



Convergencia. Revista de Ciencias Sociales  
ISSN: 1405-1435  
revistaconvergencia@yahoo.com.mx  
Universidad Autónoma del Estado de México  
México

Noceti, María Belén  
Niñez en riesgo, conceptualizaciones cotidianas y acciones políticas en Argentina  
Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 18, núm. 57, septiembre-diciembre, 2011, pp. 145-  
163  
Universidad Autónoma del Estado de México  
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10518894006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Niñez en riesgo, conceptualizaciones cotidianas y acciones políticas en Argentina

Children on social risk, daily conceptualizations and political actions in Argentina

María Belén Noceti

*Universidad Nacional del Sur-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET, Argentina / mbnoceti@uns.edu.ar*

**Abstract:** This paper presents partial results obtained during a research program developed between Universidad Nacional del Sur and Bahía Blanca Council at Buenos Aires province, Argentina. It was titled "Building the field of children at risk in policymaking at Bahía Blanca city". The main purpose was to characterize the way children in social risk are being defined inside the everyday life of state institutions, specifically those dependents on education and health care system. This presentation analyzes the first type. At primary schools, children at risk are conceptualized by both adults and children, in their ongoing relationships, during socialization and identity process. These processes are being development in vulnerability areas that point to exclusion systems, because of the material conditions of life and the characteristic of the institutions that adults build daily. The presented data come from the ethnographic exploration in the districts of Villa Miramar and Bella Vista.

**Key words:** children at risk, education, opportunity, public policies.

**Resumen:** La Universidad Nacional del Sur y el Municipio de Bahía Blanca desarrollan un proyecto de investigación denominado "La construcción del campo de la niñez en riesgo en el ámbito de políticas públicas en la ciudad de Bahía Blanca". El objetivo es caracterizar cómo se construye *la niñez en riesgo* en Bahía Blanca en contextos de ejecución de políticas públicas en instituciones estatales de salud y educación. Presentaremos aquí resultados parciales de este proyecto, referentes al ámbito educativo. El concepto de *niñez en riesgo* se construye en la relación niños-adultos; es atravesado por variables étnicas, culturales-territoriales, y socioeconómicas que se actualizan en prácticas concretas en las relaciones escolares. Se observan estereotipos entre niños y adultos que coadyuvan a la definición de unos y otros. Paradójicamente el discurso y accionar del adulto estigmatiza al niño y éste asume una condición de incapacidad, que retroalimenta sus no accesos, generando *trampas de pobreza*.

**Palabras clave:** niñez en riesgo, educación, oportunidad, políticas públicas.

## Introducción

La Universidad Nacional del Sur (UNS) junto con la Municipalidad de Bahía Blanca (MBB), provincia de Buenos Aires, Argentina, desarrolla un Programa de Grupo Investigación (PGI) denominado “La construcción del campo de la niñez en riesgo en el ámbito de políticas públicas en la ciudad de Bahía Blanca”. El mismo es subsidiado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina a través de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNS.

El objetivo de este PGI es caracterizar antropológicamente cómo se construye la *niñez en riesgo* en el diseño y ejecución de políticas públicas, dentro de dispositivos institucionales educativos y sanitarios en la ciudad de Bahía Blanca. Los datos que aportamos se constituyen en insumos para la redefinición de políticas de inclusión orientadas a la niñez en riesgo en el municipio.

Nuestra mirada se centra en las formas en que se conceptualiza la “niñez en riesgo”, tanto en el discurso y acciones de los adultos; como entre las producciones de los propios niños. En este caso, sólo presentamos datos provenientes del abordaje etnográfico realizado en dos escuelas de la ciudad. El proyecto es mucho más amplio e integra análisis etnográficos en unidades sanitarias y en otras escuelas en barrios del municipio

El presente artículo toma como referente empírico cuatro escuelas de la ciudad de Bahía Blanca, ubicadas en dos barrios adyacentes; Villa Miramar y Bella Vista. Nos centramos en la franja etaria de 4 a 12 años. En estos barrios el 60% de la población se encuentra bajo la línea de pobreza.

Partimos de las definiciones programáticas (diseños institucionales) de estas escuelas a través de los cuales se asume que los niños que asisten a las mismas son *niños en riesgo*. Nuestro objetivo fue caracterizar qué se entiende por niñez en riesgo entre los maestros de estas escuelas, y analizar cómo se definen a sí mismos los niños que acuden a las mismas. Nuestra intención es verificar si existen coincidencias o no entre discursos y prácticas de los diferentes actores, y, por otro lado, observar el tipo de implicancias de estas categorizaciones en las formas en que los niños construyen sus procesos identitarios. De esta manera esperamos observar en las escuelas si las prácticas cotidianas se posicionan o no, en ámbitos de protección integral de derechos.

El equipo de investigadores del PGI ingresó a las escuelas como talleristas. Esto es, se propuso que la forma de relevar información pertinente a nuestro objetivo sería a través de la realización de una serie de talleres en las aulas. Los contenidos, consignas y actividades de estos talleres fueron acorda-

dos con los maestros de cada grado y los directivos de las escuelas, y se procuró que estuviesen acordes con la currícula oficial en cada caso.

### La niñez como categoría analítica en este trabajo

Las sociedades estructuran un orden social siguiendo parámetros etarios, socioeconómicos, territoriales, étnicos, ideológicos, entre otros. Según sean los valores y creencias legitimados algunos de estos parámetros tendrán mayor o menor énfasis en la generación del orden social. En tanto manifestaciones culturales estos parámetros se desarrollan en lo que Giménez (1997) llama espacios de identidad.

Este espacio se compone del conjunto de criterios y estereotipos sociales que las personas utilizan en la vida cotidiana para definirse las unas a las otras y con base en esto normar las relaciones sociales que entablan. En este punto, la niñez —en la medida que se diferencia de la adultez— genera marcas que apuntan a recorridos identitarios. Esto es, delimita un nosotros de un ellos, un yo del otro generalizado (Bartolomé, 2000); resulta pues una conciencia de la diferencia, permite asumir el contraste (Giménez, 1997).

La categoría *niñez* es tan sólo una de las tantas categorías que organizan una estructura social y con ello espacios de identidad; adquiere contenido según la sociedad en la que estemos inmersos (Feixa, 1998; Colángelo, 2004). Posee dimensión histórica e involucra una serie de valores, normas, saberes, creencias que son legitimados por actores en lucha (Carli, 2002; Noceti, 2008).

Esta categoría tiene la característica de ser un espacio identitario por el que pasan todos los seres humanos de un grupo determinado, en algún momento dejan de estar en ella para pasar a otra categoría etaria. Aún así, las formas en que cada uno atravesará por este espacio de identidad que dibuja la niñez, sienta bases sobre las formas en que se vivirán los restantes espacios de identidad; de allí su importancia. En definitiva, la *niñez* no resulta por sí misma un campo identitario sino un campo de contrastes donde comienzan a fundarse elementos que remiten a identidades diversas.

Entre las dimensiones de esta categoría cultural *niñez*, están aquellas que se conjugan en torno a variables de tipo etario, étnico, jurídico, socioeconómico, religioso y territorial.

En este caso, y de acuerdo con nuestros hallazgos empíricos veremos que la dimensión territorial cobra gran importancia de la misma manera que el nivel socioeconómico. Dentro del aspecto territorial destacamos la variable

ubicación de la residencia de los niños. Esta variable adquiere significación y sentido para que los “otros” (adultos) refieran a los niños que habitan en ciertos lugares de una manera tal que conlleva a la producción de estigmas (Goffman, 1996) entre los niños residentes en dichos espacios. Estos estigmas resultan fundantes de procesos de pertenencia a tener en cuenta en la construcción de la identidad barrial.

Desde aquí sólo haremos referencia a estas variables y al sentimiento de pertenencia que posibilita la afiliación a un contexto barrial determinado, así como los estigmas que parecieran dejarse traslucir a través de los discursos y producciones de los niños; no nos adentraremos en el complejo proceso de construcción de identidades, ya que involucra mayores aspectos que exceden el objeto de este trabajo.

Optamos en nuestra investigación por definir al niño en su barrio, en tanto habitante de una comunidad que lo define, le posibilita o imposibilita accesos a bienes, servicios y capitales diversos. En esta línea es necesario integrar al análisis de la diversidad del concepto niñez, el de la desigualdad (Colángelo, 2002). En este punto los no accesos (Sen, 1999) lo conducen a zonas de vulnerabilidad y exclusión (Castel, 1991) y es allí donde el niño —según las políticas públicas argentinas— resulta *niño en riesgo*. Entendiendo al riesgo sólo en su acepción negativa (Noceti, 2009), intentando paliar el daño y no generando oportunidades a futuro.

Específicamente, la categoría *niñez en riesgo* supone una historicidad que trasciende el ámbito de la política pública y atraviesa diversas esferas sociales en donde se construyen discursos y prácticas, y se moldean dispositivos<sup>1</sup> (Foucault, 1991) acordes con objetivos socialmente planteados. Por “parecidos de familia” (Wittgenstein, 1953) puede homologarse la categoría “niños en riesgo” con las categorías de “niños abandonados” o “niños en peligro moral y-o físico” (Noceti, 2005, 2008).

Riesgo es un sustantivo, pero en riesgo es una frase que funciona como adjetivo calificativo de ciertos sujetos que, dadas sus condiciones de vida, ponen en peligro el orden social establecido en una sociedad espacial y temporalmente acotada (Noceti, 2008). En consecuencia, reviste el carácter de

---

1 El dispositivo resulta un mecanismo de control de la población que contiene dos dimensiones. Primero, la naturaleza del vínculo que pueda existir entre los elementos. Segundo, el carácter histórico que lo conforma como especie de formación surgida en un momento histórico dado, cuya función es responder a una urgencia social. “Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho, es la red que puede establecerse entre estos elementos” (Foucault, 1991: 128-129).

construcción cultural, edificado sobre ideas determinadas de moral y justicia, se involucra en un sistema ético determinado que cataloga ciertos aspectos sociales como peligrosos al mismo tiempo que ignora otros (Douglas, 1996).

Calificar a algunos sujetos miembros de una sociedad como sujetos *en riesgo* legitima la acción del Estado sobre sus vidas. Tal acción supone orientar sobre ellos políticas diversas que permitan controlar el desarrollo de la vida de estos individuos y, a su vez, proteger al resto de la sociedad de las plausibles acciones que los primeros pudieran realizar.

Al analizar las acciones cotidianas dentro de programas de política pública tenemos la posibilidad de evidenciar si los mismos se orientan a proteger a los niños, o a la sociedad respecto de estos niños. De allí que podemos evidenciar la generación de acciones de protección integral, o la retroalimentación de zonas de vulnerabilidad donde transitan estos niños.

### **Metodología de investigación**

La metodología seleccionada durante este PGI fue de corte cualitativo. Las técnicas en relación con la recopilación de datos combinaron relevamiento etnográfico en enclaves determinados (escuelas, unidades sanitarias, calles del barrio) con análisis de información proveniente de fuentes documentales diversas (programas de políticas públicas (educativas y sanitarias) municipales y provinciales que se ejecutan en los barrios específicos. Aquí presentaremos sólo aquellos datos que derivan de nuestra aproximación etnográfica a dos escuelas primarias y dos escuelas de educación inicial en los barrios de Villa Miramar y Bella Vista.

Durante el trabajo de campo etnográfico se desarrollaron técnicas de observación de actividades: sistemática, estructurada y semiestructurada, focalizadas en punto fijo y focalizadas en individuos (Noceti, 2008) (Daltabuis Godas, 1992) tanto en jornadas largas como de corta duración según las posibilidades de negociación con los informantes al interior del campo. Privilegiamos el trabajo de campo etnográfico, el “estar allí” (Malinowski, 1999) (Geertz, 1999), nos posibilita observar los contextos de situación (Wittgenstein, 1953), el funcionamiento de reglas que conforman las instituciones, la puesta en marcha de las significaciones y su actualización en los usos y prácticas concretas (Dewey, 1908).

Se realizaron análisis de producciones gráficas de niños entre 4 y 11 años, las cuales serán descritas más adelante. Se efectuaron entrevistas semiestructuradas y abiertas a informantes clave, adultos en escuelas y en el barrio con

el fin de obtener información respecto de cómo se significa la *niñez en riesgo* en la comunidad educativa.

Posteriormente, estos datos se conjugarán con aquellos provenientes de fuentes secundarias y documentales. El análisis del discurso oral y escrito siguió la técnica de definiciones contextuales (Magariños de Morentin, 1998), se le elaboraron códigos y tipologías específicas a fin de generar cuerpos de datos factibles de contrastarse con aquellos provenientes de otros enclaves seleccionados dentro del PGI.

### **Talleres de antropología**

En el transcurso de los años 2005 y 2006 se realizaron 15 talleres de antropología en dos escuelas de Educación General Básica (EGB) y dos de Educación Inicial (EI) en los barrios mencionados. Estas instituciones revelaban para el periodo 2002-2007 una reducción de la matrícula escolar del 30%. El 25% no se insertó en ninguna otra institución escolar permaneciendo fuera del sistema educativo. El 80% de la matrícula escolar son niños residentes en un barrio lindante denominado Villa Miramar, que coincidentemente resulta ser el barrio que aporta el 68% de los niños trabajadores visibles en el área céntrica bahiense según la Municipalidad.

En tanto comprendíamos que la categoría *niñez* debía situarse en un contexto comunitario para entender sus contenidos culturales, nuestros objetivos de trabajo en los talleres se configuraron en torno a la pertenencia comunitaria-barrial. Es así que intentamos caracterizar la vida cotidiana en el barrio, describir actores adultos y niños, construir la historia del barrio e identificar factores culturales que generan una pertenencia al barrio. Esperábamos identificar si la noción de niños en riesgo que les era impuesta por los adultos encargados del sistema escolar, y por los discursos programáticos de política pública, se relacionaba con las vivencias y conceptualizaciones sobre sí mismos que los niños asumían en su día a día.

### **Metodología de análisis de imágenes gráficas**

En el transcurso de esta investigación se utilizaron como fuente de información, entre otras, dibujos de niños entre 4 y 11 años respecto a la cotidianidad en Villa Miramar y Bella Vista.

Creemos que la forma en que los niños grafican escenas rutinarias de sus vidas nos permiten adentrarnos en los sentidos culturales que los habitantes

del barrio gestan a diario. En tanto producciones personales, que remiten al espacio socialmente recreado, la gráfica de los niños nos proporciona elementos que remiten a la cultura en la cual se socializan y a como ellos asumen un rol en la misma. La utilidad del lenguaje gráfico para intentar dirimir los sentidos culturales entre los niños ha sido materia de análisis de la antropóloga Margaret Mead y de su esposo Gregory Bateson, en su labor en Bali en la década de 1930.

Los dibujos de los niños fueron analizados atendiendo a la idea de código icónico utilizado por Bateson (1998) en su obra “Pasos hacia una ecología de la mente”. Este tipo de códigos carece de tiempo gramatical, adverbios simples de negación y marcas modales, es un producto de pensamientos del consciente y el inconsciente, donde se codifica información que no puede ser traducida de un modo simple a un código del lenguaje verbal. Conjugando la mirada psicoanalítica con la antropológica, el autor encuentra consonancias entre la codificación de los pensamientos del inconsciente y los del lenguaje icónico en relación con la calidad metafórica de ambos en “donde las cosas o personas no son usualmente identificadas y el foco del discurso está puesto en las relaciones que se afirma darse entre ellas” (Bateson, 1998: 168).

Bateson no reduce el uso del lenguaje icónico a actividades exclusivas de los pensamientos inconscientes, sino que lo concibe como una forma de integración psíquica de ambos procesos. El código icónico es internamente dotado de un patrón que se inscribe en un universo mayor que también posee un orden, *la cultura*. El dibujo se encuentra inscrito dentro de un universo cultural que le otorga significado, y en sí mismo el dibujo provee al observador información sobre la cultura a la que refiere.

Las consignas que guiaron las producciones gráficas fueron “Me dibujo”, “Dibujo a mis amigos”, “Dibujo mi barrio y a la gente en él”, “Dibujo qué hago en mi barrio”, “Dibujo las cosas que hay en mi barrio”, “Dibujo qué cosas me gustan de mi barrio y qué cosas no”. Cada consigna refiere a una actividad distinta, y se realizaron entre niños de 4 a 11 años, en días diferentes y en el transcurso del año 2006. Cada instancia fue además completada por observaciones en cuaderno de campo de lo que acontecía en las aulas durante el desarrollo de la actividad tanto entre los niños como entre niños y adultos maestros; finalmente cada dibujo se acompañó de una leyenda en el dorso escrita por los chicos mismos o por los talleristas presentes, a fin de dejar constancia en cada dibujo qué se quería representar. Se logró una colección de 300 dibujos.

Otra fuente de información —también gráfica— resultó ser la colección fotográfica de imágenes barriales llevada a cabo por niños de 12 años. Este



tipo de fuente puede ser contemplada dentro de la especificidad de la antropología visual. Nos aportó información respecto de qué es importante mostrar del barrio y sobre sí mismos, y qué no, qué cosas son lindas y qué cosas avergüenzan y por eso no son fotografiadas.

### **Los datos empíricos**

#### **Producciones en las escuelas, presentadas por grupos etarios**

##### *Diario mural*

El diario mural contaba semanalmente los acontecimientos del barrio, allí los niños de 12 años se constituyeron en periodistas que debían fotografiar y redactar noticias del barrio. Esta actividad contó con el aporte de las maestras del área de Lengua y de Plástica. El mural funcionó durante los últimos cuatro meses del año lectivo de 2006 y brindó la posibilidad de analizar qué fenómenos del barrio llamaban la atención de los chicos. Las noticias más frecuentes tuvieron que ver con: enfrentamientos entre vecinos y efectivos policiales, la suciedad de las calles, las mordeduras de perros vagabundos producidas hacia niños pequeños, el nacimiento de hermanos-primos y vecinos; la condición de presos de algunos vecinos, los robos a la unidad sanitaria y al hogar de día existente en el barrio, los peajes que hay que pagar para transitar el barrio y cumpleaños diversos.

##### *El barrio y sus límites*

Con los niños entre 9 y 11 años se trabajó en torno a la delimitación del barrio, aquí la labor se consolidó con los aportes de las maestras del área de Ciencias y Plástica. Se realizaron maquetas que mostraban la ubicación de referencias importantes para los chicos. En cada referencia se consignaba el porqué de la relevancia a través de una foto o una pequeña redacción. Estas maquetas fueron expuestas en la fiesta de fin de año de la escuela. Los indicadores geográficos claves resultaron ser: la ruta, la estatua de la Virgen María (El Mirador), los templos pentecostales (no así la capilla católica), el kiosco de Lita en la zona de arriba —donde se compran las figuritas—, la calle de los perros —por donde no hay que pasar—; el peaje para los giles (lugar donde se instala un grupo de adolescentes y cobra a todo aquel ajeno al barrio que intente ingresar), la despensa de don Justo, el Centro de día, la casa de la viuda —la curandera barrial de arriba.

### *La historia barrial*

Un grupo de chicos de 12 años hizo una serie de entrevistas a las personas más ancianas del barrio y a las cuales tenían acceso, y construyeron junto a una maestra del área de Lengua un libro en el cual contaban con sus palabras cómo había nacido y cómo fue cambiando en el tiempo.

### *La cotidianidad barrial*

Los niños de 4 a 11 años fueron quienes describieron el día a día en el barrio, realizaron una serie de gráficos donde plasmaban sus actividades diarias y las de sus familias. Esta actividad se efectuó durante cuatro meses y de manera esporádica para no agobiar a los chicos. Es interesante rescatar que muchos niños no quisieron realizar los gráficos y los que sí lo hicieron solían no responder a las consignas. Explicaciones del tipo *mi barrio es feo, mi familia no me gusta, yo no hago nada, para qué voy a dibujar*, resultaron comunes.

Los que sí produjeron los dibujos plasmaron situaciones tales como casas de una habitación en la que viven alrededor de 10 personas. Niños que juegan hasta las 3-4 de la mañana porque sus madres están ausentes y luego duermen hasta las 12 del mediodía en que se levantan para ir a la escuela. Niños que duermen de a dos y de a tres en una misma cama, niños que se tapan los oídos para no escuchar gritos, niños que trabajan con sus padres en la calle con el carro, niños que aspiran pegamento, niños que le pegan a los perros vagabundos, niños que vuelan porque tienen superpoderes y protegen al barrio de los *ratis* (policías), niños en el *cyber* del centro.

### **Análisis de la información colectada**

#### *Niñez en riesgo, distinción entre miradas*

Al momento de hacer las actividades ignorábamos qué niño había sido tipificado por maestros y gabinetes psicopedagógicos de cada escuela como niño en riesgo. Esta decisión se debió a que no quisimos sesgar nuestras observaciones. Una vez elaborados los registros observacionales, y teniendo la sistematización y análisis de todas las producciones gráficas, recién allí cotejamos nuestra información con la tipificación escolar en cada grupo etario y verificamos la existencia o no de congruencia respecto de los contenidos del concepto de riesgo de los maestros y profesionales del gabinete psicopedagógico, y la autoidentificación de los niños.

Comparamos nuestros datos con las referencias residenciales, y decidimos que metodológicamente teníamos suficiente sustento para agrupar la información en coordenadas de identidad barrial.

Entendimos aquí por identidad las formas en que los individuos se conforman en sujetos sociales, sujetos por lazos sociales específicos, generados a partir de una determinada manera de conceptualizar el mundo material y simbólico en el cual se encuentran inmersos. Siendo así, la identidad es un complejo proceso que deviene tanto de la autoidentificación y el sentirse parte de algo, así como de la forma en que otros no pertenecientes a ese mundo construyen la imagen de los primeros. En este complejo proceso es posible encontrarse con autoidentificaciones incongruentes con las identificaciones de los otros, el caso Villa Miramar es un ejemplo de esto último.

Detectamos que el *niño trabajador* es considerado, por definición de los adultos de la escuela, un *niño en riesgo*, en la medida en que su actividad laboral afecta su performance educativa. El *niño trabajador* es considerado un niño que no come bien y cuya salud se encuentra descuidada, se lo considera un niño sin posibilidades.

Entre los niños, el *niño trabajador* no tenía el mismo contenido, al contrario, era una categoría que calificaba de manera positiva al niño que la detentaba, es un niño respetado y considerado admirable entre sus pares. El niño que trabaja en relación con el reciclado de basura, por ejemplo, es un niño que demuestra en sus gráficos un vínculo familiar, se dibuja en el carro con alguno de sus padres y en compañía de sus hermanos. En cambio, existen niños que no trabajan con sus padres y sus dibujos o son inexistentes o muestran la soledad, en tanto aparecen graficados solos en sus casas, o acompañados de un perro.

En este punto nos preguntamos dónde se estaba focalizando para definir el riesgo. Si el riesgo es trabajar y de esta manera no estar insertos continuamente en los dispositivos de control que la sociedad ha generado para los niños, quien estaría en riesgo es la sociedad en la medida que existen sujetos que escapan a su control predeterminado. De allí que el adulto de clase media en contextos de pobreza señale que son niños en riesgo. En realidad quien está en riesgo es el orden social establecido por la clase social hegemónica.

Pero si estos mismos datos los observamos focalizando en contextos de afiliación social, nuestra percepción del riesgo cambia. Estos niños en estos barrios trabajan con su núcleo familiar, son niños afiliados.

Los niños que no trabajan y cuyos familiares adultos están en la actividad del reciclado, son niños que viven en contra-turno del adulto, suelen no comer

o comer solos, pasan las noches en soledad o a cargo de niños más pequeños. Por lo tanto, aquí también existe riesgo, pero resulta ser un niño que transita por ahora el circuito escolar. De allí que los adultos en las escuelas no lo clasifiquen como niño en riesgo; existe la creencia que es un niño controlable.

En estas escuelas existen becas escolares para los niños, otorgadas en la medida que se cumpla un cierto porcentaje de asistencia. Hecho que favorece que los padres obliguen a los niños a asistir a la escuela, profundizándose aun más la desvinculación familiar en la medida que el niño vive de día, los adultos y adolescentes de noche. En estos casos cabe afirmar que este tipo de política pública aumenta la desafiliación familiar, debilita los vínculos familiares y genera ámbitos de vulnerabilidad para el niño, quien pasa mayor cantidad de horas sin referencia adulta, entre pares y sin organización temporal para cuestiones básicas como alimentación e higiene. Este es un claro ejemplo de una política pública que intenta abordar la problemática del riesgo desde una la protección del orden social legitimado por clases medias y altas, y no desde la protección del niño y su contexto familiar. Este tipo de políticas tendrían impacto de disminución de riesgo sobre la vida de los niños si estuviesen acompañadas de políticas macroestructurales que favorezcan las condiciones de vida del grupo familiar en su totalidad.

#### *Niñez en riesgo y territorialidad*

Nos llamó la atención, en nuestro caso, el peso que adquiere la territorialidad en la definición de la categoría niñez en riesgo. Entendiendo por territorialidad a la conjunción entre el espacio significado y con sentido para el *niño*; y el espacio que el *otro adulto* le asigna al niño.

En este proceso, el lugar de residencia y el lugar de juego de los niños resultan variables alrededor de las cuales los adultos de las escuelas generan sus tipificaciones y delimitan quién es un niño en riesgo y quién no.

En las escuelas abordadas encontramos niños de ambos barrios de manera indistinta. A partir de nuestros hallazgos observamos que existe un sector denominado por la comunidad educativa (niños, padres, maestros y profesionales de gabinete psicopedagógico) Altos de Villa Miramar, que asume un componente descalificador. Se ubica sobre la ruta de circunvalación de la ciudad de Bahía Blanca, y durante periodos de gestión política municipal (1996 a 2006) no recibió ningún tipo de ayuda económica ni se registraron obras de infraestructura; en palabras de la comunidad ha sido “zona olvidada y negada por los políticos de turno”.

En el contexto escolar encontramos niños de dos barrios catastralmente diferenciados: Villa Miramar y Bella Vista. Pero en la realidad diferenciamos tres grupos de pertenencia barriales en conflicto: “los de Bella Vista”, “los de arriba” y “los de abajo”. Los de Bella Vista viven en la zona catastralmente configurada como Bella Vista y *los de arriba* y *los de abajo* pertenecen a la zona catastralmente considerada Villa Miramar.

Nuestros niños informantes conceptualizan a los habitantes de Villa Miramar de manera heterogénea. No es lo mismo *vivir arriba* de la ruta de circunvalación que *vivir bajo* la ruta y lindando con Bella Vista. “Los de arriba” son los *indios, villucas, villeros, todos provenientes del conurbano bonaerense*,<sup>2</sup> *malandras, vienen de fuerte apache, mala gente, chorra, ladrona, ventajeros, malos bichos, cabeza de choclo*,<sup>3</sup> *borrachos, faloperos*.<sup>4</sup>

En cambio, “los de abajo”, son “villeros pero trabajadores”, “gente humilde pero buena”. Incluso los de abajo se consideran vecinos de Bella Vista, pero los catastralmente reconocidos como habitantes de Bella Vista los denominan “los de abajo”.

El ícono que diferencia la moralidad lo da la misma ruta de circunvalación y el mirador de la Virgen María emplazado en el margen alto de la misma, que aparece en todos los gráficos de la descripción barrial. Este mirador resulta ser una estatua de unos tres metros de alto de la Virgen María con una corona de estrellas, y sus brazos extendidos mirando hacia abajo donde se encuentra la ciudad y se observa la bahía. Llega hasta la virgen una escalera y a su alrededor una explanada a manera de terraza y mirador. Téngase en cuenta que geográficamente esta es la zona más alta de la ciudad, desde donde se aprecia la bahía.

Por detrás de este mirador se encuentra la zona llamada altos de Villa Miramar y donde residen “los de arriba”, a quienes “la Virgen les da la espalda, porque son mal bichos”, según explicaciones de los vecinos de abajo. En los gráficos la zona de arriba es enunciada con colores oscuros, autos rotos, quemados, montañas de basura, figuras humanas que aparecen portando armas. Hacia abajo de la ruta, nos encontramos con Bajo Villa Miramar y Bella

2 Sector que rodea a la ciudad autónoma de Buenos Aires. En Bahía Blanca se ha recepcionado en los últimos 10 años una importante migración proveniente de sectores pobres de alrededores de la ciudad capital. Es conocido que ante la demolición de barrios como fuerte Apache, muchas familias vinieron a la ciudad y se asentaron en Altos de Villa Miramar.

3 Refiere a características físicas del cuero cabelludo y el cabello, enrulado, corto y grueso.

4 Consumidores de droga (falopa es el nombre que se da a drogas como el paco (crack) o la cocaína en esta zona de la Argentina).

Vista; los colores que se ven en los gráficos son más vivos, se destacan flores por doquier, casas decoradas, y figuras humanas sonrientes, las escuelas son ubicadas en el sector de Bella Vista. Según los *niños de abajo*, “la Virgen los mira a ellos y los abraza porque son buena gente”.

#### *Los de arriba*

De los 250 dibujos sólo 43 refieren a los chicos de arriba, de éstos, 30 fueron realizados por niños de 4 a 6 años y sólo 13 por niños de 7 a 11 años. El resto de los niños que se encontraba en las aulas durante la actividad se negaron a dibujar, quemaron sus dibujos, los convirtieron en aviones de papel, no los entregaron o simplemente dibujaron y los rompieron. Entre las escenas más comúnmente dibujadas, adultos (padre y madre) durmiendo, niños y sus mascotas, bebés llorando en sus cunas, chicos mirando la televisión, montañas de basura, chicos armados, policías patrullando, policías armados, madres tomando mate y muchos nenes alrededor, chicos con carros de *cirujeo*, chicos subiendo la pendiente para ir a sus casas, chicos bajando la pendiente para ir al colegio acompañados de perros, chicos que bajan la pendiente para ir al *cyber* acompañados de perros.

Las fotografías sacadas entre *los de arriba* muestran en primer plano: rostros de hermanos más pequeños, equipos de audio, televisores, grupos de personas posando, juguetes, perros, teléfonos públicos quemados, teléfonos públicos rotos, autos quemados, *dos casas bonitas*, flores de plástico, chicos trepados a los árboles, a diferencia del siguiente grupo no hay fotos de casas ni de interiores de las casas. En el contexto de niños de 7 a 12 años encontramos que el 86% trabaja en las calles céntricas de la ciudad en contra-turno escolar, mayormente de noche.

#### *Los de abajo y los de Bella Vista*

Aquí los dibujos y fotografías pueden conjugarse en un solo grupo. En general se dibujan escenas del tipo yendo a hacer las compras de la mano con la mamá, jugando con los hermanos, vecinas que charlan en la vereda, niños jugando con distintos objetos. Chicos que *cirujean* con sus familias.

Es llamativa la cantidad de detalles y colores que se utilizan en las hojas a diferencia del otro grupo. En varias ocasiones estos niños hicieron más de un dibujo por consigna y siempre se adecuaron a la misma.

Las fotografías sacadas por los niños pertenecientes a estos sectores hacen referencia a la ruta, la Virgen, las casas, las flores, los árboles de la vereda, la gente que transita, hermanos, padres, amigos, maestras, fotos al interior de las casas, de las fachadas de las casas, negocios del barrio. En esta zona revelamos que entre los niños “de abajo”, en una franja de 8 a 12 años trabaja un 35% de la población, mientras que los de Bella Vista no trabajan.

### *La cotidianidad como contexto violento*

El desarrollo de los talleres implicó observaciones y fue una constante notar que los tiempos de los niños de arriba no son los tiempos de los niños de abajo ni de los niños de Bella Vista. Las actividades para *los de arriba* se resolvían en menos tiempo y en un tiempo marcado por el movimiento continuo de los niños: deambular por la sala, cambiar constantemente de posiciones, de lugar y finalmente por no terminar, o cortar abruptamente la realización de las acciones. La utilización de palabras groseras, de relacionarse con los pares mediante insultos, empujones, golpes o sacándoles repentinamente el material de trabajo a los compañeros fue una constante. Rupturas de objetos varios y de producciones acompañaron cada actividad y eran protagonizadas por algún chico de arriba, creemos que este tipo de actitudes reflejaba un cierto malestar con las consignas o frustraciones por imposibilidad de cumplirlas, por distintos motivos algunos relativos a no querer mostrarse y otros derivados incluso de incapacidad para dibujar y ejecutar una acción que requería de habilidad motriz (como pintar y dibujar).

En este devenir los maestros presentes, en general, intentaron que los niños trabajaran, llegando a darse por vencidos la mayoría de las veces; constantemente se refirieron a nosotros con adjetivos descalificadores respecto de los niños. A su vez, se dirigían a estos niños con actitudes descalificadoras respecto de las producciones o los comportamientos, y en la mayoría de las ocasiones con amenazas y sanciones del tipo: dejar sin recreo, colocar malas notas, o notas de comunicación a los padres, o retiro de los niños de las salas y dejándolos en la dirección. No hemos visto un solo maestro que pudiera desarrollar alguna estrategia que no integrara el castigo como sanción disciplinadora.

Si además referenciamos este tipo de comportamientos con las observaciones de la llegada y salida de la escuela, evidenciamos la agrupación entre pares de estos niños, sin compañía de adulto referente. Pequeños de cuatro años de la mano de un hermano mayor de alrededor de seis o siete años que lo acompaña a su casa. Niños que llegan dormidos poniéndose los guardapolvos

entre ellos. Niños que no desayunan, que sólo comen en la escuela, niños que carecen de útiles escolares y que la escuela los provee con lo que almas caritativas acercan a ella. Niños señalados por sus maestros como *indisciplinados, complicados, perdidos, intolerables, arruinados, inservibles, con los que no hay que perder el tiempo porque llegan hasta allí, no más*. Niños a los cuales no se los invita a los cumpleaños ni a las casas de los otros niños, padres que ni se saludan entre sí, generalmente ni se conocen y esperan no conocerse. Comunidad escolar escindida. En estos casos los adultos los refieren como *niños en riesgo*.

Encontramos que en estos escenarios escolares son los adultos quienes al clasificar, catalogar y castigar ponen en riesgo la subjetividad de los niños; las zonas de vulnerabilidad se transforman paulatinamente en zonas de exclusión social (Castel, 1991) y en espacios de constitución de subjetividades fundadas en la violencia.

En este punto preocupa que los niños no puedan concretar las actividades o destruyan sus producciones, denotamos que se niegan a expresar respecto del futuro o simplemente no dimensionan la existencia del mismo.

Las subjetividades de los niños se identifican por el “no se puede”, la generalización de normas (Berger y Luckman, 1969) se funda en la imposibilidad y los no accesos. Siendo así, resulta imposible trabajar en pos de la construcción de proyectos de vida tal y como lo plantean las políticas públicas municipales fundadas en el paradigma de protección integral de derechos del niño.

### Palabras finales

Con este panorama seguimos cuestionando nuestro concepto de *niño en riesgo*, y nuestro problema en vez de encontrar respuestas simplemente se complejiza.

Desde los programas institucionales de estas escuelas —realizados por equipos de adultos que jamás han pisado los establecimientos, autoridades municipales y/o provinciales—, la totalidad de los niños que asisten son *niños en riesgo*. Cuestión que no coincide ni con la percepción de los maestros ni con la de los propios niños.

En general los *niños en riesgo* para los informantes adultos son los niños que residen en Altos de Villa Miramar. Es aquel que trabaja en el *cirujeo*, pasa hambre, frío; aquel cuyos padres no aparecen por la escuela, es aquel que contesta mal, que se porta mal. Pero también es aquel al cual el maestro termina por decir “Está perdido”, “No hay que perder el tiempo”, “Hasta aquí llega”, o la típica frase de “No se le puede pedir peras al olmo”.



La *niñez en riesgo* es para los niños de este trabajo; aquel niño en soledad, aquel niño maltratado por los adultos, menospreciado, sobre todo aquel niño sin vínculos (porque se queda en su casa solo cuando todos salen a trabajar, porque duerme cuando todos están despiertos, porque es aislado por la familia pues debe asistir a la escuela para que la familia reciba una beca, porque no es invitado a casa de amigos para jugar, aquel niño al que los adultos no le aseguran condiciones seguras donde desarrollar sus potencialidades, y no le aseguran lazos de sociabilidad. Vemos esto plasmado en los gráficos tanto en las figuras, la disposición de las mismas en el espacio papel como los colores utilizados. El miedo constante a estar solo, en definitiva a estar des-afiliado (Castel, 1991).

Vemos que la gran diferencia respecto de la conceptualización de niñez en riesgo refiere al tipo de parámetro que se erige como eje fundante del mismo. Entre los adultos remite a variables de territorialidad, alcance o no de objetivos educativos propuestos por el propio maestro y secundariamente a cuestiones socioeconómicas familiares. Mientras que los niños remiten continuamente a variables relacionadas con la constitución de afiliaciones sociales, relaciones con adultos y, en general, contextos violentos de vida por los que transita la niñez, la territorialidad es importante pero para generar tan solo un marco de referencia de lo anterior.

En definitiva si bien no encontramos incongruencia respecto de lo que es un niño, sí la encontramos respecto de lo que es un niño en riesgo.

Entonces ante nuestra pregunta ¿quiénes construyen a los niños en riesgo? La respuesta obvia que hallamos es: la sociedad en su totalidad. Los adultos en sus continuas relaciones con los niños, y a través de la materialización de instituciones fundadas en el quehacer político. El *quid* de la cuestión es preguntarnos qué entendemos por riesgo y cuáles serán nuestros ejes de acción ante el mismo.

Riesgo es probabilidad de sufrir un daño, pero en esa probabilidad se esconde la probabilidad de no sufrirlo y de superar las condiciones actuales de existencia (Noceti, 2009). Estas últimas probabilidades son las que proponemos fortalecer entendiendo al riesgo como oportunidad, cual proceso de enunciación y en su calidad de acontecimiento, único e inigualable que de algún modo moviliza al sujeto a generar puentes para quebrar los ciclos de reproducción de las pobrezas, aquellas trampas<sup>5</sup> que delinear zonas de la

---

5 Según Asariadis y Stachurski (2005), las trampas de pobreza constituyen mecanismos autorreforzados que ocasionan que la pobreza exista; por lo tanto, imposibilitan la movilidad social.

vulnerabilidad y exclusión. Riesgo como oportunidad de no sufrir más daño, riesgo como “riesco”,<sup>6</sup> tal como dice Ramos Torre y García Selgaz (1999), homologando a los navegantes o caminantes de antaño cuando utilizaban esta palabra refiriéndose a la noción de peñasco o escollo escarpado a superar. En este sentido nuestra *niñez en riesgo* deja de ser aquella plausible de sufrir daños, aquella en peligro o peligrosa, para posicionarse en una niñez que moviliza, con oportunidad constante, de futuro imaginable y con posibilidad de diseño de estrategias de vida, no sólo de supervivencia. Y en esto último radica el desafío propuesto desde aquí hacia los programas políticos de educación pública.

## Bibliografía

- Azariadis C. y Stachurski (2005), “Poverty Traps”, en *Handbook of Economic Growth*, Aghion–Durlauf Eds. Elsevier.
- Bateson, Gregory (1998), *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bartolomé, M. (2000), *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, Madrid: CIDE.
- Benedict, R. (1964), “Continuidad y discontinuidad del condicionamiento cultural”, en *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*, Buenos Aires: Eudeba.
- Berger, P. y T. Luckmann (1969), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Paidós.
- Carli, Sandra (2002), *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, Sandra (1992), “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva”, en Puigross, A., en *Escuela democracia y orden (1916.1945)*, III tomo de la serie Historia de la Educación Argentina, Buenos Aires: Galerna.
- Casas, F. (1998), *Infancia, perspectivas psicosociales*, Barcelona: Paidós.
- Castel, Robert (1986), “De la peligrosidad al riesgo”, en *Materiales de sociología crítica*, Madrid: La Piqueta.
- Castel, Robert (1991), “La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión”, en *El Espacio Institucional*, 1, Buenos Aires: Lugar.
- Castillo Cisneros, M. (2005), *Identidad, poder y migración entre los tacuates de Santa María Zacatepec, Puebla*, México: Universidad de las Américas Puebla, Departamento de Antropología, Escuela de Ciencias Sociales.

6 Se trata de un peligro que enfrenta alguien que se dirige a algún lado, quien abandona una posición hacia otra. El que transita puede terminar arriscado, o puede obtener lo que deseaba. Este concepto detenta dos improntas: por un lado, el daño (dimensión material) que puede sufrir durante su arriscamiento, y por otro, el logro, la mejoría al alcanzar lo que deseaba. Riesgo no es sólo daño o catástrofe; es también oportunidad, futuro y expectativa.

- Colángelo, A. (2001), *Un abordaje al abandono infantil. El Hospital Zonal especializado Dr. Noel H. Sbarra de La Plata*, Buenos Aires: Casa Cuna, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.
- Colángelo, A. (2002), "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje", en *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*, edit. Seminarios.
- Daltabuit Godás, M. (1992), *Mujeres Mayas. Trabajo Nutrición y Fecundidad*, México: UNAM.
- Dewey, J. (1908), reeditado en el 2000 en "Qué entiende el pragmatismo por práctico" (1908), Cap. III, en *La miseria de la epistemología*, Edit. M. A. Faerna, Bib. Nueva, Madrid.
- Douglas, M. (1996), *La aceptabilidad del riesgo en ciencias sociales*, Barcelona: Paidós.
- Feixa, C. (1998), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la Juventud*, Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1991), *Saber y Verdad*, Madrid: La Piqueta.
- Geertz, C. (1999), "¿Estar aquí. De quién se trata al fin y al cabo?", en *El antropólogo como autor*, Paidós.
- Giménez, G. (1997), "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en *Frontera Norte*, núm. 18, julio-diciembre, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Goffman, E. (1996), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Magariños de Morentin, J. (1996), *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*, Buenos Aires: Edicial.
- Magariños de Morentin, J. (1998), "Manual operativo para la elaboración de 'Definiciones contextuales' y 'Redes Contrastantes'", en *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, núm. 7.
- Malinowski, B. (1999), *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, Ediciones Altaza.
- Mead, M. (1990), *Educación y Cultura en Nueva Guinea*, Barcelona: Paidós.
- Noceti, M. (2008), *Niñez y políticas públicas en la Argentina. Aportes antropológicos al análisis institucional*, EDIUNS.
- Noceti, M. (2009), "La construcción social del riesgo en el desarrollo de las políticas públicas en torno a la niñez en la Argentina", en *Actas de la Jornada "Descubrimiento e invención de la infancia. Debates, enfoques y encuentros interdisciplinarios"*. 16 y 17 de abril, Instituto de Estudios Histórico-Sociales, Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Ramos Torre, R. y F. García Selgas (1999), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid: CI.
- Sen, Amartya (1999), *Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia*. Conferencia Magistral, BID. Disponible en: [www.iadb.org/sds/doc/SOC%2D114S.pdf](http://www.iadb.org/sds/doc/SOC%2D114S.pdf).
- Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical Investigations*, New York: The MacMillan.

**María Belén Noceti.** Doctora en Ciencias Naturales con orientación en Antropología. Investigadora Asistente del CONICET. Profesora adjunta de Sociología de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Profesora titular en la Maestría de Sociología UNS. Dicta diversos cursos de Posgrado. La líneas de investigación actualmente desarrolladas en los proyectos que dirige refieren a las áreas de: antropología política, antropología de las edades y antropología urbana. Específicamente trabaja en relación con políticas orientadas a la niñez en riesgo, memoria e identidad en contextos de pobreza. Publicaciones recientes: “El trabajo infantil como estrategia de sostén de las familias pobres en la Argentina, la necesidad de rediseñar el objeto de las políticas públicas”, en *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. 27, julio, Facultad de Trabajo Social, Universidad de Zaragoza, España (2009); junto con Claudio Gallegos y Stella Pérez, *Oportunidades, caminos hacia la protección integral de derechos del niño*, Edit. Libros en Colectivo y Dpto. Economía UNS (2009); *Cadena de favores: voluntariado universitario y acción comunitaria*, Edit. Libros en Colectivo y Dpto. Economía-UNS (2009).

Recepción: 30 de marzo de 2010.

Aprobación: 23 de febrero de 2011.