ciascuno poteva acquisire in base alle età, e la società era in grado di suddividere in tanti brevi segmenti le conoscenze degli individui di età diverse (Meyrowitz 1993), con la complessificazione e lo sviluppo dei nuovi e vecchi mezzi di comunicazione e di nuove tecnologie, i minori sono sottoposti agli stessi flussi informativi degli adulti.

Questa omogeneizzazione delle conoscenze in tutte le fasi della vita promuove la crisi del determinismo dell'età e dei ruoli ad esso connessi. I bambini infatti non solo hanno più possibilità di accesso ad informazioni e conoscenze che un tempo erano privilegio degli adulti, ma riescono anche ad adeguarsi con maggiore flessibilità di questi ai cambiamenti tecnologici e sociali e ad impadronirsi con maggiore abilità delle conoscenze necessarie per orientarsi e sostenersi all'interno di un mondo in trasformazione.

In questo senso possiamo parlare di una erosione dell' "adulthood" e di una messa in discussione del concetto di maggiore e minore in relazione all'età.

Con esso si mette in discussione lo stesso concetto di sviluppo che vede il bambino come debole e limitato dal punto di vista delle competenze, che passa da una condizione di sostanziale dipendenza e

immaturità ad una caratterizzata dalla acquisizione della razionalità, prerogativa esclusiva della condizione adulta.

Del resto la classe di età è un oggetto socialmente costruito e i ruoli attribuiti a ciascuna età variano tra culture diverse e tra periodi diversi in una stessa cultura.

La “normale” infanzia è fatta oggi di eterogeneità, di percorsi formativi che comprendono modernismi e post modernismi e che rendono meno chiari i confini fra le diverse età, rendendo progressivamente visibile uno sconfinamento tra le diverse fasi della vita con l'esigenza di dover definire quotidianamente i rapporti, gli ambiti di diritti e doveri, le attribuzioni di compiti e di responsabilità tra adulti e giovani o bambini (Giovannini 1990).

Nuovi sviluppi o linee direzionali della sociologia

A partire da questi diversi approcci e da riflessioni in merito, il dibattito che si è sviluppato nel corso degli ultimi anni nell'ambito della “sociologia dell'infanzia”, ha focalizzato la propria attenzione su due idee guida:

- la possibilità di concettualizzare l'infanzia nei termini di componente strutturale di ogni società
- l'idea del minore come attore sociale.

Cosa significa considerare l'infanzia come componente strutturale di ogni società?

Parlare di infanzia e di preadolescenza nei termini di componenti strutturali della società e quindi considerarle come categoria sociale significa allontanarsi dalla visione dell'infanzia come stadio provvisorio di un percorso di integrazione con il mondo adulto, raggiunto il quale si acquisiscono una serie di diritti. La riduzione dell'infanzia, della preadolescenza, dell'adolescenza a fasi di transizione conduce infatti ad

analizzare solo quei fenomeni che presiedono al raggiungimento degli obiettivi di crescita e ad approfondire quegli aspetti che si pongono in linea con quei particolari obiettivi. Di conseguenza c'è il rischio di omettere quello che non rientra nel percorso di socializzazione contrassegnato dal mondo adulto (o peggio ancora di relegarlo nelle patologie) e di tralasciare quella serie di aspetti riscontrabili nelle giovani generazioni che, considerati perentoriamente propri degli adulti, come la capacità di partecipazione, di scelta, di saper svolgere un lavoro, di essere risorsa attiva per la società qui ed ora e non nel futuro, mettono in discussione le caratteristiche peculiari di ogni classe di età.

Al contrario, considerare l'infanzia, la preadolescenza ed anche l'adolescenza come categorie sociali significa intenderle come gruppi stabili di ogni popolazione, come componenti permanenti di qualunque organizzazione sociale. Ciò equivale a porsi nella condizione di analizzarle nei caratteri differenziali, tenendo presente le distanze che le separano dalle età adulte ed anziane in termini di diritti, opportunità, possibilità economiche, poteri e condizioni di vita (Sgritta e Wittersberger 1991).

L'infanzia come fenomeno sociale deve quindi essere studiata e indagata privilegiando gli aspetti di normalità che accomunano i soggetti che vi appartengono, non le storie dei singoli soggetti.

L'idea di infanzia come componente strutturale implica un'analisi di tipo macro. La domanda che ci si pone è la seguente: Qual'è la condizione dell'infanzia oggi?

Per quanto riguarda il secondo punto è stata probabilmente la lezione degli interazionisti ad aprire la strada all'idea del minore come attore sociale, focalizzando l'attenzione su quelle concezioni che intendono la socializzazione come un processo di cui i bambini sono parte attiva e non più soggetti passivi (Maggioni 1997).

Una cultura dell'infanzia e della preadolescenza di tipo assistenzialistico e basata sulla mancanza di capacità dei minori, come quella che proviene dalla rappresentazione sociale sopra esposta, non

può cogliere le potenzialità e peculiarità proprie delle nuove generazioni. E' necessario dunque ripensare alla condizione dei minori quali soggetti politici, economici e sociali perché parti integranti della società.

Ma assumere una concezione di bambino o preadolescente come attivo e competente significa trasformare il rapporto adulto-bambino o adulto-preadolescente, qualificarlo in un modo diverso e superare la relativizzazione delle costruzioni gerarchiche per età, stabilite con un modello universale e fondata sull'egemonia dell'adulto (Besozzi 1996, Cussianovich 1997)

Se i minori inoltre non venissero considerati soggetti attivi non esisterebbe neanche una attribuzione esplicita di creatività a questa categoria sociale, mentre il paradosso è che l'area dei "non adulti" rappresenta una di quelle zone della società in cui si prepara l'innovazione culturale e il mutamento sociale.

Dal punto di vista di un ricercatore sociale sostenere la tesi dei minori come attori sociali porta necessariamente ad attribuirvi un'autonomia concettuale e metodologica e ad aprirsi ad una complessità che mette in crisi tutta una serie di categorie concettuali che legittimano le differenze fra le generazioni.

Come sottolinea Boggi (1997), ciò comporta due conseguenze: la possibilità di considerare i bambini nei termini di "unità di osservazione" e quella, più problematica, di considerarli come "mediatori delle informazioni". In questo caso, osserva Qvortrup (1995), le difficoltà emergono quando si devono confrontare le informazioni raccolte, poiché i bambini sono un gruppo di età che, non essendo in grado di condurre ricerche autonomamente, devono affidare l'interpretazione del loro agire ad un gruppo di età differente i cui interessi sono potenzialmente in contraddizione con i propri.

A questo proposito è bene però ricordare che, se è vero che il questionario e l'intervista sono stati pensati come strumenti di ricerca per adulti, esistono tutta una serie di tecniche, oltre all'osservazione partecipante, che può essere di grande aiuto, quali la restituzione delle

stesse interviste e la richiesta di un conseguente commento ai piccoli protagonisti o l'utilizzo del gruppo focus per la discussione dei risultati, che possono supportare la stessa interpretazione dei ricercatori adulti e arrecare un contributo in termini di suggerimenti, ulteriori informazioni, quando non di vera e propria analisi del contenuto.

Negli ultimi anni vi sono stati un fiorire di ricerche e di progetti che a partire dall'ambito internazionale e giungendo fino in Italia hanno focalizzato la propria attenzione proprio sulla condizione infantile e hanno tenuto conto di questi nuovi paradigmi.

A livello di ricerca sociale sono iniziate indagini che in diversi campi hanno analizzato la prospettiva dei bambini, non sempre coincidente con quella degli adulti, considerandoli in grado di avere una propria visione dei fenomeni e una rappresentazione di ciò che stanno vivendo.

A livello di progetti e di interventi nel sociale il Parlamento ha varato nel 1997 la legge 285 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" che esprime un modo nuovo di guardare alle politiche per i minori, non più legato ad una visione assistenziale o dell'emergenza, ma di tutela e promozione. La legge ha istituito un grosso fondo di spesa proprio per l'infanzia, per la realizzazione di interventi che coprono un ampio spettro di bisogni della fascia di età minorile e delle famiglie con figli che comprende: azioni di prevenzione, tutela, cura come nel caso degli abusi sessuali, dei maltrattamenti, delle situazioni di rischio psico-sociale, dell'ospedalizzazione, dell'istituzionalizzazione; misure economiche per l'erogazione di un minimo vitale; azioni di promozione e sostegno della genitorialità con attenzione anche alle situazioni di separazione o divorzio; misure per l'innovazione dei servizi per la prima infanzia e le famiglie, per quelli dell'extrascuola; iniziative per rendere le città e gli spazi urbani più "a misura di bambino". Una parte di questi finanziamenti sono stati istituiti con il preciso compito di promuovere la partecipazione dei bambini nelle politiche a loro favore.

Queste nuove idee presuppongono a monte il cambiamento di un certo modello di rappresentazione dell'infanzia. In primo luogo il cambiamento di un modello che vede l'infanzia separata dal mondo degli adulti, un'idea di infanzia non competente, non ancora strutturata, in divenire, non in grado di e quindi di proteggere e controllare.