



Infancia, ruralidad y otras extranjeridades: experiencias de un grupo de niños y niñas del campo en un corregimiento del Nordeste Antioqueño

Laydy Maritza Sepúlveda García

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias

Asesoras

Paola Andrea Soto Ossa

Magíster (MSc) en Educación

Sarah Flórez Atehortúa

Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancia

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Sepúlveda García, 2023)
Referencia	Sepúlveda García, L.M. (2023). Infancia, ruralidad y otras extranjeridades: experiencias de un grupo de niños y niñas del campo en un corregimiento del Nordeste Antioqueño. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte IV.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A los niños y niñas que generosamente compartieron sus experiencias y dieron lugar a esta investigación.

Agradecimientos

A mi familia por avivar la luz de mis metas y sostenerme con amor durante este camino.

A los niños y niñas que con sus voces tocaron mi ser.

A las maestras Paola Andrea Soto Ossa y Sarah Flórez Atehortúa por ser guía y soporte de esta investigación.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Introducción	9
Primera parte: Bases de la investigación	10
Capítulo I . Planteamiento y antecedentes de investigación	10
Planteamiento del problema.....	10
Antecedentes de investigación a propósito de la infancia y ruralidad	13
Infancia, hegemonías, cultura y diversidad.....	14
La infancia como un campo en disputa.....	15
Infancia y vínculos en contextos rurales	22
Infancia, ruralidad y crianza	25
Ruralidad, trabajo infantil y género	32
Capítulo II . Objetivos, contexto teórico y diseño metodológico.....	46
Objetivos.....	46
Objetivo general.....	46
Objetivos específicos	46
Contexto teórico	47
Antropología de la infancia	48
Aportes para pensar la infancia	49
Implicaciones para nuestra investigación.....	51
Diseño Metodológico	54
Participantes	56
La generación de los datos	59
La entrevista Fenomenológica.....	60

Discusión de fotos	61
Etapas para el proceso de generación de los datos	61
Análisis de la información.....	63
Consideraciones éticas	65
Consentimiento y disentimiento	65
Privacidad, confidencialidad y anonimato	66
Difusión	66
Segunda parte: Resultados de investigación	68
Capítulo III. Itinerarios: espacios, mitos, recorridos y otros seres del entorno.....	68
La casa	68
El monte y los peligros	71
Relación con los animales.....	83
Capítulo IV. Lo escolar y lo familiar: texturas relacionales	93
Relación con lo escolar.....	93
De los gustos por lo escolar.....	93
De los disgustos con lo escolar.....	94
De otros posibles.....	98
Sobre el perseverante ideal de estudiar	99
Vínculos familiares.....	101
Entre hermanos/as	101
Figuras de acompañamiento y protección.....	103
La ayuda	104
Identificaciones.....	107
Rabia y abandono.....	109

Invisibilidades, gritos, voces y golpes	111
Capítulo V. Entre el campo y la ciudad, la extranjeridad y el porvenir	114
Cómo es el campo, en contraste con la ciudad	114
Cómo es la ciudad, en contraste con el campo	116
Lo extranjero	119
Ser extranjero.....	119
Desear conocer lo extranjero	120
Cómo es lo extranjero	124
El cuerpo como extranjero, fobias, enigmas y otros “excesos”	127
Accidentes, enfermedades y curaciones.....	128
Fobias	131
Enigmas.....	132
Excesos (en la intervención del cuerpo del otro).....	133
La infancia por venir	134
Tercera parte: Conclusiones y Referencias bibliográficas.....	136
Conclusiones	136
Referencias.....	140

Índice de fotografías

FOTOGRAFÍA 1.ESPACIO DISPUESTO EN CASA PARA ESTUDIAR.....	69
FOTOGRAFÍA 2. ESTUFA DE LEÑA MODERNA.....	69
FOTOGRAFÍA 3. FOGÓN DE LEÑA	70
FOTOGRAFÍA 4. LA HABITACIÓN.....	71
FOTOGRAFÍA 5. HACIA LA ESCUELA EN BESTIA	74
FOTOGRAFÍA 6. CAMINO QUE RECORRE EN EL MACHO PARA IR A LA ESCUELA.....	76
FOTOGRAFÍA 7. REGRESO A CASA MONTADO EN LA YEGUA	76
FOTOGRAFÍA 8. CAMINO A LA ESCUELA	77
FOTOGRAFÍA 9. CAMINO A LA ESCUELA	78
<i>FOTOGRAFÍA 10. LLEGANDO A LA ESCUELA</i>	<i>78</i>
FOTOGRAFÍA 11. CAMINO A LA ESCUELA.....	79
FOTOGRAFÍA 12.SALIENDO DE LA CASA HACIA LA ESCUELA.....	80
FOTOGRAFÍA 13. LA QUEBRADA.....	81
FOTOGRAFÍA 14. LA QUEBRADA.....	82
FOTOGRAFÍA 15. EL PUENTE	82
FOTOGRAFÍA 16. LAS VACAS Y LOS TERNEROS.....	83
FOTOGRAFÍA 17 EL MACHO	83
FOTOGRAFÍA 18.LA MULA CARGADA.....	85
FOTOGRAFÍA 19.LAS VACAS DEL CAMINO	86
FOTOGRAFÍA 20. LA UBRE DE LA VACA.....	87
FOTOGRAFÍA 21. ORDEÑANDO	87
FOTOGRAFÍA 22. CORTANDO LAS YOTAS.....	88
FOTOGRAFÍA 23. RINGO.....	88
FOTOGRAFÍA 24. EL COMEDERO DE LAS VACAS.....	88
FOTOGRAFÍA 25. UN NIÑO	98
FOTOGRAFÍA 26. VISITA AL PUEBLO	118

Resumen

Este informe presenta los resultados de una aproximación fenomenológica a la construcción de la infancia en un contexto rural del nordeste de Antioquia, desde el lente y las experiencias relatadas por un grupo de niños y niñas que lo habitan. Los rasgos que constituyen esa experiencia se condensan en tres escenarios de relacionamiento con: el espacio, lo escolar y lo familiar, y la extranjeridad, los cuales emergieron de las conversaciones sostenidas con ellos y ellas, con frecuencia apoyadas en las fotografías que decidieron tomar, compartir y narrar.

Palabras claves: Infancias, ruralidad, extranjero, campo, educación, experiencias de infancia.

Abstract

This report presents the results of a phenomenological approach to the construction of childhood in a rural context of northeastern Antioquia, from the lens and experiences related by a group of children who live there. The features that constitute this experience are condensed in three scenarios of relationship with: space, school and family, and foreignness, which emerged from the conversations held with them, often supported by the photographs they decided to take, share and narrate.

Key words: Childhoods, rurality, foreign, countryside, education, childhood, experiences

Introducción

Con ocasión de la posibilidad de cursar el programa de Maestría en Estudios en Infancias y de albergar en él preocupaciones e intereses vinculados con nuestra experiencia docente, nos propusimos llevar adelante una investigación que permitiera explorar y visibilizar algunas condiciones que hacen a la configuración de la infancia en un contexto rural.

Como consecuencia de esa apuesta, hemos llegado a este informe compuesto por tres partes que contienen cinco capítulos. La primera parte presenta las bases que justifican y fundamentan la investigación –capítulos I y II–, la segunda parte reúne los tres ejes que organizan los resultados de la investigación –capítulos: III Itinerarios: espacios, mitos, recorridos y otros seres del entorno, IV Lo escolar y lo familiar: texturas relacionales y V Entre el campo y la ciudad, la extranjería y el porvenir–, y la tercera parte condensa algunas conclusiones del estudio y presenta las referencias bibliográficas del mismo.

Primera parte: Bases de la investigación

Capítulo I. Planteamiento y antecedentes de investigación

Planteamiento del problema

Al hacer referencia a la infancia que habita los contextos rurales es común escuchar en los diálogos espontáneos que una maestra establece con sus colegas y amigos -cuya vida ha girado en torno de lo urbano- expresiones como: “esos niños tan juiciosos, tan obedientes, tan calladitos”, “tan duro como les toca trabajar en labores agrícolas”, “¿qué hacen un fin de semana para divertirse y recrearse en la montaña?”, “¿qué tienen para hacer?”, entre muchas otras que parecen suponer a este grupo de niños y niñas unas condiciones de “inferioridad”. Estas expresiones reflejan un conjunto de prejuicios que emergen cuando se intenta definir la infancia que habita en estos contextos a partir de los ideales que priman en el mundo urbano, al cual se le ha supuesto un imaginario de superioridad en términos de desarrollo y progreso. En razón de lo anterior, la vulnerabilidad es un adjetivo generalizado para describir las poblaciones que viven en contextos rurales, sin tomar en cuenta la versión que estos sujetos tienen acerca de su propia vida.

Un autor como Wilhelm Brinkmann (1986) nos acompaña a proponer un distanciamiento respecto a esas atribuciones de inferioridad, allí donde introduce la categoría de *diferencia* al momento de pensar la infancia referida a lo rural y a lo urbano, en lugar de utilizar adjetivos que denoten déficit; él dice: “La niñez aldeano-rural es hoy en día fundamentalmente distinta de la niñez de las Cosmópolis y aquí adquiere, según los barrios y sociotopos locales, en cada caso, una forma y una tradición distinta” (p. 15).

Desde la experiencia personal y profesional como docente y por ende habitante rural se comienzan a observar formas de vida y maneras de relacionarse entre adultos y los/as niños/as que resultan ser desconocidas y que contrastan con las representaciones urbanas a las cuales se estaba habituada por experiencias pasadas.

Por ejemplo, en mi primer día de trabajo, al finalizar la jornada escolar, estaba esperando que llegaran los acudientes de los/as niños/as a recogerlos/as. Los/as niños/as me decían:” ya es hora de que nos largue¹ profe”,” nadie va a venir a recogernos, nosotros nos vamos solos”. Ese día aprendí que los/as niños/as del corregimiento se acompañan en el camino de regreso a casa, y se desplazan entre cañaduzales y potreros sin la supervisión directa de adultos. Esta situación conmovió mis representaciones porque en los contextos a los que estaba habituada, únicamente se autoriza la salida de los/as estudiantes de preescolar cuando un adulto los recoge.

Otro aspecto que me sorprendió de ese primer encuentro con el contexto rural está relacionado con la infraestructura de la escuela, sin puertas ni rejas. Por tanto, en los momentos de descanso los/as niños/as jugaban al borde de la carretera por donde transitan camiones cargados de panela, mulas con la caña y motos, lo cual constituía -para mí- una situación de peligro permanente.

En conversación con una niña de *seis años* me cuenta que después de salir de la escuela debe esperar más de tres horas a que su hermano *más pequeño* salga del Centro de Desarrollo Infantil; decía: “lo espero para que él que es menor no se pierda de regreso a casa porque vivimos muy lejos”. Lo llamativo -para mí- es que en la narración no se evidencia una situación de imposición que le genere molestia o incomodidad a la niña, sino que lo asume como parte de su itinerario cotidiano.

¹ Largar es el término usado por los/as niños/as y sus familias para indicar que ya terminó la jornada escolar.

Mi llegada al corregimiento estuvo acompañada de un hijo de nueve meses de edad, por lo que la transformación de mis expectativas en tanto madre también fue importante: comencé a apreciar otras formas de vivir y de criar, y me surgieron preguntas por lo que vendría para nosotros que desconocíamos lo rural, en particular, por qué es ser niño/a en el contexto rural.

La intensidad de la experiencia derivada de este cambio de vida -que afectó lo personal y lo profesional cultivó la curiosidad por la infancia en los contextos rurales: ¿cómo conciben la ruralidad -o el campo en palabras de ellos- los niños y niñas del corregimiento?, ¿cómo describen la experiencia de ser niño y niña en ese contexto rural?, ¿qué deseos, insatisfacciones, entusiasmos y experiencias relevantes narran en relación con su vida allí? El interés investigativo se centra en describir algunos rasgos que caracterizan la infancia en un contexto rural del nordeste de Antioquia, desde la experiencia de los/as niños/as.

Teniendo en cuenta lo relatado, se asume en esta investigación la perspectiva propuesta por Brinkmann para describir la infancia, esto es, abordarla “no en sentido teórico - deficitario, sino teórico - diferenciativo: describiendo y comparando, no moralizando ni acusando” (1986, p. 11). De acuerdo con Willianson (2003), la particularidad de los procesos culturales en lo rural hace necesario trascender la comparación con lo urbano. Su caracterización ha de atender, más allá de la ubicación geográfica montañosa, los elementos culturales que resultan de las formas de vida transmitidas intergeneracionalmente a lo largo del tiempo.

Por lo anterior, la pregunta que trata de responder esta investigación es: ¿Qué rasgos caracterizan la infancia en un contexto rural del nordeste de Antioquia según las experiencias relatadas por algunos de los niños y las niñas que lo habitan?

Antecedentes de investigación a propósito de la infancia y ruralidad

Para la búsqueda de información que permitiera identificar investigaciones precedentes que abordan la relación entre infancia y ruralidad, se realizó una exploración en bases de datos como Redalyc, Jstor, Dialnet y Scielo, el buscador de Google Académico y los repositorios de la Universidad de Antioquia y CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano). Para tal fin se usaron principalmente las siguientes combinaciones de palabras como filtro de búsqueda: infancia rural, infancia campesina, niños/as y ruralidad e infancia y ruralidad.

Los resultados de esta búsqueda ofrecieron un amplio conjunto de producciones abordadas a través de dos momentos: en primer lugar, se realizó un registro amplio de los textos identificados en una matriz, recuperando en particular sus resúmenes; la lectura de estos permitió empezar a delimitar unos criterios para la selección de los textos que se constituyen en un antecedente para este estudio. En algunos casos no alcanzó con la información ofrecida por los resúmenes para tomar decisiones, y fue necesario realizar una lectura general de cada uno de los materiales para establecer la pertinencia de su inclusión o no en los antecedentes. El criterio fundamental que se delimitó para la elección de los textos fue el siguiente: disponer de desarrollos respecto a distintos modos de relación entre infancia y ruralidad. Esto quiere decir que si los textos profundizaban en una sola de las categorías sin establecer un vínculo explícito de la una con la otra, no serían considerados.

Una vez realizada la selección tuvo lugar el segundo momento: mediante una ficha de análisis intratextual se registraron los datos de identificación de cada texto, los temas y problemas abordados, y se profundizó en el desarrollo de contenidos referidos a la relación entre infancia y ruralidad. También se identificaron las perspectivas metodológicas desde las cuales se desarrollaron los estudios, los conceptos utilizados para el análisis y se hizo un esfuerzo por

sintetizar las singularidades del aporte de cada texto a la reflexión acerca de las relaciones entre infancia y ruralidad.

Como resultado del esfuerzo de síntesis hecho en cada ficha y de su puesta en relación con las demás, emergieron unas tendencias alrededor de las cuales es posible organizar los aportes del conjunto de los antecedentes seleccionados: la primera tendencia se agrupa bajo el nombre *infancia, hegemonías, cultura y diversidad*, la segunda reúne estudios que abordan la relación entre *infancia, ruralidad y crianza*, y la tercera vincula *ruralidad, trabajo infantil y género*. Cada tendencia está compuesta a la vez por unos temas que contienen elementos claves que contribuyen a ver algunos de los puntos de vista desde los cuales ha sido estudiada y analizada la infancia que habita en contextos rurales.

Infancia, hegemonías, cultura y diversidad

Esta tendencia se organiza a partir de dos temas claves: primero, se presenta la infancia como un campo en disputa entre prácticas hegemónicas-homogeneizantes y aquellas que son particulares a las culturas a las que los niños y las niñas pertenecen -en los contextos rurales-; en función de ello, los/as autores/as que lo representan resaltan la importancia de visibilizar la pluralidad de las experiencias infantiles, de reconocer a los/as niños/as como partícipes en la rearticulación de sus subjetividades e influyentes -no solo influenciados- en la organización social de las comunidades que habitan. El segundo tema pone el acento en la constitución de la infancia a partir del reconocimiento de los/as niños/as como seres relacionales; para el caso de los antecedentes revisados, en estas relaciones sobresalen aspectos como los territorios, la escuela, la familia y la función del juego.

La infancia como un campo en disputa

Para desarrollar este tema, acudiremos en primer lugar a un artículo desarrollado por Szulc (2015), en el que pone en tensión las disputas frente a concepciones divergentes de la niñez en el contexto rural de la comunidad mapuche del Neuquén. De acuerdo con el artículo, cuando los/as niños/as inician su participación en otros escenarios diferentes al núcleo familiar como es el caso de la escuela, este se convierte en un ámbito que “interpela fuertemente a los niños desde la definición identitaria hegemónica —que articula las pertenencias provincial, nacional y católica, subordinando a ellas la identidad mapuche— y desde el modelo del niño en tanto alumno” (p. 237). Alrededor de la experiencia escolar empiezan a emerger diversas concepciones de infancia: por parte de la escuela y los docentes, las familias mapuches y las organizaciones que promueven la identidad mapuche. En este contexto, la autora refiere la importancia de conceptualizar la infancia como un campo en disputa por la hegemonía, y de reconocer a los/as niños/as como sujetos interlocutores en el marco de sus experiencias escolares.

Para ilustrar las disputas, Szulc expone que para los docentes que trabajan en las instituciones educativas con la población mapuche, “la escuela es el lugar *per se* para los niños, el cual les corresponde «por naturaleza»” (p. 237), razón por la cual cuestionan los momentos tardíos en los cuales algunos niños/as ingresan al sistema educativo. La autora muestra que en la escuela

los niños mapuches suelen ser tratados cotidianamente como *tabula rasa* en la cual han de imprimirse contenidos estandarizados, ubicándolos en un rol pasivo y subordinado a la autoridad adulta y al modelo cultural hegemónico, que desestima asimismo el conocimiento que estos niños han adquirido en su entorno específico mapuche (p. 242).

Lo anterior da lugar a inconformidades por parte de las familias, quienes no aceptan ese trato que reciben sus hijos. Para estas familias los/as niños/as son al mismo tiempo “capaces y responsables de colaborar con la estrategia de subsistencia colectiva” (p. 243) y seres vulnerables frente a las fuerzas de la naturaleza y las experiencias escolares. Según ellas, la infancia es también “el momento en el cual las escuelas y las iglesias sistemáticamente han debilitado la autoestima de los niños y su autorreconocimiento como mapuche” (p. 243), por medio de prácticas escolares impuestas y obligatorias. En respuesta, las denominadas organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche, definen “la niñez como una etapa en la cual es crucial intervenir política y culturalmente” (p. 243), en la cual los/as niños/as aprenden en conjunto con los adultos y no de forma aislada.

La escuela y los docentes ven como prácticas negativas la participación de los/as niños/as en la vida de los adultos y en trabajos de ganadería, pastoreo y de sostenimiento familiar; las familias ven negativo el trato homogeneizante que reciben los/as niños/as en los procesos escolares -en relación a lo no mapuche-, frente a lo cual asumen y transmiten a sus hijos/as una actitud contestataria en defensa de su identidad. Dicha actitud es para los docentes algo amenazante, “cuando quien cuestiona y reclama es un niño, concebido como maleable por definición. Niños, además, reconocidos históricamente por su obediencia, casi legendaria” (p. 248). Es a partir de esa actitud que los/as niños/as mapuche logran desafiar estereotipos de inferioridad y fracaso escolar. Szulc, presenta entre sus intereses con este trabajo el de contribuir a “visibilizar la pluralidad de experiencias infantiles a través del caso de los niños mapuche” (p. 249).

Szulc es reseñada por María Adelaida Colángelo (2016), a propósito del libro “La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión” (2015). Allí se insiste en visibilizar la niñez como campo de disputas a través de un análisis antropológico de las representaciones y prácticas de y sobre los niños mapuche de la provincia de Neuquén, Argentina. La reseña muestra que las disputas

se dan en torno a “las formas de definir, nombrar, cuidar, formar, ciudadanizar a los niños o pickeche (“gente pequeña” en lengua mapuche)” (p. 73) y da cuenta del papel activo de los/as niños/as en estas luchas. A través de la categoría “usinas” se refiere a los actores y agencias sociales que intervienen en las definiciones identitarias de la niñez, exponiendo a su vez las formas en las cuales los/as niños/as reciben estas definiciones en sus experiencias diarias. Según Colángelo, Szulc sostiene a partir de sus trabajos etnográficos, que los/as niños/as son “sujetos con capacidad de agencia y reflexión, aunque condicionados por sus posiciones sociales –lo cual, por otra parte, no los diferencia sustantivamente de otros actores sociales–” (2015, p.73). Colángelo destaca que Szulc

Pone en evidencia la heterogeneidad de la niñez mapuche a partir del modo en que las variables etarias y de género atraviesan las diferentes –y, en ocasiones, contrapuestas– apelaciones y posiciones sociales de los niños, a los que se concibe como obedientes, vulnerables, pero también capaces y responsables, de manera divergente al modelo de niño-alumno universalizado por el sistema escolar (p. 74).

La reseña concluye enfatizando que uno de los principales aportes del libro es el reconocimiento de los/as niños/as como “partícipes activos en la constante rearticulación de sus subjetividades, dando cuenta de su capacidad de acción y reflexión, pero sin perder de vista el carácter relacional y situado de sus prácticas y representaciones” (2016, p. 75). Lo anterior contribuye a pensar la operación de las relaciones de poder y las determinaciones culturales en la configuración de las concepciones de infancia.

Presentadas las referencias elegidas de Szulc y Colángelo respecto al primer tema de esta tendencia, nos detendremos en recorrer los aportes de Álvarez y Valdivia (2015), quienes en su investigación desarrollada en una comunidad chilena aluden a la presencia de concepciones

hegemónicas sobre la infancia, a partir de la desarticulación entre la institución familiar y el Estado para la garantía de derechos de los/as niños/as, especificando la persecución a las familias por parte del Estado, a través de instituciones como la escuela en el caso de los contextos rurales; desde dicho lugar se adopta una “noción de carencia de las familias por su condición de ser rurales, presuponiendo que estas están en desventaja con las comunidades urbanas, justamente por el nivel de acceso al conocimiento” (p. 13), etiquetándolas con estereotipos de inferioridad. La escuela en este contexto asume un rol vigilante y no de acompañamiento constante: no oferta todo el ciclo educativo pero en nombre del Estado exige a las familias ofrecerlo a sus hijos; algunas tienen la voluntad de que ellos puedan estudiar pero la obligación de hacerlo les implica en ocasiones migrar a zonas urbanas o separarse de sus hijos y sostenerlos económicamente en otros lugares. El deber del Estado como garante del derecho a la educación queda interrogado.

Lo anterior instala a estas comunidades en una situación de ambivalencia entre los ideales académicos, profesionales y económicos, por un lado, y por el otro, la continuación de una vida rodeada de elementos locales como la inocencia, los valores y la moral -idealización de lo rural-. Desde este punto de vista, los autores concluyen que estos modos de concebir la infancia la convierten en un proyecto de adultez que solo puede ser exitoso en un medio urbano que da garantías de acceso; de ahí que expongan como fórmula para la comprensión de este fenómeno, lo siguiente: ““urbano”, “adulto” y “desarrollo”, como antítesis de “lo rural”, que sería asociado a lo inocente, tradicional y no desarrollado” (p. 13).

Para continuar desarrollando el tema de las concepciones hegemónicas de infancia e infancias diversas, abordaremos algunas contribuciones referidas a la diversidad, vía para el reconocimiento de las múltiples experiencias de transitar la infancia y de la significación que esta recibe de acuerdo a cada cultura.

Aguirre, Gajardo y Muñoz (2017) se refieren a las transformaciones experimentadas por el mundo rural y su relación con lo urbano a través del concepto de nueva ruralidad², y al impacto de estos cambios en la conformación de la identidad de sus pobladores, en particular, de la infancia. Las autoras se preguntan por las concepciones y los significados atribuidos a la infancia en las comunidades rurales de Concepción (Chile), partiendo de entender que la infancia se constituye en el marco de un “entramado de definiciones, acciones y cambios sociales” (p. 905), la asignación de unos atributos a los cuales responde, y unas experiencias subjetivas asociadas a los contextos sociales que habita. Entre sus hallazgos refieren que la experiencia de ser niño/a en la ruralidad está mediada por condiciones de mayor vulnerabilidad debido a la pobreza, discriminación y escasas de oportunidades laborales, y las denominadas actividades domésticas y productivas cotidianas en las cuales los niños/as deben participar. Para estas autoras esas experiencias no constituyen una vulneración sino que deben ser vistas como parte de las prácticas culturales y un estilo de crianza propio del contexto rural; advirtiendo sin embargo que puedan convertirse en “comportamientos violentos naturalizados e invisibilizados que ubican a los niños y niñas en una situación de desprotección mayor” (p. 908). La “coexistencia en el mundo rural de prácticas y patrones culturales tradicionales que entran en tensión con los cambios y avances que ha traído la modernidad a las sociedades y, por tanto, con la forma de habitar el mundo rural” (p. 893) alteran las identidades existentes, pues empiezan a compartir dinámicas que venían siendo propias del mundo urbano. Un ejemplo se relaciona con las nuevas formas de trabajo derivadas de la industrialización de los procesos agrícolas y el constante tránsito entre un contexto y otro.

² Este “devela la existencia de nuevos arreglos de vida y sus significaciones; la coexistencia en el mundo rural y las prácticas y patrones culturales tradicionales que entran en tensión con los avances de la modernidad, generando así particularidades identitarias y culturales de sus sujetos”. (Aguirre, Gajardo y Muñoz, 2017, p. 895).

Otra investigación que resalta aspectos referidos a la diversidad es la de Ibáñez (2015), quien compara las interacciones en el hogar -como procesos de socialización primaria- de niños/as de clase media urbana y niños/as de la comunidad mapuche rural. Posteriormente, realiza la misma comparación pero en el ámbito escolar. Entendiendo la diversidad a partir de los distintos modos de construir significados “según el modo de convivencia propio de cada cultura” (p. 360), el estudio muestra cómo esa construcción de mundos que surgen al interior de las familias se convierte -principalmente en los procesos de convivencia escolar-, en un encuentro de diversidad que permite evidenciar cambios significativos en las formas de ver, hacer y nombrar las cosas. El caso de los niños mapuche, quienes asisten a instituciones oficiales que desconsideran la atención a la diversidad y cuyos aprendizajes obtenidos en sus comunidades son desvalorizados, lleva a la autora a afirmar la presencia de una cultura “mayor” urbana que normaliza las interacciones escolares de los contextos comparados y en consecuencia, a hacer un llamado de urgencia para mejorar la formación docente en asuntos de diversidad.

Para concluir la presentación de este primer tema de la tendencia, acudiremos a los aportes de Buriticá y Saldarriaga (2020), quienes proponen -desde una reflexión estrictamente teórica a nuestro juicio- la visibilización de las voces de los/as niños/as en la escuela rural a través del “gesto pedagógico”:

Las formas corporales, simbólicas, y las actitudes y discursos con que el maestro ejerce su práctica educativa; da lugar a los niños rurales en su calidad de sujetos, agentes y actores que habitualmente están relegados al lugar de sujetos inmaduros, incapaces e, incluso, irrelevantes (p. 26).

Para los autores, “el sujeto niño rural generalmente ha sido narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro” (p. 26), narraciones que han desviado el reconocimiento a profundidad de su cultura, concepciones y particularidades de vida desde la experiencia propia de ellos y ellas. Desde esa perspectiva, plantean una tensión a partir del vínculo entre el gesto pedagógico y los aspectos culturales: los maestros de escuelas rurales usualmente han trabajado en entornos urbanos, por lo que “su cultura” es diferente a la de sus estudiantes, lo que puede ocasionar miradas urbanocéntricas y hegemónicas sobre la infancia. Escuchar las voces de los niños y las niñas es el gesto pedagógico al que invitan como vía para “entender esas nuevas infancias rurales que se configuran en la actualidad” (p. 31), lo que aportaría al mejoramiento de las prácticas educativas del contexto. Para los autores la infancia rural es una nominación como las otras que proviene del adultocentrismo (p. 31).

Los autores acuden a una especie de inventario de definiciones identitarias rurales en construcción y propuestas por Flor Edilma Osorio (2014), que dan cuenta de la diversidad: la identidad rural vivida -que se refiere a la permanencia en el entorno-, la identidad rural añorada -relacionada con las migraciones en donde no se habita lo rural pero se siente parte de ella aun-, la identidad rural buscada -referida a los “neorrurales” que son los que acuden a esta por motivos de comodidad o intereses particulares, pero que no se sienten parte de ella y que inclusive pueden llegar a menospreciar esta cultura-, la identidad rural asignada -referida a las actitudes, modismos o formas de expresión rurales en ocasiones con menosprecio-, y por último, la identidad rural vergonzante -desarraigo territorial de algunos que migran a entornos urbanos y desean ocultarlo-. Para concluir, Buriticá y Saldarriaga (2020) retan a las investigaciones respecto a la educación de los niños/as de contexto rural para que reconozcan que “son actores y agentes que influyen en la

organización social de sus familias, vereda y escuela, y a la vez son influenciados por sus demás familiares, vecinos, compañeros y maestros que forman parte de un medio cultural” (p. 26).

Infancia y vínculos en contextos rurales

Como se dijo, en este tema se acentúa en la comprensión de los/as niños/as como seres que se construyen en relación con distintos espacios y sujetos. En lo que se refiere al escenario escolar, un artículo escrito por Ferrada y Schilling (2017) trabaja en el campo de las relaciones entre infancia, frontera y ruralidad, a partir de dos preocupaciones: la primera referida a las definiciones y concepciones de infancia, y la segunda a la forma como se aborda la infancia cuando se habla desde la categoría de frontera. Basadas en la sociología de la infancia, entienden la frontera como un espacio en el cual conviven e interactúan diversas culturas, lenguas y concepciones de vida. Plantean que la ruralidad no se deja atrapar en un concepto y que las formas que adquiere dependen de cómo interactúa con la urbanidad; pareciera que “coinciden solo en su dependencia económica y social de los conglomerados políticos y económicos que mueven el mercado, en claro detrimento por cierto de la ruralidad frente a la urbanidad” (p. 25).

Las autoras analizan el transcurrir de la infancia en dos escuelas de frontera y construyen los siguientes ejes que dejan abiertos a la discusión: en primer lugar, la superación de las barreras de la naturaleza, las condiciones estructurales de transporte y la baja cobertura escolar que conlleva a la migración; en segundo lugar, referencian el “bienestar, el reconocimiento y la armonía de los infantes en el territorio que habitan” (p. 39), pues se sienten libres y en sintonía con la naturaleza. El tercer eje aborda la “prolongación de la cultura del hogar en la escuela por el fuerte vínculo con la comunidad local, y el cuidado del medio ambiente como respuesta a su experiencia de convivir

con el Paso Fronterizo” (p. 40). El último eje menciona las condiciones estructurales de las instituciones educativas, que para el caso de los/as niños/as no parece un asunto relevante pues para ellos/as sus necesidades están vinculadas a los “espacios para el juego en la naturaleza, la mantención y preservación del medio ambiente y la permanencia en su escuela” (p. 41); mientras tanto, para los docentes y padres de familia la infraestructura de las escuelas es la prioridad, no el ambiente natural.

En lo que respecta al juego y las formas de vida de la infancia en lo rural, Pineda, Suárez y Vanegas (2014), buscan comprender las conexiones entre el contexto rural y las formas en las cuales los/as niños/as en la primera infancia se constituyen como sujetos. Aluden al juego como posibilitador de encuentros educativos con los/as niños/as y sus familias, y a la construcción cultural, social y afectiva que se da en estas dinámicas de interacción y en las prácticas de buen trato.

La investigación asume una mirada crítica a la política pública de atención a la primera infancia y la familia en el contexto rural del Departamento de Boyacá -Colombia, al cual le reconocen grandes avances pero se le señala la necesidad de implementar una política familiar que contemple sus diversas dinámicas y una política infantil que “considere a los niños como sujetos relacionales, que hacen parte de una cultura y de un contexto con características y prácticas particulares” (p. 34). En tal sentido, se aproximan a los términos de juego, familia y ruralidad. Del primero se destaca, entre otros sentidos, que es “una práctica social y cultural que hace parte importante de las prácticas habituales y de las dinámicas familiares” (p. 34), y que media en las interacciones de los/as niños/as con los adultos. La categoría de familia es tratada como patrones de conexión e interacción que involucran aspectos individuales, sociales y culturales; es una construcción social abordada a partir de relaciones tejidas desde roles, vivencias y contexto. Y de

la ruralidad son rescatadas las tradiciones y costumbres culturales de sus integrantes y la mediación que cumplen “las relaciones e interacciones sociales” (p. 35); se trata de un conglomerado de prácticas culturales cotidianas que influyen en los contextos en los cuales la primera infancia y las familias se desarrollan.

Entre los hallazgos del estudio se reportan funciones del juego asociadas a las formas de participación y representación propias del contexto rural. También, en el territorio específico de la primera infancia, se le asume como una actividad relacional basada “en referentes de afectividad, vínculos y potencias que son importantes en la vida familiar” (p. 37). Asimismo, se entiende el juego como una práctica de lenguaje, forma de interpretación de los roles diferenciados que asumen en su entorno.

El estudio concluye que el juego hace de puente entre “la comunicación, la interacción, la imaginación y la construcción de valores sociales, éticos y morales en la comprensión del mundo” (p. 39). A través de él, los/as niños/as de primera infancia en contextos rurales, representan e imitan las actividades cotidianas domésticas y de cultivo, lo que para las autoras fortalece el desarrollo de habilidades sociales. El artículo deja abierta toda una serie de preguntas que podemos acoger como una invitación a prestar atención a los procesos de configuración de la infancia en los contextos rurales, al papel del juego y de la familia.

Los diversos elementos aportados por esta tendencia nos permiten colegir que en la construcción de la infancia cuando se le relaciona con los contextos rurales se hacen presentes al menos tres escenarios que se hallan en tensión y que desafían en un punto específico nuestra investigación: el primero es quizás el más ampliamente descrito, y es el que se refiere a la constitución de la infancia a partir de ideas y prácticas adultocéntricas, urbanocéntricas, o como lo hemos enunciado antes, homogeneizantes, y que hallan en la escuela uno de sus principales

vehículos para ser transmitidas. El segundo, es producto de la resistencia al primero, y se configura como reconocimiento y reivindicación de la particularidad de las tradiciones culturales y las identidades de las comunidades a las que pertenecen los/as niños/as. Y el tercero, constituye un llamado a dar prioridad a las voces de los/as niños/as, al reconocimiento de sus experiencias y a la manera en que a la vez que son construidos por los sucesos de su entorno, son constructores de ellos.

Infancia, ruralidad y crianza

Las investigaciones que se agrupan en esta tendencia abordan la relación entre infancia y ruralidad a partir de los procesos y los problemas de la crianza, por lo que la familia cumple un papel fundamental en esta discusión. Las dos primeras referencias parten de una preocupación por los procesos de desarrollo infantil de niños/as pertenecientes a comunidades rurales en Cuba, y dicha exploración los conduce a visibilizar la presencia de una cultura patriarcal como uno de los principales factores que afecta el cuidado y la crianza. Posteriormente, presentamos un estudio que aborda a través de las memorias de un grupo de mujeres, las transformaciones en los procesos de crianza que se dan a través de los cambios generacionales; el género, las representaciones sociales de la niñez y los discursos, leyes e instituciones que habilitan dichas transformaciones, son los ejes de este abordaje de la infancia en contextos rurales. La tendencia concluye con un estudio que expone la cuestión de la crianza en contextos rurales como escenario de disputas entre prácticas llamadas “medicalizadas” y tradicionales en relación con la salud de los/as niños/as, poniendo de presente la tensión entre lo homogéneo y lo múltiple.

Como se dijo, un primer tema de esta tendencia se vincula con las estrategias de *cuidado* de la infancia por parte de las familias en un asentamiento rural en Cuba. Pino, Morejón y Medina

(2017) parten de una idea de familia como institución y grupo social fundamental para el desarrollo de los hijos, aun por encima de instituciones que apoyan y en ocasiones sustituyen su rol. Los autores entienden la infancia desde el punto de vista de los derechos, por lo que atribuyen a la familia la responsabilidad de proyectarse en función del interés superior de los niños y las niñas, lo que implica el despliegue de estrategias familiares para afrontar los conflictos y problemas que conlleva dicha responsabilidad.

Estos autores analizan diversos modelos teóricos sobre la familia identificando una transmisión intergeneracional de carácter sexista, pese a los esfuerzos legislativos en favor de la equidad de género. La investigación evidencia como un rasgo de la “cultura rural” una situación de género según la cual las mujeres ejercen labores domésticas sin remuneración y los hombres actividades económicas. Confirman la existencia

De una cultura patriarcal evidenciada en el hecho de que se les atribuyen significados diferentes a los roles materno y paterno, y en una desigual distribución de las tareas domésticas y las relacionadas con el cuidado de los niños(as), siendo estas protagonizadas por las madres y las abuelas de los infantes (Pino et al, 2017 p. 240).

El estudio encontró como factores sociales que afectan los cuidados de la infancia rural la poca o nula presencia de instituciones culturales, educativas y recreativas que apoyen los procesos de crianza y desarrollo de los/as niños/as y las familias; los bajos niveles económicos, la limitación en los alimentos, las malas condiciones de infraestructura de las viviendas, la poca vinculación de la figura paterna con las instituciones educativas, los conflictos de género e intergeneracionales y la falta de tiempo para el cuidado de los infantes recargando dicha labor a las madres. Para atender dichas situaciones las familias acuden a estrategias como: la búsqueda de trabajos alternativos que puedan desempeñar por hora, la siembra y la crianza de animales, acudir a ayudas momentáneas

de hermanos mayores o vecinos para cuidar a los/as niños/as, y el diálogo como mediador en la ruptura de las barreras sexistas en los hogares.

Los autores concluyen que el cuidado de la infancia, entendido como el conjunto de acciones enfocadas en mejorar el bienestar y la calidad de vida de los/as niños/as, varía de acuerdo con las posibilidades y condiciones de cada contexto. En el territorio explorado, ese cuidado y la carga doméstica muestran una distribución de las labores que continúa condicionada por patrones sexistas patriarcales.

El artículo de Payuna (1999) nos introduce en el segundo tema de esta tendencia a saber, el género en relación con los procesos de crianza en contextos rurales, al realizar un recorrido por las memorias de un grupo de mujeres de la región cundiboyacense de Bolívar y Santander en Colombia, acerca del cambio en las representaciones sociales sobre su propia infancia y la que quieren para sus hijos/as, del que surgen recuerdos y reflexiones sobre los acontecimientos que marcaron su experiencia infantil, asociadas a la planificación familiar, el castigo físico, la crianza autoritaria y las oportunidades de estudio.

Para dar sentido a las narraciones de las mujeres participantes en el estudio, la autora aborda los conceptos de socialización y representaciones sociales. El primero lo entiende como un proceso por el cual el niño o la niña se incorpora a la cultura, la objetiviza, se apropia del universo simbólico mientras aprende el lenguaje, se forma para la vida social, aprende a cumplir los roles que la sociedad adscribe, los interioriza y desarrolla una identidad a través del reconocimiento de sí, identificándose y perteneciendo a un género, clase social y dentro de un contexto cultural específico (p. 139).

En lo que respecta a las representaciones sociales, se las asume como “imágenes, sentimientos, prácticas, con las cuales cada subjetividad construye su cotidianidad” (Payuna, 2009,

p. 139). Estas se convierten en un saber colectivo por medio de la socialización y son transformadas por los cambios de la sociedad. En particular, la autora se refiere a las transformaciones relacionadas con el género, tales como la inserción de la mujer en el mundo laboral y educativo, con grandes implicaciones para la familia y la comunidad.

En cuanto a las representaciones sociales de la niñez, el artículo muestra como rasgos de la relación entre los campesinos y las necesidades de niños y niñas, la prevalencia de cierta indiferencia, alude también a la inserción de estos en el mundo adulto a través del trabajo y al “estilo autoritario de educación” (p. 140). Sin embargo, con el tiempo esta situación se ha modificado a través de las nuevas generaciones y en el sector urbano, donde las representaciones de padres y madres se enfocan en ofrecer a sus hijos e hijas lo que ellos no tuvieron en la infancia.

Para dar cuenta de las concepciones de infancia encontradas, Payuna (1999) habla -por ejemplo- de una madre que en su infancia tuvo que trabajar para colaborar con el sustento familiar y que en la actualidad considera que la infancia es un tiempo para estudiar y así construir un mejor futuro. Las mujeres entrevistadas mostraron cómo en la vida rural debían trabajar largas jornadas y en actividades divididas según el género: los niños en tareas agropecuarias y las niñas en tareas domésticas principalmente. El trabajo infantil hacía parte de las “representaciones sociales sustentadas en la creencia de que se debía aprender a sufrir y trabajar desde pequeños” (p. 141). Para las mujeres, estudiar era todo un reto porque debían trabajar de forma simultánea; y continuar estudiando significaba hacerlo en ocasiones en contra de la voluntad de sus padres. Los hombres accedían en mayor proporción a la educación, no obstante, el estudio registra que maltrato físico

Otras representaciones analizadas están relacionadas con las expresiones de afecto en la crianza: padres y madres significaban el contacto corporal con sus hijos/as como pérdida del respeto y el poder, haciendo prevalecer estilos de crianza autoritarios mediados por el maltrato

físico como transmisión de la norma, motivados por la idea de que la “educación es un proceso de amoldamiento, al creer que el niño nace con inclinaciones perversas y merece ser corregido de forma estricta” (p. 142). La gran mayoría de las entrevistadas manifestó haber sufrido golpes en su infancia, y desde su rol como madres consideran que se debe sustituir el castigo físico severo por uno más leve o acudir al diálogo. La autora señala que las madres se encuentran en la búsqueda de otras formas para corregir a sus hijos e hijas.

Los juguetes y la participación de los/as niños/as en el ámbito familiar son también una muestra de cambios sustanciales en las concepciones de infancia: las mujeres relataron no haber tenido acceso a juguetes pues para sus familias era una pérdida de tiempo jugar en lugar de trabajar, y su participación en otros escenarios se reducía a eventos religiosos como la primera comunión y algunas fiestas tradicionales; la niñez en ese entonces no era objeto de agasajos. En estos cambios la educación también transitó de religiosa y estricta hacia prácticas psicologizadas que fueron configurando una nueva imagen sobre la niñez.

Para la autora, estas transformaciones son consecuencia de acontecimientos como la planificación familiar, la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, leyes y los tratados de derechos. Ella sostiene que “en el cambio de la imagen sobre la infancia incide de manera central la expansión de un sistema de mercado que fomenta la idea de una infancia feliz, apoyada por los padres o madres buenos” (Payuna, 1999, p. 144), influenciada particularmente por la televisión como una nueva tendencia de socialización.

Otro artículo aporta a la reflexión sobre la crianza en relación con el género en los antecedentes elegidos; en él, Seguí, García y Hernández (2016) presentan sin sustentación alguna, las conclusiones del análisis de los problemas que impactan el pleno desarrollo de la infancia en una comunidad rural en Cuba. Situados en una perspectiva que entiende la niñez como categoría

social, que alberga la diversidad como clave para su comprensión, que atribuye a la familia un rol protagónico en los procesos de desarrollo infantil y a la cultura un poder de influencia en ese mismo sentido, la investigación enuncia como patrón cultural en el contexto rural mencionado una crianza que desfavorece el desarrollo de la infancia al convertir a los niños y las niñas en “reproductores de una cultura patriarcal, machista y extremadamente perjudicial para el desarrollo de la niñez plena” (p. 58).

Para concluir esta tendencia, arribamos al tercer tema retomando los aportes de Remorini (2013), quien analiza las prácticas de crianza y los cuidados de salud en torno a los/as niño/as de una comunidad rural de Argentina desde tres perspectivas: la teoría de ecología del desarrollo, el concepto de nichos de desarrollo y la perspectiva de las etnoteorías parentales. La autora se refiere a la ampliación de prácticas medicalizadas que intervienen en la gestación, los controles prenatales, el parto, el posparto y la educación en métodos anticonceptivos, las cuales cuestionan y, en ocasiones, desaprueban prácticas tradicionales de la población, generando discusiones y contrariedad entre las “mamis” -mujeres poseedoras de saberes ancestrales que orientan el cuidado y la crianza- y los médicos. Aunque en la comunidad hay una relación cada vez más directa con los médicos y acuden voluntariamente al servicio de salud, también defienden algunas de sus prácticas tradicionales y en ocasiones las niegan al personal de salud para evitar acusaciones.

Este estudio etnográfico analiza elementos constitutivos relacionados con la concepción de infancia y crianza en la población que habita en el pueblo (urbano) y las fincas (rural). Para los primeros, “las responsabilidades y actividades de los niños —desde la perspectiva adulta— son «ir a la escuela» y «jugar». Rara vez son responsables de tareas de subsistencia, incluyendo el cuidado de sus hermanos menores” (p. 427). Estos niños/as también poseen diversos espacios según su edad y acceden a múltiples actividades. Las cuidadoras señalan que los/as niños/as de las fincas “deben

aprender a ser responsables, no ser «vagos», y combinar el juego con actividades «útiles» y «necesarias» para cuando sean adultos” (p. 428), destinando gran parte del tiempo a ayudar en las labores de subsistencia del hogar.

Remorini resalta en sus conclusiones, cómo las etnoteorías proveen un marco general para comprender las prácticas de crianza y cuidado de los/as niños/as de la población de estudio, las cuales “lejos de ser homogéneas y compartidas por todos los miembros de una comunidad, resultan de procesos de articulación, tensión y negociación, producto de los intercambios intergeneracionales” (p. 429) que sumadas a los discursos de instituciones y políticas en torno a la crianza configuran un nicho de desarrollo.

La autora explicita una oposición temporal entre el antes y el ahora en relación con las prácticas de crianza de las “mamis”, cada vez menos aceptadas. Con las nuevas propuestas, “la crianza en la actualidad comienza a ser vista como una actividad que requiere del consejo experto proveniente de los profesionales, lo que es reforzado en la interacción diaria con el personal de salud” (p. 430). En tal sentido concluye que esto “convierte a la crianza de los niños en una arena de disputas entre conocimientos legos y expertos” (p. 430) donde lo medicalizado entiende la crianza como un proceso homogéneo, mientras que la investigación permite verlo como un proceso múltiple en el cual intervienen de forma activa sus actores y que debe ser reconocido desde la observación directa de la vida cotidiana.

Los elementos presentados en esta tendencia introducen para nuestra investigación una comprensión según la cual los procesos de crianza constituyen un escenario de tensiones, disputas y transformaciones que se enmarcan a su vez en acontecimientos legislativos, sociales o culturales que actúan habilitando o clausurando posibilidades para que la crianza de los/as niños/as en

contextos rurales -sostenida por las generaciones adultas- albergue la multiplicidad en las formas de ser en la construcción de su futuro.

Ruralidad, trabajo infantil y género

La última tendencia derivada de esta revisión de antecedentes concierne a la construcción de la infancia en contextos rurales a partir del debate sobre el trabajo infantil. Como se verá, la mayor parte de estudios privilegian su legitimación al tiempo que documentan algunas especificidades de su acontecer que es importante considerar: entre ellas, sobresale nuevamente el problema de la reproducción de los patrones tradicionales de género, la naturalización del trabajo productivo en los/as niños/as y niñas del sector rural, y también se hace presente la atribución de una función educativa a estas labores. Al mismo tiempo, se empiezan a registrar transformaciones que abren a la posibilidad de disolver por ejemplo, la incompatibilidad entre tiempos de aprendizaje y de trabajo, e invitan a que los/as niños/as puedan elegir si trabajan o no. El último de los artículos incluidos en esta tendencia, denuncia sin embargo en relación con el trabajo, la instrumentalización de la infancia en estos contextos.

Para comenzar, Bevilaqua (2018) evidencia las disputas entre las familias agricultoras y el gobierno de Brasil en torno a la forma legal y tradicional de definir la infancia, especialmente en lo que se refiere a la participación de los/as niños/as en las actividades agrarias. Desde el ámbito legal se le llama explotación infantil a toda actividad laboral realizada por los/as niños/as en unidades de producción familiar, sin embargo, desde la conceptualización que le dan las familias, determinan esta participación como una formación para los futuros trabajadores y herederos de la tierra.

El autor alude a concepciones de infancia originadas desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), cuyas declaraciones y tratados se han centrado en una comprensión universal buscando garantizar a los/as niños/as su condición de sujetos de derechos y hacer responsables al Estado y a la familia de su cumplimiento. Se centran en la abolición del trabajo infantil, planteando la niñez “como una etapa de vida de aprendizaje, estudios escolares, ingenuidad, alegría y juego” (Bevilaqua, 2018, p. 51) en la cual los niños deben ser protegidos. En respuesta a lo anterior, cada país ha establecido sus leyes y sus políticas para garantizar la protección de los/as niños/as, lo que ha generado “visiones universales que no tienen en cuenta las especificidades de los contextos económicos y socioculturales bajo los cuales los niños del campo viven y trabajan” (p. 51).

El estudio realizó un acercamiento a las familias de contexto rural, con el fin de hacer un análisis de las particularidades existentes en torno a la infancia y al trabajo de los/as niños/as. Entre las concepciones encontradas, se evidencia que actualmente en las familias “a los hijos ya no se les percibe como un recurso productivo importante o mano de obra complementaria” (Bevilaqua, 2018, p. 54), sino que cada vez existe más una orientación hacia el reconocimiento de un tiempo de aprendizaje y construcción de la autonomía con miras a un futuro trabajador. También, las familias hacen referencia a procesos de conciencia y consideración respecto a la capacidad de los/as niños/as según su edad y género, incluyendo una división sexual de los roles de trabajo en la infancia, y a su vez, evitando la participación en actividades que puedan representar peligro o perjuicios de salud y escolares, considerando la educación como algo fundamental para sus hijos/as.

En ese sentido, la investigación describe el trabajo infantil como una forma de educar en valores a la infancia, la cual es sostenida por las familias aun en contra de los discursos hegemónicos del poder público; este hecho, cambia “las maneras de ser del niño del campo y de vivir la infancia en el medio rural” (p. 58).

En segundo lugar, Ortiz (2016) analiza el trabajo como algo relevante en la vida de los/as niños/as campesinos en las ciudades de Tlaxcala y Puebla, México, más allá de un modo de producción como una forma de educación, haciendo un reconocimiento a sus voces. Señala que el trabajo y la infancia son construcciones “cargadas de afectos y relaciones de poder” (p. 112) por lo que pueden concebirse de diversas formas según la cultura que las enuncie.

La autora hace la distinción entre dos categorías: niños/as jornaleros/as y niñas/os campesinos/as. Los primeros trabajan de forma asalariada para personas externas -un patrón- y reciben una bonificación monetaria; los segundos trabajan en el marco de una familia configurada como unidad productiva, en ese sentido contribuyen a su subsistencia y lo hacen en tierras que en un futuro heredarán. Las familias de los/as niños/as campesinos/as, valoran y protegen la salud y la educación de sus hijos/as.

El estudio se centra en los/as niños/as campesinos/as, en la educación que reciben en la casa, el campo y la comunidad, lugares en los que la autora identifica la presencia de una enseñanza procesual y dialógica que se da entre familia y comunidad -que no escapa a las dinámicas de poder- y da cuenta de una transmisión intergeneracional que lleva tiempo, constancia y produce efectos en la construcción de identidad cultural. Respecto a este último sentido, la autora especifica que estos procesos educativos, más allá de una reproducción social, propician la creación y recreación de la cultura campesina. De modo que “ser campesino está vinculado con sentirse parte de una

cultura y construir una identidad arraigada a la tierra, aunque éste no necesariamente cultive la tierra” (Ortiz, 2016, p. 115).

Algunos de los hallazgos resaltan los efectos positivos del trabajo en la familia con los/as niños/as: se alude a beneficios socio-afectivos que permiten que el trabajo no se conciba como algo impuesto y pase a ser un aspecto que otorga reconocimiento y satisfacción personal al sentirse útiles y valorados; a la solidaridad, reciprocidad y trabajo colectivo que resultan de los vínculos comunitarios y familiares; y a la coexistencia del juego y el trabajo como algo característico en la vida campesina de los/as niños/as, pues hallan en todo momento la ocasión de jugar y socializar con sus pares.

La autora resalta la necesidad de reconocer la importancia del trabajo de los/as niños/as y las mujeres dentro de su comunidad, pues en ocasiones se le llama “ayuda” a dicha participación, mientras que cuando se trata de hombres se denomina trabajo. Para la autora, hay una condición relacionada con el género que en el contexto que estudia se hace visible: las mujeres realizan a menudo trabajos no remunerados o con un valor económico menor y tienen menos posibilidades de acceso al mundo laboral. Asimismo, se menciona que las niñas hacen actividades domésticas y los niños actividades del campo, y que ambos casos implican muchas veces largas jornadas de trabajo, y una educación estricta en lo laboral que les expone a la violencia y el maltrato, entre otras situaciones que amenazan o vulneran su bienestar.

En las reflexiones finales del estudio se resalta el saber campesino como herramienta de vida para el futuro: bien sea porque los/as niños/as al crecer decidan permanecer en sus territorios o migrar hacia otros entornos, lo aprendido les posibilitará acceder a diversos trabajos. Sobre esta diversidad de posibilidades Ortiz (2016) sostiene que

es posible otras infancias que trabajan, juegan y aprenden desde otros contextos y que infancia feliz no sólo es un niño o niña que va a la escuela, consume y juega; entonces las infancias son tan diversas que pueden ser construidas, leídas y criticadas desde diversos enfoques y contextos. De ahí la importancia de seguir abonando a los estudios de la infancia, con enfoques que incluyan las voces de las niñas y niños y las personas que interactúan con ellos (p. 131).

Por último, Ortiz (2016) insiste en que niños y niñas deben tener el derecho de elegir si trabajan o no, y que dicha experiencia debe permitirles la participación, así como el desarrollo de aprendizajes, habilidades y autonomía que amplíen posibilidades de dignidad a sus vidas.

En el tercer texto adscrito a esta tendencia Caro (2018) reflexiona sobre las experiencias y representaciones sociales de niños/as rurales en relación con el trabajo productivo agrícola y reproductivo doméstico, considerando como enfoques el protagonismo infantil, la visibilización de la voz de la infancia y la perspectiva de género y desigualdad en el Valle de Aconcagua - Chile. Basada en los aportes de Heller (1970), entiende el trabajo productivo como la labor de inserción al trabajo agrícola remunerado -en la producción campesina para la comercialización y el autoconsumo- y el trabajo reproductivo relacionado con las labores domésticas y por ende no remuneradas.

La autora realiza una revisión teórica -focalizada en lo productivo y reproductivo- a partir de fuentes secundarias relacionadas con la infancia (in)visible, los trabajos y la desigualdad de género, y de una Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes que reveló hallazgos como: la división sexual del trabajo, pues las niñas en zonas rurales y urbanas realizan en mayor proporción tareas domésticas que los niños; la reproducción de patrones tradicionales de género respecto a la participación en el trabajo remunerado, puesto que niños y adolescentes participan en

mayor proporción que las niñas en trabajos productivos; y las visiones de futuro en donde los niños rurales están más cerca que las niñas de una visión tradicional acerca del futuro en cuanto a conformar una familia.

En el análisis y la discusión de resultados que esta autora realiza, constata “el estrecho vínculo entre infancia y el trabajo productivo, con diferencias de género y segmentado horizontalmente por el sexo” (p. 177). Esto, debido a que los niños acceden en mayor proporción a trabajos agrícolas remunerados, pues desde temprana edad adquieren experiencia en esas labores que aprenden en huertas y cosechas con sus familias. Para las niñas, la inserción al mundo laboral depende en gran medida de las conexiones familiares y las ofertas están supeditadas a actividades feminizadas -mal remuneradas y que suelen desarrollar en compañía de sus madres o parientes mujeres- como el comercio de flores, el cuidado de personas y la partición de nueces de exportación a domicilio. Para los niños, trabajar no es un peso sino una costumbre, algunos son remunerados por sus padres y otros simplemente cumplen con su labor de ayuda; de este modo “el trabajo productivo en los niños rurales es un campo naturalizado” (p. 118).

Otra de las constataciones que la autora presenta es que niños y niñas “participan en tareas domésticas y reproductivas, con diferencias de género en la intensidad, y variaciones, de acuerdo con la composición de las familias y el lugar que ocupen en ella” (p. 181). Las niñas siempre realizan labores de reproducción del hogar y los niños solo a veces, generalmente bajo la orientación de la madre, pues se entienden estas responsabilidades como femeninas. Estas diferencias reproducen una invisibilización de las actividades domésticas como trabajo. Algunas de las labores remuneradas que realizan los/as niños/as representan cansancio y dolor corporal debido a que en ocasiones deben levantar peso en las cosechas, aguantar jornadas bajo el sol y trabajar por mucho tiempo en una misma posición, sin embargo “no todos formulan juicios

negativos hacia la acción de trabajar. Consideran que es una forma de colaborar con sus padres, a quienes también les resulta extenuante el trabajo en el campo” (p. 183).

Las niñas priorizan la educación por sobre el trabajo remunerado, lo que las ubica en una proyección hacia el futuro universitario, mientras que los niños optan por continuar trabajando y hacer estudios técnicos relacionados con su campo de experiencia. Respecto a los “juicios morales” sobre el trabajo, las niñas opinan que debe ser libre y por decisión, y que las familias deben respetarla y apoyarla; ellas reconocen que las familias las protegen más que a los niños en cuanto a la realización de trabajos pesados. Para los niños el trabajo es “una forma de adquirir aprendizajes para la vida adulta masculina en el campo. Confirmando que niños se proyectan más que niñas a una vida futura vinculada a labores campesinas” (p. 185).

Por último, la autora aborda las transformaciones de la relación entre infancia y trabajo, en clave de presente y pasado, y desde las visiones de los niños: alude a la incorporación laboral que en la actualidad es más intermitente, a la preponderancia del estudio por encima del trabajo, aunque el rendimiento escolar se ve afectado en quienes trabajan y estudian a la vez por las limitaciones de tiempo que tienen. La destinación de los ingresos obtenidos por el trabajo es cada vez más utilizada por los/as niños/as en sí mismos que en el sostenimiento familiar.

La investigación concluye que “en la ruralidad, el trabajo productivo y reproductivo, sigue estando en el centro de la construcción social y cultural de la infancia, con diferencias de género” (p. 188). Las actividades de trabajo infantil en la actualidad son combinadas con asistencia a las escuelas como algo primordial e insustituible, mientras que en el pasado la educación era para unos pocos que quisieran y pudieran. También se habla de mayores aspiraciones como asistir a universidades o hacerse propietario de tierras y cosechas.

Un cuarto trabajo que incluimos en esta tendencia corresponde al de Ávila y Acosta (2011), quienes parten de cuestionar los discursos sobre el trabajo infantil basados en concepciones occidentales y urbanas de los/as niños/as, desde los cuales se invisibiliza la niñez que habita en los contextos rurales. En ese sentido, se proponen dar cuenta de la participación y roles del trabajo infantil en los sistemas de producción familiar denominados economía campesina, en el municipio Soracá, Boyacá, Colombia. Tras señalar el desconocimiento de los discursos económicos y políticos respecto a la experiencia del trabajo infantil, afirman que, en el ámbito rural

entender el papel de la niñez en los sistemas de producción familiar, nos lleva a reconocer la infancia como un hecho social construido a partir de sistemas de acciones y relaciones sociales vinculadas a los procesos de producción y reproducción en la organización económica del hogar rural (p. 52).

De acuerdo con los autores, actualmente se habla de un modelo de economía campesina, alejado del modelo capitalista, y cuya centralidad no está en procesos asalariados sino familiares de producción para el servicio común; en él, las familias como tenientes de tierras desarrollan un sistema de agricultura familiar con la participación de todos sus miembros. De este modo, consideran que “una comprensión de la niñez que habita en los contextos rurales, conlleva necesariamente a abordar el análisis propio de esta cultura” (p. 56).

En el artículo se refiere que los roles de la niñez en los sistemas de producción familiar rural están basados en una cultura patriarcal machista que se está tratando de cambiar paulatinamente desde la participación de las mujeres en los ámbitos laborales. A partir de los relatos de los/as niños/as, los autores analizan elementos como las rutinas de la casa, la asistencia a la escuela -como un escenario importante de aprendizaje y recreación, pero que en ocasiones no cumple con las necesidades del contexto-, la religión como aspecto relevante en la vida cotidiana,

los vínculos familiares -para los/as niños/as, las labores agrícolas además de ser un aprendizaje para la vida son la ocasión de compartir con sus padres o cuidadores-, la agricultura, el cuidado de animales y los oficios domésticos -que evidencia que la ayuda en esas labores es algo natural-, el cuidado de otros niños/as y los abuelos -como parte de las responsabilidades que deben asumir en la cotidianidad de sus días-, y otro tipo de actividades como hacer mandados, cargar los alimentos a los trabajadores y acompañar a los abuelos a hacer diligencias y visitas.

Ávila y Acosta (2011) indican que además de medidas para superar barreras económicas de tipo estructural en las zonas rurales, se hace necesario que las instituciones académicas e instancias político-gubernamentales lleven a cabo investigaciones para conocer con detenimiento las condiciones de la infancia y sus familias en la particularidad de cada contexto. Enfatizan que el abordaje de estos contextos implica una flexibilidad conceptual y práctica “a partir de una reflexión política de relativización del discurso dominante acerca del llamado trabajo infantil con mirada occidental urbana” (p. 66).

Habiendo mencionado lo anterior, el artículo expone que el trabajo de los/as niños/as en la organización económica del hogar no solo hace referencia al trabajo productivo, sino también al reproductivo, centrado en el cuidado del hogar y la educación, logrando en forma colectiva una sostenibilidad en el sistema. No obstante, el estudio también reconoce que en el trabajo infantil se pueden presentar casos de maltrato, abusos y exposición al peligro, ocasionando daños a la salud y la integridad de los niños y las niñas, al tiempo que puede implicar ausencias prolongadas de la escuela, bajos rendimientos y deserción, situaciones que no logran una atención adecuada por parte de la escuela, en tanto que esta actúa desde bases urbano-céntricas. Los investigadores aluden a la afectación que sufre la infancia por las crisis que atraviesa la economía campesina, que requiere de voluntades políticas para mejorar dichas condiciones.

En este estudio se concluye que las actividades cotidianas de los/as niños/as a las que se ha hecho referencia, no equivalen a una relación laboral -puesto que esta contempla un salario- y afirman la presencia de relaciones basadas en la “agencia”. Insisten en que el trabajo infantil está permeado por discursos hegemónicos que pretenden eliminarlo, y que en su lugar, debería ser tenido en cuenta como parte del desarrollo rural, albergando los sentidos que las acciones tienen para los/as niños/as y para sus interlocutores, como “elementos que permiten una mejor comprensión de las culturas rurales, y el poder pensar el desarrollo rural, más real, participativo desde las condiciones y lógicas de la infancia” (Ávila y Acosta, 2011, p. 68).

En el quinto lugar de esta tendencia, retomamos el abordaje que realiza Cornejo (2007) a propósito de las concepciones sobre el trabajo infantil desde la interpretación directa y el significado que le atribuyen los/as niños/as como actores principales en dicha experiencia de vida. En su artículo recorre diferentes concepciones de infancia, desde la definición universal que aporta la UNICEF hasta las aportadas por otros autores que coinciden en entenderla como una construcción social y la vinculan a los contextos en los que se desarrolla su experiencia de vida. La autora acude a Wailand (2004) para referirse a la necesidad de incluir a los/as niños/as en las investigaciones etnográficas como actores principales. Cornejo (2007) parte de entender que

los niños trabajadores son agentes de su propia realidad y desarrollo, lo que conlleva a considerarlos como individuos que tienen incidencia a partir de sus acciones en el contexto cultural en el que viven, que tienen conciencia de esas acciones y que pueden producir cambios a partir de ellos (p. 312).

Por medio de encuestas y entrevistas, la autora extrae de los relatos de los/as niños/as una comprensión de lo que para ellos es el trabajo, donde encuentra que estos le dan un significado que se aleja de la explotación laboral; por ejemplo, como incorporación voluntaria que responde a una

costumbre propia de su comunidad, en la cual trabajan para satisfacer necesidades personales y apoyar la economía familiar; también les permite adquirir independencia económica de sus padres, aprender sobre los mercados y el ahorro, optimizar su experiencia escolar y permanecer en ella, aunque señalan que la escuela es poco motivadora y no enseña sobre la vida.

Encuentra que el marco legal limita a los/as niños/as en su quehacer y no tiene en cuenta lo que ellos/as quieren. Los/as niños/as le adjudican al trabajo beneficios a nivel social en tanto posibilita espacios de interacción e intercambio de experiencias intergeneracionales y con sus pares. En relación con el desarrollo personal, el trabajo estimula la continuidad en los estudios, la capacidad de emprendimiento y la autonomía. Así entonces, Cornejo (2007) señala que

El trabajo infantil en espacios rurales no sería un elemento contraproducente en el desarrollo de este segmento de la cultura sino que, por el contrario, constituiría una oportunidad de desarrollo relevante para su vida cotidiana y para sus expectativas de futuro, en tanto se transforma en un espacio de aprendizaje respecto de las herramientas necesarias para su libre desenvolvimiento, herramientas técnicas y psicosociales que no estarían recibiendo de las instituciones habilitadas para ello, como la escuela (p. 316).

El trabajo infantil tiene un significado arraigado en la tradición local, la economía familiar y el desarrollo personal que se convierte en una realidad que los/as niños/as quieren y desean experimentar.

Para finalizar el desarrollo de esta tendencia, y en contraste con el conjunto de argumentos presentados en los textos anteriores en lo que se refiere a la función educativa del “trabajo”, Angón (2015) parte de afirmar que la infancia en contextos rurales es instrumentalizada, que los/as niños/as son utilizados como medio para la obtención de recursos por medio del trabajo infantil no

remunerado, el cual, a causa de las necesidades del entorno se convierte en una actividad primordial para la supervivencia de las familias más allá de unos objetivos realmente formativos.

En el marco de un estudio realizado en una comunidad de Michoacán (México) refiere que en dicho contexto se nomina “niños” a quienes empiezan a dar sus primeros pasos, “chiquillos” a quienes realizan labores domésticas y hacen travesuras, y “chiquillada” a quienes ya se integran con la familia y la comunidad en sus diferentes labores; esta última también caracterizada por realizar trabajos en el campo para sus familiares, sin ningún tipo de remuneración. La chiquillada es pues una etapa o categoría construida culturalmente, que difiere de otras infancias y de las características promovidas por organismos como la Unicef, mostrando que “la cotidianidad de niñas y niños está permeada por las diferencias de clase, etnia y género, así como por las características culturales, regionales y las experiencias propias e historias personales y familiares” (p. 2). En relación con lo anterior, la autora señala que no se logra determinar con claridad el momento de transición en el cual abandonan dicha categoría, pero sí algunas características específicas que definen el inicio y la salida de la “chiquillada”. Las preferencias de los padres, la menarquia y los primeros noviazgos juegan aquí un importante papel.

Respecto a los estudios que hemos referido anteriormente, en los resultados que en este se reportan se insiste en la incidencia del género, categoría que en relación con el “trabajo” localiza a las chiquillas en actividades reproductivas y a los chiquillos en productivas. Los espacios de juego son muy limitados para la chiquillada, pues deben repartir el tiempo entre el trabajo y la educación obligatoria que una vez concluyen, sus padres deciden sobre la continuidad, otra vez según el género, pues suelen dar más posibilidades de estudios superiores a los hombres que a las mujeres. Los espacios de la chiquillada se dividen en funciones básicas de trabajo: el hogar, el sector agropecuario, el de servicios y el comunitario, los cuales se asignan según el género y no reciben

ninguna remuneración económica pues se dan en el marco de los aprendizajes intergeneracionales y la sostenibilidad familiar -para luego heredar la propiedad y continuar el ciclo de supervivencia-

La autora habla de la atribución de unos valores al trabajo que desarrollan los/as niños/as; estos incluyen el empeño, ser comedido y hacerlo siempre de la mejor manera. Se hace referencia a una economía moral que dispone a la ayuda a la familia en las labores económicas y en la que el contexto externo determina las dinámicas campesinas de producción, solicitando el apoyo de la chiquillada en el trabajo de los adultos para así contribuir a una mayor productividad.

Angón concluye subrayando las relaciones parentales de poder que ponen a la infancia en una subordinación a nivel familiar y comunitario, invisibilizando su participación. Afirma que en México, Latinoamérica, África y Asia prevalece el trabajo infantil no remunerado y carente de reconocimiento en los núcleos familiares. Resaltamos en palabras de esta autora, que

Los niños del mundo no viven una sola infancia de escuela y juego, existen muchas infancias como parte de construcciones sociales específicas, se les puede diferenciar hasta por las denominaciones que se da a los esos núcleos a los que se les atribuye ciertas características [...]; en la tierra Caliente de Michoacán se denomina chiquillos(as) como una forma impersonal para incluir a los traviosos, irresponsables, jerárquicamente inferiores, obligados a obedecer, a trabajar y cuyas tareas son invisibles (p. 20).

Como es evidente, el abordaje del problema del trabajo infantil en los contextos rurales parece transitar entre unas posturas extremas que recorren la naturalización, la legitimación -como forma posible de naturalización de la cultura también- y el rechazo. El examen de esta situación no será objeto de nuestra investigación, sin embargo, los elementos registrados a lo largo de esta tendencia instauran en nuestra mirada una atención por la manera en que el trabajo infantil es significado a partir de las experiencias compartidas por los/as niños/as con quienes conversaremos.

Asimismo, más allá del fenómeno del trabajo infantil, prestaremos especial atención a las incidencias de las construcciones de género presentes en la comunidad, en las experiencias de infancia vividas por algunos niños/as del contexto de estudio.

Capítulo II. Objetivos, contexto teórico y diseño metodológico

Objetivos

Objetivo general

Reconocer los principales rasgos que caracterizan la experiencia de la infancia en un contexto rural del nordeste de Antioquia según los registros fotográficos y relatos que realizan los niños y las niñas acerca de su cotidianidad

Objetivos específicos

- Generar con los niños y las niñas participantes registros fotográficos y relatos orales que les permitan transmitir algunos rasgos de la infancia que viven.
- Analizar a partir de los intercambios realizados con los niños y las niñas aspectos centrales de la configuración de la infancia en el contexto explorado.

Contexto teórico

Para avanzar en el trabajo de reconocer los principales rasgos que caracterizan la experiencia de la infancia en un contexto rural de estudio según los relatos compartidos por algunos de los niños y las niñas que lo habitan, decidimos acompañarnos por algunas investigadoras como Szulc (2015), Colángelo (2015), Díaz (2010) y Duque (2010), cuya perspectiva de trabajo común lleva el nombre de “Antropología de la infancia”. Se trata de un campo de estudios abierto al conocimiento y análisis de las particularidades y la diversidad de la infancia, el cual opera problematizando y desnaturalizando lo que el sentido común ha naturalizado en torno a la niñez (Szulc, 2015). Para Colángelo (2015), una de las características de este campo consiste en ““cotidianizar” lo exótico y tornar exótico lo cotidiano” (p. 2).

Con el fin de desarrollar algunos de los principales aportes de esta perspectiva que constituye una orientación para esta investigación, partiremos de presentar algunas consideraciones generales acerca de la antropología de la infancia o de la niñez, posteriormente nos detendremos en referencias acerca de la infancia o la niñez en la antropología, y por último, precisaremos algunas consecuencias de aprender de esta perspectiva para esta investigación.

Conviene aclarar que si bien para algunas de las autoras que tomamos como referencia, niñez e infancia son categorías diferentes³, en el caso de otros trabajos no siempre es posible hallar tal distinción y en tal sentido no la sostenemos en esta investigación. Los argumentos que sustentan la relevancia de esa distinción se basan en la raíz etimológica de la palabra infancia; no obstante,

³ Szulc (2015) señala que en sus producciones académicas tiene una postura frente al uso del término infancia, el cual prefiere no usar, sosteniendo que desde la definición del “*Diccionario crítico Etimológico castellano e hispánico de Corominas* [...] Infante procede del latín *infant, -tis*, incapaz de hablar, “niño de mantillas” o niño pequeño, derivado de *fari*, “hablar” (p. 11), por lo que considera que sería un contrasentido antropológico usar tal concepción; por ello habla de niñez.

consideramos que la significación que dicha raíz le atribuye viene siendo relativizada dentro del llamado campo de los estudios en infancias, y por el contrario se ha visto complejizada por multiplicidad de miradas amplían ese marco de significación.

Antropología de la infancia

Es sabido que el trabajo de la antropóloga Margaret Mead es fundador de esta perspectiva que empieza a poner en consideración el estudio de las particularidades de los/as niños/as según los contextos culturales que habitan. De acuerdo con Díaz (2010), la antropología de la infancia surge alrededor del año 1973 con Charlotte Hardman, Jean La Fontaine y Allison James, entre otros autores, quienes empiezan a reconocer una “dimensión” particular en la infancia y la necesidad de mover conceptos que la sitúan como receptáculo de los adultos, señalando que los estudios sobre infancia deben darse sobre la infancia misma y no en la adultez.

Duque (2010) expone que en años posteriores a estos primeros trabajos se empieza a presentar una resistencia de los antropólogos hacia los/as niños/as, considerándolos no aptos para ser fuentes de información verídica por su falta de madurez y el carente reconocimiento de su capacidad de agencia y participación en la sociedad. De ese modo, los/as niños/as empezaron a ser tomados como objetos en las investigaciones que buscaban describir o comprender fenómenos directamente relacionados con ellos, como es el caso de las relaciones familia, escuela y procesos de socialización, entre otros temas. En otras palabras, las investigaciones eran *sobre* los niños y las niñas y los temas que les afectaban, pero no *desde* ellos.

Las investigadoras que hemos retomado como referencia para la construcción de este contexto teórico, representan un giro en esa mirada, y una de ellas comparte dos ejes desde los cuales se sitúa la antropología de la infancia para el abordaje de fenómenos asociados a esta: Colángelo (2015) alude en primer lugar al “énfasis en la diversidad de la experiencia humana” (p. 2), es decir, al análisis de “la variedad de formas de vivir en sociedad y de representaciones del mundo social que han creado los seres humanos” (p. 2). En segundo lugar, expone que la investigación desde este campo constituye una “práctica científica tendiente a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores implicados (el llamado punto de vista del “otro” o “punto de vista nativo”), a través de un método específico: el método etnográfico” (p. 2), cuya relevancia consiste en interrumpir las visiones homogeneizantes y estereotipadas sobre la infancia.

Aportes para pensar la infancia

En la antropología, al igual que en otras disciplinas se hallan diversas concepciones de infancia, modos de nominar y definir a las niñas y los niños.

Para Szulc (2015), la niñez es un periodo de dependencia de los otros, debido a las pocas capacidades con las que se nace para sobrevivir por cuenta propia; señala que la asistencia requerida en esta etapa no es única o predeterminada, pero que sí adquiere diferentes formas según cada cultura y sus concepciones de vida, de muerte y de "persona", incluyendo sus interpretaciones de niñez, las cuales se desprenden de la construcción social desde sus propios procesos históricos. En ese sentido, la autora refiere que cuando se habla de niñez también se habla de adultos, pares e instituciones y las relaciones que los niños tejen con cada uno de ellos. De esta manera, se plantea

que desde la imposibilidad de que los/as niños/as sobrevivan por cuenta propia, la niñez no es un fenómeno individual, sino social que tiene relación directa con la adultez, y es a partir de esas relaciones que ésta se hace diversa en cada contexto.

En sus estudios antropológicos con la población mapuche, Szulc (2015) ha logrado hacer una “reconceptualización de la niñez como construcción sociohistórica, heterogénea, cambiante, relacional y disputada” (p. 20), y con ella ha problematizado la forma en que la niñez ha estado mediada por miradas hegemónicas que la generalizan desde un modelo de niño occidental que no concuerda con la cotidianidad observada en los estudios etnográficos desarrollados por ella. La autora muestra que la diversidad hace parte fundamental del análisis en los estudios antropológicos sobre la niñez; para ello

es preciso tener en cuenta la complejidad del tema, que no puede explicarse solamente desde un punto de vista determinista centrado en lo económico, como tampoco desde un culturalismo ingenuo (Colángelo, 2005), o desde la perspectiva naturalizante sobre el género o la pertenencia étnica, que atribuye a ciertos colectivos determinadas características “esenciales”, inmutables, de modo que deje fuera del cuadro el entramado social y las condiciones estructurales en las que los distintos grupos se van conformando y transformando (p. 183).

Por su parte, Colángelo (2015) entiende la niñez como una categoría socialmente construida que parte de los intereses que guían las políticas y las prácticas sociales. Desde ese punto de vista, piensa la tarea antropológica como un ejercicio permanente de desnaturalización de prácticas y de categorías en donde “la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas” (p. 7). A partir de estas observaciones, considera que puede

comenzarse a hablar de *infancias*, “plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja” (p. 7). De su trabajo con frecuencia se resalta el enunciado según el cual “eso que nosotros llamamos infancia no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (p. 2).

Colángelo (2015) establece una relación de la concepción de infancia como categoría socialmente construida con la perspectiva de la diversidad, las cuales se entrelazan en lo que ella nombra dimensiones de lo social: la variabilidad cultural, la desigualdad social y el género. En concordancia con lo anterior, Díaz (2010) entiende que el “ser niña o niño a lo largo de la historia ha estado sujeto a una pluralidad de significados que provienen de diferentes concepciones y posturas de las distintas disciplinas que han tomado la infancia como foco de estudio” (p. 61), y en las que se exponen, según intereses particulares, unas verdades y posturas dependientes directamente de la época y teorización con la cual se les ha mirado. La autora propone que estos estudios deben realizarse a partir del reconocimiento de los/as niño/as como sujetos con capacidad de agencia que transforman las circunstancias, la vida de las personas, de su entorno y su cultura.

Los modos de considerar la infancia, la niñez, a los niños y niñas en distintas épocas, se encuentran presentes en los imaginarios, discursos y prácticas que dan cuenta de continuidades y discontinuidades de las sociedades y las culturas (Díaz, 2010, p. 61)

Implicaciones para nuestra investigación

Como ha sido dicho, la presente investigación se centra en hacer un reconocimiento de la infancia que habita un contexto rural a partir de las voces y experiencias de los/as niños/as, partiendo de problematizar estereotipos de inferioridad que se les atribuyen desde una mirada

externa. En tal sentido, toma la antropología de la infancia como un horizonte teórico y metodológico que soporta epistemológicamente el lugar de los/as niños/as como interlocutores en la investigación sobre ellos/as y con ellos/as.

Los estudios antropológicos reconocen la capacidad de *agencia* de los/as niños/as, pero de acuerdo con Szulc (2015) no se deben dejar de lado “condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que de diversas formas la limitan” (p. 182), por lo que la autora subraya que no es posible “analizar el punto de vista de los niños” (p. 182) sin tener en cuenta el de los adultos, pues no se trata de mundos separados. Así, la investigación antropológica nos recuerda la importancia de reservar un espacio para considerar en el estudio a los adultos, cuyos testimonios ampliarían las posibilidades de comprensión de los fenómenos en juego.

Colángelo (2003) a su vez invita a no desatender la incidencia de las concepciones de infancia presentes en las políticas y planes educativos que tienen a los/as niños/as como destinatarios, lo que exige gestionar la simultaneidad de la presencia de factores sociales -lo macro- y de las particularidades -lo micro- en la complejidad de los distintos fenómenos que hacen a la infancia en cada contexto.

Por su parte, Duque (2010) nos advierte de una suerte de subalternización de la infancia, las mujeres y los grupos étnicos, presente en algunas investigaciones antropológicas con infancias. En dichos trabajos,

las diferencias y vulnerabilidades particularidades de las niñas y los niños no siempre se reconocen desde la perspectiva de la diversidad y la variabilidad, sino que han sido utilizadas para representarlas con estereotipos que en algunos casos se asumen como verdades naturales (p. 90).

Esta autora manifiesta que la diversidad no puede convertirse en una creciente de estereotipos sobre los/as niños/as que se adscriben en un marco de atributos fijos debido al conocimiento de sus nuevas particularidades.

El problema que da nacimiento a esta investigación parte del interés por interrumpir la homogeneización e inferiorización de la infancia que habita en contextos rurales, a partir de la escucha y el reconocimiento de las voces y experiencias de los/as niños/as. Este ejercicio no niega la determinación de las políticas en algunas situaciones de empobrecimiento que sufren las comunidades, sin embargo, se resiste a identificar dichas situaciones con los sujetos, y se orienta por explorar las versiones que estos construyen a partir de la singularidad de sus experiencias, especialmente y en este caso, relacionadas con la infancia.

Por lo planteado anteriormente, dada la composición de este contexto teórico no es posible proponer una definición de infancia en concreto, pero sí un reconocimiento de los rasgos múltiples que singularizan sus experiencias.

Diseño Metodológico

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación planteada, los antecedentes revisados y el contexto teórico propuesto, la presente investigación se da dentro de un marco cualitativo toda vez que acoge el estudio de las cosas “en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 49). Por ello, “el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es «relativo» y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados” (Hernández et al., 2014, p. 11).

Recordemos que, de acuerdo a las ideas presentadas en el contexto teórico, se hizo explícito el interés por reconocer el punto de vista del otro, en este caso, de los/as niños/as, proponiendo un campo investigativo no solo sobre ellos/as sino desde ellos/as. Desde el punto de vista de Díaz (2010), esta aproximación permite “construir una categoría social basada en las capacidades de su experiencia como sujetos” (p. 13), que aporta a la visibilización de la infancia en los estudios investigativos, toda vez que se enfoca en aspectos que le conciernen directamente.

Para el desarrollo de esta investigación se han realizado unas elecciones metodológicas que se orientan bajo el método fenomenológico, fundado por el filósofo Edmund Husserl y profundizado por Jean Patocka, Max Scheler, Martin Heidegger y trabajado por pensadores más actuales como Max Van Manen. Pese a que la fenomenología es un método filosófico, se ha vinculado a la rama de las ciencias humanas cualitativas debido a su función de generar conocimiento y confrontar las comprensiones sobre la vida. Esta se centra “en el estudio de los fenómenos, y los fenómenos son la vivencia de alguien -pertenecen al flujo de la conciencia de alguien- [...]; la vivencia es la cosa y el núcleo es “cómo” las cosas de la vivencia aparecen a la

conciencia” (Van Manen, 2016, p. 102). El autor citado anteriormente realiza una conceptualización de la fenomenología hermenéutica definida como un método de reflexión abstemia que se orienta a la descripción e interpretación de la escritura de las experiencias vividas por el ser humano.

El término *método* se refiere al camino o actitud para aproximarse a un fenómeno. Abstemia significa que reflexionar sobre la experiencia tiene como fin abstenerse de intoxicaciones provistas por teorías, polémicas, supuestos y emociones. Hermenéutica significa que la reflexión sobre la vivencia debe regirse por un lenguaje discursivo y por dispositivos interpretativos sensibles que hacen posible e inteligible el análisis, la explicación y la descripción propias de la fenomenología. (Manen, 2016, p.29)

La fenomenología se centra en hacer descripciones directas de la vivencia como portadora del sentido y no en las formulaciones teóricas o lingüísticas, en este sentido la fenomenología no niega la existencia con las relaciones teóricas, por el contrario, sostiene que toda teoría inicia con la vivencia de una experiencia humana. Partiendo de Van Manen (2016) la fenomenología es un “método de métodos” que abre un gran abanico de posibilidades para acercarse a la investigación de las experiencias vividas del ser humano y que no se adhiere únicamente a un manual de estrategias o técnicas de investigación, sino que por el contrario puede ser pensada “como la adopción de una cierta actitud y la práctica de una conciencia atenta a las cosas del mundo tal y como las vivimos, más que como las conceptualizamos o teorizamos y como las damos por hecho” (p. 46).

Participantes y contexto

En el estudio participaron veinte sujetos, cinco niñas y quince niños, con edades entre 6 y 12 años que se encuentran vinculados al contexto escolar bajo el modelo de escuela nueva; este último criterio fue pensado para facilitar los intercambios con ellos/as ya que la escuela es un punto de encuentro para las comunidades que habitan zonas rurales dispersas. El número de participantes no se estableció en términos de representación cuantitativa, ni de género sino a características de la conformación de la población. Los participantes fueron habitantes de dos de las ocho veredas de un corregimiento del Nordeste Antioqueño ubicado a 11 kilómetros de distancia del casco urbano municipal, que de acuerdo a la versión IV del SISBEN, cuenta con una población de 1.670 habitantes. Para desplazarse desde la zona central del corregimiento a las veredas seleccionadas se debe hacer un recorrido de más de una hora en vehículo por carretera destapada, estas están ubicadas en una zona especialmente montañosa en las cuencas de un importante río que atraviesa la región. Su principal actividad económica está enfocada a la producción panelera y otros derivados de la caña de azúcar.

Los datos de caracterización de la población que habita el corregimiento son producto del dialogo con personas locales y con los y las participantes del estudio los cuales generosamente compartieron detalles de las rutinas que envuelven su cotidianidad y la de los hombres y las mujeres que pertenecen a su familia y/o de entornos cercanos.

Las actividades de los hombres están en su mayoría relacionadas con el trabajo remunerado, entre los que se resalta la siembra de alimentos para el consumo familiar y en algunas ocasiones para la venta comunitaria, por otro lado está el trabajo relacionado con la principal actividad económica de la región como lo es la producción panelera en actividades como: cortar caña,

trabajar en las máquinas de producción arriando mulas, moliendo caña, atizando y bagaseando. Otros de los trabajos que realizan los hombres en este contexto son: conducir volqueta, cortar madera, extraer oro en minas y patrocinar trabajadores en fincas. Estos particularmente se realizan en lugares lejanos lo que hace que la figura paterna se ausente del hogar por temporadas. Lo anterior en algunas ocasiones influye también en la estabilidad de las familias haciendo que tengan que migrar constantemente de acuerdo a las ofertas de empleo de la figura masculina. En el caso de los hombres más jóvenes en su mayoría los hermanos mayores combinan el trabajo en las máquinas de panela con el estudio en el colegio.

Las actividades de las mujeres desde los relatos de los niños/as participantes presentan un acento entre lo doméstico, el trabajo remunerado y en algunos casos lo escolar. El trabajo remunerado que realizan las mujeres también está directamente vinculado con la actividad económica de la región en las máquinas de producción panelera, pero en esta ocasión con una variación de las labores, acá a diferencia de los hombres las mujeres no realizan trabajos que requieren fuerza física como cortar caña, arriar mulas, atizar o bagazear, acá las mujeres se desempeñan en labores como moler y empacar la panela. Otro de los trabajos que aparecen son el tejido de crochet y la preparación de alimentos en restaurantes y para la venta en la comunidad. Las actividades domésticas como: cocinar, organizar y cuidar de los/ niños/as aparece como una labor innata que las mujeres tienen que combinar con el trabajo remunerado (en las máquinas paneleras). Particularmente desde el punto de vista de algunos de nuestros participantes lo doméstico no es un trabajo, y lo definen como “no hacer nada”.

En lo que refiere a la cotidianidad de los/las niños/as participantes del estudio prevalece la realización de actividades domésticas como: organizar, cocinar, lavar ropa, ayudar a tender la ropa,

cargar agua para la casa, recoger leña y cuidar los hermanos. Estas actividades desde el discurso de los niños/as hacen parte de una forma de “ayuda” a sus madres y/o abuelas quienes fungen como responsables de estas y se desarrollan paralelo a las actividades escolares.

Otras de las actividades que se hace presente en la cotidianidad de los niños/as del contexto rural de estudio son las referidas a las actividades laborales como: cuidar niños de otras familias, botar bagazo y empaclar panela por las que reciben alguna remuneración económica, por otro lado la participación en las actividades productivas de los adultos que aparece nombrada por los mismos participantes como una “ayuda” a sus padres entre las que se destaca: cortar caña, bagazear, empaclar panela y desyerbar. Lo laboral y la participación en las actividades productivas de sus padres/madres conlleva a evidenciar en el relato de las experiencias de los niños/as unos saberes propios en relación a la actividad productiva local.

En la cotidianidad de los/as niños/as se hace referencia al juego y el esparcimiento como actividades combinadas con lo doméstico, lo escolar y las labores y/o participación en las actividades de productivas de los adultos. Estas se agrupan en dos ejes: uno el de las actividades que suelen ser más comunes en cualquier contexto ya sea rural o urbano, como: Jugar fútbol y balón, montar cicla, elevar cometa, bailar, montar columpio, juegos grupales y tradicionales como la chucha y escondidijo, juegos de roles y la participación en actividades físicas propuestas desde la escuela. y el segundo son aquellas actividades que resultan ser más particulares en un contexto rural como: ir a pescar, “tirar baño” en las quebradas. Jugar con el ganado en los potrero, trepar en los árboles, salir a borde de la carretera para entretenerse, ir a visitar familiares y montar a caballo.

La generación de los datos

Esta investigación surge a partir de la descripción de la experiencia de una vivencia personal de la investigadora, lo que se considera un punto de partida en el diseño metodológico; “ser cociente de la estructura de la propia vivencia de un fenómeno puede dar al investigador ciertas claves para dirigirse hacia el fenómeno y, así, a las otras dimensiones de la investigación fenomenológica” (Manen, 2016, p. 357). Coincidir con las vivencias de los otros implica reconocer los posibles puntos en común y aproximarse al fenómeno de estudio con mayor apertura y sensibilidad.

Para la generación de los datos se acudió a los denominados métodos empíricos de las ciencias humanas fenomenológicas los cuales posibilitan la recolección de material vivencial que soporta el análisis y la reflexión fenomenológica de las experiencias vividas. Estos métodos describen varios tipos de actividades de investigación que “incluyen: descripciones personales de vivencias, recolección de vivencias escritas de otras personas, entrevistas para obtener casos vivenciales, observar vivencias, identificar vivencias ficticias y explorar vivencias imaginarias de otras fuentes estéticas” (Manen, 2016. p. 356). Para explorar el significado de una vivencia la fenomenología propone al investigador adoptar una mirada atenta y reflexiva más hacia la experiencia que hacia el concepto partiendo de la denominada reducción, que de acuerdo con Van Manen (2016)

se dirige a remover cualquier barrera, presupuesto, suposición, proyección y conceptualización que impide que los fenómenos y eventos del mundo de la vida aparezcan o se muestren tal y como se dan (...) para dejar que lo que se da se muestre por sí mismo (p. 251).

En nuestro caso la generación de la información se centró en un material rico en descripciones respecto a las experiencias vividas por los/as niños/as en el contexto rural de estudio, en este sentido los/as participantes no se constituyeron en informantes sino que fueron los interlocutores de sus experiencias a través de las fotografías y los relatos que compartían.

La entrevista Fenomenológica

De acuerdo al enfoque asumido la entrevista propone “explorar y recoger material narrativo vivencial, historias o anécdotas que puedan servir como fuente de reflexión fenomenológica y, por ende, desarrollar una comprensión más rica y profunda de un fenómeno humano” (Manen, 2016, p. 359).

Van Manen (2016) señala que estas entrevistas deben considerar: escenarios donde el entrevistado muestre mayor comodidad, el establecimiento de lazos de confianza previos, aspectos de espacio-tiempo que favorezcan al entrevistado, centrarse en el tema de vivencia que se desea investigar, grabar las conversaciones, tener siempre presente la pregunta de investigación y estar alerta a las historias contadas. Aclara que no se hace necesario hacer muchas preguntas, que se deben respetar los silencios en la entrevista, a la espera de que el entrevistado recuerde y comparta más de su experiencia.

El tiempo de duración de las entrevistas fue determinado por los/as entrevistados/as, estas fueron registradas mediante la grabación de video con un celular y posteriormente se transcribieron. Cada encuentro con los/as niños/as se inició con un breve recuento de los objetivos de la investigación y se les insistió en el derecho que tenían de participar voluntariamente, responder solo aquello con lo que se sintieran cómodos y retirarse en el momento en el que lo desearan.

Discusión de fotos

Otro método empleado, aunque no es propio de la fenomenología, es la discusión de fotos: consiste en entregar cámaras a los/as niños/as participantes de la investigación para que retraten algunas vivencias que deseen compartir y puedan luego relatarlas.

Ames et al. (2010) proponen una serie de pasos para implementar el método de discusión de fotos: entregarles a los niños y las niñas cámaras fotográficas y orientarlos en su uso; establecer un lapso temporal para que los niños y las niñas tomen las fotografías de forma libre, sus pasatiempos, encuentros con amigos, dinámicas familiares o situaciones orientadas por el investigador; reunir las fotografías; y finalmente, analizarlas e interpretarlas desde su origen y significados, a partir de preguntas como “¿quién(es) está(n) en la foto?, ¿qué está pasando en esta fotografía?, ¿por qué la tomaste?, etcétera” (p.12).

La aplicación de este método permitió reconocer a través de una experiencia óptica aspectos relevantes de las experiencias vividas por los/as niños/as en su cotidianidad.

Etapas para el proceso de generación de los datos

Primero, se estableció un contacto inicial con los/as niños/as en dos escuelas del corregimiento teniendo en cuenta que estas son el punto central de encuentro de la comunidad. En este acercamiento me presenté como una estudiante mas no como una docente y se les contó sobre la investigación la cual para ellos consistiría en compartir mediante fotos y relatos algunos aspectos de su vida cotidiana para que otras personas ajenas a la ruralidad y pertenecientes a un grupo de estudiantes universitarios puedan conocer un poco más sobre ellos/as. Una vez realizada esa introducción también se les explicó de forma oral y escrita los objetivos y los derechos que tenían

como participantes. Con quienes libremente decidieran participar y contaran con el permiso de sus acudientes se realizó una pequeña inducción para el uso de las tables con las que tomarían algunas fotografías de aquellos lugares, personas o situaciones que ellos/as quisieran compartir y que les llamaba la atención; este sería el insumo para provocar la conversación en los próximos encuentros con la investigadora.

En un segundo momento y posterior a la toma de fotografías por parte de los/las niños/as se estableció un diálogo a partir de los registros fotográficos. En este encuentro se generó un espacio de conversación e intercambio tranquilo y fluido, iban y venían las preguntas, en ocasiones los/as niños/as se tomaron la palabra para cambiar de roles y pasé de ser entrevistadora a entrevistada sobre mi vida personal. También hubo momentos graciosos en los que contaron chistes, y se presentaron algunos malos entendidos con relación al uso del lenguaje principalmente con una de las preguntas de investigación que indagaba sobre ¿cómo se la van los participantes con algunos de sus familiares?, con respecto a esta pregunta uno de los/as participantes entendió “cómo se lavan en familia” dijo “con agua y jabón”.

En estos intercambios también surgieron elementos que se quisieron tener controlados pero aun así se hicieron presentes, por ejemplo: separar mi rol de maestra en el corregimiento del rol de investigadora, porque pese a haber elegido una vereda retirada de mi lugar de residencia y de trabajo para que mis roles de vecina y maestra no influyeran en la confianza y la tranquilidad de los/las participantes para dar sus testimonios, en determinados momentos insistía mi rol de maestra que intervenía con juicios valorativos. En otros momentos por mi afán de evitar posicionarme como maestra me limité para acercarme e involucrarme más en los diálogos, perdiendo la oportunidad de explorar de forma más profunda algunos aspectos emergentes en los testimonios de los/las niños/as.

Una vez concluidos los dos momentos anteriores en el proceso de generación de información, y pese a lo valioso de los aspectos compartidos por los/as niños/as, se determinó que era necesario hacer un segundo encuentro pero esta vez mediado por un protocolo de entrevista que permitiera profundizar en algunos aspectos emergentes y poco explorados durante el diálogo basado en las fotografías, dando así lugar a un tercer momento en el que a partir de una guía de preguntas abiertas se habilitó a los/as niños/as a narrar algunas de sus experiencias cotidianas en el corregimiento.

Análisis de la información

La fenomenología propone emplear para el análisis de la información los denominados métodos reflexivos, de los cuales para esta investigación encontramos pertinente emplear el análisis temático por medio del cual se pueden “tratar los textos como fuente de sentido en el nivel holístico de la narración, en el nivel de un párrafo separado, o en el nivel del enunciado, frase, expresión o palabra singular” (p. 365). En nuestro caso los textos son las entrevistas y los relatos sobre las fotografías que los/las participantes compartieron, los cuales fueron transcritos en su totalidad para pasar a una primera etapa de la tematización llamada por Van Manen (2016) enfoque selectivo de lectura, cuyo proceso consiste en resaltar o subrayar algunos apartados particulares en relación con la vivencia que está siendo descrita, en este punto se le asignó una etiqueta característica a determinados fragmentos según su contenido central hasta que cambiasen de idea; así pues, en un texto se pudieron asignar hasta quince o más etiquetas diferentes. En esta primera etapa del análisis también se utilizó de forma básica el software de análisis cualitativo Atlas Ti, en el cual se ingresaron los datos y las etiquetas previamente asignadas para crear unas redes que permitieron

una primera agrupación de estas etiquetas. Es de señalar que cada entrevista se conservó en su totalidad y que cada fragmento recortado conservaba una guía de identificación que permitía remitirse con facilidad a la totalidad del documento en los casos requeridos.

En una segunda etapa luego de la agrupación de las etiquetas, y ya sin la ayuda del software, se crearon unas categorías emergentes, que pasaron a ser tratadas bajo el enfoque detallado de la lectura, el cual trata “de identificar y capturar expresiones, frases o párrafos narrativos temáticos que permitan que se muestren o dé cada vez mejor en el texto el sentido fenomenológico de la vivencia” (Menen, 2016, p. 365). Con este nuevo proceso los fragmentos comunes se agruparon por códigos y se les asignó una frase que daría cuenta de la especificidad de su contenido. Una vez finalizados estos procesos se crearon unos archivos con los códigos que referían temas similares dando lugar a la conformación de nuevas categorías, volviendo a leer detenidamente cada fragmento allí contenido para reafirmar su pertenencia a esta categoría y finalmente organizar un esquema que permitió describir la experiencia contenida para construir el informe final de análisis.

En relación con el proceso de análisis de los datos encontramos la contundencia, variabilidad, riqueza y generosidad de los relatos compartidos por los/as niños/as participantes generaron volumen de información que, en ocasiones, se tornó desbordante y compleja, la cual parecía no ser analizable en primera instancia porque en la investigación no todo es susceptible de interpretaciones; sin embargo, se asumió una posición de cuidado frente al tratamiento de los datos y logramos acoger y darle un lugar a todos los relatos. Consideramos además que tener esta información disponible, abre una puerta para que más adelante puedan ser pensados asuntos y otras miradas en torno a las infancias que habitan en la ruralidad que deriven

en estudios en relación a los mitos, las fobias y otras vertientes que se puedan problematizar desde la lectura de esta tesis.

Consideraciones éticas

Posterior a la aprobación del proyecto por parte las lectoras expertas y del comité de la universidad, se da inicio a la etapa de ejecución de la investigación teniendo en cuenta algunas recomendaciones éticas para la investigación con niños/as sugeridas desde diversas producciones académicas.

Consentimiento y disentimiento

En un primer momento se informó a los representantes de los/as niños/as que podrían participar en la investigación, sobre los objetivos, las actividades a desarrollar, su rol y el rol de los/as niños/as en el proceso, una vez despejadas las dudas surgidas en esta socialización decidían firmar voluntariamente un consentimiento informado para posibilitar la participación de los/as niños/as

En un segundo momento cuando los/as niños/as recibieron la misma información que sus representantes en relación a la investigación, también firmaron de forma voluntaria el consentimiento informado y un disentimiento en el cual quedo claro que ellos pueden “negarse a participar y retirarse en cualquier momento de la investigación y dar prioridad a este derecho por encima de los deseos de sus padres u otras personas” (Graham et al. 2013). Con el fin de generar un clima de completa seguridad y confianza para su participación.

Privacidad, confidencialidad y anonimato

A fin de proteger durante toda la investigación la privacidad de los/as niño/as en relación con los datos entregados por ellos, se concertó entre participantes e investigadora un horario y un espacio que les fuese cómodo para iniciar los diálogos y entrevistas; es de resaltar que siempre fue campo abierto y conservando una distancia prudente en la que los demás adultos del entorno pudieran observar mas no escuchar el ejercicio de diálogo entre participantes e investigadora para favorecer su libre expresión y aislar el temor a ser juzgados.

Una vez obtenido los datos por parte de las entrevistas y el ejercicio fotográfico estos fueron guardados bajo completa confidencialidad por parte de la investigadora, y para los momentos de uso explícito de estos datos se asignó un código de identificación para cada participante. La privacidad y la confidencialidad dan lugar al “anonimato y la imposibilidad de identificar a los participantes de la investigación en los informes, presentaciones y otros medios de difusión de los resultados” (Graham et al. 2013). En este punto también se sugiere que se debe estar atento al uso de las fotografías realizadas por los/as niños/as verificando que en estas no aparezcan personas, lugares y espacios que den cuenta de la plena identificación de los participantes y el contexto.

Difusión

Los hallazgos de la investigación se utilizarán únicamente con fines académicos y se le informará a la comunidad en la medida en que se desarrolle la investigación, “los aspectos que

directamente comprometen a los niños y niñas” (Barreto, 2011, p. 645), y al finalizar el estudio esta comunidad será la primera en conocer dichos resultados.

Segunda parte: Resultados de investigación

Capítulo III. Itinerarios: espacios, mitos, recorridos y otros seres del entorno

Este capítulo recupera especialmente datos generados por los/as niños/as a través del registro fotográfico que hicieron, y de los relatos que acompañaron las imágenes derivadas de ese ejercicio. En él se reflejan distintos aspectos de las relaciones que establecen con los espacios, tanto en lo doméstico como con el territorio y otros seres vivos que lo habitan. Exploraremos algunos de sus *itinerarios*, deteniéndonos en sus características y funciones, en las ficciones que se han construido en torno a algunos de sus lugares, en las personas con quienes los recorren, en sus obstáculos y destinos, en sus otros habitantes.

La casa

A través de las fotografías y de sus descripciones, algunos/as niños/as nos dieron a conocer detalles sobre las áreas dispuestas en casa para estudiar, las características de la cocina, de las habitaciones y de la distribución del espacio para dormir.

En esta primera imagen un participante muestra el espacio de la casa destinado para estudiar y especifica: “ahí es donde nos ponen a hacer tareas cuando no vamos a la escuela; nos ponen a hacer sumas”.



Fotografía 1. Espacio dispuesto en casa para estudiar

En referencia a la cocina y al fogón, un participante especifica que en su casa cocinan “solamente con la leña y con el papel, porque esa es una estufa moderna y no se le puede echar plástico porque es que se taquea mucho”. Explica: “uno por acá le hecha la leña y por acá sale, le entra el viento y abajo tiene unas puerticas para sacarle la ceniza”.



Fotografía 2. Estufa de leña moderna

La fotografía de otro participante exhibe un fogón con atributos no modernos, detalla al respecto que “en la leña hacemos la comida y cuando no hay leña hacemos en el gas”:



Fotografía 3. Fogón de leña

Otra participante nos enseña su habitación, destacando en ella un objeto en la pared que forma parte de un recuerdo: “Esta es la piñata cuando yo cumplí doce años”. Respecto al mismo espacio su hermana pormenoriza acerca de la distribución del espacio para dormir:

En la casa hay tres camas, yo duermo con [mi hermana] y ellos [mis tres hermanastros] duermen en una sola cama; [mi padrastro] y mi mamá duermen en la otra cama. [La cama] de la mamá está en una pieza y las de nosotros están en la misma. Veo en esa cama duermo yo con mi hermanita y en la del lado de allá duermen ya todos ellos.



Fotografía 4. La habitación

El monte y los peligros

El monte parece un lugar propicio para la construcción imaginaria del peligro; quizás, destino de lo íntimo-extranjero intramitable, localización externa de lo que se rechaza, exhibición de prejuicios transmitidos intergeneracionalmente que hacen a la construcción de la diferencia. Así, los atributos que encarnan el peligro son la fealdad, la pobreza, la oscuridad y la vejez; relatos que parecen poner en evidencia el miedo a la muerte y a la desaparición. Escuchemos a una participante:

(...) hay muchas cosas que si uno va al monte no vuelve al otro día, no vuelve porque hay cosas malas, son espíritus que a uno se lo pueden llevar, o le pueden decir “hola” y uno va y busca al que le dice “hola” y se lo llevan a uno porque si un espíritu lo llama (...) no puede ir porque después se lo roban a uno. (...) como que yo y usted estuviéramos en un potrero (...), entonces que el espíritu nos llama de ese monte y nosotros vamos (...), entonces que ese espíritu era un poco de hojas, si uno pisaba una hoja (...) venía un poco de hojas y se hacía un montón en el suelo. (...) en ese monte deben de haber cosas feas, puede haber brujas, puede haber el pataetarro, (...) el que anda, mete el pie en un tarro. [Si]

yo y usted íbamos allá, ¿qué nos pasaría?, y no volvíamos al otro día (...) que nos llamaba la mamá y que nos iba a buscar, (...) nosotros la escuchábamos y (...) nos íbamos a ir y no nos dejaban ¿nosotros qué haríamos? Desde allá de ese monte no se escucha nosotros gritarle a la mamá, tocábamos que tener una cosa que sea un tubo y que se escuche duro para llamar a la mamá.

Otro participante narra la experiencia de una de sus hermanas cuando debía ir a estudiar: “le tocaba irse sola, ella se encontraba huellas de tigres entonces a ella le daba mucho miedo”, por lo que se terminó cambiando de escuela:

a veces se encontraba los rastros de personas, de yeguas, por ahí gente tirada por ahí entonces a uno le da mucho miedo. (...) gente como pobre, entonces uno veía esa gente y pensaba que como por ahí había un malo entonces a uno le daba mucho miedo

Uno más de nuestros participantes cuenta que en una ocasión su madrastra y su padre se fueron al pueblo y ellos (sus dos hermanos y dos hermanastras) debían cuidarse solos; en dicha ocasión sus hermanos “se fueron para donde un señor que ya no está viviendo allá, fueron a cogerse un gallo que mantiene allá pa’ llevárselo, entonces izque⁴ que vieron un ladrón” que se dirigía a donde ellos estaban y “salieron volados”. Añade dos episodios más en los que personajes de “negro” encarnan una fuente de peligro:

había alguien y le estaba disparando a [mi madrastra] con un arma entonces (...) ella se desmayó, alguien negro [que] estaba enmascarado. Y otro día estaba montado en el guayabo, entonces [mi hermanastra le dijo a la mamá]: “ahí hay alguien de negro”, (...) entonces de un salto nos entramos.

⁴ Aunque el participante no pronuncia la palabra completa, dizque significa presuntamente o supuestamente.

Concluimos este pasaje por “el monte” con las palabras de una participante que manifiesta su disgusto por salir “porque en el monte están dos viejos que están robando niños”, y en razón de un hombre que “pasó por ahí por la carretera, con una sombrilla y un machete torcido, entonces mi mamá no me deja salir ahí porque me roban”.

Los Caminos

En este segmento se describen los caminos que los/as niños/as recorren en sus territorios, se incluyen los tiempos de desplazamiento de la escuela a sus casas, los medios de transporte que utilizan con frecuencia, las personas que les acompañan en estos trayectos, las características de los caminos, y los obstáculos y desafíos que las contingencias asociadas a la naturaleza les plantean.

Los *tiempos* de desplazamiento a los que hacen referencia los/as participantes están asociados principalmente al tiempo que conlleva desplazarse de su casa a la escuela, los/as niños/as refieren distancias de entre treinta y sesenta minutos caminando. Para el caso de un participante es una hora pues vive “muy lejos” y “se tiene que venir en bestia”.



Fotografía 5. Hacia la escuela en bestia

En lo que respecta a los *medios* de los que disponen y los fines que cumplen en el desplazamiento, por una parte, los/as niños/as indican que se desplazan en bestias, yeguas y machos; cuando no disponen de estos medios lo hacen caminando y muy eventualmente usan carros para recorrer trayectos específicos en tanto las características de los caminos y la ausencia de transporte público hacen que este medio sea el menos usado.

Los fines para los cuales se usan estos medios tienen que ver con la compra y transporte del mercado, el desplazamiento a la escuela, trámites en el pueblo o visita de familiares. Un participante relata que para ir a visitar a su madre debe ir en un “macho” que está acostumbrado a cruzar el río que hay para llegar donde ella vive, y una participante cuenta que para ir al pueblo usan dos medios de desplazamiento: “bestia hasta cierta parte y ya después nos vamos en carro”.

Estos datos son complementados por el fragmento de un hermanastro de la participante al detallar que cuando su madrastra regresa del pueblo él y su hermano le tienen “que llevar las bestias” hasta la parte del camino que la deja el carro; él explicita el proceso que dicha tarea implica y los criterios para priorizar quién se desplaza en las bestias:

tenemos que aparejar un macho que le decimos gitano y una yegua que es de las hermanastras. [Aparejarlo es] montarle el aparejo, los ganchos, montarle eso, ya después yo voy por la yegua y la llevo para ensillarla. [Voy en la yegua] con una de mis hermanastras y uno de mis hermanos, y mi otro hermano y la otra hermanastra se montan en el macho. [Para el regreso] Ya nos venimos a pie. Por la carretera, por un potrero y después por la carretera -porque el macho ya viene cargado con el mercado-. [Y en la yegua se viene] mi madrastra.

Recordamos aquí un impactante fragmento -que usamos en varios apartados de este informe- a propósito de la partida sin retorno de un padre y del desenlace que ello tiene para sus hijas, con el fin de evidenciar una vez más la función que cumplen los medios de transporte señalados:

a nosotros nos tocó empacar la ropa porque venía a vivir otro señor ahí, (...) nosotros tenemos una yegua que se llama Lucero, esa yegua llevó casi toda la ropa, llevó hasta el televisor, llevó casi todo lo que había.

La referencia a las *personas que acompañan* estos desplazamientos permite, además de inferir algunos criterios en juego para el desarrollo de los recorridos, posibilitan acceder a sistemas de clasificación según edad que aplican en este proceso. Un participante enseña la siguiente foto y dice: “por ahí me voy con mi papá en el macho pa’ la escuela”.



Fotografía 6. Camino que recorre en el macho para ir a la escuela

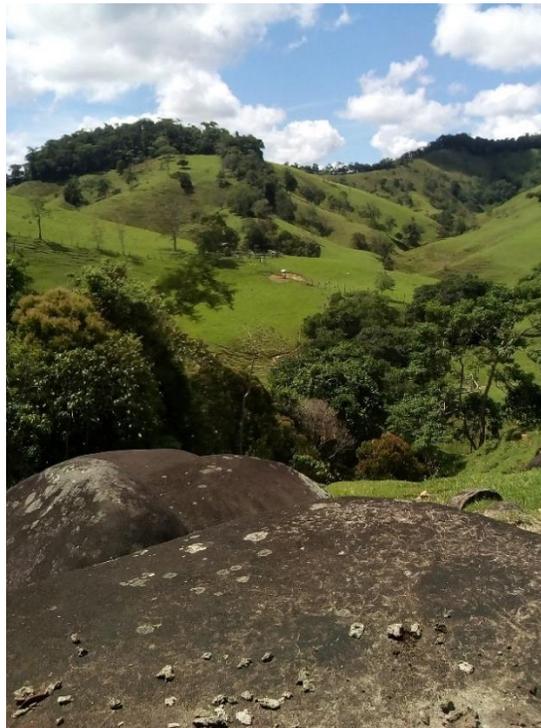
Otro, refiere que para ir a la escuela hace el recorrido con su mamá o algunas de sus hermanas “que ya son como más grandes”; el regreso a casa lo hace con su mamá “montado en la yegua”.



Fotografía 7. Regreso a casa montado en la yegua

Abordaremos ahora algunas especificidades del que es quizás el recorrido más habitual y relevante, el insoslayable y accidentado *camino hacia la escuela*.

Una participante comenta que desde el punto en el que tomó las foto es su casa y que para ir a la escuela “doy toda esta vuelta y ya paso la quebrada”. En ese camino, “queda la pesebrera de las mulas y por allá hay otras casas”.



Fotografía 8. Camino a la escuela

Otra describe el camino que diariamente debe recorrer junto a su hermana y hermanastros para ir a la escuela, que queda muy lejos:

Hay que pasar puente, (...) a veces nos vamos por donde vive una señora y abajito de la casa hay una casa, entonces nosotros nos metemos por un alambre, entonces hay que pasar una quebrada porque no hay puente sino [que] uno salta y la casa queda en un morro alto,

de arriba después nosotros pasamos la quebrada y nos toca caminar mucho pa' ir pa' arriba -porque es una loma muy larga- o si no nos vamos por la máquina.



Fotografía 9. Camino a la escuela

Uno de los niños con quien la niña anterior hace el recorrido, realizó esta toma de una parte del camino que realizan diariamente y dice: “ahí vamos para la escuela”:



Fotografía 10. Llegando a la escuela

El participante que más lejos vive de la escuela expresa que la distancia y las características del camino son los motivos por los que no puede asistir a la escuela diariamente; detalla que él y su acompañante se desplazan en una sola yegua “porque por allá arriba hay un monte todo peligroso entonces si nosotros llevamos dos bestias vamos a volver ese monte muy empantanado”. Asiste a la escuela dos días a la semana y explica:

vivo muy lejos y a veces llueve mucho entonces el camino se pone muy malo, (...) entonces la profe por eso dice que yo soy el niño del campo (...); nosotros vendríamos acá todos los días sí viviéramos allá arriba [donde mi tía], pero allá no podemos vivir porque (...) son muy poquitos cuartos.



Fotografía 11. Camino a la escuela

Los y las participantes que conviven en una misma familia tienen que atravesar siempre en el camino una prueba para ir a la escuela o a otros lugares: *la quebrada*. La mayor de las hermanas describe el itinerario:

vea: este es el monte, por acá íbamos; (...) nosotros tenemos que subir la loma de la máquina y esa es la primera puerta que tenemos que pasar, de ahí nos seguimos hasta llegar a otra que está en la mitad y la otra que es la de allá, por acá el potrero. (...) estábamos saliendo de mi casa y vea por allá venía el agua. (...) a veces cuando llueve no podemos venir [a la escuela] porque se nos crece la quebrada y no hay por donde pasar.



Fotografía 12. Saliendo de la casa hacia la escuela

La hermana aclara que cuando está crecida la quebrada “se va por todas esas cañas de ahí. (...) allá está el puente, todo eso queda tapado”



Fotografía 13. La quebrada

Muestra otra fotografía y precisa: “ahí es cuando no podemos ir a la escuela”. También comenta que la quebrada es donde se bañan “y cuando no hay agua bajamos y lavamos (...) la ropa”.



Fotografía 14. La quebrada

Uno de los niños fotografió el puente mediante el cual atraviesan la quebrada al salir de la casa, fue construido por dos integrantes de la comunidad y cuando llueve se tapa.



Fotografía 15. El puente

Este participante refiere una experiencia que tuvo un día cuando intentaba cruzar la quebrada: “estaba crecida, fui por la yegua y (...) se le veía solo la nuca. Se cayó y me tení duro y se volvió a parar”.

Relación con los animales

Los animales tienen un lugar importante en la vida de los/as niños/as que habitan el campo, a través de sus relatos nos cuentan con cuáles animales se relacionan, qué hacen y/o se hace con ellos, qué funciones tienen, cómo son y qué vínculos establecen con estos.

Los animales con los que cotidianamente se relacionan los/as niños/as son: perros, gatos, vacas, terneros, gallinas, pollitos, gallos, caballos, machos, yeguas, potranquitas, toros y en uno de los casos, serpientes.

Estos animales cumplen unas *funciones* específicas en la cotidianidad de nuestros participantes y sus familias. Uno de ellos enseña unas fotografías y nos cuenta que esas son las vacas que tienen en su casa y se encuentran con los terneros para “venderlas, para ordeñar”; y “este es el macho” en el que montan todos los de su casa.



Fotografía 16. Las vacas y los terneros



Fotografía 17 El macho

Una de las niñas expresa que en su casa hay muchos animales y habla especialmente de una yegua “que se llama Lucero” porque

tiene un lucero blanco aquí (señala la frente) (...); pa’ salir al pueblo nos vamos en ella; si es para traer el mercado montamos el mercado en la yegua. (...) la mamá sí se monta, yo me monto al anca a veces. Si sale con ellos (aludiendo a sus hermanos), ellos se montan al anca, mi mamá en el avío y bajan toda la loma y el mercado a los laditos.

Un participante muestra un video y narra que son dos “gallos finos”, es decir de pelea, uno de su hermano mayor y otro de un amigo, este último “echó un gallo y lo perdió, se lo mataron; eso le ponen unas espuelas largas y ya le apuestan. (...) el colorado ya estaba cansado y se corría, el negro le ganó a ese colorado”.

En otros relatos se evidencia cómo estos animales, en este caso las mulas, también cumplen una función de cargar caña para la máquina. Un niño a través de una fotografía nos explica los percances que estas tienen mientras cargan

a veces cuando esas mulas tienen mucha caña se matan cuando se pelotean. Un día una llevando el cuido se mató, se dio en la cabeza contra una piedra y se mató, y tocaron que traer otra mula. Vea esta mula como está de alcanzada, tenía el cuello de pa’abajo”.



*Fotografía 18.*La mula cargada

A partir de las descripciones que realizan los niños y las niñas sobre los animales se logra dar cuenta de *cómo son* algunos de ellos en diferentes momentos. Un niño cuenta que se monta solo en el macho, pero en el momento de cruzar las quebradas “como le da miedo el agua entonces se revela”. También señala que en su casa hay un caballo que es “mansito” y “una potranca que no está amansada” y por eso “es muy brava” y solo su padre la puede montar.

En relación con los temores que manifiestan los animales, una de nuestras participantes nos relata que cuando se van a mercar al pueblo montan el mercado en la yegua, pero saliendo del pueblo deben ayudarle a cruzar la carretera porque “a ella no le da miedo es de los carros y las motos, a ella sí le dan miedo los camiones, porque son muy grandes y ella es muy chiquita”.

Frente a esta imagen uno de los niños señala que fotografió dos vacas cuando iba de camino a la escuela y agrega: una de ellas “es mansita” y se deja ordeñar, pero “esa otra es brava y por eso no se deja ordeñar”.



*Fotografía 19.*Las vacas del camino

El *qué se hace* con estos animales aparece reflejado en el relato de los y las participantes cuando refieren las acciones y los cuidados que tienen con estos. En este caso una de las participantes explica que a las vacas las deben encerrar en las corralejas “para poderlas vacunar”, hacerles la bebida, echarles sal para que coman, contarlas “a ver si están todas” y estar pendientes de las que están por criar porque “son del potrero del patrón de allá” pero este “no sabe (...) por ejemplo si criaron dos vacas, (...) entonces a uno le toca decirle (...) y ya después van por ellas”. Se agrega, también, que uno de los niños le tomó una fotografía a la ubre de una vaca, quien de forma jocosa y entre risas relata que la estaba “ordeñando” junto con uno de sus hermanos menores para llevarle leche a su padre.



Fotografía 20. La ubre de la vaca

En relación con la acción de ordeñar a las vacas, uno de los participantes muestra que en una fotografía aparece su “papá ordeñando” a las cinco de la tarde.



Fotografía 21. Ordeñando

A manera de anécdota una de las niñas cuenta que sus hermanastros “estaban persiguiendo unos gallos ¿cierto?, los iban a matar y los estaban matando con un palo (...) y le pegaron a mi gallina” y la mataron, explica que los iban a matar para comérselos.

Otro niño nos comparte una foto en la que aparece su “papito cortando las yotas para las gallinas” y nos explica que las “yotas” es lo que nosotros conocemos como “cidras”



Fotografía 22. Cortando las yotas

Damos lugar a otras fotografías del mismo participante, a partir de las cuales nos cuenta que “este es el perrito de la casa” que se llama “ringo”, y aquí es “donde las vacas comen cuido”, es decir, “caña picada.”



Fotografía 23. Ringo



Fotografía 24. El comedero de las vacas

Una de las niñas expresa con intensidad que en su casa hay muchos animales: “dos gatos, hay como cinco gallinas o tres, o cuatro o seis, y entonces esas gallinas ponen y uno tiene que ir a buscarles el nido porque se van a poner en cualquier lugar”. Cuenta además que en la yegua en la

que salen al pueblo “es para traer el mercado” y que su mamá “se monta” y ella se monta “al anca a veces”. Aclara que mientras hacen las compras en una casa cerca al pueblo “dejamos la yegua amarrada” o en otra casa “soltamos la yegua” para que descanse.

Cerca de la escuela había un caballo y a partir de esta imagen, uno de los niños contó que con uno de sus compañeros lo perseguían para “montar allá abajo”. (...) nosotros le decimos [al dueño del caballo] “negro” “¿nos va prestar el caballo para salir a dar unas vueltas allá abajo?, lo llevamos ya al otro día”.

Respecto a los animales con los que usualmente los/as niños/as comparten en su cotidianidad emergen descripciones de lo que estos *hacen*, por ejemplo, correr y poner huevos. En relación con esta última acción, una de las niñas dice: las gallinas “se van para un rastrojo y nosotros miramos a ver dónde los ponen y vamos por ellos”. La hermana de esta participante afirma que “hay que ir todos los días a buscarles el nido. Uno las llama cutu y ellas llegan y uno ya sabe dónde es el nido”.

En uno de los testimonios encontramos con sorpresa que uno de los niños convive con una “serpiente po”, que en una ocasión camino a su casa se comió una culebra pitora que la estaba persiguiendo. Relata que después de este episodio la culebra “echó un gasesito por la boca y al ratico escupió la culebra ya muerta”. Agrega que según su primo se sabe cuándo la serpiente “es hembra” porque es de color claro; hay grises, café, amarilla; (...) y el macho es [de un color] más fuerte, entonces le puse Mariana. (...) Ya tengo cría, ella no necesita macho para criar. (...) ellas se pierden dos o tres días y vuelven a la casa. [Mariana es grande] (...) yo le pongo [que mide] por ahí tres metros.

Para cerrar este apartado nos ocuparemos de mostrar que los/as niños/as han tejido unos *vínculos* con los animales expresados a través de manifestaciones como felicidad, afecto, consideración y en algunos casos temor.

Uno de los niños reconoce el potrero como uno de sus lugares favoritos, allí su padre tiene las vacas y es un espacio en el que tiene la posibilidad de jugar, ver las vacas y ayudar a su papá.

En una ocasión una de las niñas cuenta con tristeza que

yo venía para la escuela, me levanté y mi mamá me dijo que el pollito estaba muerto, yo lloré mucho y ya después dije yo no quiero tener más pollitos. Y ya después dije: “pero si yo no tengo pollitos” y le dije a mi mamá que yo quería tener más pollitos. [Los tengo] en un corral.

Algunos/as de los/as entrevistados/as manifiestan que les gusta jugar con las vacas que se encuentran en los recorridos que hacen por su territorio. Uno de ellos indica que le gusta estar en los potreros de un señor vecino y allá “perseguir las vacas”, le gusta cuando ellas corren y a veces también hay un toro que los persigue y “es bravo con la gente que no conoce”. Él y sus amigos las persiguen y las arrear “de ahí para abajo por todo ese potrero”, y aunque el dueño de los animales los regaña por el peligro que implica “porque de pronto si ese toro lo aporrea a uno ¿quién responde?, le toca a él”; este juego les divierte y agrega que “las vacas son tan formalitas que uno les da mandarina de la mano (...) y ellas comen”. Este participante añade que en su casa tiene un caballo y una yegua que no es de él y para que se alimenten les pone “dos canoas: la del cuido y la de la bebida, entonces yo le pongo un balde a uno con la bebida y al otro también, ya queda el del cuido y el de la bebida”

El participante que en apartados anteriores manifestó que en su casa tiene una “culebra po” expresa “la mantengo suelta de ahí pa’arriba, cuando yo voy para la escuela ella baja, ella duerme debajo de mi cama”, él asegura que ella no es peligrosa “eso antes lo protegen a uno”. Cuando la serpiente crió “tuvo 5 culebras y todas son macho”. Dijo que desea quedarse con una y regalará las otras. Agrega además, “Yo me la encontré bebecita (...) dentro de un techo bregándose a salir” y se la llevó para su casa porque a su “mamá le gustan las culebras, (...) las únicas que no le gustan son las bravas. (...) ella [mi mamá] tiene una y no la suelta, (ella) juetea pero no echa veneno (...), la mantiene dentro de un baldecito, (...) la enseñamos [desde pequeña a comer] repollo”.

Dos de los niños entrevistados relatan que les temen a las vacas, pese a que es común encontrarlas en los contextos rurales en los que ellos habitan. En este caso un participante dice:

al papá yo con las vacas no le ayudo (...) porque él se mete con las vacas y yo le tengo mucho miedo a las vacas (...); el trabajo es como echarles sal (...) pero yo (...) le tengo mucho miedo a las vacas.

En ese momento cerca de donde estábamos teniendo el diálogo pasan una vacas que evidentemente le generan incomodidad e intranquilidad al participante, por lo que se decide buscar un lugar más alejado de estos animales, así el participante continúa compartiendo sus experiencias y cuenta que cuando juega con su hermana “Rey pide” está a veces es “mala” y lo manda para partes lejanas

entonces uno le cree a ella y uno se va por allá muy lejos, muy lejos, y esas vacas le hacen pegar unos sustos; esas vacas lo envisten a uno, porque hay unos caminos muy peligrosos (...) porque uno por donde va siempre hay una vaca brava, pero uno corre, pero no corre cuando va en bestia. (...) no puedo ver una vaca porque ahí sí me da mucho miedo. Por eso fue que me alejé de esa vaca.

Sumamos a este relato otro en el que uno de los participantes señala que le gustaría que los niños que nacieran en el campo “pudieran jugar en los potreros” pero que no hayan “tantas vacas ni toros”.

Una vez recorridos los espacios domésticos, el territorio y la relación con los animales daremos lugar a los otros núcleos que conforman las experiencias de los/as niños/as que habitan el campo.

Capítulo IV. Lo escolar y lo familiar: texturas relacionales

Relación con lo escolar

Las experiencias relatadas por los/as niños/as participantes en relación con la escuela y el saber dan cuenta de los aspectos que les gusta, que no les gusta la escuela y/o de estudiar, que les gustaría aprender y, por último, el valor que le atribuyen a la educación.

De los gustos por lo escolar

Uno de los ejes respecto a los cuales los/as niños/as manifiestan gusto en el vínculo con la escuela, concierne a *aspectos relacionales*, por una parte, con sus profesores/as, y por otra parte con sus compañeros/as. Un niño menciona que le gusta aprender a “respetar a la profe”, para una niña es de su gusto “hacerle caso” y otra destaca que la escuela la están organizando y que siente un enorme gusto por poder participar de ello:

hay que trapearla porque al profesor le toca pintar y a mi profesora le toca organizar todo, entonces nosotras le ayudamos, porque a ella le queda muy pesado porque le toca (...) organizar la biblioteca, el salón y también le toca barrer.

Esta atención a los roles que cumplen el profesor y la profesora, y a sus ocupaciones con la escuela, se extiende cuando aclara que “como el profesor a veces va a la cancha (...) entonces nosotros jugamos balón con él” y con su hijo, mientras que la profesora no va; sin embargo, “el profesor ya no volvió a ir porque le toca hacer muchas cosas acá en la escuela”.

El vínculo con los/as compañeros/as aparece cuando uno de los niños aprecia las buenas relaciones que tienen entre ellos, y otro más pone en valor la posibilidad de aprender cosas nuevas como escuchar y respetar “al compañerito, a otras personas”. Así también, la posibilidad de jugar y compartir en el “recreo”, en “la cancha” y “el parquecito”, son actividades de importante

significación para ellos y ellas. El momento de juego es descrito por uno de los niños como el grato desenlace que viene después de estudiar.

Estudiar y aprender conforman otro eje de los aspectos enfatizados como valiosos por los/as niños/as en su vínculo con la escuela, está constituido por el siguiente repertorio de actividades: “hacer la tarea bien”, “leer”, “copiar”, “escribir”, “hacer sumas, restar” y “pintar con vinilo”. Un niño enuncia: “me gusta la escuela porque nos enseña, porque uno aprende ahí” y otro subraya: “uno aquí uno aprende mucho, a cambio en otras escuelitas que (...) están cerradas y uno viviendo en otra parte y que uno sin ir a estudiar”.

Esta serie de los gustos por lo escolar concluye con la figura de *la profesora* como último eje. El grupo de participantes lo conforman niños y niñas habitantes de dos veredas del corregimiento elegido, y en cada una de ellas hay una profesora diferente. Los atributos para describir a una de ellas es que “es muy buena” y “nos enseña mucho”. En el caso de la otra, un niño valora “lo que nos enseña”, y otros declaran que es “cariñosa, muy respetuosa, muy responsable”, “nos trata bien y nosotros la tratamos bien a ella”, es “amable con nosotros, nos da tiempo para si estamos retrasados, nos deja varias veces jugar más de la hora”.

De los disgustos con lo escolar

En contraste con las virtudes descritas en el párrafo anterior, en otros testimonios dominan los *excesos* de profesores/as asociados a los regaños, los descuidos y los castigos. Una de las participantes dice que la profesora a veces regaña a uno de sus compañeros porque él “mantiene gritando”; otra relata su gusto por el lugar donde vive su abuela en otro municipio, “porque por allá hay escuela también” aunque ha constatado que una “profe (...) es muy rabiosa porque un día me llevaron y me regañó porque yo no salía”. Otro más habla de su profesora que “siempre es

regañona” porque la hacen hablar mucho y de cómo él enfrenta ese rasgo; dice: “ahí va uno bregando”. Una de las niñas aporta “un recuerdo” de cuando tenía 3 años y en la escuela había otra profesora que “no le hacía caso a los niños, (...) siempre era pegada del celular y no le enseñaba a los niños”; “un día esa profesora amarró un niño porque no le hizo caso, en un palo de ese aguacate y lo dejaron muchos días ahí y se murió y ese niño nos habla a nosotros, (...) nos conoce (...), eso es un espíritu”. Este recuerdo lo recupera de una conversación que escuchó entre su madre y su hermana, cuando ella aún no “sabía hablar” pero “le entendía”. Hasta aquí los regaños y descuidos. En cuanto a los castigos, una niña refiere que “si uno no sirve en la escuela nos ponen un bajo y si no hacemos caso un bajo, (...) porque si silban un bajo, y si gritan un bajo”. Otra, menciona que su profesora “cuando le estamos haciendo muchos gritos nos pone a trapear y a barrer y ayudándole a la que hace aseo y todo”.

Otro campo de excesos descritos por algunos/as niños/as acerca de los/as profesores/as se localiza en un escenario particular que parecen observar con resignación y prevención ante su hostilidad: la escuela secundaria o lo que algunos llaman “el colegio”. Esta vez, se añade el rol de un rector. Sobre la resignación nos habla una niña que al referirse al colegio dice que es “muy maluco, muy duro”, pero cuando sea la hora “toca que ir”. Para otro niño la preocupación es intensa y tormentosa:

la profe de mi hermana es muy mala, (...) mi hermana tiene muchas profes, (...) ellos ponen cosas como más malucas que en la vereda del campo, porque uno le dice: “¿ay cómo es esa vocal?” y ellos le dicen: “sépasela o sépasela”, y así entonces los profesores como que no le dan un ratico para jugar. Uno les dice: “¿Ay puedo ir a jugar?”, y ellos dicen: “no, no, usted no sale ahora y juega cuando termine la tarea”; ellos le hablan así todo maluco. [El

rector] (...) no me dejó entrar a conocer a los profes (...) entonces me dio una rabia (...), [me quedé] afuera como un bobo ahí parado viendo los carros (...). Ese rector más brusco en la escuela, si uno no hace una tarea, si no pinta el dibujo pierde el año, que le toca volver a empezar todo lo más difícil que uno hizo. (...) como que les gustan son temas malucos, (...) pintan (...) unas imágenes más feas, (...) entonces uno se aburre mucho en esa escuela.

Con relación a su futuro en esa “escuela grande”, anticipa:

me toca irme (...) con esos profes bien malitos (...) [que] son malucos porque yo la verdad yo no quiero estudiar con esos (...). (...) yo le digo a mi mamá que no me meta a esa escuela nunca, (...) [con esos] profesores, ese rector.

Los disgustos en los vínculos con docentes y directivos escolares se extienden en ocasiones a las relaciones de convivencia que involucran a los pares: un primer participante cuenta de un compañero suyo que “no se comporta muy bien”, “él juega unos juegos muy bruscos entonces le pega uno (...), pero él es muy bueno para la tarea, solamente que es muy grosero”. Un segundo participante se centra en las razones de las peleas: “porque alguien hace algo y a veces lo meten al otro, y por eso a veces uno se pone bravo y a veces uno se agarra”. Dos participantes más que aportan a esta cuestión detallan, en un caso, que lo que no le gusta de la escuela es que “los niños molestan mucho”, “me dicen cosas”, “me hacen como que bullying”; amplía: “cuando me caigo se ríen y [me dicen] este chillón”. En el otro caso insiste en el rechazo a que lo molesten: “que me digan cosas feas, de que no me peguen, ni me regañen, que no me hagan así como llorar, que eso es ya muy maluco”.

Estudiar y aprender tienen lugar en los gustos pero también, y sobre todo, en los disgustos de los niños varones –principalmente–: escribir –por maluco–, leer y aprender inglés y matemáticas están entre las causas principales de esta relación con los saberes escolares. La explicación del disgusto por leer consiste en que “los otros compañeros hacen mucha bulla, entonces lo desconcentran a uno y lo hacen perder”. En lo concerniente al inglés, es “porque yo traigo diccionario pero yo casi no veo la letra, yo de cerquita veo pero así de lejos no veo, y si veo muy cerquita se me juntan mucho las letras; toca ver ni muy lejos ni muy cerquita”. En lo que respecta a las matemáticas, un niño dice que refirió sentir gusto por hacer sumas y restar expresa: “pero las sumas no me gustan porque uno se equivoca a veces”, otro manifiesta que le gustaría que le enseñaran a dividir por 2 cifras “porque por una sé pero por dos no”, sin embargo añade luego que no le gustan las matemáticas “porque es muy duro”. Otro más, explicita que sumar es lo único que no le gusta de la escuela: “cuando sumo me da mucha rabia y yo hago eso bien mal”; por esa razón cuando se pone a pensar “en qué la profe nos va a poner”, o su hermana –que lo acompaña en el trabajo de la cartilla escolar– le avisa que en la escuela “mañana toca sumar, entonces yo le pido a Dios que caiga mucha agua y unas veces me cumple, entonces cae agua y ya no vamos”. La única niña que aporta datos a este eje refiere que matemáticas es “la única materia que yo no he podido aprender bien, (...) la profesora me dice y me dice y nunca me la aprendo”.

Estas palabras que los/as niños/as han destinado para describir la *hostilidad* –hasta la inaceptable humillación– de algunos vínculos –no poco importantes– que viven en la escuela y declarar como disgusto lo que constituye una experiencia de *impotencia* frente a ciertas formas y modos de lo escolar, las cerramos con la foto de un niño que retrata a otro que desertó de la escuela y explica: “ese es un niño de por allá de una casa”, él no asiste a la escuela porque “a él no le gusta estudiar”.



Fotografía 25. Un niño

De otros posibles

El notable desequilibrio entre gustos y disgustos en la relación con la escuela nos lleva a preguntarnos –considerando el destino indeseado que manifiesta la última fotografía– si otro acontecer es posible y qué pistas nos dan para ello los/as participantes. En ocasiones, durante las conversaciones les preguntamos qué otros contenidos o experiencias desearían aprender o tener en la escuela. Frente a esto, una niña enumera: “jugar balón, montar columpio y lisadero”; un niño menciona el inglés –dado su encanto por este saber–; otro refiere “plantar matas” como por ejemplo de guayaba y otra niña más formula su interés por aprender algo que no sabe, “cocinar”:

uno se quema por esas chispitas que caen del fogón (...) y se le hacen ampollas como así (señala en sus manos). En la casa hay un fogón de leña entonces a uno le toca prenderlo con una candela, entonces a uno le caen chispitas del perol, (...) pero yo si soy capaz de hacer el almuerzo, (...) lo que no soy capaz es hacer el desayuno y la comida.

A lo anterior se suma el testimonio de un niño que desearía que le enseñaran “más que todo la matemática” porque se considera “muy flojito” en esa área. En el medio, otro niño arrancó

entusiasmado a decir qué le cambiaría a su escuela, pero el desenlace de sus palabras fue “sí, no, este... nada, es mejor dejarla así como está quietecita”.

Esta vacilación final nos lleva a una hipótesis: la hostilidad y la impotencia que emergieron de *los disgustos* superan lo que podemos escuchar y percibir. Los lugares comunes sobre lo escolar que comandan una parte de *los gustos*, así como la vacilación referida, parecen indicar la presencia de un manto de censura sobre lo escolar que impide en igual medida disfrutarla, rechazarla e imaginarla de otro modo. Pese a la censura, jugar, plantar, cocinar y enseñar aquello en lo que el otro está flojito –sin que estarlo represente un problema–, son discretas y lúcidas pistas para otros posibles.

Sobre el perseverante ideal de estudiar

Algunas de las desconcertantes experiencias descritas en relación con lo escolar, como lo vimos antes, no le rebajan la atribución de valor al ideal de estudiar, hasta conseguir a veces que se tolere lo intolerable –como es el caso de los malos tratos agenciados por docentes y pares–. ¿A qué se debe esto? No lo sabemos, pero los niños y las niñas anuncian pistas en las que “el futuro” juega el papel fundamental: una primera participante expone que estudia porque lo necesita “y es un bien porque ya uno está grande, ya no está la mamá y ya uno (...) queda solo y uno no sabe ni pa’ onde va coger la hermanita ni nada, y ya después uno tiene que trabajar”. A esa perspectiva se adhiere la de un niño que elige estudiar “pues más grande ya saber qué hacer”, y la de otro que desearía ir a la Universidad “pa’ seguir estudiando, pa’ salir adelante, estudiar una carrera, salir bien de la casa”. Este conjunto sintetiza un imaginario sobre estudiar como medio para orientarse en la vida, cuando llegan los momentos en los que ya no se cuenta con otros.

También, estudiar aparece como la puerta de entrada al mercado laboral, por lo que en su horizonte algunos niños se proyectan trabajando en “la máquina en meter caña”, o “ayudando el papá con el ganado, ya como que uno va creciendo y ya va trabajando, creciendo, creciendo y uno va trabajando y ya después uno se muere”, o entrando a una empresa o yéndose a los juegos olímpicos para competir en bicicross.

Estudiar es así mismo la condición para el ejercicio profesional que algunos desean, lista liderada por la profesión de policía, seguida por la de futbolista, profesora, doctora y a la que se agregan también la de taxista o chef. Acompañan algunas de estas aspiraciones, el propósito de complacer a la madre, por ejemplo, en el deseo de tener “una casa muy grande”, o el de disfrutar el gusto por “enseñarles a los niños”.

Por último, una participante nos sorprendió reivindicando la posibilidad de estudiar, advertida de los desenlaces que podría tener no hacerlo, esto es, poniendo un límite a los abusos y vulneraciones que podrían cometer otros si no se forma parte de la institución escolar. Este sentido la niña lo introduce al referirse a un niño que conoce y cuya casa frecuenta:

ese niño sí estudia pero nunca volvió a la escuela; entonces a ese niño siempre lo pone a trabajar [el padrastro], y además ese niño no puede trabajar, ese niño debe aprender a leer y a escribir, y aprender a hacer las tareas siempre en la casa, pero él no hace tareas. [El padrastro lo pone a trabajar] como que fuera el hijo de él. Lo pone a trabajar cortando caña, (...) sacando caña, recogiendo cuidado, (...) le toca hacer mucho (...). A veces viene a la escuela porque le dice la mamá de él. Él tiene mamá y él tiene papá, que el papá de él vive muy lejos.

Vínculos familiares

Las relaciones familiares son constitutivas y constituyentes de la infancia. Un espectro amplio de experiencias nos permite acceder a algunas de sus singularidades en el grupo de participantes y en el contexto referido.

Conviene aclarar que en la multiplicidad de testimonios, la de un grupo familiar reconstituido es la que mayor intensidad y extensión le aporta a los datos pertenecientes a esta subcategoría. Partiremos de describir algunos rasgos que hacen a las relaciones *entre hermanos/as*, luego recorreremos la presencia de una *figuras de acompañamiento y protección* de las que testimonian los/as niños/as, nos detendremos posteriormente en la *ayuda* –figura protagónica en la descripción del vínculo de estos/as niños/as del campo con sus familiares de referencia–, arribaremos luego a detalles relacionados con procesos de *identificación y desidentificación* en la relación de los niños y las niñas con sus padres y las madres, para finalizar presentando la incidencia de algunas *nostalgias* y los estragos de los *descuidos*

Entre hermanos/as

El juego constituye una de las actividades que media la relación entre hermanos/as cuando estas se describen en términos de cercanía. Así, uno de los niños dice que con su hermano se divierten “juntos los dos, jugamos, reímos”, y una niña menciona una escena grata con su hermana y sus hermanastros cuando habla de una de sus actividades favoritas, “elevar cometa”: juegan “al que la eleve más alto, entonces después dicen que no, que uno no lo elevó más alto y nos ponemos a reírnos, nos tiramos a rodar por el potrero”.

Las hermanas del párrafo anterior, nos enseñan sobre *la solidaridad* como forma de querer lo mejor para el otro, y de actuar en correspondencia con ello. La hermana mayor ha exteriorizado

sus deseos de ser chef, y su hermana menor, poniendo en valor este propósito dice que ella “nos va a hacer casi todo en la casa, va a hacer tortas”, y que en razón de eso “hay que recoger plata para que compre las cosas”, “pa’ que ella haga todo lo que ella quiera”.

Pero estos rasgos que enlazan conviven con otros, como los *señalamientos* y la *dominación* agenciada por hermanos mayores. Un participante señala a sus hermanas de no hacer las actividades que –se supone es su deber realizar–, “no le ayudan a la mamá nada, ellas siempre son pegadas del celular. [Una de ellas] a veces amanece (...) con mucha rabia, pero (...) cuando está de ánimo le ayuda a la mamá”. Y en referencia a la dominación, retomamos a la primera familia citada, y a la niña y el niño “mayor” de cada grupo de hermanos/as. La participante denuncia constantemente los abusos autoritarios que él comete –por su posición de ser el mayor de todos– especialmente con el más pequeño, y afirma: “nosotros sabemos que él es el más grande pero no nos puede pegar”. La fuente de las “peleas” es que el mayor dice que el hermano menor tiene “hacer todo” lo que él le pida, y ella insiste en transmitirle que “así no son las cosas”. Esta participante narra que en una ocasión:

al más pequeño de todos nosotros él cogió y era un domingo, se levantaron todos dos, entonces (...) le dijo (...) que le ayudara a coger un gallo, (...) no le ayudó, entonces por acá (señala la pantorrilla) le pegó muy duro, él tenía unas botas.

Para otro participante la experiencia es con sus hermanas mayores, quienes se autorizan a golpearlo, pero él las justifica: “yo a veces soy muy cansón entonces ellas me pegan mucho”; detalla que los golpes son a veces “con la correa, otras veces con el zapato”. Ser “cansón” consiste en “jugar con ellas así brusco”, a causa de eso a ellas “les da rabia conmigo, entonces me pegan”.

Figuras de acompañamiento y protección

El juego reaparece aquí como un medio de relación de algunos/as niños/as con sus padres y madres, y se inscribe dentro de un conjunto de gestos –encarnada también por un tío, y por abuelos y abuelas– en los que se manifiesta una presencia de acompañamiento y protección a través de cuidados, afectos, salidas y regalos.

En lo que hace referencia al juego, un participante disfruta “jugar fútbol” con su padre cuando este regresa de trabajar, pues es un gusto que tienen en común. Las participantes que son hermanas y no conviven con su padre, aluden a él con nostalgia, recordando los momentos de juego, conversación, salidas y compartir.

La nostalgia y el juego se reúnen otra vez en el recuerdo de una niña que expresa que cuando su padre y su madre estaban juntos iban “a patinar, íbamos a montar cicla y a hacer carrera de piscina nadando y carrera de caballos y ya”. El desenlace de su recuerdo causa extrañeza:

Mi mamá un día se montó en los patines y se cayó –que no sabe patinar–, en cambio yo estaba más pequeña y yo sí sabía patinar, pero los patines eran propios míos y la cicla también. [Los patines] mi papá me los botó porque me caí (...), [los botó] al río de Medellín donde se meten esos locos. Y la cicla mi mamá me la vendió por 5.000 pesos porque ya estaba mala.

A través de una de las fotografías tomadas, un niño consigue capturar el momento en el que aparece una madre haciéndole cosquillas a su hija (la foto no se utiliza por protección de la participante y su madre).

En lo relativo a los cuidados, el afecto, las salidas y los regalos, aparecen en un primer momento, abuelos y abuelas. Un participante describe la presencia de su abuela como “muy

cariñosa, muy bonita, hay veces nos saca a pasear”. Otro participante que convive con su “papito”, refleja en su relato la presencia de él como figura protectora que a veces lo “regaña” para corregir algunas conductas que considera inadecuadas. Otro participante más relata que durante la semana permanece al cuidado de “la mamita” mientras su madre trabaja lejos.

Los cuidados de una madre aparecen vivamente retratados por la descripción de esta participante:

cuando yo llego a la casa sucia (...) me hace quitar el uniforme que pa’ lavar y lo mete que atrás en la nevera y cuando ya se enfría lo toca y ya está seco y me lo puse hoy. [Cuando me vengo para la escuela] ella se queda lavando. (...) hay veces me contempla, hay veces me duermo y hay veces me dice “compaña” pa’ dormirme.

Por último, el relato de uno de los niños le otorgó un especial protagonismo a un tío en materia de cuidados. Comenta que su tío nunca se olvida de él, siempre le trae “traídos” y “es muy preocupado por uno”. El niño logra transmitir el valor que representa sentirse pensado y recordado por el otro, y reconoce en los regalos una expresión de ello. También refiere que su padre le “trae muchas cosas, muchos juguetes” y recuerda la felicidad de un día en que en su cumpleaños “le dieron un regalo muy lindo, muchos juguetes, muchos muñecos”.

La ayuda

Sin lugar a dudas, la ayuda es la figura más dominante cuando exploramos el modo en que los/as niños/as del estudio se vinculan con sus adultos/as de referencia. La misma, aunque es una constante, adquiere algunos matices específicos según su destinatario/a: padre, madre o abuela.

La primera forma en que esta figura se presenta aparece asociada al relato de un niño que recuerda vivamente una experiencia con su padre, cuando éste oficiaba como conductor de un camión y el niño lo acompaña en un recorrido inolvidable: “una vez nos fuimos a llevar un camionado de adobe (...) y por donde lo teníamos que llevar era carreterita y se nos quedó pegado ya para salir a la pista, y nos tocó ya que amanecer”.

Aunque se trata de una figura con mayor evidencia para definirla como un rasgo fundamental de la relación entre niños/as y mujeres adultas de sus familias, eventualmente aluden a ella en referencia al padre, para decir “por acá en el campo yo le ayudo mucho a mi papá” o para especificar algunas actividades en las que esa ayuda tiene lugar: “ese (el padre) como siempre llega muy tarde, entonces (...) cuando estoy ahí o cuando estoy jugando balón lo acompaño y le ayudo a picar y también ir a echarle bebida al caballo, ayudándole allá todos los días cuando salgo de la escuela”.

Ahora centrémonos en el vínculo con la madre y las abuelas. Si bien la actividad doméstica está esencializada para las mujeres y no siempre es representada como un trabajo, una constante en los testimonios de los niños varones es en la de encarnar la figura de la ayuda en relación con los “oficios de ellas”. Por supuesto es una figura que aparece también en las niñas, lo que queremos subrayar es la singularidad de esa disponibilidad de los niños varones y la necesidad de pensar cómo extraer de las posiciones que ellos nos enseñan algunas consecuencias para interrumpir patrones circunscritos al sistema patriarcal.

En lo que se refiere a las niñas, además de la ayuda en lo doméstico, también se registra la ayuda en relación con la actividad laboral de al menos de una madre. Una participante menciona que una vez finalizan lo doméstico ella y sus hermanos van “ayudar a la mamá a empacar panela”.

Enfocándonos en el ámbito de las actividades domésticas tenemos lo siguiente: al describir su rutina, posterior a la escuela un niño dice que su actividad consiste en ayudar a la madre “a prender el fogón, a tranquilizar al niño pequeño, a cargarlo”. Otro menciona que al regresar del jugar le pregunta a su madre si la ayuda “a hacer la comida”. En dos participantes la ayuda aparece como una forma de consideración con sus madres, a quienes por alguna razón las exceden sus responsabilidades. Una niña expresa:

A veces frito papa, frito salchichón o hago huevo revuelto y hago unas tortitas de banano y se las echo a la mamá y se las llevo a la cama porque ella a veces no puede hacer tanto esfuerzo, porque ella siempre ¡hay que ayudarle!

Otro niño ayuda en consideración con una enfermedad que tiene su madre en las manos:

mi hermana también la tiene. (...) le da un poco de rayitas en las manos (...) entonces uno no puede coger agua ni jabón, entonces uno les tiene que ayudar a lavar los trastes, ellas como que no sirven mucho por ahí, ellas no sirven como casi para nada, entonces uno le va ayudando a la mamá. Cuando se levanta uno va por allá porque en nuestra casa no hay internet, entonces uno va por allá donde un viejo (...) que se llama Óscar entonces él le descarga cosas, le descarga cosas a la mamá para que (...) siga haciendo crochet.

Algunas abuelas también aparecen como destinatarias de esta consideración. El participante anterior menciona que su mamita no hace nada:

¿no ve que ella está enferma?, ¿no ve que es una viejita apenas? Entonces uno le ayuda a ella, el papá le dijo que él le trapeaba pero que él de comida no sabe nada, entonces uno como que ella tiene las manitos jodidas entonces ella como que casi no hace nada, uno

como que le hace todo a ella, uno le barre, uno le trapea, le hace la comida, las hermanas como que la tienen cuidar a ella.

Un participante más dice que al regresar de la escuela

le pregunto a la mamita en qué la puedo ayudar. Le ayudo a hacer el almuerzo, lavo los trastes, y cuando la mamita me dice que lave el perol yo se lo lavo, mido de agua, hago jugo y pongo la olla el perol a calentar. Cuando no estudio ayudo a mamita a barrer, a trapear, arreglar cocina; vamos aquí a hacerle mandados.

Y otro describe que su actividad de los fines de semana es quedarse “en la casa ayudándole a la mamita”.

Identificaciones

En concordancia con el apartado anterior, la figura de ayuda representa a menudo un vínculo de identificación de los/as niños/as con las actividades que realizan sus familiares de referencia, esto constituye una puerta de entrada para dar cuenta de algunas pistas sobre cómo acontecen algunos procesos identificatorios de los/as niños/as con roles y posiciones de sus familiares. Antes de abordar los fragmentos que testimonian de esto, a modo de paréntesis quisiera confesar que durante el proceso de generación de estos datos me vi sorprendida y sobre todo incomodada como efecto de observar una muy sólida identificación de una participante con las actividades domésticas, hasta el punto de constituirse en el ideal que organiza los deseos fundamentales de futuro de la niña. Para ella, resulta frustrante que no le permitan ejercer en el presente algunos oficios domésticos, por lo que anhela el momento en que su madre la “deje barrer [y] trapear”. Sus avatares y orgullos cotidianos transcurren así: cuando regresa de la escuela...

mi mamá me quita el uniforme y yo le digo: “mami yo lo lavo” y me dice que no. Un día le lavé una ropa a la mamita, a mi papá le lavé los calzoncillos, la camiseta, la sudadera y a la mamita mía que se llama Lucely le lavé una camiseta del tío Mauricio.

En contraste con esta identificación casi absoluta, dos hermanas exhiben una distancia respecto a ciertas actuaciones de su madre; una de ellas, aunque solidaria, narra que su madre “mandó a traer muchas cosas” de una revista de ventas por catálogo, “dijo que las iba a pagar y ya no fue capaz. (...) como el papá a nosotras nos da plata, entonces nosotros le pedimos y le damos la plata a la mamá pa 'que ella pague”.

La otra hermana nos comparte sus planes de hacer “cosas indebidas” para el momento en que esté menos a merced del poder de la madre, aunque paradójicamente se trata de imitar una parte de sus decisiones:

uno grande pues puede hacer cosas indebidas; pues la mamá a uno le dice “no puede tener novio” y uno hace lo que uno quiera cuando no está la mamá. [Yo quisiera] pues tener mi casa, mi trabajo, tener mis hijos.

Desde otro registro, un niño reflexiona a propósito de sus deseos, y para estimar sus posibilidades se basa en el conocimiento de la adversa historia de su padre cuando era un niño, convocando a la nostalgia por lo que su padre soñó y no pudo ser. Su deseo es “ser manejador de retos o si no ser bombero”, pero la incertidumbre viene dada por esto:

A uno es que se le cumple el sueño, al papá yo no sé si le cumplió el sueño, pero yo lo único que le digo es que mi papá sufrió mucho (...) porque la vida de él fue muy maluca; le tocaba trabajar pequenito y en la casa era muy maluco porque no había luz (...). (...) sin luz y

trabajar a mi papá le tocaba irse por allá a una escuela solo con otro hermanito que lo mataron, pero ya está grande con el otro hermanito que los mataron, pero yo era bebecito, yo no conocía los dos hermanos que le mataron a mi papá, yo no sé quiénes son ellos -no los conozco-, pero a ellos los mataron los paracos.

En otro escenario la nostalgia también media la relación de una niña con su padre, quien vive en un lugar distante de ella y de su hermana, distancia que desearía eliminar. Su actividad favorita es estar con él, pero este vive “muy lejos”. Cuando se ven visitan “el pueblo”, pero la posición existencial de la niña parece marcada por una espera, la de su turno con él; ella refiere que el padre llevó a su hermana menor al pueblo, pero el “otro domingo me lleva pues yo no he ido con él”.

Rabia y abandono

Emparentada con la nostalgia, la rabia es una emoción que observa con intensa atención una de las niñas en otros/as y, por los desenlaces de aquello que la hace verla, el abandono parece constituir el fondo de su sensibilidad. La participante narra que antes de la separación su padre y su madre, esta última sentía “rabia porque el papá cada ratito se iba, entonces por eso se fue pa’ allá y ella se quedaba allá amaneciendo casi todos los ocho días (...) porque a ella le daba mucha rabia”. Frente al vínculo que su madre establece con otro hombre tras la separación, describe: “no le hace caso a la mamá y siempre cuando uno organiza la casa (...) tira el reblujo o sino cuando está trapeado coge (...) y pisa, entonces a la mamá le da mucha rabia y él también. A la rabia de la madre y del padrastro, se suma la de la hermana, la cual surgió también a propósito de la separación del padre y la madre. Según esta participante, dado que el padre “cada ratito se iba (...) entonces todos los días empacaba casi toda la ropa, (...) a los otros días [mi hermana] tenía mucha rabia”.

La situación fue reiterada hasta que él “volvió otra vez a empacar la ropa y se fue y nunca volvió. (...) a nosotros nos tocó empacar la ropa porque venía a vivir otro señor ahí, entonces nos fuimos” donde la nueva pareja de la madre.

Mientras en la hermana mayor prevalece el par rabia-nostalgia para elaborar lo sucedido con el padre, en la participante que nos habla parecen prevalecer la impotencia por las rabias de su madre y su hermana, y un inquietante sentimiento de abandono que transmite a través de un recuerdo:

yo era una bebecita. (...) el papá tenía a [mi hermana] creyendo que esa era yo, entonces el papá me dejó a mí caer y la mamá le tocó irse rápido que no me dejara caer y él por coger a [mi hermana] me soltó a mí, por poquito yo me reviento la cabeza. (...) yo fui la última [hija], por eso es que tengo ocho, porque a mí me falta para cumplir los nueve, después los diez, después los once y ya se va yendo así.

Hasta el momento la participante ha dado cuenta de la interpretación con la que suponemos intenta atravesar la extrañeza de la partida del padre, del encuentro con un padrastro y con su madre y su hermana viviendo esa “novedad”. Pero, a propósito del abandono, hace aparecer a sus nuevos hermanastros y evoca el lugar ausente de la madre de ellos, quien los dejó a cargo del padre.

Explica: ellos

tienen mamá, sino que la mamá de ellos se fue (...) y los dejó -como ellos antes no aprendían a leer-; (...) la mamá se fue pa' allá porque ella no podía estar en la casa porque a [mi] mamá le da mucha rabia.

Cambiando de familia pero permaneciendo en los interrogantes que fundan la presencia- ausencia de los padres y las separaciones, un participante, desde el lugar de espectador, despliega la situación de un amigo de él que tiene “dos papás”. Intenta explicar:

él le dice a otro señor papá, es que la mujer dejó al otro esposo y se fue con otro esposo (...), entonces [él] tiene otro [papá]; (...) al otro que no es su papá le dice papá, entonces él tiene dos papás: uno que es verdadero y otro no.

Invisibilidades, gritos, voces y golpes

Llegamos al final de esta categoría habilitando algunas lecturas compartidas por los/as participantes, a propósito de las actuaciones de las personas adultas dirigidas hacia ellos/as y hacia otros/as.

Una primera lectura es la de un niño que, en el marco de la visita a unos familiares, permite advertir la dinámica de interacciones entre ellos/as y el lugar de los/as niños/as ahí. Describe: “ellos hablan pero yo así con ellos yo como que no hago nada”.

La segunda lectura la ofrece una participante cuando describe la conducta del empleador de su madre; esta consiste en “alegar” y “gritar” a las personas que emplea.

En tercer lugar, tenemos la reseña que hace un niño respecto a las conductas de su madre cuando ella le ayuda a hacer las tareas:

con mi mamá es muy peor; a mí no me gusta estudiar con ella, es que cuando ella hace tareas con uno a ella siempre le da una voz muy miedosa, esa voz se escucha muy gritona, entonces esa voz lo asusta a uno, entonces le dan ganas de llorar a uno y cuando habla yo

no sé ella que tiene por acá (señala la garganta) que esa voz hace como yo no sé, una voz así gritándole a uno pero ella no grita, a ella se le viene así, entonces a uno le da mucho miedo [y] mejor no hace tareas con ella.

Las intervenciones que hacen un adulto cuando uno de sus hijos transgrede algún límite, manifiestan ambivalencia: una niña resalta la indiferencia con la que responde su padrastro cuando le solicitan limitar los excesos de su hijo mayor que las maltrata físicamente; dicen que “él a veces no dice nada”, sin embargo, cuando la madre de ellas interviene lo que el padre hace es castigarlo físicamente, ejerciendo una violencia que se supone se proponía limitar. La participante detalla que por pegarle duro al hermano más pequeño le pegaron a él porque “no podía hacer eso, entonces se la tuvieron que pegar”.

Esta naturalización del castigo físico constituye un común denominador. Un niño que expone que su padre le “pega un poquito y ya (...) porque yo no soy juicioso”, precisando que ser juicioso es “organizar la cama, la pieza y ser organizado”; en el caso de la madre, ella “bien, da pela, pero bueno...”. La explicación es porque “salgo sin permiso y pa’ que pueda comer porque a mí no me gusta a veces la comida. Me pega [y] me tengo que comer el tomate, que la cebolla, que el aguacate”. Esta experiencia resuena con la de otro participante quien señala ser castigado físicamente por su madre por un motivo análogo: como no le gusta comer “entonces la mamá me tiene que dar la comida a la fuerza. Lo cogen a uno, lo regañan a uno y le pegan a uno. (...) unas veces me da una rabia”. Este mismo participante especifica cómo su madre ha habilitado a sus hermanas para desplegar esa misma práctica con él:

La mamá les dice unas veces que no me peguen cuando yo me comporte mal o que sí me peguen pero no muy duro porque de pronto me joden (...) y de pronto me hacen ir al médico

(...). [Me pegan] unas veces con la correa, otras veces con el zapato, unas veces cuando a la mamá le da rabia entonces me coge el pelo, pero cuando me comporto mal (...) con mi madre.

Capítulo V. Entre el campo y la ciudad, la extranjería y el porvenir

La inesperada combinación de elementos que se presentan en el título de este capítulo, es efecto de una posición frente a los datos generados que favoreció una asociación libre entre ellos. El interés por conocer algunos rasgos de la “infancia en un contexto rural” nos condujo a explorar con los/as niños/as cómo se representaban ese mundo -que llaman el campo-, acudiendo al recurso de explorar a su vez cómo se representaban el mundo urbano -la ciudad-; hecho que nos exige admitir que se trata de generalizaciones que omiten la pluralidad que caracteriza a cada uno. Los contrastes generados nos llevaron a recorrer caminos esperables con detalles auténticos aportados por los relatos de los/as niños/as -*cómo es el campo y cómo es la ciudad*-, pero también, nos condujeron hacia unas categorías quizás improbables que transformaron totalmente nuestra relación con la pregunta de investigación, esto es, *lo extranjero y el porvenir*.

Cómo es el campo, en contraste con la ciudad

Un conjunto de aproximaciones a la definición sobre qué es lo rural, se compone a partir de un conjunto de atributos de aquello que los y las participantes llaman *el campo*. Así, el campo se define por la presencia de vegetación, de potreros, rastrojos, montañas, quebradas y fauna. Un recurso al cual se acudió durante las entrevistas para acceder a esta definición fue la solicitud de contrastar el campo y la ciudad. Desde ese punto de vista, lejos de cualquier idealización, para los y las participantes, la ciudad se torna en un lugar a menudo signado por lo inhóspito; pero detengámonos primero en el campo.

Uno de los participantes refiere que "todo lo que uno ve rastrojado es un campo", agrega que en el campo hay muchos árboles en las casas y en los caminos, y que ese campo ha de ser

destinatario de cuidados, pues afirma al respecto: "yo no daño eso". Otro participante manifiesta que su lugar favorito es donde vive por la presencia de un potrero y de "morros". Y otro niño más relata que el charco es uno de los lugares que le gustaría dar a conocer a niños que no son del lugar cuando lo visiten.

En cuanto a la fauna, otro niño menciona la presencia de vacas, caballos y pajaritos, y una de las niñas participantes destaca la posibilidad de contemplar mariposas y pajaritos que hay en ese territorio.

En uso de los contrastes entre campo y ciudad, algunos niños/as insisten en que en el primero pueden sembrarse flores, construir casas, rodarse por los potreros, jugar con las vacas, ir a las quebradas y contar con muchos árboles que dan el oxígeno.

En lo que se refiere a la ciudad, los atributos que con mayor contundencia ponen en evidencia los/as participantes, se relacionan con la presencia de calles, edificios, contaminación - como ruido, humo, basura y virus-, policías, ladrones, carros y motos, entre otros. Al respecto, uno de los participantes afirma que en la ciudad "todo es calle", se hacen edificios y no pueden rodar por potreros porque los "pisa un carro". Otro niño subraya el ruido de los carros propio de la ciudad, la bulla de los niños y el internet para "todo"; otro participante más resalta el encierro que se vive en la ciudad a causa de haber "mucho coronavirus y muchos robones".

Como consecuencia de la anterior distribución de atributos que permite componer una idea sobre lo que es el campo, aparecen unos rasgos vinculados a los sujetos, especialmente a los/as niños/as, en cada uno de esos contextos mencionados. Así, las características de la ciudad significan que las personas alegan mucho, los niños "son grandes", usan blue jean y pantaloneta solo cuando van al pueblo, y "no pueden jugar casi nada" por los carros, pese a que según otro participante por contar con algunas canchas y parques sí pueden hacerlo.

Por su parte, los/as niños/as del campo son más "divertidos", "alegres" y especialmente "convidados". Uno de los participantes expresa:

uno le dice [a otro niño] “vamos para tal parte”, [y responde] “ah entonces vamos”. (...) una vez (...) nosotros tres teníamos permiso y nos llevamos unos amigos sin permiso y no les dijeron nada, porque nosotros hablamos con las mamás que no les peguen que nosotros los habíamos convidado y no les pegaron; en cambio uno en la ciudad se lleva un niño sin permiso, se demora por llegar y le echan la policía para buscarlos, buscan los bomberos por si están quemados.

Usar chancas y poder salir de la casa a jugar, son dos de las características que añaden otros dos participantes a lo que hace a la vida de los/as niños/as del campo.

Lo descrito hasta este momento, se detiene en definir el campo, contrastándolo con la ciudad, pero poniendo un acento en las características del campo, de los/as niños/as que lo habitan y de las posibilidades que tienen en su cotidiano devenir. ¿Qué sucede si nos situamos en un ángulo que centra su mirada en la definición de la ciudad?

Cómo es la ciudad, en contraste con el campo

La ciudad desde el discurso de los y las participantes aparece descrita con una serie de propiedades entre las que sobresalen lugares significativos, características, actividades, atributos de los/as niños/as que la habitan y algunos peligros que representa. Continúa sosteniéndose aquí un vínculo de contrastes entre ciudad y campo que acompaña sus definiciones.

En relación a los lugares significativos, una de las participantes cuenta que en una ocasión fue con su padre a la ciudad y conoció el metro cable; dice: “eso cuando va llegando donde hay un palo, eso brinca y uno debe pasar por un río (...) que es bajito y queda cerca de las casas”.

En contraste con el campo, la ciudad se caracteriza por tener carreteras “pavimentadas”, “meras casas y apartamentos”, por tener “tantas casas juntas”. Así mismo, de acuerdo con algunos y algunas participantes, la ciudad permite frecuentar parques -con sus brinquitos, saltarines e inflables-, acceder a discotecas, piscinas y rines de boxeo, entrenar deportes como BMX y patinaje, ver películas, entre otras actividades. Una de las niñas recuerda lo siguiente del tiempo que vivió en una ciudad:

los fines de semana me iba con las monjitas a la iglesia a rezar, nos echaban como una agua por la cabeza y un aceite, y ahí íbamos a jugar a los parques con ellas, nos ponían tareas, nos regalaban confites y tenían de esas cosas de saltarín.

Luego agrega que en la ciudad hay lugares cerca donde las personas se pueden “pintar las uñas”.

Consumir, es decir comprar diversidad de servicios, objetos y alimentos, es quizás la principal actividad que justifica el desplazamiento eventual de estos niños/as y sus familias a la ciudad, de ahí que según uno de ellos “uno por allá (...) tiene que pagar”. Entre los lugares y objetos de consumo se destacan los medicamentos, la peluquería y el “mecato” o comidas rápidas como “salchipapas”. Leamos el testimonio de un participante mientras describe algunas de las fotografías que tomó:



[Fui con mi madrastra al pueblo y] me motilaron y me dieron unas botas. [Muestra una foto y dice que ella está] entregando la plata; yo me comí una de esas tortas que tiene muchas bolitas, entonces uno se sienta y ya pide lo que quiere.

Fotografía 26. Visita al pueblo

Al describir la ciudad, a través de los atributos de los/as niños/as que la habitan, la imagen no resulta muy positiva desde la perspectiva de algunos/as de nuestros/as participantes: uno menciona que son niños/as “encerrados por la pandemia” y “medio aburridos porque hay veces se animan a jugar y otras no”; otros/as agregan que estos son “groseros”, “no le hablan a uno y uno tampoco le puede hablar a ellos porque uno no conoce a ellos y ellos no conocen a uno”, y además, “son feítos”.

En la línea de contrastes que se viene enunciando, además de que en el campo “hay mucho pantano”, potreros, palos de guayaba, mango y caña, allí se puede montar “cicla” e ir a quebradas, es el lugar propicio para jugar porque a diferencia de la ciudad “no es peligroso”. El peligro para los/as niños/as parece constituir un signo de la ciudad; en relación con esto una de las participantes dice:

uno no puede salir (...) porque (...) hay mucho muchacho y (...) gente [que uno] no conoce [y] de pronto lo cosiacan a uno, lo violan, lo matan a uno por ahí. Hay veces que lo tiran al río cuando lo matan.

Otro participante añade que en la ciudad no se puede “salir tanto afuera porque de pronto se lo roban a uno”, y para otro, no se puede montar “cicla” porque “lo atropella un carro o una moto”. Este protagonismo de la cuestión de la seguridad insiste cuando un niño expresa que la ciudad es a la vez "algo muy bueno" y "miedoso"; su razón es que allá "hay muchos policías". En consecuencia, visitarla es "maluco" porque toca "ponerse tapabocas" y este "le deja rascándose la piquiña, entonces uno se quiere quitar eso, pero (...) porque en la calle hay policías entonces ahí sí es peligroso".

Lo extranjero

Lo extranjero es una categoría que nos sorprendió en este camino. Inesperada, en la idea de generar contrastes en los imaginarios de campo y ciudad de los/as niños/as -para acercarnos a sus experiencias-, surgió con contundencia y adquirió un protagonismo inusitado: al parecer, más allá del campo y la ciudad, nuestros/as participantes sin proponérselo nos mostraron una porción de los grandes enigmas que concitan su más profundo interés: el poder adquisitivo, la hostilidad con la diferencia, la amistad, las diferencias que fascinan, el dinero, la codicia, la belleza, el miedo, la muerte, las herencias, la generosidad, la enfermedad, el cuerpo, la locura, la vigilancia y la crueldad, entre otras.

Ser extranjero

Este breve apartado se centra en compartir una de las experiencias que en relación con lo extranjero se hace presente en los diálogos con los/as participantes; nos referimos puntualmente a lo relatado por dos niños migrantes de origen venezolano habitantes del contexto rural explorado. El primero de ellos narra que un rasgo que ha caracterizado su vida en Colombia es el hecho de

vivir “en muchas casas”. El otro niño comenta que su encuentro con una ciudad en Colombia fue durante dos días: “eso es lo que conozco apenas (...) cuando íbamos -que veníamos de Venezuela-” hacia este lugar. Recordemos que en este caso el punto de referencia para definir lo extranjero no es la ciudad sino el contexto que habitan en contraste con las condiciones de su país de origen. Así pues, poder “comprar”⁵ es un ejemplo de las posibilidades que distinguen a su país del nuestro: “en Venezuela todo es caro, y en cambio por acá uno quiere algo y lo compra, (...) en Venezuela no alcanza ni para un balón. [A mí me gusta más vivir] pues por acá porque (...) lo que uno quiera los papás se lo consiguen”.

Ser extranjero para estos niños también se vincula a la experiencia de ser destinatarios de la hostilidad de los/as niños/as nativos/as dada su condición de migrantes; según sus testimonios han sufrido agresiones físicas y verbales: “cuando saben que yo soy venezolano o mis hermanos, siempre nos las quieren montar: (...) les gusta pegarnos”. Añade: “mi mamá a veces habla con los papás de ellos y ya no se meten con nosotros”. Concluye sin embargo que en este aspecto la vida entre su contexto de origen y el lugar que actualmente habita no es muy diferente “porque allá uno también pelea normal y acá también uno pelea y hace amigos y a veces no y así”.

Desear conocer lo extranjero

De la referencia a la ciudad y a los deseos de futuro emergen del discurso de algunos/as participantes figuras sobre lo extranjero entre las cuales se destacan: lo que se quiere conocer, la belleza, la muerte y la generosidad. Cuando se trata de lo que se quiere conocer nombran otros países -Estados Unidos, París, China, España, Japón y México- y lugares resaltando algunos de sus

⁵ Como puede observarse, la alusión a la posibilidad de “comprar” en esta referencia no significa, como lo hemos presentado en los apartados anteriores, la disponibilidad de una amplia oferta de productos y servicios de consumo, sino que describe el poder adquisitivo que identifican en el país que habitan respecto a su país de origen.

atributos vinculados a la gastronomía, las diferencias culturales, la infraestructura y los desarrollos tecnológicos. Uno de ellos dice que quisiera ir a París para “conocer la torre Eiffel y a comer pizza por allá” como lo ha visto por “la televisión”; otro niño menciona que desearía conocer Japón “por los autos más que todo” y agrega:

me lo imagino las calles así como [las del pueblo]⁶ grandes, pero solo que [este] es pequeñito, dicen que (...) es muy grande pero (...) es muy chiquitico y Japón es el triple, (...) tiene más cultura.

Conocer Miami es el deseo de otro de nuestros participantes. Su motivación es que “allá vive una cantante”. Compara: “allá no cantan así música como vallenatos”, por allá es “música como más o menos más buena como de reguetón, esa música no es de por acá de los pueblos, esa no es de la música de los campos que escuchamos, nosotros tenemos cantantes favoritos”.

Este participante imagina que en Miami hay “mucho plata, pero otra plata más diferente (...) que yo ni sé contarla, gente muy rica y con muchos edificios, ¿quién no va estar rico, no ve que son cantantes?”. Insiste en su deseo de ir a Miami para conocer a la cantante, sin embargo, se plantea: “pero si uno va allá ¿qué parte de Miami va a saber uno que vive ella?”. Aunque no recuerda su nombre la referenció cantando “Rampampampampa dj súbelo dj”, dice: “esa música me encanta; mi hermana sabe el nombre”.

La invocación al dinero mencionada por el anterior participante nos hace recordar el “sueño americano” -podríamos decir- de otro niño que piensa terminar la escuela, el colegio y la universidad “para aprender inglés”:

⁶ Referencia a la parte urbana del municipio

yo quiero irme para Estados Unidos, ese es mi sueño (...) porque yo allá tengo un primo y él me dice que me vaya, pero todavía no me dejan entrar; (...) con mi tío Juan -un tío mío que vive en Medellín- intentamos ir, pero no nos dejaron pasar (...) porque yo era menor de edad, o sea que yo cuando yo cumpla los 18 ya puedo ir. [Allá quisiera] trabajar en maquinaria pesada porque allá todo lo pagan es en dólar, y mi primo trabaja de chef en un restaurante y le pagan en dólar, él baja y el dólar lo cambian es en billete colombiano y así él dice que gana más plata (...), entonces imagínese que un billete en Medellín de esos vale 100, o sea que si él trae por ahí así (representa con sus manos un fajo de billetes) de por allá ¿cuánto le dan?

La belleza como figura de lo extranjero aparece igualmente referida a lugares que se desean conocer, es el caso del mar -principalmente- y otros como la piedra del peñol. Sobre el primero, una de las participantes menciona que se lo imagina “bonito” y cree “que es lo mismo que una quebrada [con] mucha arena [y] el agua azul”; otra niña se basa en lo que le ha transmitido su mamá, para quien el mar “es muy grande” y “hay uno que tiene colores”. A esta idea de la belleza se suma el deseo de una de las niñas participantes según el cual le gustaría conocer el lugar donde viven sus padrinos:

viven en otro país. (...) hay que volar en tres aviones. Eso por allá es muy lejos, yo no me recuerdo dónde viven, (...) viven donde están los lugares de las princesas (...). Ese país de allá es muy bonito, por allá no he ido. Yo creo, a mí un día sí me llevaron (...) y era tan bonito eso que yo era tan chiquita que a mí me daba miedo montar en avión, que yo veía eso tan alto que eso parecía que alguien ya se había caído (...), voltea pa’ todos dos lados y eso brinca.

Asociado a la belleza, el miedo parece constituirse también en una figura para dar cuenta de lo extranjero. Como se anunció al comienzo de este apartado, la muerte y la generosidad completan una parte de la serie de figuras sobre lo extranjero que emergió de esta exploración. La muerte aparece en relación con un relato acerca de una herencia dejada por el abuelo materno de una participante que introdujo la figura del miedo a través de su relato. Dice en esta oportunidad:

el papá de mi mamá se murió, ¿cierto?, entonces quedó un millón -casi- (...) dos millones, entonces uno puede ir allá pero eso es muy lejos, en otro país, uno va por allá y por allá hay en una pieza una cajita de secreto donde uno puede meter la plata, entonces eso es un cofre y lo metieron dentro y lo llenaron de puras hojas, de puras cosas y nunca encontraron esa cajita, esa cajita se desaparecía, (...) se fue para otra parte, ese era un cofrecito que tenía una cuerquita, uno jalaba esa cuerquita y el cajoncito se iba para otra parte.

La generosidad asociada a la muerte forma parte de las figuras que esta misma participante aportó a la configuración de este apartado. La vuelve disponible al manifestar su deseo de conocer el lugar donde vive una señora que falleció:

entonces quedaron solamente la hija, quedó los hijos de ella; (...) esa señora nos regalaba casi mucha ropa a nosotras entonces por eso nosotras conseguimos tanta ropa. Ella vivía en Medellín, ella vivía en otra parte, no en Medellín, sino en otro país, por allá no he ido yo, eso por allá también es bonito, por allá no hay que montar en avión, solamente en buseta y en carro y ya.

A modo de paréntesis no quisiéramos cerrar este apartado sin mencionar que a diferencia del común denominador que vincula lo extranjero con lo deseado, uno de los niños participantes sostuvo: “por acá me gusta vivir, por otras partes no (...), es más amañador, yo ya estoy más enseñado por acá”.

Por su parte, otro niño admite las posibilidades de irse pero le resulta impensable ir solo, dice: “¿cómo va a ir solo? Uno va con la mamá”.

Cómo es lo extranjero

Los relatos sobre lo que es la ciudad fueron la puerta de entrada a esta figura de lo extranjero que hizo visible el tratamiento de lo enigmático, no solo en lo exterior sino en relación con lo más íntimo, nombrable sin embargo, solamente y al parecer, en referencia a lo otro, a los otros, a otros lugares. Este recurso no emergió en todos los y las participantes, su aparición descolocó las aspiraciones de partida de esta investigación, sin embargo, la relevancia de lo compartido y de una serie de verificaciones hechas una vez transcurrida la etapa de generación de la información, le otorgan una contundencia que a nuestro juicio merece la pena compartir y pensar. La locura, la vigilancia, los virus, las enfermedades, la muerte y la crueldad son las figuras mediante las cuales los niños y las niñas dan cuenta de esa extranjería íntima que se hace presente cuando describen a la ciudad y sus habitantes.

Una participante relaciona la locura con uno de los ríos -conocido por los niveles de contaminación- que atraviesa una ciudad importante del país, señalando que en él “se meten esos locos” que viven allá. Para otro niño la ciudad es un lugar donde se despliegan prácticas de vigilancia de los otros, y subraya que esta tiene una parte “maluca” por la presencia de “un señor que se mantiene viendo las cámaras y no es como que uno quiera”; refiriéndose a lugares de comercio dice que allá “le tienen que mirar todo, si uno tiene drogas o cosas así malas, le miran el bolso, después desinfectan eso y después al ratico uno se lleva eso”. Se resalta en el testimonio de

este niño cierta inquietud por la desconfianza que percibe en las relaciones que se establecen en la ciudad.

A la locura y a la vigilancia como figuras que describen la “extranjeridad” de la ciudad, se le suman otras más en relación también con el río que son la enfermedad y la crueldad. El despliegue de estas figuras -en lo que sigue del apartado- corresponden a una de las niñas participantes. Ella explica que en la ciudad nadie usa tapabocas porque:

ya el virus se va ir (...), ya va a entrar [es por] el agua (...) [en] unas bolitas chiquitas verdes (...). El que tome agua de la quebrada eso trae el virus, porque ahí cuando se muere una vaca ahí viene una enfermedad, si se muere algo, un caballo: una enfermedad; porque eso se muere entonces los gallinazos tiran esos cueros al agua pa’sacarle la carne a las vacas, (...) eso queda atrancado y después cuando se crece la quebrada eso se lo lleva y queda atrancado en un poco de palos y uno toma de esa agua y esa agua tiene unas cositas verdes que son virus.

La ciudad es también un epicentro de prácticas de crueldad hacia los/as niños/as; en el relato relacionado con una visita que la niña realizó con su padre a la ciudad, tuvo la oportunidad de montar en metro cable y de “observar” la siguiente situación:

Le pasó a un niño, lo empujaron al río y se le veía hasta la corbata y los zapatos, él estaba ahí y nadie vio y yo sí y el papá, ellos vieron y yo también. Eso eran un poco de piedras, (...) [el niño] está en una baranda y (...) el otro (...) lo empuja al otro lado, (...) entonces ese niño cayó allá y de allá nunca lo sacaron, ese niño estaba pidiendo ayuda y nadie lo sacó de allá. Llegó la policía y le dijeron que “a dónde estaba el hijo mío”, y ellos no sabían y ellos fueron y lo buscaron, y una señora vio el niño y estaba la corbata abajo en el río y encontraron solamente el cuerpo y ya.

Gracias al relato que le escuchó a un tío, esta niña nos sigue ilustrando acerca de cómo la crueldad se despliega en las ciudades, donde todo es “muy diferente”, especialmente para una niña “chiquita”:

le pegan a los niños, los niños se agarran del pelo, se agarran de las orejas, se agarran de la ropa y lo dejan amarrado a uno, esos niños amarran a los otros (...) en un palo, o en toda la carretera, lo amarran con cinta a uno, o (...) si yo cojo y le pego a la profesora -que la profesora sea una niña chiquita- (...) y la amarre con un poco de cinta y que la deje en la calle y que le ponga un lazo en la nuca ¿entonces eso le va a hacer muy bonito a los otros niños? No, porque le pegó a la niña, la dejó amarrada y llegó una señora y la desamarró y se la llevó pa’ la casa entonces la niña le dijo quién la amarró y a esa niña se la llevaron pa’ la cárcel, esa niña era muy chiquita.

¿Qué protege a los niños y a las niñas “de la ciudad” de estas prácticas de crueldad? En este punto nuestra participante alude a la policía a través de un fragmento que parte de señalar que en la ciudad había

gente que le pegaba a los niños, la policía iba y los regañaba porque no le podían pegar a los niños si los niños no hacían caso -que porque los niños no querían comer porque ellos ya habían almorzado-, si ellos no comían que les pegaban, o si no les pegaban con un cargador, o si no les pegaban con un cable, o si no les pegaban con un lazo, o si no con un palo. (...) a esa gente la regañaron y ya no volvieron a pegarle a los niños porque la policía les había dicho (...) [que] si vuelven otra vez y le pegan a los niños (...) se los llevan a ellos y los niños quedaban con otra gente.

A pesar de la policía, la niña insiste en preguntarse en cómo proteger -o interrumpir esa crueldad-; para abordar esta pregunta crea el escenario de un niño de la ciudad que visita el campo

y al cual ella y la entrevistadora lo atenderían. No obstante, su elaboración pone de presente un sin salida frente a la situación. Dice:

que ese niño no lo dejaban salir de esa casa que porque si le pega la mamá de él y no lo dejaría sacar de ahí, yo y usted ¿qué hacíamos pa' sacar el niño de ahí?, porque si entramos nos agarraban a nosotras, porque yo no sé, sería que esta carretera fuera [a la ciudad], (...) entonces yo y usted ¿qué haríamos?, y que la policía estuviera aquí, en esta escuela, nos quedaría cerquita, nos íbamos despacio y nos tocaba correr hasta acá, llamar para que sacaran al niño, porque si uno no podía sacar al niño de ahí entonces ¿cómo lo íbamos a sacar?

El intenso proceso de agrupación y análisis de los datos que nos condujo a segmentos de los resultados como el que acabamos de presentar, introdujo una alarma respecto a la situación concreta de esta niña y de sus hermanos que no advertimos cuando realizamos la entrevista o su transcripción. Había transcurrido un tiempo importante desde el momento de la entrevista y buscamos la ocasión de un nuevo encuentro con el cual transmitirles gratitud por lo compartido. Sin embargo, la maestra de la niña y sus hermanos nos hizo saber que estos habían sido apartados de su familia y se encontraban bajo la protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar por maltrato. La impotencia y la culpa no se hicieron esperar.

El cuerpo como extranjero, fobias, enigmas y otros “excesos”

El cuerpo y las experiencias de las que los y las participantes dan cuenta en relación con él, lo configuran como otro extranjero, otro inesperado que intentamos alojar dada la contundencia que adquiere en los relatos de los/as niños/as. La referencia a él aparece cuando hablan de

accidentes, enfermedades y curaciones que han vivido ellos/as mismos/as o sus familiares; también, es un tema que permite acceder al reconocimiento de fobias que los/as niños/as ponen evidencia, a los enigmas que suscita y a los excesos que real o imaginariamente otros acometen sobre él.

Accidentes, enfermedades y curaciones

Sobre los *accidentes*, el primer participante que traemos a colación, menciona un accidente que pudo ser aunque no fue. Se trata de una escena con una de sus hermanas, respecto a las cuales ya hemos referido que “le pegan mucho” cuando él es “cansón”; en una ocasión de esas a ella “se le fue la mano y casi me da un puño en la columna (...) pero entonces yo me quité, si me hubiera dado en la columna ya estaría acá en una silla de ruedas”.

En los otros accidentes sobresalen aquellos que dejan marcas en los cuerpos, tales como las contusiones en la cabeza, las quemaduras, y las heridas con elementos corto-punzantes. Una participante relata que su hermanastro “tenía una bola” ocasionada por un golpe que se dio “con un palo en la cabeza” en el atizadero de la máquina mientras jugaba “lucha” con uno de sus hermanos; detalla que a los días “esa bolita iba creciendo (...) y le tocaron que llevarlo al hospital y lo van a dejar muchos días allá”.

En los dos siguientes relatos los/as protagonistas son los/as mismos/as participantes. Uno sufrió una quemadura cuando “iba pa’ dentro con una coladita caliente que me hizo la mamita y me choqué con mi hermanito y el platillo llegó fue a la cara”. Recuerda con especial valoración la atención prestada por sus amigos a su recuperación. El otro accidente le sucedió a una niña que se enterró “un chuzo de culebra en un dedo”:

es que mataron una culebra en todo el camino, entonces (...) yo fui y ya había muchos huesitos ahí, el huesito era así (señala con sus manos que era pequeño) y era delgadito (...)

cogió y se me entró ahí y a los otros días el dedo mío era verde, entonces me llevaron al hospital, me dejaron más de ocho días allá, entonces a mí me hicieron una rajadita y me cortaron eso, me hicieron un hueco y no me podía ni bañar ni con agua fría porque después los doctores me regañaban si me bañaba (...); y me ponían un bolsa en el pie porque si me mojaba eso nunca se me curaba (...) y me dejaban otros ocho días allá, entonces eso fue curando y (...) se cerró y me pusieron unos tornillitos en el dedo, que son como así cosidos (...) delgaditos pero blanditos (...) ese dedo tenía una puntita de culebra, (...) era un chucito muy grueso, no quería salir porque tenía una cosita que lo atajaba, porque si jalaba duro se me enterraba por el otro lado, ahora tocaba hacer un hueco más grande.

Las *enfermedades* son otro tema que parece marcar la cotidianidad de algunos niños/as especialmente de aquellos/as intensamente atentos/as a esa extranjeridad que representa el cuerpo y que se hace muy presente en la relación con sus madres, abuelas y consigo mismos.

Una participante afirma que ella y sus hermanos asumen labores domésticas relacionadas con lavar los “trastes” y cargar el agua para la casa, en razón de que la madre “sufre del corazón” y si hace fuerza “el corazón le va creciendo grande, grande y le toca que llevarla al hospital”. Las enfermedades de la madre se reiteran en el testimonio de un participante, y se amplían hacia la abuela y la hermana. Explica que su madre y su hermana tienen “como una enfermedad en las manos”, les “da un poco de rayitas” y por ello él “les tiene que ayudar a lavar los trastes, ellas como que no sirven mucho por ahí, ellas no sirven como casi para nada, entonces uno le va ayudando a la mamá”. La abuela también está enferma y es “una viejita apenas”, “tiene las manitos jodidas entonces ella como que casi no hace nada, uno como que le hace todo a ella, uno le barre, uno le trapea, le hace la comida, las hermanas como que la tienen cuidar a ella”. En lo que respecta a él mismo, el participante parte de mencionar que tuvo una enfermedad:

no muy grave si no que no puedo comer dulces, ni chokolatinas (...) porque me —dan muchas ganas de vomitar, (...) un médico recomendó que me dieran *Pedialyte* que eso era para el vómito, para todas las enfermedades, entonces me curé pero yo no puedo comer dulce todavía.

Parece que, en su caso, la relación con la comida resulta muy mortificante:

yo a veces no como, por eso es que yo soy muy flaco, yo no como nada, es que a mí no me gusta como casi nada: el frijol, la sopa, no, es que a mi casi nada me gusta. Las coles y ya, con arroz y con huevo, (...) es como lo que más me gusta, pero ya las otras comidas me tocan comérmelas a las malas, por eso es que yo soy bien flaco.

Y el problema es que a los flacos se los “lleva el viento (...) para muy lejos”.

Por otra parte, y como respuesta a la presencia de enfermedades y accidentes, se hacen presentes las formas de tratamiento de los mismos. En este punto, es frecuente encontrar soluciones que no siempre consideran el saber médico, y en su lugar, aparecen recomendaciones de familiares o la figura del curandero. A la participante que sufrió el accidente con el “chuzo de culebra”, antes de llevarla al hospital le echaron “aguasal con sal y eso no le valió, cuando empezó a salir una punta y eso no quería salir, eso era muy duro, ni con una aguja había salido”. En el caso del niño que se quemó la cara con una colada caliente, precisa que no fue llevado al hospital, le echaron “penca sábila, limón” y una de sus tías que vive lejos llamó y sugirió que echaran “tomate licuado” en la herida, lo que finalmente lo “refrescó” y lo curó. En cuanto al curandero, es un personaje principalmente presente en el relato de un participante que expone su fobia a los médicos y a sus procedimientos, razón por la cual en una ocasión que se enfermó mucho lo llevaron donde él y el “señor” lo curó. El curandero, también

curó a mi hermana: a mi hermana hace mucho tiempo le dio un pito (...) pero ya se le quitó (...), eso le pica a uno y le da una cosa y eso le puede crecer todo el pie y a uno se le pudre el pie, y si uno va al médico le tienen que poner como cien vacunas y ese señor la curó, (...) le rezó, entonces ya ese pito se le fue sanando, pero si ese señor no existiera ese pie ya se le hubiera podrido (...) y a mí también me curó (...) con unas cosas: con un alcohol, llenó el cuarto ahí de cosas de Dios, me echaba la bendición con unas cosas y me echó una cosita muy bendita ese señor, sí.

Fobias

La conformación de este apartado a propósito del cuerpo como extranjero está protagonizado por el testimonio de un niño y una niña principalmente –aunque hacia el final se suma un fragmento aportado por un participante más–. En continuidad con lo que se viene desplegando, el participante anterior confiesa su fobia a las agujas cuando narra una ocasión en la que fue llevado al hospital porque le “iban a poner una cosa” pero no se dejó:

yo le tengo mucho miedo a las vacunas; corrí y me cogieron y me pusieron la vacuna (...) a las malas, por acá en el brazo y otra acá (señala el otro brazo), una no me dolió, pero, pero acá sí fue la mala (señala el otro brazo), me tuvieron que amarrar, me tuvieron que coger bien malo, yo me puse a llorar, es que eso duele mucho. Una vez, una vez me chuzaron pero como yo me moví mucho entonces cogí impulso y me hicieron una cortada (señala el brazo), después me echaron unas cositas acá pero ya eso me dolía mucho, entonces yo le dije a mi mamá que yo no iba a volver nunca donde el médico nunca. Entonces yo no vuelvo ya nunca donde el médico. (...) yo le digo: “yo donde el médico no voy”.

A la fobia a los médicos se suma otra, a los baños, derivada del encuentro con una muñeca de su hermana; a ella

le gustaban mucho las muñecas y una vez ponía una en el baño, entonces yo como que ya no me baño en un baño, ya me baño en otra parte, me dan miedo los baños. [Me baño] allá afuera (...) [en] un bongo.

Y otra más, es a un “volcán” que queda cerca a su casa:

donde era la cancha (...) no vuelvo (...) es muy peligroso allá hay un volcán, yo le digo que si ustedes se quieren matar mátense solas porque eso es muy peligroso. (...) eso tiene dos huecos: uno de pa’ca, uno de pa’allá entre huecos muy hondos, entonces si uno va allá no hay pasito, entonces ellas se pasan ahí y ellas dicen que no pasa nada, pero es verdad si uno (...) sigue jodiendo mucho (...) uno se puede ir adentro y se aporrea. (...) cómo lo van a sacar a uno, un lazo no alcanza, uno no sabe cuánto hay de hondo. También hay otro hueco por allá en un pueblo que se llama providencia, (...) está por una carretera que hicieron, pero esa carretera no sirvió para nada; es muy ancho (...) pero hay derrumbado caído entonces uno se va por un bordito. (...) a mí me da mucho miedo pasar por donde hay un derrumbado -un volcán-, es que eso tiene muchos nombres; volcán, derrumbado, hueco, un hueco que se cayó. El COVID también tiene muchos nombres, él tiene Covid y coronavirus, uno es como el apellido y el otro COVID no es el apellido, coronavirus es el apellido, él tiene apellido Covid Coronavirus.

Enigmas

En lo que respecta a los enigmas asociados al cuerpo, una participante refiriéndose a sus lugares favoritos en la vereda, menciona que una de sus vecinas: “va a tener una niña o un niño, no sabemos”; considera que es una casa donde no “dejan ni jugar” pero que disfruta ir porque “dan

almuerzo”. El otro participante, durante la conversación despliega esta digresión: menciona que está haciendo calor pero

no me puedo quitar la camiseta, (...) es que yo me quito la camiseta [y] al momentico me da frío, se unen las dos cosas, entonces uno no sabe cuál de las dos aceptar: el calor o el frío. Calor para uno bañarse, es bueno (...) porque el agua tibiecita (...) es buena, pero cuando hace frío el agua es maluca, es muy congelada.

Excesos (en la intervención del cuerpo del otro)

Concluimos la descripción de esta subcategoría presentando dos escenas que, aunque son considerablemente distintas, ambas expresan un cierto desconcierto de la niña y el niño que las comparten, a propósito del tratamiento que otros hacen del cuerpo, marcada por el exceso: en primer lugar, volvemos a la niña del accidente con el chuzo de culebra:

la doctora me cogió casi el huesito, me chuzó, la mano se me hinchó, (...) esa señora la echaron de ahí, (...) le metió una aguja a otra niña y a ella cogieron y la sacaron de ahí porque ella no podía hacer eso, no le podía chuzar el huesito a la niña.

En segundo lugar, está el testimonio de la experiencia de un abuelo contada por su nieto – nuestro participante– que lleva la marca de las formas de violencia desplegada por distintos actores del conflicto armado en el campo colombiano:

me cuentan que en ese charco existía la guerrilla y que allá mataban gente; se subían pues a la cascada y como allá hay un remolino le amarraban una piedra de acá [de la cintura] y los tiraban y la piedra al hundirse los ahogaba. (...) a mi papito lo tiraron y él cargaba una navajita y no se la descubrieron; y lo amarraron con una cabuya entonces él cortó la cabuya

y se salvó; se escondió y cuando ya fueron a buscar más gente para matarlos ya el papito se voló.

La infancia por venir

El porvenir es otra figura de lo extranjero que se hace presente a través de los deseos que algunos/as de los y las participantes donan a los/as niños/as que vendrán -al corregimiento-, bien sea porque no lo conocen o porque no ha nacido aún. Estos deseos sintetizan ideales corrientes como es el caso de “estudiar”, expectativas de compartir el juego -lo que tendrán en común-, oportunidades y mutaciones en los vínculos con los adultos de referencia.

La posibilidad de estudiar como opción de progreso es uno de los deseos que algunos de los y las participantes donan a la infancia porvenir. Una de las participantes dice que le gustaría que los/as niños/as que nacieran allí “estudiaran, que salieran adelante, pues que tuvieran su casa, que no estén por ahí haciendo nada malo”. Otro participante desea “que sean estudiados, que aprendan más de la vida y que sean buenos profesionales, eso es lo que yo quisiera de las personas”. A estas manifestaciones para “salir adelante” se añaden la de “estudiar también una carrera”, o el consejo de estudiar “para profesor o para chef”. Uno de los participantes les desea que puedan hacer lo que él no ha podido hacer y lo que le gustaría hacer: patinaje y pesas.

En cuanto al jugar, este se expresa como deseo de: que los/as niños/as por venir “pudieran disfrutar el campo”, jueguen también con ellos y ellas, “no peleen”, ni sufran los impases de disputarse el espacio con algunos animales: “que pudieran jugar en los potreros, que no haiga (haya) tantas vacas ni toros (...) y que tuvieran ciclas pa’ salir a montar”.

Damos cierre a este apartado con las generosas y conmovedoras donaciones de uno de nuestros participantes: en primer lugar, enfatiza en su deseo de que a los/as niños/as por venir, “se

les cumplan los sueños, que tengan muchos regalos o muchos juguetes a los pequeñitos, y que los padres de ellos se cumplan (...), eso es lo que yo le digo si nacen más niños”. En el segundo deseo es contundente:

lo que yo quiero que se desaparezca del mundo, que no vuelva a existir y que se cambie ese nombre y que ese nombre como que nadie lo diga, que a todos se les olvide ese nombre, eso es lo que yo quiero que se haga en el mundo, eso “que le voy a pegar”, que ese nombre se borre del mundo, que nadie lo conozca y ya nadie sepa que eso existe, que nadie lo reconozca.

Tercera parte: Conclusiones y Referencias bibliográficas

Conclusiones

El punto de partida formalizado para esta investigación fue la aspiración a caracterizar la infancia de un contexto rural a partir de una fuente muy específica: las experiencias relatadas por algunos de los niños y las niñas que lo habitan. Quizás convenga advertir que no confundimos infancia con niños y niñas, hallamos en los testimonios de estos y estas, en su sensibilidad para interpretar cómo se alberga lo nuevo, lo diferente, lo frágil, lo que a veces es innombrable, una oportunidad para acceder a las habilitaciones que se producen en una comunidad para que esa experiencia llamada infancia, esa alteridad encarnada por todos y todas pero muy particularmente por los niños y las niñas, tenga lugar.

Aunque en la base de esta apuesta palpitaba el deseo no enunciado de reivindicar la infancia que alberga a los niños y las niñas del mundo rural -por lo general siempre degradada cuando se le contrasta con la de la ciudad-, los hallazgos estuvieron colmados de detalles y sorpresas que opacaron esa intención de comparación, poniendo en valor singularidades y concurrencias preocupantes y fértiles en sus enseñanzas.

Por la abundancia de detalles, por la complejidad de sus combinaciones y por la radical singularidad de historias -no pocas veces angustiantes- que dificultan su comprensión e interpretación, esta investigación permanece en el alcance de un estudio descriptivo que sin embargo, tomó partido por la protección de las sutilezas presentes en las palabras que generosamente los y las participantes decidieron donar, las cuales seguiremos pensando y quizás en un futuro nos permitan a nosotras o a otras/os, decir un poco más.

Dicho lo anterior, podemos más que caracterizar “la infancia” o la “experiencia de la infancia” en el contexto elegido, identificar algunos núcleos alrededor de los cuales se constituye esa experiencia en nuestro grupo de participantes en particular. Si bien lo que señalan esos núcleos son posibles convergencias con la experiencia de niños y niñas de contextos análogos, en no pocos aspectos podría tratarse de núcleos de experiencia que se comparten con cualquier otro niño o niña, de ahí que nos siga resultando misterioso y abstracto el convencimiento según el cual existen las infancias rurales.

El primer núcleo, representado en el capítulo III. Itinerarios: espacios, mitos, recorridos y otros seres del entorno es probablemente el que particulariza algo de lo que podemos llamar la experiencia de infancia en la ruralidad, no obstante, no hay que olvidar que algunos rasgos de esa experiencia no son otra cosa que la desigualdad social encarnada. Descartando entonces lo que se refiere a la precariedad de espacios y recursos, de accesibilidad a las instituciones -lo que incluye el déficit de transporte público-, ¿qué resta? Algunos medios de transporte, el contacto directo y permanente con animales, y la conformación de mitos que, al ser abordados en función de las experiencias, son generalidades que se singularizan radicalmente, como sucede con las fobias -por ejemplo-. No pretendemos discutir las generalizaciones posibles respecto de la experiencia de la infancia en contextos rurales, en su lugar, elegimos más bien privilegiar aquello que se hizo escuchar en las fotografías y conversaciones, haciendo visible una fórmula paradójica que podemos expresar así: *singularidades de una infancia cualquiera*, que nos enseña acerca de su intensidad.

El encuentro fue sorpresivo; buscábamos experiencias de infancia en la ruralidad y nos encontramos con una recepción que transformó tanto el destino como los propósitos de la búsqueda, esto es, el uso de la ocasión de conversar sobre *lo otro*, para hablar de lo íntimo. Una

intimidad excesiva, contrariada, indignante, lúcida -a pesar de los trastornos del discurso que utiliza para ocultarse-, imaginativa, sensible, prometedora y generosa. Si hay algo indiscutible -aunque sea temporalmente mientras dura este esfuerzo de escritura- es que lo que configura la experiencia de la infancia es la textura de las relaciones que la implican, y que el rasgo fundamental sobre el cual se instalan esas relaciones -sea cual sea- no es la familiaridad sino la extranjería: vínculos difíciles o imposibles de acoger, interpretar, obedecer, rechazar, aceptar, comprender, transformar, denunciar, ocultar o transmitir, sin ambivalencias.

Explorar con mayor profundidad lo extranjero y su función para los y las niñas como constitutivo de la experiencia de infancia, es el desafío que nos enuncian quienes con sus palabras nos permitieron darle forma a este estudio. Lo extranjero es lo que

provoca atracción y rechazo, inquieta. Es necesario tener en cuenta que esa inquietud no proviene de su presencia exterior sino del mundo interno allí proyectado, de esa *terra incógnita* de nuestro propio yo que no es visible sino cuando otras figuras se nos presentan con sus rasgos, sorprendiéndonos (Frigerio, 2015, p. 4)

Lo extranjero es un fenómeno que en

La unión de lo próximo y lo lejano, propia de toda relación humana, adquiere (...) una configuración que puede resumirse de este modo: si la distancia dentro de la relación significa la lejanía de lo cercano, el extranjero significa la cercanía de lo lejano (Simel, 2012, p. 21).

Lo extranjero está emparentado con lo íntimo que “es precisamente lo íntimo, incluso lo más íntimo (...). Esta palabra indica, sin embargo, que lo más íntimo está en el exterior, que es como un cuerpo extraño” (Miller, 2010, p. 14).

La intimidad que los testimonios de los niños y las niñas que vuelven inteligibles a través de la descripción de lo extranjero, denuncian sobre todo que están siendo mal-queridos/as, y que a pesar de eso, la justicia sigue siendo su expectativa.

Referencias

Aguirre, B., Gajardo, A., y Muñoz, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 893-911. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a08.pdf>

Álvarez, J., Valdivia, N. (2015). Concepciones de infancia en contextos de nueva ruralidad. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-9000/UCE9106_01.pdf

Ames, P., Rojas, V., y Portugal, T. (2010). Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de niños del milenio de Perú. *GRADE*.

Angón, M. (2015). “La Chiquillada”: infancia y trabajo invisibilizado de los niños en un poblado del medio rural michoacano. *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, San Juan, Puerto Rico*. https://chapingo.academia.edu/Departments/Estudios_Sociales/Documents

Ávila, L., y Acosta, A. (2011). Niñas y niños, en los sistemas de producción familiar de la zona centroandina colombiana, un análisis para pensar el desarrollo rural. *Revista Infancias Imágenes*, 10(2), 51-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222577>

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648.

Bevilaqua, J. (2018). Infancia rural y trabajo infantil: concepciones en situaciones de cambio. *Desidade*, 21, 46-58.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S231892822018000400004&script=sci_abstract&tlng=es

Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y el valor efectivo para la pedagogía. *Educación (Tubingen)*, 33, 7-23.

<https://opac.udea.edu.co/cgi-olib/?infile=details.glu&loid=1048288&rs=14060711&hitno=13>

Buriticá, D., y Saldarriaga, O. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23-35.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/10025/7799>

Caro, P. (2018). Infancia rural y trabajo productivo y reproductivo en el Valle de Aconcagua. Una mirada de género. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 169-191.

<http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/3562>

Colángelo, M. (2003). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje: Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación*. Ministerio de Educación.

Colángelo, M. (2016). La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión de Andrea Szulc. La niñez como campo de disputas. Un análisis antropológico de las representaciones y prácticas de y sobre los niños mapuche de la provincia del Neuquén, Argentina. *Desidades: Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud*, (4)11, 73-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5622246>

Cornejo, A. (2007). "En mi Caso no es que Falte, pero es que a mí me Gusta Trabajar" El Trabajo Infantil Rural: Una Perspectiva desde la Infancia. *VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.*
<https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/29.pdf>

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol. I.* Editorial Gredisa.

Díaz, M. (2010). La exploración asistida: orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo del Amazonas. En M. Díaz y S. Vásquez. (Eds.), *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural* (págs. 61-76). Pontificia Universidad Javeriana.

Duque, M. (2010). Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. En M. Díaz y S. Vásquez. (Eds.), *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural* (págs. 87-105). Pontificia Universidad Javeriana.

Ferrada, D., y Schilling, C. (2017) El transcurrir de la infancia en escuelas de frontera. el caso de dos escuelas rurales de la región del Maule en Chile. *Repositorio Universidad católica del Maule.* <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1391>

Frigerio, G. (2015). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. (cem) Ensayos sobre lo extranjero (2003)

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños.* Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF.

Gollop, M. (2010). Entrevistar a los niños: Una perspectiva de investigación. En Smith, A., Taylor, N y Gollop, M. (Coords). *Escuchemos a los niños; traducción de Moreno, S. México DF, México: Fondo de cultura económica.*

Heller, A. 1970.. *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Península.
Citado en Caro (2018)

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Ibáñez, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 357-368. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a22.pdf>

Miller, J (2015) *Los Cursos Psicoanalíticos de J -A. Miller*. 1a ed. Paidós

Ortiz, G. (2016). Niñez campesina trabajadora. Saberes que se aprenden trabajando. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 11, 108-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5693151>

Osorio, F. (2014). Identidades rurales en perspectiva territorial: dinámicas cambiantes en tiempos de crisis. Citado en Buriticá y Saldarriaga (2020)

Payuna, Y. (1999). Quiero para mis hijos una infancia feliz "Socialización y cambio en torno a las representaciones sociales en torno a la infancia". *Nómadas*, 11, 138-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3988272>

Pineda, Y., Suárez, N., y Vanegas, I. (2014). Comprensiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales.

http://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Caminos_educativos/article/viewFile/94/9

2

Pino, D., Morejón, E., y Medina, O. (2017). Estrategias familiares para el cuidado de la infancia en el asentamiento rural Crucecitas. Un estudio de caso. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 231-243.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782017000200019&lang=es

Remorini, C. (2013). Estudio etnográfico de la crianza y de la participación de los niños en comunidades rurales de los Valles Calchaquíes septentrionales (noroeste Argentino) *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 43 (1), 411-433 *Institut Français d'Études Andines Lima, Organismo Internacional.*

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/96461/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Seguí, G., García, M., y Hernández, L. (2016). El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero.: ¿Un fenómeno cultural? *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(3),52-59.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322016000300005

Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión*. 1ª ed. Biblos.

Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v33n35/a10v33n35.pdf>

Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Editorial Universidad del Cauca.

Williamson, G. (2003) Proyecto FAO_UNESCO DGSC/ITALIA-CIDE-REDUC: Estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1375706>