# DICCIONARIO VIVO DE LA NIÑEZ

Fundación ARCOR

30 años
CONSTRUYENDO OPORTUNIDADES PARA LA NIÑEZ

# DICCIONARIO VIVO DE LA NIÑEZ

Fundación ARCOR

30 años
CONSTRUYENDO OPORTUNIDADES PARA LA NIÑEZ

Fundación Arcor
Diccionario vivo de la niñez / ilustrado por Pablo Bernasconi.
- 1a edición especial -
Córdoba : Fundación Arcor, 2022.
256 p. : il. ; 22 x 22 cm.
ISBN 978-987-25436-5-5

1. Diccionarios. 2. Niñez. I. Bernasconi, Pablo, ilus. II. Título.
CDD 413.1

Dirección Editorial: Dra. Alicia Entel.
Ilustraciones: Pablo Bernasconi.
Coordinación Institucional por Fundación Arcor:
Santos Lio, Adriana Castro, Vanina Triverio.

Agradecemos el aporte y participación a los siguientes especialistas que nos acompañaron en la producción de esta publicación:

Cecilia Bettolli
Gustavo Bombini
Lola Brikman
Débora Castiglione
Diego Choclin
Marcela Czarny
Carolina Duek
Valeria Llobet
María Raquel Macri
Alberto Minujín
Celia Rosemberg
Adrián Rozengardt
Cielo Salviolo
Patricia Sarlé
Carolina Sena
Dinah Sumbre
María Zysman

Corrección: Valentina Rios
Diseño: www.dipascuale.com
Versión Digital disponible en: www.fundacionarcor.org

Chacabuco 1160, Piso 10, (X5000IIY) Córdoba, Argentina.
Tel.: (54 351) 420 8303
funarcor@arcor.com
www.fundacionarcor.org

**BRASIL**
Rua Vereador João Batista Martins, 225, Jardim Bela Vista, São Paulo, Brasil.
Tel.:+55 19 3493-9000
institutoarcorbrasil@arcor.com
www.institutoarcor.org.br

**CHILE**
Avda. Presidente Riesco 5335, piso 16, Dpto. 01 - Santiago - Chile
funarcorchile@arcor.com
www.fundacionarcor.cl

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente. Las opiniones expresadas en esta publicación no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor Argentina, Instituto Arcor Brasil y Fundación Arcor Chile. Publicación de distribución gratuita.

# Índice


Prólogo 7
Introducción 9
Infancias, niñez 11

**A** 20
Afectos 20
Alfabetización 27

**B** 34
Bullying 34

**C** 41
Cognición infantil 41
Crianza 49
Cuerpo y movimiento 56
Cuidado 63

**D** 73
Derechos de las infancias 73
Dificultades en el lenguaje 81
Discapacidad 89

**E** 99
Educación ambiental 99
Educación digital 108
Educación por el arte 115
Educación primaria 122
Educación primera 129
Entornos y espacios para las infancias 136
Equidad 141
Estudios visuales infantiles 147

**F** 155
"Fracaso" escolar 155

**G** 162
Grooming 162

**H** 169
Humor infantil 169

**J** 177
Juego 177
Juguetes 186

**L** 195
Literatura infantil 195

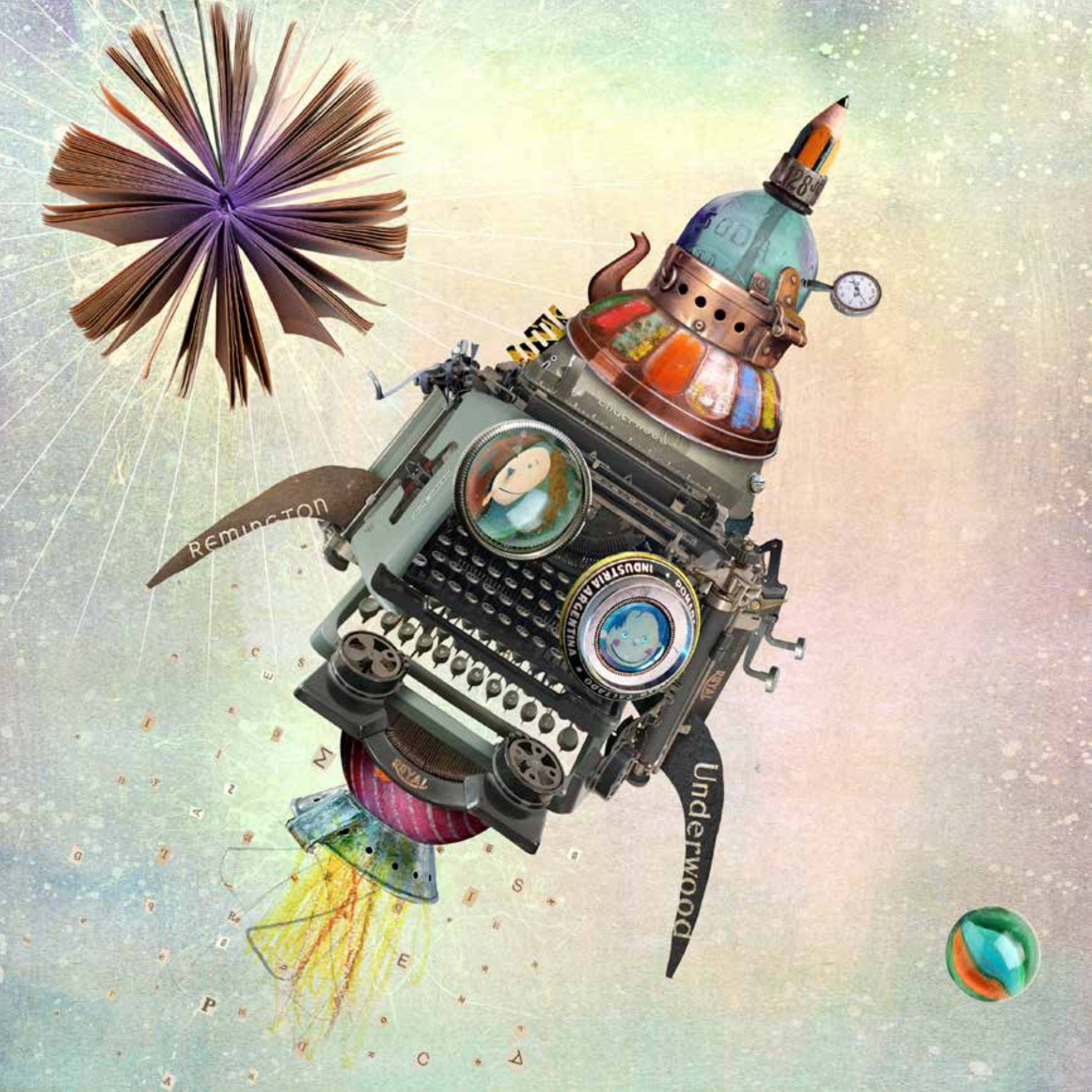
**M** 205
Medios e infancias 205
Migraciones e infancias 216

**O** 225
Oportunidades educativas 225

**P** 231
Políticas sociales para las infancias 231

**T** 240
Trabajo infantil 240

**V** 249
Vínculos 249


REMINGTON
Underwood
ROYAL
INDUSTRIA ARGENTINA

# Prólogo

## 30 años, un compromiso permanente

Fundación Arcor cumple 30 años y lo celebra revalidando su compromiso con la infancia, con la premisa de contribuir a generar oportunidades para las niñas y los niños; a partir de una mirada que contemple sus necesidades y fundamentalmente, el reconocimiento de sus derechos.

A lo largo de tres décadas, en las que se fueron desplegando múltiples programas educativos, de promoción, formación, generación de conocimientos y movilización social, involucrando a los diversos actores sociales, la institución trabajó para posicionar en la agenda pública la necesidad de generar nuevos debates en torno a la inclusión de la niñez. En una primera etapa, con impacto local y seguidamente, con alcance latinoamericano, esas iniciativas acompañaron a la sociedad a ver la educación como herramienta capaz de transformar realidades.

Hoy, Fundación Arcor renueva votos con su misión a través de una propuesta que condensa gran parte de la experiencia recogida en estos años, la re-elabora y brinda un recurso que espera sea de alto valor, dirigido especialmente a los adultos que acompañan y cuidan a niñas y niños durante su desarrollo y trayectorias educativas.

Así nació este *Diccionario Vivo de la Niñez*, que reúne una selección de 30 conceptos que ponen a la niñez en el centro de la escena. Cada una de esas ideas fueron analizadas y desarrolladas por referentes académicos en sus materias. Presentadas de manera ágil y didáctica, esas palabras aportan definiciones, pero también convocan a la reflexión, animan el debate y llaman a profundizar el conocimiento gracias a una nutrida bibliografía de apoyo.

En tiempos en que la tecnología multiplica de forma exponencial la información, paradójicamente, también complejiza el acceso a los temas aquí abordados. El *Diccionario Vivo de la Niñez*, entonces, busca congregar y acercar un material de consulta sólido, veraz y accesible a todos los públicos. Con la curaduría y dirección editorial de Alicia Entel y las ilustraciones de la mano maestra de Pablo Bernasconi, este glosario esencial propone que cada término trascienda su propio valor y se recree a la luz que visibiliza las infancias.

Esta obra se propone acercar una mirada transversal sobre la cuestión sabiendo que nuevos conceptos vendrán a nutrir el universo educativo de la niñez y estos mismos se modificarán por los debates y realidades de cada época.

Desde estas páginas alentamos a renovar la mirada sobre las infancias. Que, como madres, padres, cuidadores, docentes, vecinos, seamos capaces de respetar a niñas y niños, escucharlos, acercarles nuevas experiencias, e inspirarlos para que se aventuren a más aprendizajes. Por nuestra parte, nos comprometemos a seguir trabajando con el mismo compromiso que nos guía desde hace 30 años.

# Introducción

En el marco de la conmemoración por los 30 años de Fundación Arcor, entre otras acciones, nos hemos propuesto elaborar un *Diccionario Vivo de la Niñez*. Se trata de un repertorio de conceptos fundamentales que contiene tanto las significaciones ligadas a la percepción inmediata de los problemas, como los debates que dieron lugar a su existencia y difusión. Le agregamos la idea de vivacidad porque sabemos que los "conceptos", ante todo, fueron "concebidos" —como indica su etimología— y han sido históricamente legitimados.

Nos interesa que estos escritos resulten útiles, sugerentes e inviten a seguir pensando en interés de las infancias. Ideado como síntesis memoriosa de investigaciones previas y, a la vez, como una aproximación a debates actuales, el *Diccionario*, en honor a la conmemoración, contiene treinta conceptos fundamentales. No se pretende una visión enciclopédica ni tampoco transmitir un saber acabado, sino más bien sugerir, aportar ideas, deconstruir prejuicios, convertirse en colaborador del día a día educativo, especialmente en relación con la Cultura, la Educación, la Comunicación, los Cuidados y los Derechos.

Las disciplinas que se dedican a abordar problemáticas de la niñez —Psicología, Educación, Pediatría, Sociología, Antropología— suelen diferenciar etapas en el devenir infantil. Se refieren, por ejemplo, a primera infancia, segunda infancia y la diferencian de la niñez, así como reconocen variaciones según las culturas, la situación social, las miradas académicas. En el *Diccionario* los términos "infancia" y "niñez" se utilizan en sentido amplio, de modo indistinto y se hacen las diferenciaciones en los apartados donde ello es necesario. Por eso, comenzamos el texto con una mirada histórica y cultural en relación con el propio concepto de "infancia".

Quizás llame la atención que por momentos el título de algunas entradas sea solo una palabra y en otras, una frase, por ejemplo: *Alfabetización, Literatura infantil*. Ello se debe a que el *Diccionario* se centra en conceptos no siempre equivalentes a un término. Asimismo, aclaramos que todas las definiciones y reflexiones siempre se refieren a la infancia aunque no esté explicitado en su título. Es decir que cuando aparece *Dificultades en el lenguaje* la focalización es en la niñez.

Por otra parte, corresponde aclarar que el *Diccionario* no contiene apartados centrados en la definición de disciplinas que tratan los temas de infancias, como Psicología Evolutiva o Didáctica Especial, pero su acervo está muy presente cuando el tema lo requiere.

A la vez, se preguntarán, ¿para qué un *Diccionario Vivo de la Niñez* habiendo tanta infor-

mación disponible, de modo inmediato, en las plataformas? En este sentido, consignamos —esto es, lo firmamos— que no es habitual disponer de todos los recursos y de tiempo para determinar la calidad de la información accesible en la premura de la búsqueda digital cotidiana, y que es importante contar con documentos y textos elaborados y revisados por especialistas. La intención es que el *Diccionario* se convierta en una herramienta de consulta confiable para especialistas, para la cotidianeidad educativa y para el público en general.

La selección de conceptos sobre el mundo infantil es necesariamente sesgada, lo reconocemos, pero se articula con una serie de perspectivas y miradas cuya intención es:

1. Elaborar las definiciones y aproximaciones de modo situado intentando no caer en el riesgo de generalizaciones y presuposiciones abstractas.
2. Priorizar los tópicos y reflexiones que permitan comprender de modo no banal los comportamientos del día a día infantil.
3. Dar especial espacio al campo de la Educación y la Cultura.
4. No soslayar temáticas delicadas y abordarlas con respeto por la condición humana.

Cada entrada se desarrolla de la siguiente manera: 1. definición de los términos en el modo clásico; 2. breve devenir histórico de la noción central; 3. debates actuales sobre el tema; 4. bibliografía-consignada como "Para seguir leyendo..." o bien para seguir actuando del modo más sólido posible.

Pero no solo nos han ocupado los textos. Las ilustraciones intentan no ser mero complemento, sino una entrada imaginativa y actual en sintonía con las definiciones y las reflexiones. Tal vez planteen más preguntas que respuestas, o estimulen a seguir leyendo o indagando los temas...

Queremos hacer una salvedad: respetamos la historia, los debates y las luchas vinculadas a los temas de género y diversidades, tal vez aún no lo hemos plasmado en el lenguaje utilizado, se trata de una transición no solo del modo de decir sino de época, y vivimos esa tensión.

Como decíamos al comienzo, el objetivo central del *Diccionario Vivo de la Niñez* ha sido reunir, con seriedad académica, pero sin acartonamientos, treinta conceptos especialmente ligados al mundo de la Educación y la Cultura, así como las derivaciones que permiten conocer e interactuar mejor con niñas y niños, y aprender a observar el mundo desde su perspectiva y punto de vista. Tal vez, cuando se lean estos textos dentro de muchos años, algunas definiciones resulten limitadas, hayan cambiado, ya que —como dijimos— los conceptos son vivos, históricos. Esperemos que los que aquí se despliegan den motivo para el debate y la actualización, siempre pensando en el interés mayor que es el del reconocimiento, cuidado y bienestar de las infancias.

Alicia Entel

# Infancias, niñez

"Un mundo a la medida de los niños y las niñas". Es sabido que es una frase hermosa pero se trata de una hazaña difícil, casi imposible, entre otras cuestiones, porque el mundo es para todo el mundo: grandes, medianos, niños. Sin embargo, esbozar simplemente esa idea, abrió el camino a visibilizar a las infancias, a saber que tienen características, emociones, pensamiento, horizontes e imaginación propia y requieren espacio propio. Pero fue un largo recorrido.

Las definiciones habituales remiten a un concepto negativo de infancia. *In-fans* es quien aún no tiene habla. La palabra "infancia" viene del latín *infans* que significa "el que no habla", basado en el verbo *for* (hablar, decir). Para muchos investigadores, esta definición justifica la idea de la infancia como un espacio-tiempo de carencias, de seres que no pueden dar, ni expresar lo que sienten o piensan, sino solo recibir.

Desde la filosofía, Giorgio Agamben (2003) dio un giro a esta idea negativa, pensó precisamente que lo que distingue al ser humano es tener infancia, es decir ser *infans*, experiencia sin palabra. Otros seres vivientes no entran en la lengua, a su manera, están desde siempre en ella. El ser humano, en cambio, en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde esa lengua una y "se sitúa como aquél que para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir yo" (p. 72). La naturaleza del hombre está escindida de manera original, porque la infancia introduce en ella la discontinuidad y la diferencia entre lengua y emisión de discurso. "En esa discontinuidad encuentra su fundamento la historicidad del ser humano. Sólo porque hay una infancia del hombre, sólo porque hay una diferencia entre lengua y discurso, sólo por eso hay historia, sólo por eso el hombre es un ser histórico" (p. 73). Sin infancia no hay historia. La historia entonces no es un camino lineal ni de progreso continuo sino que es discontinuidad. Y agregaríamos, como reflexiona Agamben, si la historia tiene su patria original en la infancia, necesita volver cada tanto a ella para preguntarse, para detener la incertidumbre, y hasta para imaginar futuro. Así la infancia constituye una experiencia fundacional del humano y de ninguna manera un momento ignorante a superar.

La Psicología Evolutiva ha tendido a clasificar la vida infantil en etapas y a diferenciar la primera infancia o infancia temprana, que va desde el nacimiento hasta los cinco años, de la segunda infancia o niñez que va desde los seis hasta doce años. Sin embargo, otros enfoques han mantenido de modo indiferenciado los términos infancia y niñez. Niñez, a su vez, evoca

el balbuceo infantil. Según versiones populares, la palabra proviene del castellano antiguo *ninno*, y este del latín vulgar n*īnnus* o sea "nene", palabra meramente expresiva, presumiblemente onomatopeya típica de los balbuceos infantiles. Desde que la Antropología, en tiempos neocoloniales a fines del siglo XIX y principios del XX, consideró que no se podía hablar de cultura sino que lo lógico era referirse a la palabra en plural como "culturas", una cantidad de otros conceptos también se pusieron en plural. Pasó bastante tiempo, pero "infancia" también hizo lo mismo: se dijo y se escribió como "infancias". Mientras tanto, "niñez" quedaba en singular, asociada más al período de la vida que a los niños y niñas en concreto. Ha tenido que desplegarse el siglo XXI, con la consolidación y reconocimiento de las diversidades y de los temas de género, para que se extendiera también el neologismo "niñeces" aún en consolidación.

## La niñez en el tiempo

Más allá de la terminología, puede evidenciarse una densa historia en relación con el reconocimiento de las infancias y también diferentes posturas, muchas de las cuales han perdurado en el tiempo o se han resignificado aun teniendo las mismas matrices. Tomaremos solo cuatro: 1. La infancia invisible o el adulto en pequeño; 2. El buen salvaje; 3. El ser carente; 4. El niño como sujeto de derechos no siempre considerados como sociales.

### 1. Sin niñez

En muy diversas culturas la infancia no existía ni existe como tal. O bien abarca un período muy breve —dos años— hasta que el niño puede moverse con independencia, y, posteriormente —a los cinco o seis— cuando ya puede colaborar en las tareas domésticas o comunitarias, e incluso participar en el trabajo adulto. Mucho de esto ocurrió históricamente en países centrales de Occidente, no en las elites o en la vida cortesana, sino, bien entrada la Edad Media, en familias populares tanto rurales como urbanas. En la sociedad medieval, según las tesis propuestas por Philippe Ariès (1986), el concepto de infancia no existía como tal. Concretamente lo que no existía era la idea de la infancia como un grupo social específico con características propias que las diferenciaran de la adultez o de los jóvenes. El niño era concebido como hombre en miniatura, no se pensaba en una evolución sino en el cambio desde un estado inferior a otro superior, que es el de ser adulto. Todo ello se refleja en la frase siguiente: "Sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones" (Tomás de Aquino). Por lo tanto, el niño debe ser educado para ser "reformado" ya que se trata de una persona un tanto bestial a disciplinar. No son extrañas tales ideas ya que formaban parte de un universo donde hasta la expresión de los sentimientos era considerada pecaminosa. "El pudor prohíbe hablar demasiado de la propia dicha o extenderse a propósito de la propia tristeza" (Barthélemy et al., 1991, p. 303). Con matices, este enfoque ha permanecido.

En otras latitudes, también a la niñez, aunque valorada de modo diferente, se la considera un período breve. Partiendo de una milenaria tradición, así es aún la vida de muchos niños y niñas de comunidades rurales en América Latina. Entre los quechuas en el Perú (Ames, 2013) el pasaje entre diversas etapas de las infancias se desarrolla por medio de rituales. "La primera transición social de un niño o niña ocurre poco después del nacimiento y consiste en una ceremonia sencilla para darle un nombre: una semana después de nacer, el niño pasa por una especie de 'pre-bautismo' (conocido también en la literatura como *unuchaku, yacuchan* o 'agua de socorro'). Una persona es escogida como madrina o padrino para elegir un nombre y decirlo en voz alta, dejando caer agua sobre la cabeza del niño. Este 'bautizo andino' no solo nombra al niño (otorgándole existencia social) sino que además busca proteger al recién nacido de riesgos sobrenaturales. También establece una primera relación social fuera de su familia nuclear al relacionarlo con un padrino o madrina. Después del nacimiento, estos bebés andinos pasan sus primeros meses envueltos y fajados, en las espaldas de su madre, cargados en una manta o *lliclla* hasta que sean capaces de sentarse, pararse y caminar. Se cuida mucho a los niños durante los dos años, se los mantiene muy cerca de su madre que es casi la única interlocutora. Durante esta etapa, tanto niños como niñas son llamados indistintamente *wawa*, una palabra que no indica género. La literatura sobre la infancia andina señala que los bebés más pequeños son considerados inmaduros, sexualmente indiferenciados y especialmente vulnerables" (Ames, 2013, p. 15).

Aproximadamente a los dos o tres años ocurre otro rito importante, el primer corte de pelo: en una ceremonia donde la familia y los amigos se reúnen, los invitados cortan un mechón del cabello del niño y dejan dinero o regalos a cambio. Se elige un padrino o madrina para esta ocasión y es el primero en cortar el cabello de su ahijado (y el más generoso con sus regalos). El primer corte de pelo indica el final de una fase: los niños pequeños ya no son bebés y dejan de estar con la madre la mayor parte del tiempo; comienzan a socializarse con otros, uniéndose a grupos de hermanos y parientes. El primer corte de pelo señala el inicio de una existencia social y de relaciones propias, marcando el desarrollo de competencias sociales y motrices (hablar, caminar, alimentarse autónomamente) que indican el fin de una etapa, la infancia temprana, el inicio de una mayor autonomía, y la ruptura de un vínculo particularmente cercano con la madre. La vigencia de ciertos rituales marcan el cambio en la vida de los niños pequeños: su llegada e incorporación a una familia, el dejar de ser bebé y la dependencia cercana de la madre. La edad biológica constituye apenas una referencia, pues se presta mayor atención a lo que los niños son capaces de hacer: caminar y desplazarse autónomamente, alimentarse solos.

A partir de los cuatro o cinco años ocurre un cambio gradual: la inclusión de los niños y niñas en un amplio rango de tareas, que se acompaña de evoluciones en sus roles y responsabilidades dentro de sus hogares. Los niños pasan de ser "niñitos" a los que se cuida, a niños más "grandes"

capaces de cuidar a otros y asumir una mayor diversidad de actividades. A los siete u ocho años, niños y niñas participan en las actividades propias de la producción doméstica aunque algunas tareas (usualmente aquellas que involucran mayor fuerza física y destreza) tienen que esperar hasta los diez u once años. Con respecto a los llamados "correctivos", la investigación antropológica (Ames, 2013) ha registrado que "en los primeros cuatro años de vida los niños no pueden ser castigados porque 'no piensan', 'no saben'. Hacia los cinco años se considera que es posible exigirles una mayor participación en las responsabilidades domésticas". Y con respecto a los castigos, se sostiene que "son para puro cariño no más".

Lo cierto es que en áreas rurales de vastas zonas de América Latina, con costumbres provenientes de una larga tradición, aunque muy amados, los niños y niñas han tenido y tienen una infancia muy breve. Algo similar acontece hoy en las infancias urbanas indigentes.

## 2. Niñez al natural

Otras tradiciones, especialmente entre quienes reflexionaron en torno a la educación en términos pedagógicos, valoraron positivamente a la infancia, ligando su presencia a la naturaleza. El niño sería un "buen salvaje" que debe ser ayudado en su crecimiento, pero no con castigos. Habría que cuidarlo como a las plantas. Así imagina la educación Jean Jacques Rousseau en su libro *Emilio o De la Educación* de 1762, que significó un vuelco muy importante en relación con toda la tradición que concebía al niño como un pecaminoso al que disciplinar. También, constituye un giro copernicano con respecto a la práctica educativa que consideraba al niño como tabla rasa o recipiente a llenar como imaginara John Locke. El niño no es un recipiente que llenamos, sino un fuego que prendemos, sostenía el filósofo francés. Para Rousseau, obedecer a la naturaleza es la prioridad, porque la educación tradicional altera la esencia del niño, lo desnaturaliza, lo distancia de su ser natural y bondadoso. El niño solo necesita un contexto propicio para crecer —como otros seres de la naturaleza— y una guía que acompañe su curiosidad y sus indagaciones. El autor considera que el problema central de la educación es la contradicción entre el hombre natural y la necesidad social por el altruismo o, por lo menos, el reconocimiento y aceptación de los derechos de los otros. En otras palabras, la contradicción entre una existencia que está centrada en forma absoluta en el interés individual y otra en la cual ese interés tiene un valor relativo.

Rousseau, quien obviamente reconoce la importancia del tiempo de infancia, es muy minucioso y hasta hace recomendaciones: cree que la educación comienza con el nacimiento, que se realiza mediante la experiencia del mundo ligada al uso de las funciones y de los sentidos. Al niño se le debe dar toda la libertad de movimiento posible sin "fajas" (recordemos las costumbres de la época), ataduras o vestimenta que impidan cualquier movimiento natural, ya que no le causará ningún daño y además la vestimenta ajustada es antinatural.

En el siglo XXI estas concepciones se llamarían "ecologistas"; Rousseau critica al hombre que destruye la naturaleza, que "mezcla y confunde los climas, los elementos y las estaciones, mutila su perro, su caballo y su esclavo [...], no quiere nada tal como ha salido de la naturaleza, ni al mismo hombre, a quien doma a su capricho, como a los árboles de su huerto (Rousseau, 2011, p. 8)". En este sentido, el objetivo del maestro debe ser "producir" un adulto que será capaz de demostrar autonomía y discernimiento, o sea, libertad de espíritu. Emilio —el personaje de la obra de Rousseau— descubre, por sí mismo, las leyes de la naturaleza. Llega a comprender la naturaleza cósmica, los árboles, los animales, los minerales, el agua, la tierra, el aire, las estrellas, el origen y los componentes de los acontecimientos, para hacerse su propia idea.

Este pensamiento social y pedagógico ha tenido —incluso de modo controversial— importante influencia. Por lo pronto, se considera a *Emilio*... la primera obra de Filosofía de la Educación de Occidente. En vez de considerar que lo natural en el niño es aquello negativo a modificar inculcando otros valores, Rousseau piensa que solo hay que guiarlo para que tenga un crecimiento feliz. Subyace a estas consideraciones una valoración de la libertad, la crítica a la vida cortesana del siglo XVIII previa a la Revolución Francesa, y la apreciación romántica de la bondad intrínseca de la naturaleza. Más aún, lo importante es que se parte del principio básico de que el niño es bueno por naturaleza. Dice el filósofo: "Desde que nace, el niño ya es discípulo no del ayo, sino de la naturaleza". O sea, de su fuerza interior, la que lo guía para crecer, para saber, para adaptarse. Pero ello no implica que se deba dejarlo solo. El maestro será su guía, el que lo estimula a conocer hasta que pueda desempeñarse con autonomía. La educación es por lo tanto un momento en el desarrollo de la vida del niño con todas las posibilidades que lo habitan. No resulta extraño entonces que algunas de estas propuestas hayan influido en las perspectivas de la Escuela Nueva y en las corrientes que volvieron a poner el centro en la niñez y sus posibilidades.

## 3. Niñez controlada

A lo largo de su historia, ha predominado hasta el siglo XIX y, en parte, en el XX, la concepción contraria a la de Rousseau, la del niño que viene al mundo carenciado, que debe ser no solo conducido sino disciplinado, convertido en persona, unos niños y niñas que traen al mundo nada más que instintos y pulsiones que deben ser encaminados. Hasta Sigmund Freud se refería al niño como "perverso polimorfo". Aunque en su obra la visión de la perversión no es necesariamente negativa, sino la idea de que los niños pueden experimentar placer sexual de muchos modos diferentes que se alejan de la norma establecida, la misma palabra tiene carga peyorativa.

Esta perspectiva tuvo diferentes enfoques, incluso contradictorios, pero en todos, se observa el imaginario de que la infancia sí o sí debe ser sometida a control. Resulta paradojal que, mientras en centros urbanos del siglo XIX

y principios del XX muchos niños y niñas trabajaban en lugares realmente de riesgo, por ejemplo las minas, por otro lado se los consideraba seres a los que se debía formar, inculcar, porque sus mentes serían una suerte de *tabula rasa* y sus cuerpos debían fortalecerse con rigor. Las perspectivas del Positivismo fueron centrales en esta visión de mundo sobre la infancia. Corresponde acotar que, así como el control a niños y niñas llegaba hasta los rituales escolares como el "formar fila", "tomar distancia", ponerse de pie ante la llegada de un adulto, entre otras, de igual modo las medidas de salud pública como la revisación médica y la vacunación masiva también estaban presentes y lograron la supervivencia de niños y niñas. Se podría atribuir tal actitud a la preparación de fuerza de trabajo sana y ordenada en un momento de gran afluencia inmigratoria, al menos en Argentina, pero no deja de ser paradojal. La niñez comenzó a ser respetada como un tiempo importante, aunque, muchas veces, esto fue con el objetivo de lograr adultos ordenados y adaptados a las circunstancias sociales, el sueño sarmientino hecho realidad.

## 4. Niñez con derechos

El siglo XX, sin duda, redefinió a la infancia y a la niñez. Se reconoce que no es solo un período por el que los humanos pasan, ni una etapa caracterizada por el desvalimiento. Corrientes educativas fundamentales como la de Paulo Freire en América Latina, también dan entidad a la interlocución con las infancias. Son sujetos pedagógicos y no objetos que deben "adquirir" o comprar saber. Después del largo camino de la Convención por los Derechos del Niño, al menos en las declaraciones se comienza a hablar de los niños como sujetos de derechos. Esto implica pensarlos como ciudadanos, como personas capaces de palabra para demandar por lo que les corresponde y de actuar en consecuencia. En el Informe de UNICEF *El estado Mundial de la Infancia de 2014 en cifras,* se sintetizan cuatro principios fundamentales en los que se basa la Convención sobre los Derechos del Niño:

> La no discriminación o universalidad (art. 2): "Todos los niños y niñas tienen derechos, sin importar la raza; el color; el género; el idioma; la religión; las opiniones políticas o de otra índole; el origen nacional, étnico o social; la riqueza; las discapacidades; y las condiciones de nacimiento, entre otras".
>
> El interés superior del niño (art. 3): "El interés superior de los niños y niñas debe ser una consideración primordial en todas las decisiones que los afecten".
>
> El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (art. 6): "Todos los niños y las niñas tienen derecho a la vida, a sobrevivir y a lograr su plenos desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social".
>
> El respeto por las opiniones del niño (art. 12): "Los niños y las niñas tienen derecho a expresarse libremente sobre los temas que los afectan y a que sus opiniones se tomen con seriedad".

Si bien la Convención, junto con las leyes que se derivaron de ella, fue un hito fundamental en la defensa de las infancias (al poco tiempo se renombró Convención por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes), aún falta para que niñas y niños sean considerados verdaderamente sujetos. Como señala Eduardo Bustelo (2007) en *El recreo de la infancia*, las sociedades contemporáneas a los niños que logran integrarse, en verdad, no los consideran como ciudadanos sino como consumidores. Gran parte de los discursos sociales que apelan e interpelan a las infancias, constituyen incitaciones al consumo o bien al resentimiento por la imposibilidad económica de lograrlo. Además, en la Convención y en las legislaciones correspondientes, aún tiene mucho peso la idea de derechos individuales. Por eso, se vislumbra como real exigencia el considerar especialmente los derechos sociales y económicos de las infancias. A pesar de que, en diferentes países de América Latina, existen políticas sociales que tienden a equilibrar e incluir, como en Argentina la Asignación Universal por Hijo, la situación de inequidad ha dado lugar a hablar directamente de "infantilización de la pobreza", y menoscaba los derechos y las posibilidades de vida y crecimiento de todos los niños y las niñas.

En pleno siglo XXI queda muy claro que la niñez ya no puede definirse por lo que no es y, más aún, la experiencia vivida y acumulada socialmente por las infancias, invita a estimular su protagonismo en la elaboración de palabra propia. Es muy necesario volver la mirada hacia esas niñeces y adolescencias que, desde las diversidades de ideas, criterios y presencias, piden no solo por sus derechos sino que, con sus dichos y acciones, piensan por el futuro de todo el planeta.

## Para seguir leyendo


Agamben, G. ( 2003). *Infancia e historia,* Buenos Aires: Adriana Hidalgo ed.

Ames, P. (2013). V "Infancia y niños en las sociedades andinas contemporáneas" en *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, Vol. 42, N° 3, Lima: IFEA.

Ariès, Ph. (1986). "La infancia" en *Revista de Educación, Historia de la infancia y de la juventud* N° 281, Ministerio de Educación y Ciencia, España. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=507

Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus, 1987.

Barthélemy, D. et al. (1991). "Aproximaciones a la intimidad, siglos XIV y XV" en Aries, Ph. y Duby, G. *Historia de la vida privada,* Vol. 4, Madrid, Taurus.

Bustelo, E (2007). *El recreo de la infancia,* Buenos Aires: ed. Siglo XXI.

Fernandez Frank, M.; Magistris, G.; Salzman, M. (2010). "Derechos Económicos, Sociales y Culturales para la infancia y la adolescencia" en *Equidad para la Infancia*. Disponible en http://equidadparalainfancia.org/2010/08/derechos-economicos-sociales-y-culturales-para-la-infancia-y-la-adolescencia/

Gélis, J (1990). "La individualización del niño" en Ariés,Ph. y Duby,G. *Historia de la vida privada*, Vol. 5 Madrid: Taurus.

Locke, J. (1986). *Pensamiento sobre la educación,* Madrid: Akal.

Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o De la Educación*, Barcelona: Alianza.

UNICEF (2014). *Todos los niños y niñas cuentan*. El estado mundial de la infancia de 2014 en cifras. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez. Disponible en http://www.unicef.org/sowc2014/numbers

El presente apartado fue realizado por la **Dra. Alicia Entel**.
Es investigadora en Comunicación, Cultura y Educación. Profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires, Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO) y Doctora en Filosofía (Imagen y Cognición) por la Universidad de Paris VIII. Es directora de la Fundación Walter Benjamin, Instituto de Comunicación y Cultura Contemporánea. Ha coordinado, entre otros, el proyecto Infancias: Varios Mundos. Acerca de la inequidad en la infancia en Argentina (Fundación Arcor-FWB) con la publicación de 11 libros y una cantidad importante de artículos. Viene realizando la coordinación editorial de **Por Escrito**, Revista temática sobre infancias y educación, Fundación Arcor.

A

# Afectos

Si se tiene en cuenta la etimología académica, afecto —del latín *affectus*— se vincula con cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, entre otras. Sin embargo, especialmente en la vida común, afecto se vincula con el amor o el cariño. Sus modos de manifestarse son variados en la especie humana, desde las caricias, los besos, los gestos, las palabras, las miradas, los abrazos. Todo este universo, en el mundo de las infancias, constituye un alimento casi tan importante como la nutrición en general. Por eso, para comprender el valor que tiene el afecto en niñas y niños se hace necesario recorrer un itinerario que va desde la noción de apego hasta la actualmente llamada "educación emocional". Pero antes, corresponde mencionar un anticipo provocativo: en la especie humana los afectos hacia el otro no son disposiciones naturales sino que se aprenden. Tienen que ver con situaciones, culturas,

memorias, modos de vincularse. En 1980, la psicoanalista francesa, Elisabeth Badinter, puso en la esfera pública un tema que cayó como una bomba: el amor materno no sería instintivo sino cultural, es decir,que se aprende y cambia con los tiempos, las tendencias, los sectores sociales, las culturas. La manifestación era atrevida para un Occidente que había endiosado la figura de la maternidad, y que también había alabado un modo de ser madre con las supuestas cualidades del sacrificio, el don desinteresado, el voluntarismo a ultranza, el cuidado como algo natural y socialmente invisibilizado. Entonces, si los afectos **se aprenden**, ¿cuáles son los ambientes más propicios para ello? Y a su vez, ¿cuáles deben evitarse?

## Historizando sentimientos

Existe una extensa tradición de estudios sobre las dimensiones emocionales en la infancia. También se reconocen diferentes enfoques y puntos de vista no abarcables en la síntesis del Diccionario. Aunque las perspectivas psicoanalíticas —de Freud a Lacan— han tenido gran poder y difusión, es posible abrir la reflexión a otra experiencia de investigación, la de John Bowlby, que en los años 50 del siglo XX estudió específicamente lo que denominó "la pérdida afectiva". Observando el comportamiento de niños muy pequeños en situaciones de la vida real, advirtió cómo eran sus comportamientos cuando eran separados de sus progenitores, en especial, de sus madres. De ahí elaboró la Teoría del Apego.

Diferentes estudios sostienen que el apego es el vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres (o cuidadores) y que le proporciona la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad. La tesis fundamental de la Teoría del Apego es que el estado de seguridad, ansiedad o temor de un niño es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (es decir, la persona con quien el niño o la niña establecen el vínculo de modo estable, en general su madre).

El apego proporciona la seguridad emocional básica para el niño: ser aceptado y protegido incondicionalmente. Este comportamiento puede observarse en distintas especies animales y tiene las mismas consecuencias: la proximidad deseada de la madre —o el progenitor a cargo— como base para la protección y la continuidad positiva de la especie.

Bowlby sostenía que la poesía, la filosofía y la literatura se habían referido de modo abundante a la pérdida afectiva, pero que la ciencia no había profundizado de modo suficiente sobre el tema. Para su investigación tomó en cuenta los principios de tres ciencias de base empírica: la Etología (o estudio de la conducta animal), la Psicología Experimental y la Neurofisiología. Si bien reconoce que el comportamiento humano dista del de otros seres vivientes, que actúan mayoritariamente según sus instintos, en todas las especies superiores (y no solo en el ser humano), la conducta instintiva no respondería a un mecanismo estereotipado sino que sería un acto "idiosincrásico" de un individuo específi-

co. Y tal acto dependería de las posibilidades de retroalimentación que el medio ambiente ofrecería. Como señala Oliva Delgado (2004) "lejos de encontrarnos ante una simple conducta instintiva que aparece siempre de forma semejante ante la presencia de un determinado estímulo o señal, el apego hace referencia a una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y morfología de sus manifestaciones, va a depender de diversos factores contextuales e individuales" (p. 65).

La experiencia de seguridad es el objetivo del sistema de apego, que resulta entonces un regulador de las emociones infantiles. En este sentido, se encuentra en el centro de muchas formas de trastornos mentales y de la totalidad de la tarea terapéutica. Nadie nace con la capacidad de regular las propias reacciones emocionales, sino que desarrolla un sistema regulador dialógico en el que las señales de los niños de cambios en sus estados, momento a momento, son comprendidas y respondidas por quien los cuida permitiendo, por lo tanto, alcanzar la regulación de esos estados. Nenes y nenas aprenden que la activación neurovegetativa en presencia del cuidador o la cuidadora no dará lugar a una desorganización que vaya más allá de sus capacidades de afrontar tal situación. El cuidador o la cuidadora estará allí para reestablecer el equilibrio. Los equilibrios se logran con cuidado y afecto, lo cual no tiene nada que ver con represión ni con modos autoritarios.

El apego seguro entonces constituye la base imprescindible para el crecimiento infantil. A su vez, los adultos también pueden atravesar lo que se ha denominado el período sensible materno, es decir, una predisposición o mayor sensibilidad ante las primeras gestualidades del bebé. En algunas culturas como la melanesia, luego del parto natural, madre e hijo quedan juntos recluidos y con mínima intervención de otros, durante un mes. Se considera que la primera etapa de la vida deja una huella imborrable y necesitan vivirla plenamente. Si bien en nuestras culturas existen leyes de resguardo del embarazo, el parto y el posparto, en muchas ocasiones diversos factores -desde laborales hasta de consumo y moda- suelen poner obstáculos de modo que ese período de especial sensibilidad hacia el recién nacido experimenta cortes, quiebres, obstáculos. Pero cuando la oportunidad está presente no solo el bebé disfruta sino que el adulto experimenta un placer importante. Obviamente se trata de un hijo deseado.

La intuición y la comunicación no verbal constituyen guías imprescindibles durante esos primeros meses de vida. Y la mirada del bebé, a su vez, encuentra en la de la madre o de quien se encarga de su cuidado, reconocimiento y un vínculo especial que resulta importante fomentar.

Sin embargo, investigaciones históricas sobre las infancias corroboran que estas perspectivas son relativamente recientes en los estudios de la condición humana. Si bien el reconocimiento del valor de los vínculos afectivos ha estado presente en la educación primera, es decir, desde los jardines maternales hasta la educación inicial, no ha sido igualmente importante en otros niveles de escolarización. La preocupación por la alfabetización, por la transmisión de información

considerada valiosa, su elaboración por parte de los niños y niñas, cierto modo en comprender el pensamiento científico como despojado de subjetividades, todo ello ha sido prioritario en la vida escolar. Y no es que se hayan soslayado los aspectos afectivos, emotivos, pero la tradición de la racionalidad moderna, por momentos, pareció dejarlos en segundo plano o bien les abrió camino en núcleos educativos reducidos.

Corresponde hacer una breve retrospectiva sobre cómo la dimensión afectiva ha estado presente en las propuestas educativas aunque no siempre de modo positivo. Ya en la literatura del siglo XIX aparece la denominación "La educación sentimental" en la novela homónima de Gustave Flaubert de 1869, pero es la narración de la desilusión, del joven que va a la ciudad a estudiar Derecho y termina embriagado por un amor imposible. Lo sentimental, las emociones, no parecen constituir allí una dimensión que ennoblezca. Más bien, desde la sociedad se advierten como debilidades a superar. A su vez, y desde otro lugar del saber, lo afectivo también fue objeto de estudio por parte de la pedagogía positivista de fines del siglo XIX, concretada en Argentina en la Escuela Normal, que partía de considerar al mundo emocional y a los afectos como formas primitivas, lo mismo que a todo el horizonte de lo sensible. Para ejemplificar de modo sencillo: la Escuela Normal, siguiendo un discurso higienista, tenía prohibido el beso supuestamente para evitar infecciones.

Tales actitudes en relación con la vida escolar, si bien persistieron, ya para los años 60, el conocimiento y la preocupación por las infancias había experimentado importantes cambios no solo en el orden de la psicología evolutiva sino que se habían trasladado a las didácticas y a los criterios pedagógicos. Establecían, de alguna manera, que se debía reconocer y valorar la subjetividad infantil de todos los niños y niñas de todas las culturas. Interesante impacto en el campo de las Ciencias de la Educación tuvo la publicación en 1968 por la editorial Proteo del libro de Jean Piaget *La construcción de lo real en el niño*; allí ya se mencionaba la vinculación entre aprendizajes y el mundo afectivo de niños y niñas. Diferentes experiencias e investigaciones del llamado Constructivismo en educación fueron girando cada vez más el eje hacia las posibilidades, habilidades y contextos emocionales de las infancias.

De ahí que, cuando se extendió al campo educativo el llamado "giro afectivo" propiciado desde las Ciencias Sociales, era posible esperar que se reconociera y valorara especialmente el mundo afectivo en conjunción con los objetivos de mejorar la calidad de la educación y, a su vez, formar niñas y niños sensibles a la emancipación.

Sin embargo, diferentes motivaciones, entre las que se encuentran cierta crisis en la recepción de los aprendizajes escolares por parte de los alumnos y la imposibilidad por parte del cuerpo docente de aplicar sanciones disciplinarias obsoletas y cuestionables, ha llevado no tanto a la educación liberadora sino a repensar cómo gestionar, en el mundo escolar, las emociones infantiles, cómo integrarlas y reconocerlas por parte de los propios actores. En concomitancia con la expansión de la psicología cognitiva

se han desarrollado propuestas de "educación emocional", entendiendo por tal el proceso de enseñanza y aprendizaje de autorregulación de las emociones y sentimientos, así como su expansión apropiada, coherente y significativa. En definitiva, se intenta mejorar el desempeño de los alumnos a través del desarrollo de sus habilidades emocionales. Sin embargo, dada la sensibilidad de los "materiales a tratar" que no son nada más y nada menos que la vida afectiva infantil, se han planteado debates ya no acerca de si la escuela debe abordar como problema las emociones infantiles, sino para pensar y reconocer cómo la vida afectiva constituye una dimensión fundamental de los aprendizajes.

## ¿Gestionar emociones o integrar afectos?

Tan importante es la educación emocional que se la considera una forma de prevención primaria inespecífica. Sin duda, el sentirse seguras, valoradas, escuchadas, con reconocimiento y con adultos cercanos que interpelen afectivamente a niñas y niños mejora la vida y los aprendizajes de las infancias. Pero así como el Iluminismo del siglo XVIII ponía eje en la razón y minusvaloraba el resto de las capacidades humanas, el auge del giro afectivo también podría dar lugar al olvido del resto. En ese sentido, se han planteado, entre otros, los siguientes puntos de debate o, cuanto menos, las siguientes preguntas:

1. ¿La escuela tiene que priorizar la dimensión afectiva o es asunto de las familias?
2. Depende de cómo se encare, la educación emocional, ¿sería un modo novedoso de propiciar cierto disciplinamiento?
3. ¿Hasta qué punto, y desde qué experiencias educativas, se viene llevando a cabo la integración de diferentes aspectos de la condición humana infantil?

La escuela, como es sabido, propicia una socialización secundaria, luego de la familia o de la comunidad de base que se ha ocupado de la crianza del niño. La presencia y valor de la dimensión afectiva en la escuela tiene que ver con el respeto integral a las infancias y con la comprobación de que tal actitud colabora de modo adecuado con los aprendizajes. Refieren, en este sentido, Zac, Viola y Peralta:

> Una herramienta para favorecer el vínculo entre el adulto cuidador y el grupo a su cargo es constituirse en un 'maestro intérprete'. Consideramos intérprete al docente que puede 'leer' los estados de ánimo de aquéllos que están a su cargo y traducirlos en decisiones sobre la práctica; a quien es capaz de registrar qué le ocurre al grupo o a algún estudiante en particular. El ser intérprete le permite a ese adulto salir de un estado de ánimo opresivo e ir hacia la visualización de la esperanza. (2017, p. 21)

Para ello se requiere que el docente se haya formado en educación emocional pero no como caja de herramientas sino teniendo en cuenta una perspectiva crítica. Esto, a su vez, se vincula con

el segundo punto mencionado: cuáles son o serían los usos sociales de la educación emocional. Se suele hacer referencia a ella como el dispositivo de conocimiento que permite "gestionar las emociones", y a los docentes como los artífices de propuestas para canalizar la ira, la desazón o la angustia infantil. Si se considera en el nivel de lo inmediato, estas propuestas, herederas de la psicología cognitiva y, en otro nivel, de los estudios de neurociencias, aparece brindando recursos en situaciones áulicas difíciles. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, se dice que las herramientas brindadas por usos sociales de la educación emocional puede reinventar modalidades de control y que, en verdad, se han difundido con ese fin más allá de la vida escolar y muy especialmente en el campo laboral.

Teniendo en cuenta estas críticas, se reconoce la importancia de volver a pensar una relación pedagógica enriquecedora para la comunidad educativa —infancias, docentes, adultos a cargo, autoridades— que propicie un crecimiento integral de las infancias donde razonamiento, imaginación y afectos no se disocien ni como materia de aprendizaje ni como experiencia.

Los extremos del movimiento pendular entre considerar imposible abordar una educación sentimental crítica y quienes la preconizan, demuestran una vez más el carácter cultural de los modos afectivos hacia las infancias, que se asientan sin duda en remotas bases pulsionales pero que requieren volver a actualizarse. Tal desafío hoy resulta muy importante: nos invita a pensar de nuevo cuál amor y de qué calidad le estamos proveyendo a nuestras infancias, si ese afecto promueve o atenta contra sus derechos, si echa raíces emancipatorias auténticas o satisface en el modo de un juguete-placebo falsas necesidades impuestas por el consumo. Y más aún, si más allá de las acciones individuales, el amor de y hacia las infancias lleva a establecer alertas colectivas ante el abandono o el maltrato, con presencia de la comunidad y los Estados, con protección real y a largo plazo.

## Para seguir leyendo y actuando


Aguiar da Costa, B. (2016). "Sentimientos y emociones en la historia de la educación: la perspectiva de la estética escolar", en revista *Fermentario* N. 10, Vol. 2 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Ainsworth, M. D. y Bell, S.M. (1978) "Apego, exploración y separación ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña", en Delval, Juan (comp.) Lecturas de *Psicología del niño,* vol. 1, Madrid: Alianza.

Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal?: Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX,* Barcelona: Paidós Ibérica.

Badinter, E. (2003). *El conflicto: la mujer y la madre,* Madrid: ed. La esfera de los libros.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias,* Barcelona: ed. Desclée De Brower.

Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo,* Buenos Aires: Paidós.

Bowlby, J. (1984). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*, Buenos Aires: Paidós.

Dolto, F. (1982). *La dificultad de vivir,* Barcelona: Gedisa.

Entel, A. (2013). "La importancia del afecto" en *Infancias de Latinoamérica. Juegos y afectos*, Buenos Aires: Fundación Arcor-Fundación Walter Benjamin.

Entel, A. (2008). *Dialéctica de los sensible,* Buenos Aires: Aidós.

Escolano Benito, Agustín (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*, Madrid, Visión Libros.

Klauss, M. H., Kennell, J.H. y Klauss, P. (1995). *Bonding: Building the Foundations of Secure Attachment and Independence,* New York: Addison-Wesley.

Lawrence, E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*, Buenos Aires: Grupo Zeta.

Mansione, I., Zac, D.,Temelini, J. (Orgs.) (2017). Caja de herramientas para la *Educación emocional,* Buenos Aires: Noveduc.

Oliva Delgado, A. (2004). "Estado actual de la teoría del apego", en *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil,* N° 4 (AEPNyA). Disponible en https://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf.

Pineau, P. (2013). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar* (1870-1945), Buenos Aires: Teseo.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.

Fundación Arcor. Curso: *Vínculos saludables para el bienestar*. Disponible en https://fundacionarcor.org

El presente apartado fue realizado por la **Dra. Alicia Entel.**

# Alfabetización

La alfabetización es un proceso que conduce al dominio de las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para acceder al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte, los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (Borzone, Rosemberg, Silvestri y Diuk, 2004). Estas habilidades, que se realizan en prácticas de lectura y escritura concretas, permiten comprender el lenguaje escrito -herramienta fundamental para sistematizar y conservar la información a través del tiempo-y, también, usarlo para reelaborar y producir nuevos conocimientos.

El camino que los niños y niñas tienen que recorrer para alcanzar el dominio de los conocimientos y habilidades que comprende la alfabetización se inicia mucho antes de que ingresen a la escuela primaria. Al comienzo, en los primeros tramos del camino, el aprendizaje del vocabulario (que se produce al final del primer año de vida), el desarrollo discursivo y comunicativo, y el reconocimiento de la escritura como forma de lenguaje y como objeto cultural y social (que se produce tempranamente en muchos grupos sociales), sientan las bases del proceso de alfabetización. Sin embargo, es necesario tener presente que, si bien el dominio del lenguaje oral y saber qué es la escritura y cuáles son sus usos y funciones son conocimientos y habilidades que constituyen una base necesaria para aprender a leer y a escribir, no son suficientes, se requieren aprendizajes específicos. Los niños y las niñas tienen que llegar a dominar el sistema de escritura y aprender el estilo de lenguaje de discurso escrito y qué lo diferencia de la oralidad. ¿Qué implica el aprendizaje de cada una de estas habilidades y conocimientos?

## A. El desarrollo del lenguaje oral

Entre los desarrollos que los niños y niñas realizan durante la socialización primaria en las interacciones cotidianas que mantienen en sus hogares (con sus padres, madres, adultos cercanos y pares) y en las instituciones educativas de nivel inicial, se destaca la adquisición de vocabulario, es decir, el aprendizaje de palabras (Rosemberg, 2021). Este proceso se inicia a partir de los esfuerzos de niños y niñas por comprender a qué hacen referencia las palabras de las otras personas en las situaciones cotidianas de interacción social (Nelson, 1996).

La comprensión y el uso de vocabulario preciso, así como también la posibilidad de construir frases y oraciones gramaticalmente correctas, de utilizarlas en un discurso extenso

para responder de modo flexible a las demandas de diferentes tareas y situaciones sociales, son todos conocimientos y habilidades que se desarrollan en la comunicación oral, pero son luego capitalizadas -a medida que las infancias avanzan en el proceso de alfabetización- para comprender y producir textos escritos.

### B. El reconocimiento de la escritura como objeto cultural y social

Los niños y niñas tienen que aprender que la escritura es lenguaje, es decir, que comunica significados a través de un código convencional (el sistema de escritura), y se diferencia de otras formas de representación a través de marcas en una superficie, como el dibujo. Además, los niños tienen que reconocer, en diferentes situaciones de la vida social, las acciones de lectura y escritura e identificar en estas acciones las funciones que la escritura cumple en una sociedad alfabetizada. La escritura puede usarse para transmitir mensajes, sentimientos, intenciones, planes, para conservar historias, conocimientos relevantes y para comunicarlos a otras personas.

Es importante tener en cuenta que las experiencias infantiles en general, y en particular, en relación con la lectura y la escritura, pueden ser muy diversas. Los niños y las niñas que viven en familias que no dominan o que no emplean con frecuencia la escritura —o bien que no viven en ambientes donde su presencia es fuerte a través de carteles e indicaciones que permiten que las infancias tengan, al menos, alguna idea de para qué sirve la escritura— muy probablemente no sepan que las marcas en un papel dicen “algo” y no tienen por qué saberlo.

### C. Aprendizajes específicos que requiere la alfabetización

Para leer y escribir de modo convencional no alcanza con conocer que la escritura es una forma de lenguaje y que tiene funciones culturales y sociales. Se requiere también elaborar conocimientos y habilidades que son específicos y que conducen al dominio del sistema de escritura y al uso de un estilo de lenguaje escrito.

#### CI. El aprendizaje del sistema de escritura

La evolución milenaria del lenguaje escrito ha dado lugar a transformaciones importantes, que se han actualizado en diferentes sistemas de escritura a lo largo de la historia, muchos de los cuales persisten hasta la actualidad. El sistema de escritura del español es el alfabético: para aprender a leer y escribir las niñas y niños tienen que aprender que las letras representan los sonidos del lenguaje oral y que existe una relación de correspondencia entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas). Si no reconocen los sonidos que están en las palabras, ¿cómo sabrán con qué letras representarlos? El dominio del sistema requiere que niñas y niños tomen conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica y, de ese modo, empezar a establecer las

relaciones entre los sonidos y las letras.

Comprender estas relaciones no es sencillo porque a los niños y niñas les cuesta darse cuenta de que los sonidos conforman las palabras. Escuchan una palabra que conocen e inmediatamente activan su significado como si la forma sonora de la palabra no existiera. El lenguaje es para los niños como un vidrio (Luria, 1980), tienen dificultad en descubrir que las palabras están formadas por sonidos porque al pronunciarlas los sonidos se articulan juntos; como no los pueden distinguir en su propia articulación, no pueden establecer las relaciones entre estos y las letras (Signorini y Manrique, 1997). La lectura y escritura de palabras también requiere que las niñas y los niños puedan identificar las letras e inferir las relaciones que cada una de ellas mantiene con los sonidos del habla y comenzar a trazarlas. Tienen que aprender que se escribe de izquierda a derecha y también cómo las letras se combinan para formar palabras. Al inicio del camino, a las infancias les cuesta esfuerzo llevar a cabo estos procesos básicos que implican inferir las correspondencias y decodificar, pero con el tiempo ganan fluidez en la lectura y la escritura

### CII. El aprendizaje del estilo discursivo que es propio de la escritura

Usar el lenguaje oral, conocer las funciones de la escritura y dominar el sistema de correspondencias entre las letras y los sonidos son necesarios para aprender a leer y escribir, pero no alcanzan para que los niños puedan comprender y producir textos escritos extensos y complejos. En la comunicación oral, cara a cara, el que habla y el que escucha comparten la misma situación. Una parte importante de la información se transmite a través de gestos, de señalamientos y de la entonación. Si el que escucha no entiende algo, puede preguntar. En cambio, en el lenguaje escrito la información debe ser explícita; se tienen que emplear palabras precisas, la información tiene que estar ordenada y organizada, las ideas tienen que estar relacionadas. A su vez, las relaciones deben ser siempre claras y pueden estar expresadas por medio de palabras que funcionan como conectores. Las propiedades de **cohesión** y **coherencia**, que hacen a la unidad estructural y conceptual del mensaje, son condiciones de una adecuada comprensión y producción de un texto escrito.

### D. Las investigaciones sobre la alfabetización

La obligatoriedad y la universalización de la escolaridad primaria y secundaria, así como la expansión de los estudios superiores y universitarios -logros del siglo XX- han estimulado la consecución de estudios sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los estudios, que buscaron dar respuesta a los desafíos que estos aprendizajes conllevan, han contribuido, como señala Piacente (2021), a clarificar la naturaleza del lenguaje escrito, de sus usos y funciones y de aquello que implica y ha implicado a lo largo de la historia. Pero por sobre todo, y de modo muy importante, han permitido

comprender lo que conlleva su complejo aprendizaje desde los momentos más tempranos del proceso de adquisición hasta alcanzar niveles altos de alfabetización, característicos de lectores y escritores que demuestran el dominio de habilidades para procesar información de orden superior (OCDE, 2016).

Tradicionalmente se propusieron diversos métodos de enseñanza, desde los iniciales métodos alfabéticos, y los silábicos, a los fónicos y los denominados métodos significativos, centrados en las palabras y los textos (Braslavsky, 2005). Las diferencias entre estos modelos iniciales, y también entre las propuestas más actuales, productos de avances en las investigaciones teóricas y aplicadas, han suscitado debates y controversias, más allá de las cuales se reconoce que la alfabetización es un proceso que puede comenzar muy tempranamente en los primeros años y que se despliega a lo largo de la vida. Así, se reconoce tanto la necesidad de atender a la alfabetización temprana —referida a los precursores del dominio de la lectura y la escritura—, como a la promoción de la comprensión de la lectura y la producción escrita que, en los grados intermedios de la escolaridad primaria, convierte a la alfabetización en una herramienta poderosa muy necesaria para aprender en la sociedad actual (Abusamra et al., 2021) y fundamental para continuar adquiriendo, y produciendo, conocimiento.

## E. Las nuevas propuestas y debates sobre cómo alfabetizar

Los aportes de diversas corrientes dentro de la Psicología, la Psicolingüística y la Lingüística textual posibilitaron una redefinición de la lectura y la escritura que destacan el papel activo del lector y productor del texto escrito en una visión ampliada de la alfabetización, donde se pone de relieve el papel central de esta herramienta en la producción de conocimientos (Borzone et al., 2004; Rosemberg y Ojea, 2010; Diuk, 2013). Las propuestas actuales comparten esta visión de la alfabetización, y las controversias entre ellas reflejan, en cambio, diferencias en cómo conciben los procesos que involucran su aprendizaje, en el papel que otorgan a la interacción social implicada en toda enseñanza y en la relación que se establece entre la oralidad y la escritura.

Algunas de las propuestas como la del *lenguaje integral* (Goodman, 1986), parten de la idea de que el aprendizaje tiene lugar "naturalmente" cuando los niños están inmersos en un ambiente en el que hay textos escritos y participan de situaciones en las que se lee y escribe. En estas perspectivas se sostiene que no es necesario enseñar las correspondencias entre las letras (grafemas) y los sonidos (fonemas), sino que la lectura inicial de palabras —significativas, incluidas en un texto— tiene lugar, como un juego de adivinanzas, a través de predicciones guiadas por el significado del texto y no por la inferencia de las correspondencias entre las letras y los sonidos. En una línea similar, *la Psicogénesis de la escritura* propuesta por Ferreiro y Teberosky (1979), que, ha influido

especialmente en América Latina, se encuadra en el planteo teórico de Piaget sobre los procesos generales de construcción del conocimiento y asume que, a partir de la exposición a textos escritos, los niños construyen hipótesis sobre la escritura, que progresivamente irán ajustando. Solo al final de este proceso relacionan, de algún modo, la forma escrita de las palabras, con la forma sonora que representan, y "reconstruyen" el principio alfabético.

Otras propuestas (por ejemplo, Borzone et al., 2004; Rosemberg y Ojea, 2010) parten, en cambio, de perspectivas psicolingüísticas que recuperan los postulados centrales de la Psicología sociocultural de Vygotski, en relación con el lugar central que tiene la interacción social (y por ende la enseñanza) en el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo del lenguaje. Asimismo, enfatizan la relación entre la oralidad y la escritura, que se establece en los sistemas alfabéticos como el del español. Buscan integrar -en situaciones de enseñanza significativas- una perspectiva, que tiene como eje palabras y distintos tipos de textos (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos) con un abordaje analítico que guíe sistemáticamente a las infancias hacía el aprendizaje del principio alfabético, apoyando las inferencias que deben realizar de las relaciones entre las letras y los sonidos, en las primeras situaciones de lectura y escritura de palabras. Por ello, el foco de la enseñanza se distribuye entre todas las unidades lingüísticas (textos, palabras, sonidos y letras) y se promueven tanto situaciones de conversación y de interacción con textos escritos como también juegos y actividades para promover la conciencia fonológica y la escritura y lectura de palabras.

La evidencia existente de investigaciones y de evaluaciones internacionales (por ejemplo, UNESCO, 2021) indican que en gran parte de América Latina, la alfabetización de toda la población infantil continúa siendo un desafío. Una gran cantidad de niños y niñas crecen en hogares en situación de pobreza, en los que la lectura y la escritura no son prácticas frecuentes, y es en las instituciones educativas de nivel inicial donde tienen las primeras oportunidades de interactuar con adultos alfabetizados en torno a textos escritos, que les permitirán elaborar los conocimientos y habilidades implicados en la alfabetización. Esta situación se ha visto agravada como consecuencia de la pandemia de la COVID-19, y las interrupciones del ciclo escolar. Otros estudios internacionales estiman que los niños y niñas que no han podido acceder a las instituciones educativas durante el 2020 perdieron el equivalente a 1,5 años de aprendizaje, y que en los primeros años equivale a una pérdida mayor debido a la importancia de los aprendizajes para desarrollar los cimientos de la educación.

Se requieren situaciones de enseñanza sistemáticas y explícitas, tempranas, desde el acceso al nivel inicial, y sostenidas a lo largo de la escolaridad, para que los niños y niñas desarrollen todo su potencial lingüístico, y asuman un rol activo como escritores y lectores. El papel de la enseñanza entraña atender simultáneamente al sistema de escritura y a las características del lenguaje escrito, para promover un aprendizaje exitoso que conduzca a automatizar el proceso

de análisis que conlleva inferir las relaciones entre las letras y los sonidos, así como al dominio progresivo de los procesos involucrados en la comprensión y producción de textos (DILE, 2021). En el jardín de infantes, las situaciones de enseñanza de vocabulario, comprensión y discurso oral y conciencia fonológica, a través de rimas y juegos con sonidos, junto con una aproximación a la escritura como forma de lenguaje y como sistema, son centrales porque sientan las bases de la alfabetización para todos los niños y niñas. En los primeros grados de la escuela primaria, la enseñanza otorga un mayor énfasis al aprendizaje del sistema de escritura, sin descuidar los procesos involucrados en el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora. Y, progresivamente, a lo largo de la escolaridad, se dirige al logro de la comprensión y producción de textos escritos, cada vez más complejos, que posibiliten la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad alfabetizada actual.

## Para seguir leyendo


Abusamra, V., Chimenti, Á., & Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos*. Buenos Aires: Tilde Editora.

Álvarez, G. Gaspar, P. y Migdalek, M. (2021). La enseñanza de la lengua materna. En Ciapuscio, G. y Adelstein, A. *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas*. Buenos Aires: EUDEBA

Borzone, A.M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana. D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- Fundación Arcor- Fundación Antorchas (reeditado en 2011, Novedades Educativas.

D.I.L.E. (2021). *Los desafíos de la alfabetización en el contexto argentino actual*. Grupo D.I.L.E Docentes e investigadores en Lectura y Escritura. Disponible en http://www.ciipme-conicet.gov.ar/wordpress/

Rosemberg, C. R.; A. M. Borzone y Silva M. L. (2010). *"El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo de niños en el jardín de infantes serie de 8 módulos*. Fundación Arcor, disponible en www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

Rosemberg, C. R. y Ojea, G. (2010). *Aprender a leer desde las culturas. Las aventuras de Huaqajñe Manual didáctico*. Fundación Infancia y Aprendizaje, AECID, Save the Children.


## Más referencias


Abusamra, V., Chimenti, Á., & Tiscornia, S. (2021). La ciencia de la lectura: *Los desafíos de leer y comprender textos*. Buenos Aires: Tilde Editora.

Borzone, A.M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- Fundación Arcor- Fundación Antorchas (reeditado en 2011, Novedades Educativas.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Diuk, B. (2013). Propuesta DALE! Guía para docentes. Buenos Aires: Etis, Fundación Pérez Companc, Embajada de

Suiza. Disponible en http://propuestadale.com/guia-para-educadores

Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.

Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man*. Nueva York: Basic Books.

Nelson, K. (1996) *Language in cognitive development*. The emergence of the mediated mind. Cambridge, Cambridge University Press.

Piacente, T. (2021). "Entre la oralidad y la escritura: alfabetización temprana y contexto alfabetizador." En: Abusamra, V., Chimenti, A. & Tiscornia, S. *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos*. (pp. 13-33). Buenos Aires: Tilde Editora.

Rosemberg, C. R. (2021) "Hogar dulce hogar: oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar." En: Abusamra, V., Chimenti, A. & Tiscornia, S. *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos*. (pp.85-105). Buenos Aires: Tilde Editora.

Signorini, A y Borzone, A. M. (2003). "Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas." *Interdisciplinaria*, vol. 20, N.º 1.

El presente apartado fue realizado por **Celia Rosemberg**.
Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, y doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFL-UBA). Es investigadora principal (CONICET) y directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Es profesora titular de Investigación Educacional (FFL-UBA). Es miembro del Comité Ejecutivo de la International Association for the Study of Child Language (IASCL). Sus investigaciones abordan las experiencias lingüísticas tempranas y el desarrollo del vocabulario, el discurso y la alfabetización en contextos familiares y escolares en poblaciones socioculturalmente diversas. Sus trabajos están publicados en revistas regionales e internacionales, libros y materiales de formación docente y para la alfabetización infantil. Los resultados se transfieren en proyectos en colaboración con actores de la comunidad en el diseño, la implementación y la evaluación de acciones que amplíen oportunidades de aprendizaje infantil.

# Bullying

El término *bullying* describe una dinámica violenta entre pares en edad escolar, y es una de las formas de violencia, que puede desarrollarse en las escuelas, clubes, centros religiosos o de recreación, en los cuales los chicos y las chicas suelen estar obligados a concurrir y a construir un lugar social. Algunos niños, niñas o adolescentes, que deberían vincularse de igual a igual, comienzan a diferenciarse del resto con acciones agresivas (físicas, emocionales, verbales o simbólicas), ya sea por medio de actos concretos o ideándolos, e invitando a otros a llevarlos a cabo.

Es característico de esta dinámica que sea sostenida, intencional, reiterada en el tiempo y además debe contener, en cada acto, una presencia intimidatoria importante. Quien hostiga sabe lo que hace y obtiene, de uno u otro modo, recompensas por hacerlo. El *bullying* comienza con pequeños gestos y va creciendo en la medida en que encuentra apoyo de espectadores e indiferencia de los adultos.

## Origen de la palabra

El término *bullying* surgió en la década del 70 en el norte de Europa. Los investigadores Heinemann y Olweus, preocupados por conductas agresivas entre escolares, iniciaron investigaciones al respecto en la Universidad de Bergen (Noruega) y comenzaron a utilizar los términos anglosajones *bully* y *bullying*. "Bully" inicialmente tiene dos acepciones; a) persona o animal que se convierte en terror para el débil o indefenso; y b) aquel que protege y vive de las prostitutas. En las dos significaciones prevalece la tendencia a aprovecharse del otro que está en una situación de inferioridad. En castellano podría traducirse como "intimidador", aunque se trata de un término apenas utilizado.

La palabra describe una conducta entre pares en edad escolar en la cual "un alumno es agredido de manera reiterada y durante un tiempo prolongado a través de acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (Olweus, 1998, p. 25). Esta definición abre la puerta a varios interrogantes: ¿Qué se considera una acción negativa? ¿Cuánto dolor puede generar una determinada acción? ¿Cómo responden los protagonistas a las señales de dolor de un semejante? ¿Qué responsabilidad tienen los testigos de los actos "negativos" de sus pares? ¿Cuántas "acciones" son necesarias para generar dolor?

En España, a partir del suicidio de Jokim, un joven de 14 años que falleció en 2004 (El País, 2004), el tema se instaló en la opinión pública y varias Universidades se han dedicado a su estudio. Un pionero en ese país es José María Avilés Martínez, seguido por Angela Serrano y Rosario Ortega.

A continuación se presentan algunas de las definiciones de bullying que se han enunciado durante los últimos cincuenta años:

> Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios. (Olweus, 1993).

> Subconjunto de conducta agresiva en la que hay un desequilibrio de poder y donde el acto agresivo es repetido todo el tiempo. (Olweus, 1978; 1991; Smith y Thompson, 1991).

> Se trata de un sistemático abuso de poder. (Smith y Sarph, 1994).

> Sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social. (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

## La humillación

Las definiciones teóricas, fundamentales para la comprensión del problema, se pueden observar en los hechos concretos: hablamos de bullying cuando un niño, niña o adolescente (en edad escolar pero no necesariamente en el territorio de la escuela) es humillado sistemáticamente por un par. Para que haya humillación debe haber necesariamente testigos, alguien es avergonzado

públicamente de manera sostenida y reiterada mediante palabras, golpes, descalificaciones, desprecios, miradas y exclusiones concretas a juegos o tareas. Quien es humillado recibe permanentemente el mensaje de que no es querido ni bienvenido, y le es muy difícil pedir ayuda y asumir su dificultad para "defenderse". Suele culpabilizarse a quien es inferiorizado y se le hace sentir que es su "torpeza", "debilidad" o "timidez" la causa de lo que sucede. Muchas veces circulan amenazas respecto al hecho de pedir ayuda, por las cuales los testigos también se sienten impedidos a la acción. La idea de "sos un buchón" circula con fuerza, y es imprescindible reemplazar ese concepto y ofrecer a los chicos y las chicas modos diferentes para hacerlo.

El bullying se construye con burlas, apodos, expresiones de desprecio, golpes, amenazas. Nada en quien lo sufre explica esas acciones de odio y todas las justificaciones habituales ("le hacen bullying por gordo, por extranjero, por usar anteojos u ortodoncia") solo ocultan los verdaderos motivos: la discriminación, los celos, la envidia, la falta de oportunidades, de justicia, de palabra. El bullying se construye con pequeños gestos y actos abusivos que van creciendo ante la falta o insuficiencia de la mirada-acción adulta.

Para hablar de bullying debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica) entre los protagonistas. Siendo pares (compañeros de escuela, de equipos deportivos, de actividades recreativas) comienzan a vincularse desde lugares de poder, ya sean reales o percibidos. Ese poder es otorgado por los otros con sus risas, miradas, y la falta de intervención.

Es necesario preguntarse por qué los otros (testigos) se ríen o no intervienen, y por qué a los adultos nos es tan difícil dar entidad al problema y actuar en consecuencia. Los adultos (padres, madres, docentes, personal no docente de instituciones educativas, directivos, equipos de orientación escolar, periodistas, entrenadores) solemos ver el problema desde posiciones diferentes:

- Tomando distancia, minimizando, justificando o adjudicando causas o diagnósticos exprés. Clasificando a los participantes, diferenciándolos en "buenos" y "malos", derivando puntualmente a uno u otro a espacios terapéuticos para que modifiquen sus conductas, focalizando casi exclusivamente en las causas individuales de la problemática.
- Exagerando las reacciones y buscando soluciones mágicas o recetas que nos quiten el problema de encima y nos eximan de responsabilidad.
- Escuchando la vivencia de cada uno de los participantes, indagando en los motivos y causas de los malestares de todos, proponiendo nuevas miradas entre ellos y ellas, atendiendo a las causas individuales pero, fundamentalmente, a las relacionales. Tomando la palabra bullying para pensar y avanzar pero no para poner un "sello en la frente" a niños, niñas, adolescentes, familias o miembros de las instituciones en las cuales esto se desarrolla.

Uno de los grandes obstáculos para intervenir adecuadamente es precisamente la dificultad

para definir el problema y la comprensión real del dolor que genera. Se naturalizan las conductas que no son evolutivamente necesarias para crecer, circula la creencia de que "la adversidad fortalece" y "el mundo es cruel, por lo tanto hay que aprender de chico a hacerle frente".

Niños, niñas y adolescentes están, como todos, expuestos a desafíos en la vida, y no es necesario crearles sufrimiento intencionalmente para que aprendan a sobrellevarlo. La vida misma impone frustraciones, esperas, tristezas. Aquellas generadas a propósito no deberían tener lugar, sino que deberían encontrar un "no" claro, preciso, sólido. Lastimar a otro por diversión no debería ser una opción, y tampoco debería serlo disfrutar de espectáculos que lastiman y humillan a otra persona.

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser cuidados y acompañados. Cuando no confían en sus adultos de referencia, la vivencia de desamparo es cruel para todos. Ellos y ellas suelen expresar que no piden ayuda porque cuando lo hacen encuentran respuestas que complican aún más las escenas.

## Debates

En muchas oportunidades, el debate en relación al bullying está centrado en la utilización del término. Se buscan traducciones satisfactorias considerando que al utilizar un anglicismo los niños, niñas y adolescentes quedarían estigmatizados y etiquetados en uno u otro rol. Al mismo tiempo, se cree que imitarían conductas fomentadas por material audiovisual de origen anglosajón.

Una de las traducciones que se suele utilizar es "acoso escolar". El acoso es uno de los modos que encuentran los chicos y chicas para hacer bullying, pero no es el único. Por otra parte, hay quienes pueden sentirse acosados por recibir tratos insistentes, molestos, inoportunos de un par que no sabe (o no puede) vincularse de otra manera. Niños, niñas o adolescentes con pocas habilidades para construir amistad, para conocerse dándose tiempo, muy ansiosos tal vez, persiguen insistentemente a otro y este otro se siente acosado. En el mismo sentido, podría una docente sentirse acosada (o ser acosada) por sus compañeros o compañeras de trabajo, por directivos, por familias. Eso sería acoso, dentro de una escuela, pero no sería bullying. Además es sabido que si la dinámica se desarrolla en un centro de esparcimiento el término "acoso escolar" no serviría.

Otros intentos de traducción toman la palabra "hostigamiento". Nos encontramos con el "hostigamiento entre pares en edad escolar" que no termina de definir el problema. El hostigamiento es una parte del bullying.

Quizás la traducción más acertada sería "intimidación entre pares siendo ellos niños, niñas o adolescentes". Esto, confrontado permanentemente con el uso que se da en los medios de comunicación y redes sociales, nos aleja de los chicos y las chicas que utilizan (a veces acertadamente y otras no) el término en inglés.

Según diversas investigaciones, se considera que seguir deteniéndonos en la discusión terminológica hace perder un tiempo muy valioso de trabajo. Sin dudas, los medios de comunicación muchas veces no ayudan a despejar angustias, sino todo lo contrario. Nombran bullying cualquier escena de destrato o burla, banalizan el dolor y quitan sentido a lo que verdaderamente nos interesa.

Por otra parte, hay posturas profesionales que proponen recetas y protocolos "antibullying" bajo la idea de que "los docentes no están capacitados", y lo acompañan eslóganes como "los docentes hacen oídos sordos", "los docentes miran para otro lado", "las familias ya no educan en valores". Estas miradas focalizan en la culpa y "atacan" el síntoma, son miradas que insisten en los lugares comunes, fáciles, que obturan el pensamiento.

Si queremos comprender el bullying debemos ahondar en las causas individuales, familiares, institucionales, sociales y políticas; debemos analizar las culturas y subculturas en las que se despliega y buscar las intervenciones acordes a cada una de ellas.

Al contrario de las miradas estigmatizantes y de la hiperculpabilización de una u otra institución, están quienes comprenden la problemática desde la posición de abrir interrogantes respecto a causas, motivos y sentidos de ocupar unos u otros roles. Están quienes consideran el dolor de niños, niñas y adolescentes motivo suficiente para preguntarse y preguntarnos qué nos están queriendo decir con él.

Los chicos, las chicas, no inventaron el maltrato, tampoco lo ponen en acción de manera lineal y directa (un chico que hace bullying no necesariamente tiene padres violentos), no se trata de mover una sola pieza para obtener resultados. Las mejores estrategias de intervención son construidas con y para todos los integrantes de las instituciones, teniendo en cuenta recursos y posibilidades reales. Además, cuando se edifican sobre bases sólidas y firmes, permiten adaptaciones con flexibilidad.

Debe pensarse qué hacer ante el bullying antes de que este se estructure. Debemos tener una posición ética ante los gestos y actos discriminatorios para responder inmediatamente si surgieran, y que así no se consolide ese desequilibrio antes mencionado. Debemos trabajar con los espectadores de las situaciones humillantes para que no apoyen a quien las ejerce, y eso se logra únicamente si ellos y ellas sienten que los adultos a cargo los cuidamos, miramos, sostenemos.

Prevenir e intervenir ante el bullying es mucho más que palabras. Niños, niñas y adolescentes necesitan de nuestras acciones.

## Para seguir leyendo


Avilés Martínez J. M., (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales Agresores, víctimas y testigos en la escuela*, Salamanca: Amarú Ediciones.

Avilés Martínez J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J., Caballo, V.E. (2011). "El maltrato entre iguales: 'bullying'", en *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, vol. 19, n.º 1.

Beane, A., (2006). *Bullying Aulas libres de acoso*. Barcelona: Ediciones Grao.

Calvo Rodríguez, A. y Ballester Fernández, F., (2007). Acoso escolar, procedimientos de intervención. Madrid: Editorial EOS.

Ordaz, P. (2004) "La autopsia practicada al adolescente muerto en Hondarribia revela palizas previas" en *El País*. Disponible en: https://elpais.com/diario/2004/09/30/sociedad/1096495210_850215.html

Smith, P. K. y Thompson, D. (dir.) (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.

Rodríguez N. (2006). *Stop Bullying*. Barcelona: Ediciones RBA.

Serrano Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Editorial Ariel.

Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.

Sullivan K., Cleary M., Sullivan G., (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School.What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus D., (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares" en *Revista de Educación*, N.º 313, Universidad de Sevilla.

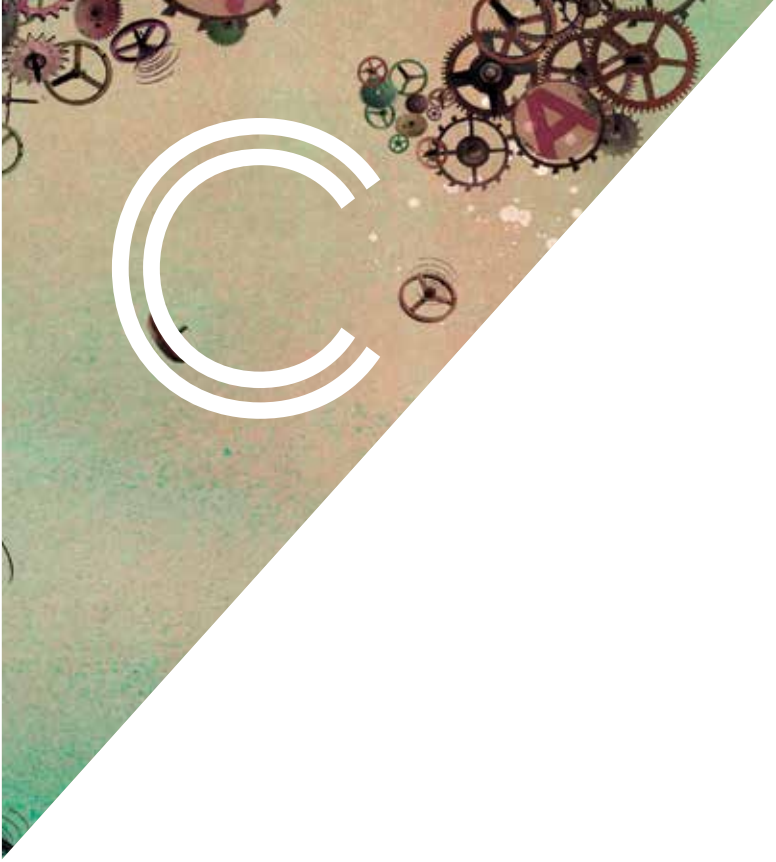
Zysman M., (2014). *Bullying Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Zysman M., (2017). *Ciberbullying Cuando el maltrato viaja en las redes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.



El presente apartado fue realizado por **María Zysman**, licenciada en Psicopedagogía, egresada de la Universidad del Salvador con diploma de honor. Obtuvo posgrados en Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo y en Déficit de Atención y Trastornos de Aprendizaje, ambos por la Universidad Favaloro. De vasta experiencia clínica, formó parte de la Unidad Sanitaria n.º 21 en Bologna, Italia. Fue disertante en numerosos congresos nacionales e internacionales sobre las temáticas de bullying, ciberbullying y buen uso de las redes sociales. Ha asesorado en estas cuestiones a organismos públicos y a instituciones educativas. Es una referente internacional en temas relacionados con la niñez y adolescencia. Dirige la Asociación Civil Libres de Bullying.

FAITH
UR
A
ONE WAY



# Cognición infantil

Una aproximación alentadora al tema consiste en dar importancia a la cognición entendida como **proceso** y no solo como producto realizado o entidad cerrada. De ahí que se haya preferido, en este apartado, utilizar la denominación **cognición infantil**. En este sentido, y en relación con las infancias, se entiende al conocimiento como una construcción social, producto de un proceso donde intervienen factores culturales, socio-políticos y, psicológicos; y donde, más aún, dicho proceso nunca es lineal sino dialéctico. Las contradicciones y conflictos forman parte de él, así como el momento de la duda, es constitutivo del conocer (lo que Hegel diría el momento de la antítesis).

De esta manera, el modo procesual del conocimiento se basa en la percepción inicial del todo y concibe a cada elemento y a la sociedad como el producto de un proceso. En vez de excluir las contradicciones y de buscar modelos homogéneos, considera a esas contradicciones motores

de cambio. En este sentido, en la actividad de conocer el sujeto nunca es pasivo, y, en ese proceso, también se hace a sí mismo y se reconoce partícipe de las transformaciones (Entel, 1988).

Acorde al momento evolutivo en que se encuentren y las posibilidades de elaborar saberes, así como según los entornos en sentido amplio, afectivos y materiales, las infancias recorren con mayor o menor profundidad este camino. Pero cabe consignar con claridad que, a diferencia de los datos o la información, **el conocimiento no se adquiere sino que se elabora**, se construye en una conjunción entre lo que el mundo adulto y los legados culturales ofrecen para saber y la experiencia vivida, las memorias así como las subjetividades que intervienen en el proceso. Es posible, con distintas modalidades según de quiénes se trate, ejercitar el momento de la duda y dar valor a la historización. Emilia Ferreiro (en Rodríguez, 1994) a propósito de los aprendizajes de lectoescritura decía que "un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos" (p. 6). Y corresponde agregar que nunca son lineales ni deben entenderse de modo descontextualizado.

Las posibilidades cognitivas infantiles se diferencian según los momentos vitales. La Psicogénesis se ha dedicado muy especialmente a la investigación pormenorizada de las etapas y a los procesos inteligentes (Jean Piaget, Lev Vygotski, Alexander Luria). Jean Piaget, desde sus inquietudes epistemológicas, realizó un giro copernicano en torno a las consideraciones sobre la inteligencia. Antes de la difusión de sus investigaciones, en especial *Psicología de la inteligencia* en 1947, se imaginaba a la inteligencia una "facultad", algo dado de modo innato con el que algunos niños llegaban al mundo.

Por el contrario, Jean Piaget, para pensar la inteligencia, partió de la idea de "comportamientos adaptativos" de los seres humanos. Estos comportamientos, para el epistemólogo, nunca son pasivos en el ser humano sino que comportan un doble juego de asimilación y acomodación: asimilar el medioambiente y acomodarse a él. Se trata de un proceso activo y dialéctico que está en la base de los procesos llamados "inteligentes". Dicho de modo sucinto, la inteligencia consiste en encontrar respuestas nuevas frente a obstáculos nuevos. Piaget, al vincular la inteligencia a los procesos adaptativos, pone en evidencia que todos los seres humanos son inteligentes.

Así como existen los procesos adaptativos en la relación sujeto-medio ambiente, esta misma dialéctica se produce en los intercambios mentales en las situaciones de aprendizaje. Cada nueva noción se incorpora no de modo pasivo sino a partir de conocimientos anteriores, y estos, a su vez, se modifican por la nueva presencia (Delval, 1983, p. 97).

En el campo de estas investigaciones, Jean Piaget observa y reconoce la presencia de etapas en el devenir inteligente de las infancias. Aunque existen variaciones culturales, sociales y de las propias subjetividades, dicho de modo esquemático, las etapas serían:

- Cero a dos años: inteligencia sensorio-motriz.
- Tres a cinco años: período preoperatorio de "pensamiento mágico".

- Seis a once años: período de operaciones lógico-concretas.
- Doce a quince/dieciséis años: período de comienzo y afianzamiento de las operaciones formales.

Corresponde destacar que no se trata de una sumatoria de etapas. Inspirado en la dialéctica hegeliana de tesis, antítesis y síntesis, Piaget entiende que cada etapa supone una construcción y, a su vez, el pasaje a otra implica un proceso de deconstrucción (antítesis) que, según como se elabore, puede promover o no nuevos aprendizajes, nuevas síntesis.

En esos intercambios entonces, nenas y nenes van elaborando configuraciones mentales que les servirán para abordar próximas situaciones, ya sean similares o diferentes. A lo largo de la vida, cuando asimilamos un esquema o noción nuevos, lo hacemos en una relación con esquemas anteriores no lineal sino dialéctica, pero asimilación al fin.

Cada nueva situación pone en juego los esquemas y obliga a modificaciones: un rayo de sol en la carita del bebé, lo impulsa a desplazarse. Pero quizás, ante amenazas más fuertes, no sepa qué hacer y se pongan en juego nuevos procedimientos. La multiplicación de los esquemas representa un progreso psíquico, porque indica que el niño ha aprendido a actuar en diversas circunstancias. Ha iniciado el camino de resolución de problemas: cómo se llevará a cabo, con qué estímulos cuenta, qué soledad lo va a acompañar, constituyen cuestiones básicas para el crecimiento e incluso fundamentales para la supervivencia.

Por solo mencionar algún ejemplo, hacia el segundo año de vida —siempre y cuando cuenten con la interacción de otros seres humanos mayores—, nenas y nenes desarrollan una capacidad sencillamente trascendental: la de **representar**. Pueden actuar sobre las cosas de modo mediado, a través de símbolos y signos. Esa capacidad de simbolizar se manifiesta de diversas maneras: el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y el lenguaje (y no solamente las palabras, aunque estas resulten lo más valorado).

Ninguna de esas apariciones se desarrolla linealmente, sin altibajos. Todo depende de los contextos propiciatorios o no, de un mundo que aprecia y felicita cada crecimiento, o bien que, por variados motivos, lo ignora.

La dramatización del "como si" en el juego simbólico puede preparar para escenarios adultos, y a su vez, por ejemplo, también el garabato precede a la figuración, pero tales prácticas no son válidas solo por eso. No es posible pensar únicamente como si cada acción infantil valiera por ser "preparatoria", tren cuyo destino inexorable es la vida adulta con normas y reglas supuestamente más evolucionadas. ¿Por qué no reconocer también que tienen valor por sí mismas, como gratificación y enriquecimiento de la condición humana? Valoradas así, las acciones del juego simbólico no morirán sino que entrarán en nuevas síntesis creativas. Y lo mismo ocurrirá con el dibujo, la imaginación, la poesía.

En el orden de la representación, qué vale más, ¿dibujo o palabra? La pregunta en realidad es: ¿por qué tienen que competir? Paradójicamente en nuestra civilización signocéntrica, lo

jerarquizado, aunque no se diga, es la palabra, y se considera lo máximo la posibilidad de simbolizar a través de la escritura. La alfabetización —obviamente imprescindible— no se suele conjugar sino que compite con la educación por el arte. El dibujo infantil raramente es valorado en sí mismo, se lo vive como valioso principalmente como test proyectivo, para saber qué capacidad de observación y minucia representativa tiene un niño, y cómo se está preparando el camino para desarrollar la capacidad de simbolizar y de conceptualizar. O bien, la preocupación central reside en cómo desarrollará el cálculo, razón instrumental por excelencia, aun a costa de la imaginación y el descubrimiento. Cuando esto se extrema hay que poner alerta, no se está propiciando el crecimiento sino el entrenamiento de una parte de lo humano.

Ya a los seis años de edad, para la escuela, lo importante es la escritura, y lo sensible expresivo y hasta lo artístico se suelen secundarizar. El ingreso a la escolaridad primaria coincide precisamente con el período llamado "de latencia sexual". Y, como si se hiciera una traspolación, a veces este período es interpretado por el sistema educativo o por la simple práctica del aula, como latencia de la capacidad de preguntar, de imaginar, de explayar y profundizar los "por qué", de enriquecer el círculo mágico del asombro y sus oportunidades de mejora de la condición humana.

En el ámbito mismo de los estudios de Psicogénesis, antes que Jean Piaget, Lev Vygotski (1896-1934) y su discípulo Alexander Luria (1902-1977) habían estudiado el desarrollo de la percepción infantil, la memoria, el lenguaje y el juego. Sus investigaciones ampliaron de modo especial los métodos de trabajo y las técnicas a utilizar para estudiar la cognición infantil. Consideraban que las intervenciones y observaciones experimentales pueden realizarse no solo en ambientes preconcebidos como el aula, sino en los espacios de juego, en ámbitos no escolares. Así también, reconocían que las investigaciones empíricas de interés psicológico debían ir acompañadas por los estudios antropológicos e históricos, incluyendo la historia de las culturas. Y lo más controversial para la época: advirtieron que las percepciones humanas no tienen que ver solo con procesos fisiológicos o psicológicos sino que se trata de actividades cognoscitivas complejas donde el entorno y la práctica histórica de las personas, los códigos socialmente aceptados, impactan de modo fundamental.

En consonancia con lo mencionado, cabe consignar que las investigaciones ligadas a la Psicogénesis, principalmente las realizadas por Jean Piaget y sus discípulos, tuvieron mucho que ver con los contextos vividos, e incluso con la necesidad de pensar una humanidad no pasiva frente a los sucesos, sino con posibilidades de transformación. En el mismo prólogo del libro *Psicología de la inteligencia* de 1947, que incluía lecciones dadas en el destacado Colegio de Francia desde 1942, en medio de la Segunda Guerra Mundial, Piaget explica que desarrolló estos temas "en un momento en que los universitarios experimentaban la necesidad de subrayar su sentimiento de solidaridad frente a la violencia, como también su fidelidad frente a los valores permanentes" (1972, p. 8). Era imprescindible

pensar la inteligencia como un proceso con capacidad de actuar y de resistir.

## Historia de los modos de conocer

Es sabido entonces que no siempre se tuvo la misma noción de conocer ni el mismo reconocimiento de la cognición infantil. Existe una prolífica bibliografía sobre los aprendizajes en relación con las infancias. Sin embargo, de modo sucinto, es posible diferenciar tres modos cognitivos: **atomizado, sistémico** y **procesual**, en algunos casos con tendencia a que uno se torne hegemónico, y en otras con una cierta mixtura.

### 1. Atomizado

La noción de conocimiento como un dado, un átomo, una entidad asimilable o "adquirible" por el niño, tiene que ver con la herencia iluminista y, en la escuela argentina, con la filosofía positivista que proporcionó los fundamentos para la organización de la instrucción pública a fines del siglo XIX, además de ser coherente con los ideales del Normalismo en la formación de educadoras. Sería ingenuo pensar que tanto Argentina como otros países de América Latina sufrieron una influencia directa y sin contradicciones de las corrientes iluministas europeas. Pero algunas premisas de esas perspectivas tuvieron éxito porque armonizaban con las necesidades de los Estados en formación con su ideal de "progreso indefinido", siempre y cuando se lograra poner "orden" y establecer una administración adecuada a los intereses de las elites. La escuela entonces debía formar según los valores civilizatorios hegemónicos, y disciplinar a los inmigrantes y a quienes migraban a la ciudad desde poblaciones rurales. Según estos enfoques, cada niño o niña constituían una suerte de *tabula rasa*, y la información debía descomponerse en "átomos" o partes para poder ser digerida de modo más eficaz. El correlato de este criterio se traducía en el recorte de unidades del acervo cultural temporo-espacial, sin tener en cuenta el carácter arbitrario de dicho recorte y sin intentar descubrir los procesos de producción presentes en la construcción de cada unidad nocional. Cuando los relatos y evaluaciones escolares destacan fechas, batallas y personajes descontextualizados, promueven ese modo de conocer. Algo similar ocurre en la compartimentación disciplinar y, cuando, por impacto de los discursos breves o abreviados en las redes sociales, se festeja o cuestiona un acontecimiento puntual sin dar cuenta de su contexto e historia.

### 2. Sistémico

La noción de conocimiento a partir de enfoques sistémicos se difundió primero en las universidades, luego en los colegios secundarios y finalmente en las escuelas primarias a fines de los años 60. Estaban incluidas dentro de estos enfoques la Lingüística, la Antropología estructural y la Matemática de conjunto. Se sostenía que los diferentes campos de saber se podían estructurar en sistemas, donde cada elemento adquiría valor en relación con los restantes. Gracias a este

enfoque, se abandonó la idea de que la escritura literaria era producto solo de la inspiración y tal desmitificación, sumada a la instrucción acerca de las normas y reglas en la construcción de los discursos, facilitó la elaboración de narraciones por parte de estudiantes.

Dentro de los enfoques estructuralistas, el modelo operacional más importante era el de la **comparación** de elementos dentro de un conjunto, se trate de dos términos, dos épocas, dos culturas. Sin embargo, el énfasis en la estructura —propuesta vigente también el siglo XXI— deja afuera los procesos de producción, los contextos y la historia.

Además, cabe consignar que el acentuado binarismo de este enfoque cognitivo está muy presente en el campo de la Informática, pero que se torna de riesgo si se traslada a diferentes visiones y experiencias sociales en la vida de niños y niñas, y muy especialmente si se trata de púberes y adolescentes.

### 3. Procesual

Las concepciones que consideran al conocimiento como una construcción social, es decir, como el producto de un proceso dialéctico complejo donde intervienen factores culturales, socio-políticos, psicológicos, son antiguas en el campo epistemológico, pero relativamente recientes en las preocupaciones ligadas a la política educativa de América Latina. Se han desarrollado y extendido más en la década de los años 80 y, muy especialmente, en Argentina, durante la recuperación democrática.

El modo procesual del conocer se basa en la percepción inicial del todo y concibe a cada elemento y a la totalidad como producto de un proceso. Los sujetos infantiles, con sus diversidades e historias peculiares, integran de modo dinámico y dialéctico procesos cognitivos que son sociales y relacionales. Como ya se mencionó, este modo no excluye las contradicciones y considera que los sujetos implicados no son pasivos, ni los procesos pedagógicos los deben considerar como sujetos en abstracto sino viviendo experiencias significativas que los transforman. La presencia y difusión de formas de historizar y la jerarquización de la memoria social en el campo escolar han colaborado para la concreción de esta perspectiva. Así también, cuando se incluye en la difusión de los hallazgos científicos no solo la fórmula o el experimento, sino la reelaboración y práctica de cómo se ha producido, también se actúa desde una perspectiva procesual.

### Debatiendo

Sería unilateral pensar que los modos cognitivos antes expuestos han devenido en una secuencia lineal sin conflictos desde lo atomizado del siglo XIX a lo procesual contemporáneo. Los sistemas escolares experimentan avances y retrocesos, al igual que las políticas educativas. Y así también las infancias modelan y privilegian modos cognitivos no solo por impacto de la vida en la escuela, sino en los intercambios en el ámbito familiar, mediático y social en general.

Esto ha promovido tres órdenes de debates:

1. De orden teórico, entre actores del mundo académico.
2. De orden práctico, es decir, ético, en relación con la cotidianeidad educativa de las infancias.
3. De orden motivacional, es decir, la vinculación con el deseo de conocer.

Con respecto al primero, la concepción piagetiana de la inteligencia, sin ser cuestionada totalmente, fue ampliada. Howard Gardner (1998) desarrolló su teoría de las inteligencias múltiples: 1. inteligencia lingüística; 2. inteligencia lógico-matemática; 3. inteligencia espacial; 4. inteligencia musical; 5. inteligencia corporal y cinética; 6. inteligencia interpersonal; 7. inteligencia intrapersonal.

Para Gardner es fundamental insistir en la pluralidad del intelecto, y en las inteligencias como potenciales biológicos que difícilmente puedan observarse de modo puro. Para el investigador, es necesario que reconozcamos y alimentemos toda la variedad de inteligencias humanas y las combinaciones de inteligencias que se producen en cada individuo. Si bien, por momentos, sus indagaciones rigurosas resultan un tanto esquemáticas, se revela en todo momento la voluntad de aprovechar los descubrimientos para hacer más eficientes a los sistemas educativos.

En relación con el segundo tema de debate, es decir, la relación de las teorías con las prácticas educativas, dos puntos de reflexión han sido centrales en las últimas décadas: la actuación de las emociones en el entramado de los vínculos educativos (Kurtzbart, 2020) y las relaciones conflictivas entre la escuela y otros espacios de saber de alta pregnancia.

En cuanto al tercer tópico, se reconoce y vuelve a priorizarse la relación íntima entre el asombro infantil y el deseo de saber. Esta actitud remite, entre otros, al crítico Aby Warburg, gran estudioso del mundo de las imágenes, quien sostenía en los años 20 del siglo pasado que un núcleo clave del proceso de hominización no sería tanto la capacidad reflexiva sino el **asombro**, cualidad o disposición que, según Warburg (2003) diferencia al hombre de los restantes seres vivientes; no tanto el razonar o la astucia, sino ese gran momento mágico del asombro. Bajo su efecto, las cosas, aunque conocidas, parecen nuevas, únicas, inspiran la indagación, el cómo será y el por qué. Ese manto de maravilla ha asociado históricamente el asombro a la magia (de ahí que no siempre fuera valorado positivamente), pero también al "descubrimiento", tan valioso en el pensamiento científico. Por esa vía, y a través de la curiosidad, se traza el itinerario de la innovación, siempre y cuando se fomenten prácticas creativas. O, para decirlo en otras palabras, el ser humano ejerce plenamente su condición cuando puede "asombrarse", sedimentar la huella de ese "ver el mundo por primera vez" para que aflore en experiencias futuras, para que se pueda indagar a partir de la curiosidad, ensayar caminos diferentes a los ya establecidos. Y existe una extensa tradición acerca de cómo los pedagogos han inventado los pasos de una clase donde la "motivación" cumple un papel fundamental para crear, a veces, artificiosamente, el interés hacia un contenido. Quizás la preocupación por

la "motivación" en las estrategias didácticas, interesante porque contempla al otro como persona y no simplemente como "tabla rasa", resulte proporcional a la pérdida del asombro para los aprendizajes en el espacio de aula. Los Tiempos Contemporáneos parecen estar inmunizados contra el asombro. El historiador Richard Sennett (1997) se ha referido a "privación sensorial", otros se refieren al auge de las respuestas automatizadas, todo para poner en palabras la creciente indiferencia y opacamiento emocional en las relaciones sociales, incluida la voluntad de saber. Tal anestesiamiento de la sensibilidad influye tanto en la construcción de la enseñanza como en los aprendizajes. La infancias cuentan con una importante dotación de asombro que merece no solo ser priorizada sino imitada.

## Para seguir leyendo


Batiuk, V. / Itzcovich, G. (2005). "Expansión y equidad del Nivel Inicial en Argentina, 1990-2003. Una aproximación cuantitativa", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, documento, mayo.

Delval, J. (1983). *Crecer y pensar,* Barcelona: Laia.

Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento,* Buenos Aires: Flacso — Miño y Dávila.

Entel, A. (2006). "El asombro. Una experiencia primordial", en VVAA, *Infancias: Varios Mundos, Los más chiquitos,* Buenos Aires: Fundación Arcor-Fundación Walter Benjamin.

Ferreiro, E. (1994). "La construcción de la escritura en el niño", en Rodríguez, M. (compil.) *Adquisición de la lengua escrita,* Washington: OEA/OAS - Interamer 39.

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas,* Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples,* Barcelona: Paidós.

Kurtzbart, A. (2020). *¿Las emociones se educan?,* Buenos Aires: Lugar editorial.

Luria, A. (1980). *Los procesos cognitivos,* Barcelona: editorial Fontanella.

Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia,* Buenos Aires: editorial Psique

Piaget, J. (1982). *Las formas elementales de la dialéctica,* Barcelona: Gedisa.

Piaget, J. (1982). *Los años postergados. La primera infancia,* Barcelona: Paidós educador.

Sennett, R. (1997). *Carne y piedra,* Madrid. Alianza.

Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona: Crítica.

Wallon, W. (1965). *Del acto al pensamiento,* Buenos Aires: Lautaro.

Warburg, A. (2003). *Essais florentins,* Paris: Klincksieck.


El presente apartado fue realizado por **Alicia Entel**.

# Crianza

Según la Real Academia Española (2001) el vocablo **criar** deriva de *creare*, que significa "nutrir y alimentar", "cuidar, instruir, educar y dirigir". Además de la preocupación por cubrir las necesidades básicas, la crianza involucra una serie de aspectos relacionados con la cultura, la sociedad y los imaginarios que los adultos tienen sobre la infancia, la familia, los vínculos.

La crianza de los niños implica brindarles el soporte material y afectivo adecuado para que puedan desarrollar plenamente sus capacidades. Niñas y niños necesitan acompañamiento y contención por parte de los adultos para vivir la infancia y llegar a la madurez de forma saludable.

La crianza como concepto también abarca los conocimientos, actitudes y creencias que las madres y los padres, o bien los adultos presentes, asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar (Infante Blanco y Martínez Licona, 2016).

Al mismo tiempo, la crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica, en gran parte, la identidad de niños y niñas. Así, también es posible definir la crianza como "el conjunto de acciones de atención dirigidas a los niños, basadas en patrones culturales, creencias personales, conocimientos adquiridos y posibilidades fácticas que presentan los dadores de cuidados" (Rodrigo, Ortale, Sanjurjo, Vojkovic y Piovani, 2006, p. 204).

Después de décadas en las que se relativizó la necesidad de presencia permanente de los progenitores durante los primeros años de vida y, por el contrario, se advirtió la importancia de los jardines maternales desde los cuarenta y cinco días luego de nacer, en los últimos años se produjo el auge de la llamada crianza con apego, que sostiene la necesidad de establecer un vínculo emocional muy fuerte con el niño durante la primera infancia, especialmente de cero a dos años, para que el pequeño luego pueda desarrollar una personalidad independiente y segura. La crianza con apego invita a fomentar el contacto materno todo el tiempo que sea posible y a responder con sensibilidad a cada una de las necesidades del bebé. Ello presupone la existencia de legislaciones que lo habiliten, que amplíen el tiempo de licencia por maternidad y paternidad, y que el hábitat resulte satisfactorio.

Por otra parte, también desde el punto de vista legal, forman parte de la crianza una serie de obligaciones por parte de los progenitores entre las que se encuentra el anotar y llevar (o, si pueden, ir solos) a los niños a la escuela y que concluyan los ciclos que la ley dictamina como obligatorios. Y también es obligación cumplir con los planes de vacunación y controles saludables que se establecen.

Un punto central de la crianza, que es derecho de las infancias y, por lo tanto, obligación del mundo adulto, es evitar toda forma de maltrato ya sea en el ámbito de la familia o de quienquiera que sea externo. En la Guía 2018 de *Crianza sin violencia* de UNICEF se señala: "¿Qué significa portarse mal? Los especialistas advierten que los niños que se 'portan mal' en realidad son niños que se 'sienten mal'. Se sienten poco reconocidos, creen que no valen, que no son queridos ni aceptados. Es decir que ningún niño podrá 'portarse bien' si no 'se siente bien'. Si los padres consideran que el niño o la niña son una amenaza para el orden familiar, tratarán de controlarlo o disciplinarlo. Estas actitudes de los padres no hacen más que confirmar y reforzar lo que el niño piensa de sí mismo: que no vale. De este modo, el problema persiste y se repite una y otra vez" (UNICEF, 2018, p. 34).

En el otro extremo, resulta algo negativo que niñas y niños sientan la falta completa de límites ya que lo pueden asimilar como falta de estima y abandono. Según UNICEF (2018) "los límites que restringen los actos, pero aceptan y justifican los deseos, pueden ser formulados sin enojo, respetando la dignidad del niño, sin desafiarlo. Esta es la manera en que la educación se concibe como un proceso basado en una relación entre sujetos que dan y reciben amor" (p. 35).

Cuando se dan recomendaciones en torno a la crianza, por momentos se suele imaginar el marco de un modo familiar que no se correspon-

de con el de todas las culturas y diversidades. E incluso con el de todos los sectores sociales.

En una investigación sobre prácticas de crianza realizada en la ciudad de La Plata entre 1994 y 1996 (Colángelo, 2019) donde se entrevistó a sesenta mujeres madres de hijos menores de cuatro años, pertenecientes a diferentes sectores sociales y culturales (mujeres de la comunidad qom, migrantes bolivianas de zonas rurales, mujeres profesionales o estudiantes universitarias, mujeres pobladoras de villas de emergencia), la investigadora María Colángelo, a cargo del proyecto, pudo advertir importantes diferencias entre los relatos de madres de clase media y madres de sectores populares. En las primeras, se manifestaban dos cuestiones comunes: la preocupación por una cierta soledad e inseguridad para la crianza, sobre todo, si eran primerizas, durante los primeros meses de vida de sus bebés; y luego, según lo que narraban, se advertía que el médico pediatra se constituía casi en el consejero y garante de que todo el proceso de crianza fuera el correcto. Llegaban a relatar —según la investigadora— que el pediatra había ido a sus casas a enseñarles a bañar al bebé.

Por el contrario, las mujeres de sectores populares, aun siendo muy jóvenes, manifestaban tener experiencia desde niñas en la crianza por haber cuidado cotidianamente a sus hermanitos o sobrinos, o bien, en su trabajo como empleadas domésticas en casas donde había niños. A su vez, se advirtió que todas habían incorporado otros saberes, además del saber médico, transmitidos por madres, suegras, hermanas o amigas y validados por la experiencia.

La crianza, entonces, aparece como una actividad donde se combinan saberes ancestrales, temores, rituales, propuestas científicas, experiencia y un cúmulo de sentimientos encontrados. Pero cierta perspectiva romántica tiende a naturalizarla como si fuera el producto de saberes que todos los humanos poseen desde el nacimiento sin nada para aprender o reaprender.

## Historias y culturas

Lo antes expuesto lleva a reconocer que existieron históricamente diferentes posturas en relación con la crianza que solían ser coherentes con las propias concepciones sobre las infancias. Por ejemplo, se establecieron criterios de normalidad y también se construyeron periodizaciones de la niñez como la de primera infancia, entre el nacimiento y los dos años, de lo cual se hizo cargo como objeto de estudio la Pediatría y, en términos de una suerte de pedagogía de la crianza, la Puericultura. Según la OMS, esta última se ocupa de los cuidados de la salud del niño durante sus primeros años de vida. El término se compone de dos vocablos del latín: *puer*, que significa “niño”, y *cultūra*, que se traduce como “cultivo”, “crianza”. Una característica de la Puericultura es que se ocupa de los cuidados prenatales y posnatales.

La denominación puericultura fue creada en 1865 por el profesor de la Universidad de París Alfred Pierre Caron, como “la disciplina que se ocupa del cuidado y la crianza de los niños, comprendiendo su salud física y emocional”. La

revolución industrial avanzaba, las mujeres se iban incorporando al sistema productivo, a veces junto a sus bebés y niños, y se hacía necesario proveer normas higiénicas, saludables, en un mundo urbano muy poblado que se tornaba cada vez más insalubre. A su vez, también los manuales de Puericultura iban desarrollando un imaginario acerca de qué es la niñez, y se ponía énfasis en la vulnerabilidad de las infancias ante la muerte, especialmente en los recién nacidos.

A partir de estas instancias pueden diferenciarse, cuanto menos, cuatro propuestas en relación con el cuidado y crianza de niñas y niños.

**1.** Hacia fines del siglo XIX, a partir de las realidades de alta mortalidad infantil y, a la vez, el desarrollo de la Medicina preocupada por la salud de la población, especialmente de los trabajadores industriales, así como de las epidemias, se desarrolló el llamado discurso "higienista", de gran adhesión en América Latina, y especialmente en Argentina. El discurso higienista tenía claramente dos caras: por un lado, cierto desprecio por los desamparados, sucios y desarrapados; y por otro, alentaba, aunque más no fuera para prevenir la expansión de enfermedades, medidas de prevención universales (vacunas para todos, controles médicos, vigilancia a la población). El cuidado de las infancias era coherente con estas perspectivas, se hablaba de garantizar la crianza de niños "sanos y fuertes", e inculcar "principios científicos de crianza", a la vez que se ponía énfasis en el aseo y la higiene —razonable en esos tiempos—, creando un imaginario que asociaba higiene y limpieza a la bondad. El niño sucio, que no había podido recibir la higiene cotidiana por falta de recursos, podía ser asociado a la maldad.

Resultan de un cierto pintoresquismo algunas medidas para prevenir las enfermedades y asegurar una vida sana en las infancias, pero han sido de tanta adhesión en su momento que quedaron como importantes saberes de la cotidianeidad: que los niños tomen leche todos los días, que se aireen las habitaciones, e incluso que las infancias tomen "baños de aire" (Fischer Duckelmann, 1904), que no se envolviera más a los bebés con fajas que cubrían las piernitas sino que se propicie un crecimiento corporal libre. Y una de las cuestiones más importantes, asegurar que los partos se pudieran realizar bajo las máximas condiciones de higiene para la época.

**2.** La década del 40 marcó un nuevo horizonte para la salud pública argentina, en gran medida debido a las acciones del doctor Ramón Carrillo. En 1946 se hizo cargo de la flamante Secretaría de Salud Pública y se volcó especialmente a la atención hospitalaria, así como también planificó y concretó numerosas obras de infraestructura hospitalaria. Entre los objetivos de la Secretaría de Salud Pública figuraban: la preservación, conservación y restitución de la salud de la población; **la protección integral de la madre y el niño; la higiene y medicina infantil**; la higiene y medicina del trabajo; **la higiene de la vivienda urbana**; aspectos higiénico-sanitarios del suministro de agua potable y distribución de redes cloacales; **la educación higiénico-sanitaria** de la población.

En su libro *Teoría del Hospital*, Ramón Carrillo decía: "Mientras los médicos sigamos viendo enfermedades y olvidemos al enfermo como unidad psicológica y social, seremos simples zapateros remendones de la personalidad humana" (en Alzugaray, 2008). Y más específicamente en relación con la salud materno-infantil el prestigioso médico señalaba:

> Las cuestiones vinculadas a la madre y al niño, por ejemplo, prueban que se trata de problemas que deben ser resueltos más con un sentido médico-social, que técnico profesional. A los fines de la salud pública, es más importante proporcionarle a la madre los medios para que, una vez que tenga el hijo, pueda defenderse de las contingencias posibles, o bien proporcionar al padre, junto con el sentido de la responsabilidad, los medios materiales para atender al nuevo hijo. Todo ello vale más que rodear al parto de lujos sanatoriales que de hecho y biológicamente son menos indispensables. (Alzugaray, 2008, p. 65)

Se podría decir que con Ramón Carrillo nació un sentido del sanitarismo nacional que comprendió la necesidad de políticas generales de salud que abarcaran a toda la población, pero ponían énfasis en la salud de las infancias.

**3.** A partir de los años 60, acompañando la idea del niño como ser libre y de la infancia, en general como etapa con valor en sí misma, la crianza no solo fue objeto de estudio médico sino que tuvo importante presencia en la industria cultural. Libros, manuales, revistas específicas lograron gran divulgación. A esto se sumó la expansión del Psicoanálisis con la idea freudiana de que lo acontecido en los primeros cinco años de vida deja huellas imborrables. El cambio de paradigma con respecto al discurso sobre las infancias del siglo XIX, fue sustantivo: niños y niñas, lejos de ser considerados pequeños humanos pasivos, fueron convertidos en protagonistas del núcleo familiar, especialmente en las clases medias y en el ámbito de la vida privada. Todo ello colaboró para que la crianza de niños y niñas cobrara un protagonismo especial que se amplificó en los años 70. El "Déjalo ser", que había sido expresión de los Beatles, se convertía en consigna de crianza y educación infantil. Los tres tomos frondosos de la *Escuela para Padres* de Eva Giberti, sus artículos publicados inicialmente como columnas en el diario *La Razón* -que en los años 60 vendía 500 000 ejemplares diarios—, las charlas en escuelas y organizaciones de la sociedad civil entre 1958 y 1972, dan cuenta del éxito de estas temáticas. Posteriormente, en el marco de cierto romanticismo y regreso a la naturaleza para la crianza, volvió a extenderse la valoración positiva de la lactancia materna, el parto denominado "natural", en posición vertical con la presencia del padre, la mirada hacia las costumbres ancestrales de pueblos originarios en torno al parto y la crianza, y un modo más democrático de organización familiar. Paradójicamente, hacia fines de los años 70, en pleno período de la última dictadura en Argentina, donde en lo público no era posible la circulación de ideas y hasta de personas de modo libre, la vida familiar no autoritaria, casi como refugio vital, cobró importancia. De ahí en más y hasta el fin

de siglo, aunque las políticas públicas no siempre acompañaban la protección y el cuidado infantil, sí lo hacían jóvenes madres y padres preocupados por la crianza y la educación de sus hijos.

La industria cultural lo tuvo en cuenta a través de la creación de revistas como *Vivir (los mejores años de la familia)* de la editorial Abril, que circuló a nivel nacional entre 1976 y 1993, y *Ser Padres hoy* del mítico García Ferré creador de *Anteojito*, entre otras. Esto —vale recordar— no se inscribía solamente en una dimensión acotada, gran parte de estas publicaciones se inspiraban en la revista alemana *Eltern* (Padres) que tuvo versiones en Francia, España y Estados Unidos. Se trataba, en verdad, de difundir nuevas ideas y propuestas de crianza en medios gráficos que tenían gran profusión de imágenes de "parejas embarazadas", bebés, niñas y niños en diferentes situaciones cotidianas, con énfasis en que los cuerpos estuvieran descontracturados y se mostraran del modo más natural posible. Desde los bebés del Centenario con su ropa cubriéndolos completamente, hasta las infancias con cabellos al viento y solicitando participación a fines de los años 80, mucha agua había pasado también bajo el puente de la Puericultura y la Pediatría.

**4.** Sin embargo, las propuestas de crianza de cierto tono heredero del hippismo y del ambientalismo entraron en colisión con otras dos situaciones y tendencias. Por un lado, el consumismo exacerbado desde los años 90 impactó en el mundo infantil que pasó a convertirse, de modo explícito, en un nicho de mercado (variadísimos modelos de biberones, de chupetes, de cochecitos, etc.), práctica de consumo que cada vez estaba más acotada a elites; mientras que, por otro lado, mamás y bebés de sectores carenciados recibían ayudas focalizadas del llamado PROMIN (Programa Materno Infantil y Nutrición), ideado por el Banco Mundial para paliar situaciones límites. En verdad, la crisis económica de fines del milenio traducida en una creciente inequidad, afectaba muy especialmente a niñas y niños.

Fue así como ya en los inicios del siglo XXI, la Encuesta Permanente de Hogares de 2004, daba cuenta de que "en el país más de la mitad de niños y adolescentes son pobres y casi la mitad de ellos son indigentes" (Entel, 2005). Era urgente entonces, desde las políticas públicas no solo pensar y favorecer la crianza saludable, la educación, sino atender a la urgencia desde las políticas públicas, de modo universal y no focalizado. Esto dio lugar a la creación, por parte del gobierno argentino —y también de otros gobiernos de América Latina, como Brasil— de la Asignación Universal por Hijo (AUH), un programa de sostén para las infancias que, al mismo tiempo, afianzaba la obligatoriedad de concurrir a la escuela y llevar adelante el calendario de vacunas, entre otros requisitos para el otorgamiento de tal asignación.

Por otra parte, así como el siglo XXI es el de la ausencia de paradigmas únicos, en concomitancia, las formas de crianza experimentan una suerte de sincretismo entre la herencia de quienes se sublevaron contra el disciplinamiento infantil y pusieron en el centro el valor del afecto y la presencia aun persistente del destrato y hasta el maltrato a las infancias; entre quienes han puesto en práctica el ejercicio

de la corresponsabilidad materna y paterna en la crianza, y resabios patriarcales, así como, en la práctica, la existencia de muy diversas actitudes con respecto a los derechos de niñas y niños a pesar de su concreción en leyes. Una dimensión muy seductora es común a todos y todas: las tecnologías acompañando el crecimiento de niñas y niños.

## Abriendo debates

La crianza de las infancias constituye una cuestión central que debería resultar absolutamente prioritaria, no solo en la vida privada de las familias y comunidades sino en las políticas públicas. El rescate del valor de las diversidades, los aportes que diferentes culturas vienen realizando en función del bienestar de las infancias, abre a un horizonte de posibilidades, pero también despierta preguntas: ¿cuál es el equilibrio entre formar a los niños y niñas como seres independientes y responsables y el abandono? ¿Dejarlos ser o acompañarlos? ¿Parto natural o lo que la madre elija? ¿Lactancia natural o lo que se pueda? ¿Niñez ansiosa o con tiempitos de aburrimiento? Las repuestas son variadas pero **lo cierto es que: la crianza se aprende.**

## Para seguir leyendo


Alzugaray, R. (2008). *Ramón Carrillo, el Fundador del sanitarismo nacional*, Buenos Aires: editorial Colihue.

Aráoz Alfaro, G. (1929 [1899]) *El libro de las madres. Manual de higiene del niño, con indicaciones sobre el embarazo, parto tratamiento de accidentes*, Buenos Aires: Cabaut y Cía.

Colángelo, M.A. (2019) *La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930*, Buenos Aires, Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Di Lisia, M. y Salto,G. ( 2004) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940,* Santa Rosa: EDULPAM.

Entel, A. (2005) "Habitar el mundo" en *Infancias: Varios Mundos. Acerca de la inequidad en la infancia argentina*, Buenos Aires: Fundación Arcor, UNICEF, Fundación Walter Benjamin.

Fischer Duckelmann, A. (1904) *La mujer médico del hogar*, Barcelona: Editorial Maucci.

GIberti, E. (2010) *Escuela para Padres*. Disponible en https://evagiberti.com/la-experiencia-de-escuela-para-padres/.

Infante Blanco, A., Martínez Licona, J.(2016) "Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia" en Liberabit. *Revista de Psicología*, vol. 22, núm. 1, 31-41, Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68646348003

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22.a ed.). Madrid: Espasa Calpe. Disponible en http://dle.rae.es/?id=BFxV7jl.

Rodrigo, A., Ortale,S. , Sanjurjo, A., Vojkovic, M., y Piovani, J. ( 2006) "Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense", *Archivos Argentinos de Pediatría* vol. 104, N° 3 : 203-209.

Soto, C. y Violante, R. (2008) *Pedagogía de la crianza*, Buenos Aires: Paidós.

# Cuerpo y movimiento

"Un cuerpo puede moverse, saltar, rebotar, revolcarse, colgarse, invertirse, reptar, rolar, bailar, correr, caminar, desplazarse. Un cuerpo puede exigirse, disciplinarse, liberarse, expresarse. Un cuerpo puede decir que sí y también decir que no. La clave es interrogar su potencia", sostenían Ana Abramowski y Cecilia Elizondo (2015, p. 7).

A los fines de definir "cuerpo" es posible enfocarse, entre otras, en la perspectiva de la Expresión Corporal, disciplina que aborda la educación del movimiento integrándola con la creatividad.

Se suele afirmar que el ser humano está constituido por una mente que tiene como centro el pensamiento, un alma que siente y un cuerpo que expresa ese todo y se relaciona con todo y todos. El cuerpo no es solo un vehículo: constituye el principal modo de percepción y expresión del ser humano, su modo de estar en el mundo. El cuerpo es una unidad bio-psico-social-espiritual, y en esta misma línea podemos afirmar que "somos" cuerpo, entretejiendo todos estos aspectos en nuestra actividad cotidiana.

Cada persona con su cuerpo, o sea, cada uno de nosotros, se mueve, la vida en sí es movimiento: la sangre fluye, respiramos, nos tensamos y relajamos, nos desplazamos, nos alimentamos, hablamos, pensamos, sentimos... Todas nuestras actividades implican movimientos, sean innatos o adquiridos. Cada persona es única e irrepetible, pero seguramente todas tenemos incorporados hábitos y maneras de movernos que reflejan nuestra singularidad, en nuestros contextos, en nuestras culturas, en determinado tiempo y espacio.

En la infancia el movimiento corporal es inherente a la vida misma, es parte del crecimiento neurológico que posibilita que los reflejos vayan favoreciendo la madurez del niño; y así pasan por distintas etapas hasta conseguir la postura bípeda. Los niños de a poco van aprendiendo a desplazarse, a comunicarse con su entorno a través de un lenguaje, investigando el espacio circundante, ensayando e incorporando destrezas y habilidades vitales. Asimismo, el conocimiento y el respeto por el propio cuerpo se torna imprescindible para afianzar la propia identidad y cuidarse, a la vez que influye en el respeto al otro como persona.

El rol del docente es fundamental, guiando adecuadamente. Con estos aprendizajes cabe resaltar la relevancia de un desarrollo creativo también desde el movimiento, posibilitando el encuentro con el propio vocabulario corporal. "La expresión corporal es el modo natural en que los seres humanos revelan sus potencialidades,

sus dinámicas, sus modos de manifestarse. Es allí donde intervienen los aspectos ontogenéticos, filogenéticos y sociales influenciados por el contexto cultural" (Brikman, 2001, p. 19).

A medida que los niños van transitando la etapa de escolaridad primaria, el movimiento corporal va perdiendo protagonismo y se hace necesario encontrar espacios y momentos propicios para que niñas y niños continúen vivenciando, descubriendo y adquiriendo habilidades más complejas que les permitan desarrollar su potencial también en un marco de respeto por sí mismos y los otros. Estas posibilidades no solo favorecerán su sano crecimiento, sino que compensarán la creciente tendencia a pasar demasiado tiempo sentados, o recostados, ante una pantalla, privilegiando el juego en línea o realizando tareas escolares. En esta etapa es que consideramos de fundamental importancia la práctica de la expresión corporal que propone rescatar y desarrollar dichas potencialidades humanas sin negar el juego, la relajación, el disfrute, la rítmica corporal y la conciencia de las propias posibilidades.

Con la pubertad, las características del organismo le dan una nueva fisonomía a la niñez que puede abordarse también desde el movimiento, acentuando la enseñanza de las posturas corporales saludables, la atención al desarrollo de una nueva etapa de la sexualidad y sus implicancias en lo social, así como la atención tal vez más precisa a las costumbres de cada grupo cultural (desde el hábito del sueño al consumo de estupefacientes y alcohol, desde la contaminación sonora a la agresión, entre otras). Es un excelente momento para enseñar hábitos posturales sanos que, adecuadamente aprendidos, permitirán disponer de herramientas que los acompañarán a lo largo de su existencia en pos de una vida más saludable. La canalización de la energía a partir de propuestas de movimiento corporal creativas constituye una opción valiosa en esta etapa.

## Breve historia

El abordaje del cuerpo se fue transformando en una larga historia de supervivencia que comienza con la humanidad misma. El cuerpo y sus movimientos transitaron un larguísimo trayecto partiendo de la atención a las necesidades básicas hasta los disciplinamientos, las modas impuestas por la sociedad de consumo, las violencias de todo tipo y la permanencia, a veces imperturbable, del dualismo mente/cuerpo.

Como señaló Mario Di Santo:

> Somos herederos de un genoma kinético que se perfiló durante millones de años sobre la base de enfrentar hambrunas y entornos hostiles y agresivos. Sobrevivir era imposible sin destreza física y resoluciones mentales paralelas. En un abrir y cerrar de ojos nos encontramos frente a un cambio contextual formidable, propio de los últimos sesenta años. El medio se transformó en obesigénico e hipocinético, léase "sedentario", muy de prisa, y nuestra biología entró en un desajuste natural, al estar perfilados para una vida muy diferente a la que el entorno invita a transitar. Muy probablemente de ahí provengan

> los males que hoy nos aquejan. Solo podemos pensar en tres opciones: cambiar el genoma, transformar el contexto o modificar la conducta. Las dos primeras son imposibles, solo la tercera es viable. En eso consiste, precisamente, la sencillez de la ecuación y, al mismo tiempo, su tremenda dificultad. Y en ello la escuela podría contribuir mucho. No sin el respaldo de otras ramas del quehacer social y científico, tales como la medicina, la economía, la urbanística. La pregunta es, entonces, acerca de las disciplinas que en el marco escolar podrían hacerse cargo de estas enseñanzas... ya hablando estrictamente de la educación inherente al aprendizaje de prácticas corporales para la salud y vida saludable desde las opciones motrices, no es extraño que muchos países desarrollados hayan depositado su confianza en la educación física. Ello no implica que la educación física abandone sus ejes deportivos o lúdicos, sino que anexe nuevas orientaciones. (2015, p. 10)

Haciendo un brevísimo recorte en la historia de la pedagogía, podrían marcarse unos hitos más cercanos a nuestro tiempo que contribuyen a comprender una cierta "evolución" del concepto de cuerpo en la educación.

Primero, la pedagogía normalizadora (mediados y fines del siglo XIX) fuertemente ligada al positivismo, en Argentina dejó una herencia de enseñanza universal y homogeneizante, así como, de algún modo, inclusiva. No obstante, la razón y la normatividad cobraron protagonismo, y no se preservó el movimiento corporal espontáneo de los alumnos desde la enseñanza, más bien se trabajó para disciplinar al cuerpo con movimientos codificados y regulados, favoreciendo su control.

En segundo lugar, la pedagogía de la Escuela Nueva. Hacia fines del siglo XIX fue emergiendo un nuevo movimiento que abarcó variadas tendencias, aunque confluye en una pregunta: ¿la enseñanza debe ser homogeneizadora o debe adaptarse a la naturaleza del niño? Una de las representantes de esta escuela fue María Montessori, quien estableció que el ejercicio físico era requisito para el desarrollo mental y la educación sensorial. En esta línea, fueron surgiendo las propuestas de enseñanza más abiertas en cuanto a lo normativo, más centradas en el desarrollo de niños y niñas, en la revalorización de lo lúdico y el rescate de la espontaneidad.

Si bien aún al día de hoy en las escuelas conviven elementos de distintos momentos y perspectivas pedagógicas, se puede vislumbrar una tendencia a preservar y abrir cada vez más espacio y tiempo a actividades de movimiento creativo. En este sentido, en nuestro país, la legislación educativa que siguió a la ley 1420 (tanto la Ley Federal de los 90 como la actual Ley de Educación Nacional), da cuenta de la importancia que toma la actividad corporal artística en las escuelas, detallando objetivos y contenidos propios. Entre estas actividades, cabe destacar la Expresión Corporal, disciplina que ya se venía implementando desde los años 70 en jardines de infantes y en grupos particulares de educación no formal.

Los alentadores resultados de estas aplicaciones dieron lugar a la apertura de nuevos espacios de estudio y de investigación-acción que funda-

ron las bases para la creación de un Profesorado de Expresión Corporal, a fin de formar docentes idóneos para esos espacios de enseñanza formales reglamentados por las leyes mencionadas.

La irrupción de la pandemia impuso un corte abrupto de las posibilidades de compartir espacios de movimiento y creatividad, no obstante, paulatinamente desde algunos espacios virtuales, se logró reorganizar y recuperar de algún modo las actividades regulares en esta área. Si bien en estos últimos tiempos se ha enfatizado, al menos desde los aportes de las Ciencias de la Salud, en la relevancia de la práctica de actividades físicas para mejorar la calidad de vida, tenemos por delante varios desafíos, por ejemplo, el que conlleva aplicar esta temática en la educación de las infancias especialmente, luego del aislamiento y la recuperación, a veces ansiosa, del espacio escolar presencial.

Hace ya varias décadas, desde la mirada artística, Herbert Read (1995) en su libro *Educación por el Arte*, planteaba una educación estética en sentido amplio con un enfoque integral donde los sentidos y la sensibilidad se traman con la conciencia y los juicios humanos.

Desde algunos espacios específicos, como, entre otros, la *Fundación Arte y Movimiento-Lola Brikman*, se propone una mirada integradora desde el Arte, el Movimiento y la Salud, atendiendo la compleja labor de educar el movimiento, generando desarrollos en el vocabulario para ampliar el lenguaje corporal, aplicable a las situaciones que la vida plantea. Se tienen en cuenta las potencialidades de cada persona, su modo de estar en el mundo, sus circunstancias, así como su modo de aprender y vincularse. Esta tarea implica un profundo compromiso docente. En esta línea, un referente valioso es el abordaje del denominado CETEC: el Cuerpo en relación con: el Espacio, el Tiempo, la Energía y la Creatividad (Brikman, L., 2015).

La Educación formal está regulada por normativas atravesadas por contextos socio-culturales, factores familiares y la individualidad de cada niña o niño. Las problemáticas suelen ser muchas y variadas, y todas requieren atención, reflexión y posibles soluciones creativas y viables. En este marco, desde sus orígenes, la escuela tendió a dividir el cuerpo y la mente, privilegiando los saberes teóricos. La actividad física, inherente al ser humano, se desarrollaba en un tiempo acotado, regulada por una técnica de movimiento codificada, y con poco o nulo lugar a la percepción sensible. Fuera de estos momentos específicos, el cuerpo de los niños era "seccionado", ya que en el aula solo se permitía permanecer "correctamente" sentado, tomar nota de lo que exponía el o la docente, escuchar en silencio, y hablar únicamente cuando se le habilitaba la palabra. En una síntesis sencilla, es posible decir que la ambición era que el niño fuera una especie de robot-reproductor "oído-ojo-mano", con ocasional permiso para sumar su boca, como si la quietud y el silencio garantizaran el aprendizaje. Asimismo, en las escenas de las clases más tradicionales, aún hoy se ve a las infancias sentadas en bancos de madera durante períodos prolongados.

Si bien nuevas tendencias en la relación pedagógica han dado un aire fresco a la enseñanza

y a las estrategias didácticas, la perspectiva de cuerpo como unidad, tal como lo hemos definido, aún no se vislumbra con claridad en las escuelas, particularmente a medida que se observan los últimos años de la escuela primaria y con los efectos, para los cuerpos, de la vinculación cotidiana con las tecnologías. Veamos a continuación algunas consideraciones que creemos relevantes.

### 1. En las escuelas

Como ámbito de formación de acceso masivo y obligatorio, las escuelas se constituyen en espacios privilegiados para contribuir a la formación de los niños. En este sentido, las escuelas deberían considerar todos los aspectos que contribuyan al crecimiento armonioso de modo integral. Como docentes, será valioso preguntarse cotidianamente de qué manera podemos abordar los contenidos que indica cada diseño curricular para que el aprendizaje motive el potencial de cada niño y cada niña.

En la actualidad, las estrategias didácticas más innovadoras se orientan a profundizar en la relación con los otros, en la construcción colaborativa de conocimientos, en la inclusión del juego, las artes, en actividades en espacios no convencionales (talleres, plazas, museos), aportes que suelen apreciarse y valorizarse, pero ¿cuándo, cómo, con qué objetivos deciden los educadores recurrir a estas opciones? Este sería un punto de reflexión para la creación de innovaciones en la enseñanza.

La realidad actual en constante transformación requiere re-pensar la formación docente, revisando su orientación, punto de partida y de llegada, con una capacitación que integre educación, arte, movimiento, salud, tecnología, ciencia.

### 2. En los espacios de educación no formal

Estos contextos se gestan y se regulan atendiendo a intereses comunitarios o privados. Las actividades que proponen son a libre elección de sus participantes, por lo cual ya existe una motivación para aprender. Generalmente, se trata de actividades artísticas, recreativas, lúdicas, deportivas. Dentro de esta amplia oferta coexisten diversos modos de abordaje de cada disciplina, técnica, conocimientos, específicos en relación a la noción de cuerpo como unidad bio-psico-social-espiritual. Nuevamente, podría afirmarse que depende de la postura de cada docente y de cada organización comunitaria el objetivo de sus propuestas.

## Debates actuales

Como señaló Mariana Maggio (2021) en sus escritos en medio de la pandemia: “Tenemos que reinventar las prácticas de la enseñanza”.

La irrupción de la pandemia en marzo de 2020, la cuarentena, la suspensión de la presencialidad en las aulas, ha dejado sus huellas en todas las personas, especialmente en los niños en etapa escolar. El distanciamiento de sus grupos de pares y de referentes afectivos en la escuela, la prohibición de salir de casa, la expo-

sición permanente a las situaciones domésticas, algunas violentas, generaron un escenario posible de revertir con una actualización constante, tolerancia, solidaridad y respeto, y el esfuerzo por recuperar vínculos saludables. El arte y el movimiento conjugados favorecen el desarrollo de estos aspectos. La escolaridad en la pandemia tuvo distintas características dependiendo de los contextos educativos en los cuales se fue llevando a cabo. Pero, en general, la virtualidad irrumpía repentina e improvisadamente, obligando a la educación a transformarse en remota en medio de la urgencia, sea a través de una pantalla —cuando las había— o de cuadernillos.

Las nuevas aulas eran la cocina, el living, la cama, y así los cuerpos interactuaban de un modo diferente, cuando las pantallas estaban encendidas. Si tradicionalmente los escolares eran "oído-ojo-mano", y a veces también boca, pasaron a ser un rostro o un nombre (a veces ficticio) en una pantalla. Asimismo, los docentes pasaron a ser un rostro que habla, explica, y da consignas. Nuevamente se expusieron cuerpos "fragmentados" y una compleja construcción de la identidad. Aun así, la pantalla fue una herramienta fundamental que posibilitó otro modo de expresión creativa en muchos casos.

Con el regreso a la presencialidad, requiere atención prioritaria y urgente revertir los factores que influyeron para restringir la movilidad inherente a los niños y a su necesidad de contacto y vínculo presencial con los otros, puntos nodales en la formación de la identidad. Aprender a reconocerse a sí mismos desde su integridad corporal, acomodarse en los espacios y los tiempos institucionales, "habitar" los espacios propios y grupales, reconstruir vínculos con los compañeros y compañeras de un modo armonioso, respetuoso y solidario, resulta fundamental. Tanto para los pequeños como para los adultos es un seguir aprendiendo.

La escuela ya no es la misma, y no debe serlo. Se trata, como pocas veces, de una oportunidad para optimizar lo aprendido, reflexionar y transformar la educación formal de todos y cada uno de los niños y niñas en propuestas orgánicas, saludables, placenteras, significativas, donde el respeto al movimiento se conjugue con la didáctica de la Matemática, la Lengua, la Historia o la Biología.

No son aspectos privativos a espacios curriculares de Educación Física o asignaturas de orden artístico. Volviendo a la definición, el cuerpo es una unidad-bio-psico-social-espiritual, por lo tanto, la enseñanza debe abordarse de un modo inclusivo si nuestra intención es brindar las herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo de cambios.

## Para seguir pensando y leyendo


Abramowski, A. y Elizondo, C. (2015) "Cuerpo en Movimiento" en revista *Por Escrito*, Año 9, Nº 10, noviembre.

Brikman, L. (1999) *Cinco encuentros*, Buenos Aires: Ed. Ecos de Palermo.

Brikman, L: (2001) *El lenguaje del movimiento corporal*, Buenos Aires: Ed. Lumen.

Brikman, L. y Yantorno, N. (2006) *En movimiento la vida continúa*, Buenos Aires: Ed. Dunken.

Di Santo, M. (2015) "Escrito a Mano. Educación y movimiento" en revista *Por Escrito*, Año 9, Nº 10, noviembre.

Dussel, I y Caruso, M. (1999), *La invención del aula*, Buenos Aires: Ed. Santillana.

Eco, U. (1983) *La definición del arte*, Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Maggio, M. (2021) *Educación en pandemia*, Buenos Aires: Ed. Paidós.

Read, H. (1995) *Educación por el Arte*, Buenos Aires: Ed. Paidós.

Sumbre, D. (2001) *El cuerpo en la educación formal,* Buenos Aires, OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.



El presente apartado fue fue realizado por **Dinah Sumbre y Lola Brikman.**

**Dinah Sumbre** es Profesora de Expresión y Lenguaje Corporal; Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; directora del Área de Educación de la Fundación Arte y Movimiento.

**Lola Brikman** es Licenciada en Artes del Movimiento y Composición Coreográfica, Mención Danza, Nuevas Tendencias, IUNA; Psicóloga Social, Escuela de Psicología Social de Buenos Aires, Profesora Nacional de Danza, Escuela Nacional de Danza. Es coreógrafa de obras, presentadas en Argentina y el exterior. Es Presidenta y Directora Artística de la "Fundación Arte y movimiento" y del grupo "Aleph – danza". Desde 1999 - continúa.

# Cuidado

Graciela Montes, maravillosa maestra de la literatura argentina pensada en clave de niñez, escribía hace veinticinco años: "los responsables del bienestar o malestar de los niños son los adultos. Cuando la prensa se escandaliza por situaciones de abuso, maltrato o abandono infantil, suele saltearse el capítulo de las responsabilidades. Por cada niño golpeado o hambriento, por cada niño muerto o herido en la guerra, por cada niño que enferma por falta de agua potable, por cada niño analfabeto, por cada niño abandonado, por cada niño perdido o angustiado, somos responsables los adultos. Todos los adultos". Y otra cosa que decía Graciela era "que los niños suelen sufrir la misma suerte que sus propios padres en el mundo, que el bienestar o malestar de sus padres los compromete necesariamente a ellos y que es casi imposible proponer el bien de los niños, sin ocuparse también del de sus padres" (Montes, 2001, p. 45).

Si bien a nivel mundial hace ya más de cuarenta años que los estudios de género (sobre todo desde el feminismo marxista y socialista) develaron la importancia que alcanzan las tareas que ocurren en el ámbito doméstico en el funcionamiento del sistema económico y del bienestar social, es a fines del siglo XX y principios del XXI que este debate se encarna fuertemente en América Latina. En ese sentido, las palabras de Graciela Montes identifican las claves centrales del debate sobre el "cuidado": que la responsabilidad de cuidar a los niños y niñas, y cuidar a los adultos que cuidan a los niños y las niñas, es una cuestión de poder, de distribución del poder y de la riqueza. El **cuidado** representa uno de los nudos centrales de las desigualdades, en particular las de género, pero no solo de ellas dice Karina Batthyány (2020).

El término ha ido ocupando lugares cada vez más significativos en las agendas política, pública y mediática a través de mecanismos de transferencia y retroalimentación entre las tres (Aruguete, 2016) y ciertos objetos —temas, eventos, debates, políticas, instituciones o personas— dan cuenta del sentido y la dimensión que este proceso social asume y de cómo se relaciona con la vida cotidiana y sus formas de organizarla y transitarla.

El **cuidado** es un término en construcción, que en los últimos años ha ampliado y multiplicado el debate sobre sus contornos y contenidos en el campo de las Ciencias Sociales, institucional y político, alentado por las discusiones sobre las tensiones que derivan de las nuevas funciones que las mujeres asumen en el mercado

de trabajo, la mayor externalización de los cuidados hacia afuera de las familias (Carrasquer, 2013) y el reconocimiento de su relación con el bienestar en la sociedad.

El término se ha incorporado al corpus académico y a la práctica social, al lenguaje emancipatorio de los modelos económicos alternativos y feministas, y a una multitud de discursos desplegados cotidianamente, lo cual, además de otorgarle un importante lugar en la disputa de sentido en la sociedad actual, hace más problemática la posibilidad de alcanzar una definición consensuada y abarcadora a todos los fenómenos que parece representar.

En la introducción al trabajo colectivo editado por CLACSO y Siglo XXI, *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (Batthyány: 2020), se identifican cuatro miradas analíticas: a) la economía del cuidado; b) el cuidado como componente del bienestar; c) el derecho al cuidado; d) la perspectiva de la ética del cuidado.

Desde la mirada de la economía del cuidado, se lo ubica como un tratamiento que busca visibilizar la contribución de las mujeres a una economía alternativa donde no solo se mide el trabajo remunerado, sino también el no remunerado. Se pone énfasis en el cuidado como trabajo subsidiario y necesario de la economía ligada al mercado y a la generación de riqueza, colocando el foco en las desigualdades de género. La perspectiva de economía alternativa trabaja sobre los mecanismos desiguales en que se reproduce la vida cotidiana de las personas y el vínculo que se establece con el sistema económico de generación de riqueza o la producción (Rodríguez-Enríquez, 2015). Es una propuesta conceptual y metodológica, pero crítica, porque se cuestiona no solo la manera en que se interpreta qué es o no es economía, sino las propias reglas del funcionamiento del sistema económico. La "economía del cuidado" surge con el debate sobre el trabajo de reproducción, el trabajo doméstico y el aporte de las mujeres a la economía; a la acumulación capitalista como a la reproducción de la vida cotidiana en el hogar. La especialista argentina Rodríguez-Enríquez incluye, entre las actividades y prácticas necesarias para la supervivencia cotidiana de las personas en la sociedad en que viven, el cuidado directo de personas, el autocuidado, las tareas necesarias para realizar el cuidado como la limpieza de la casa o la elaboración de alimentos, y la planificación, gestión y supervisión del cuidado. Una de las particularidades más importantes de esta perspectiva, además del vínculo de las actividades del cuidado con el sistema económico, se trata de cómo al cuidar se está generando bienestar que debe ser reconocido y valorado desde el punto de vista económico.

Al analizar al cuidado como componente del bienestar y de sus formas de organización social, se trata de explicar y entender el lugar del cuidado en los regímenes de bienestar. Estas ideas provienen sobre todo de la Sociología y de las políticas públicas y, así como sucede en la perspectiva económica, también surge del debate con los clásicos, a los que se les cuestiona la ausencia de la relevancia que se le otorga a las familias y a las mujeres como proveedoras de bienestar.

El vínculo naturalizado entre familia, mujeres y cuidados presenta dificultades para que el cuidado pueda ser asumido como un derecho a ser garantizado por el Estado; sin embargo, resulta un componente clave para entender los Estados de Bienestar. Parte importante del problema de brindar bienestar y protección social de calidad a los integrantes de una sociedad radica en una adecuada distribución de esas responsabilidades entre sus distintos miembros. La solución a este problema de la distribución del cuidado ha asumido distintas formas en función del momento histórico, social, cultural y económico. En América Latina se traduce en el concepto de "organización social del cuidado" o en el de "redes de cuidado". Esquivel (2012) sugiere que en nuestra región no existen regímenes de cuidado consolidados, sino acciones incipientes y sin articulación que no alcanzan a conformar dispositivos de provisión de servicios como en otras regiones del planeta. No obstante, cabe consignar que en los últimos años se pueden observar avances en el debate legislativo en Argentina, Uruguay, Chile, Bolivia y otros países hermanos, lo cual permite identificar una tendencia en esta dirección.

Es común que la provisión de servicios de cuidado se represente fragmentada y con formatos que reproducen las inequidades de género, de edad y territoriales. Las políticas de cuidado no alcanzarían una perspectiva universal. Es evidente que no se han conformado aún regímenes de cuidado, en términos homogéneos e integrados, sino más bien configuraciones dinámicas de servicios suministrados por diferentes instituciones, con formas de relacionamiento con diferentes capacidades y fortalezas entre las familias, el Estado, el mercado, las organizaciones comunitarias, y otros actores locales. Según algunos autores, la parte más significativa de esta carga ha recaído y lo sigue haciendo en las familias, lo que equivale a decir, en la mayoría de los casos, que estas labores se han depositado mayoritariamente en las mujeres. Esta perspectiva resulta un marco conceptual poderoso para el análisis de las políticas sociales, porque permite mirar de manera transversal iniciativas sectoriales, haciendo manifiestos los supuestos sobre el lugar que se pretende que tomen las familias y las mujeres en la provisión de cuidados en el diseño y aplicación de dichas políticas.

La tercera perspectiva, la del **derecho al cuidado**, se relaciona con la anterior, con un salto desde el componente del bienestar al de los derechos. De nuevo, la mirada crítica sostenida por el feminismo a la "familiarización" de los cuidados, plantea la dificultad o carencia sobre el régimen de bienestar que no asegura: el ejercicio del cuidado como derecho de ciudadanía, como derecho universal: que resulta el derecho a recibir los cuidados necesarios en las distintas circunstancias y momentos del ciclo vital, evitando que la satisfacción de esa necesidad la determine la lógica del mercado, la disponibilidad de ingresos, la presencia de redes vinculares o lazos afectivos.

Se pone en juego, también, el derecho a elegir si se desea o no cuidar en el marco familiar no remunerado; sin tomarlo como una obligación de las mujeres y de las familias sin posibilidad

de elección; también el derecho a condiciones laborales dignas en el sector de cuidados, valorizando social y económicamente la tarea de cuidar (Batthyány, 2020). Cómo incorporar la complejidad del cuidado a la lógica de derechos se relaciona con la igualdad de oportunidades, de trato y de trayectorias, en el marco de un contexto de ampliación de los derechos de las personas que conduce a un nuevo concepto de la ciudadanía, concebida como la percepción del derecho a tener derechos. **Desde la CEPAL se alienta a consagrar al cuidado como derecho humano universal. No es, por tanto, un beneficio para las mujeres, sino un derecho de quienes lo requieren** (Pautassi, 2010).

La última línea analítica compartida en el trabajo de referencia es la de la perspectiva de la **ética del cuidado**. Allí se resignifica la obra de Carol Gilligan, que defiende la existencia de una moral particular de las mujeres, que no resulta solo de las desigualdades presentes en la sociedad y la cultura, sino como un modo diferente de razonamiento al de los varones y tan válido como aquel. La lógica del cuidado, donde se caracteriza la importancia del vínculo con cada persona, del involucramiento con las situaciones particulares, de las necesidades más allá de la lógica de los derechos formales, orienta a las mujeres a involucrarse en su definición. Tronto (2002, 2010, 2017), saltando la crítica feminista a esta postura esencialista que asocia a las mujeres a los cuidados y a la identidad femenina a un estatus idealizado, vincula el cuidado a una ética universal, y no solo de las mujeres. Propiciando un alcance amplio, dar y recibir cuidados sería a su vez prescrito como componentes universales de las relaciones humanas y no específicos de las mujeres.

## Primera infancia y cuidados

Se podría reconocer como primera infancia a ese segmento de la sociedad que incluye a los chicos y chicas hasta los cinco o seis años, cuando se encuentran atravesando el pasaje a la escuela primaria. Esta categoría o campo es relativamente novedoso, cuenta con reconocimiento desde hace pocas décadas, desde las últimas del siglo pasado, cuando dejó de alojarse en la exclusividad del mundo privado familiar y se transformó en objeto y sujeto de las políticas públicas. Una serie de fenómenos y procesos convocó a las niñas y niños más pequeños a la intervención pública y estatal. Aunque es verdad que la humanidad se había estado ocupando de alguna manera del parto y de la sobrevida de los recién nacidos, este es el último colectivo en reconocerse como categoría particular y diferenciada dentro del mundo infantil.

Después del descubrimiento de la infancia, que demoró unos cuantos siglos, se universalizó el concepto de niñez en general, por ejemplo en la Declaración de los Derechos del Niño y en la Convención sobre los Derechos del Niño. Luego se acuñó un término para ese conjunto de sujetos ruidosos y súper creativos que cargan con la pesada identidad de no ser ni niños, ni jóvenes: los adolescentes. Y posteriormente llegaron los más pequeños y pequeñas, los últimos en ganarse un lugar en el podio de lo social.

Mucho tiene que ver con esta nueva y potente aparición la lucha emancipatoria de las mujeres, la economía feminista y los debates sobre el cuidado revisado en los párrafos anteriores. A este proceso se suman otros, como la consolidación de nuevos formatos de familia; el reconocimiento universal de los derechos humanos de los niños y las niñas; la infantilización de la pobreza y las desigualdades persistentes; y el aporte de las ciencias, que aclararon lo trascendental que son esos primeros tiempos de vida. Así, en medio de la disputa entre lo público y lo privado, las demandas por el acceso a los derechos humanos frente al crecimiento de la pobreza y la desigualdad, y la comprobación científica de la importancia de los primeros años de vida, la primera infancia se convirtió en discurso, miradas, sentidos, prácticas y política. Se puso en tensión la percepción sobre un nuevo sujeto social: los niños y niñas pequeños, y las formas de intervenir en su cuidado, atención y educación.

En este sentido, el debate sobre el cuidado agrega riqueza, profundidad y contenido a la cuestión de la primera infancia, pero también, en algunos casos la invisibiliza, la esconde entre sus pliegues, y *adultiza* el debate. Así, como en otros momentos de su historia, la infancia ha pagado altos precios por su individuación en función del reconocimiento diferenciado de otros conjuntos o agrupamientos de la sociedad de las que forman parte. Eso sucede, por ejemplo, cuando el cuidado y la educación de la primera infancia se valoran solo y a partir de la consideración del cuidado como garantía del derecho laboral y de acceso a la participación social, cultural y económica de los adultos, particularmente de las mujeres; claro que históricamente postergadas en este acceso.

Hay un diálogo pendiente sobre este punto, y en estos tiempos, que no resulta contradictorio, es necesario y pertinente, es valioso y permitiría avanzar en el acceso a nuevas y mayores conquistas sociales. Las distribución social del cuidado, las políticas del cuidado y la lucha emancipatoria de las mujeres no debería perder el aporte que la palabra, la voz y la experiencia infantil, de las múltiples infancias, tienen para aportar.

## ¿Cuidado vs. educación?

Otro debate, quizás ya más extendido y con puntos de acuerdo ya desarrollados, es sobre la relación/tensión entre cuidado y educación, entre cuidar y educar. Esta discusión está enmarcada en los sentidos posibles que asumen las instituciones que trabajan con el cuidado y la educación de la primera infancia y la frontera existente entre lo “formal” y lo “no formal”, entre las instituciones dependientes del sistema estatal de enseñanza y aquellas surgidas desde espacios territoriales diversos, no formalizadas en el sistema educativo, pero que comparten la intervención sobre la vida de los mismos niños y las mismas niñas, en sus primeros años de vida. La discusión resume la supuesta dicotomía entre lo pedagógico y lo asistencial; o entre atender o cuidar y educar; o el cuidado visto como asistencia y resumido como obstáculo para lo pedagógico (Brailovsky, 2019). Esta tensión en-

tre la función asistencial y educativa se detecta presente desde los tiempos de la conformación del nivel inicial y continúa, con otros condimentos, hasta nuestros días.

Es un debate ideológico, y frente a esta forzada dualidad cabe recuperar lo señalado por Redondo y Antelo (2017): "el cuidar y el educar se presentan de manera excluyente y binaria. Esta concepción anula la posibilidad de confluencia de la historia de la educación inicial, su constitución y desarrollo con la riqueza de matices y experiencias culturales que ofrece el trabajo educativo comunitario en la primera infancia, reduciendo el debate político y pedagógico" (p. 10).

Como toda práctica social, la educación, señala Puiggrós (2016), es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída en ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico), a partir de procesos históricos y sociales. Se asume esta postura ética y política a partir del reconocimiento de los niños y las niñas como centro del proceso de crianza, atención, cuidado y educación; y se reivindica la frontera entre lo "formal" y lo "no formal" como lugar de "encuentro" e "intercambio", una línea permeable y hasta invisible que más que separar, acerca. En muchos casos, esa relación se representa en espejo, donde unos miran a otros, retroalimentándose, alcanzando síntesis superadoras. Y otras veces no, generándose una disputa anidada en miradas corporativas o pragmáticas. Reconocer que cuidar y educar van de la mano, pero de la mano de los niños y las niñas, interpela a quienes sostienen que lo "no formal" "cuida" y lo formal "educa". Como señala Brailovsky:

> la idea de un cuidado como 'mero cuidado' (dar de comer, ver que los chicos estén limpios, que no se enfermen, etc.) aparece contrastando con un modo de intervención 'de mayor jerarquía' que el cuidado, caracterizado como enseñanza. La crítica a esta distinción invita a considerar la cuestión desde una valoración pedagógica del cuidar, como gesto propiamente educativo... (2019, p. 7).

La palabra cuidar proviene del término latino *cogitare*, que significa pensar. Y aunque las pistas etimológicas no siempre esconden verdades, en este caso es sugerente que de allí derive en "prestar atención", y de allí en "asistir, poner solicitud" según cita Brailovsky a Corominas, agregando: "vale la pena detenerse a identificar el parentesco entre el cuidado y la atención, donde estar atento es ser cuidadoso...". Si se aplicara la perspectiva de derechos, y se concibieran el cuidar y el educar como un todo integrado y no como la representación simbólica de los destinatarios de una política pública en particular, parte del entramado de esta tensión desaparecería.

## Para seguir leyendo y sitios de interés


Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N., Perrotta, V. (2014). "Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay" en *Revista Iconos*. N.º 50, Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador.

Aruguete, N. (2016). "El efecto entre las agendas política, mediática y pública: herramientas para su medición y análisis"; en revista *Más poder local*, N.º 26, Asociación Latinoamericana de Investigadores en Campañas Electorales.

Batthyány, K. coord. (2020). Miradas latinoamericanas a los cuidados, Buenos Aires- México DF: CLACSO – Universidad Autónoma Metropolitana.

Batthyány, K. (2021). "Políticas del cuidado en América Latina: Una mirada a las experiencias regionales", en Serie Asuntos de Género, Nº. 124. Santiago: CEPAL.

Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis).* Buenos Aires: NOVEDUC.

Calderón I. et alt. (2010). *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo*, Santiago de Chile: CEPAL / UNIFEM.

Carrasquer Oto, P. (2013). "El redescubrimiento de cuidados: algunas reflexiones desde la sociología" en *Cuadernos de Relaciones Laborales,* Vol. 31, N.º1, Universidad Autónoma de Barcelona.

Esquivel, V., and Kaufmann, A. ( 2017). *Innovations in Care: New Concepts, New Actors, New Policies*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Esquivel, V.; Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. Las lógicas del cuidado infantil. Entre las Familias, el Estado y el Mercado*. IDES/UNFPA/UNICEF.

Faur, E. (2017). "¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado" en Redondo, P. y Antelo, E. (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar, debates y experiencias*, Rosario: Homo Sapiens.

Frederici, S. (2018). El patriarcado del salario, Madrid: Editorial Traficantes de Sueños. Disponible:https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map49_federici_web_0 .pdf

López, N., D'Alessandre, V. (2015). *Políticas para la primera infancia en América Latina. Reflexiones a 25 años de la ratificación de la convención internacional sobre los derechos del niño*, Buenos Aires: UNESCO-IIPE, OEI. UNICEF y Fundación Arcor.

Marzonetto, G. (2019). *La política de los programas de cuidado infantil en América Latina: Un análisis comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (2005-2015) (tesis doctoral). Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Política y Gobierno, Buenos Aires, Argentina.

Molinier, P.( 2018). "El 'trabajo sucio' y la ética del cuidado: Historia de un malentendido", en L. G. Arango Gaviria, L.G. et al. *Género y Cuidado: teorías, escenarios y políticas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia. Espacios para la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica.

Orloff, A. S: y Laperriere, M. (2020). "Políticas de Bienestar y Género" en *Ciudadanías Revista de Políticas Sociales Urbanas*, N.º 7, Buenos Aires: UNTREF.

Pautassi, L. (2010). “Cuidado y derechos: la nueva cuestión social” en Montaño Virreira, S. y Calderón Magaña, C. (comp.) *El cuidado en acción, entre el derecho y el trabajo*, Cuadernos de CEPAL, Nº 94, Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Provoste Fernández, P. (2012). “Protección social y redistribución del cuidado en América Latina y el Caribe: el ancho de las políticas” en Serie Mujeres y Desarrollo, Santiago de Chile: CEPAL.

Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas,* Buenos Aires: Colihue.

Redondo, P., Antelo, E. (comps.) (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias,* Rosario: Homo Sapiens.

Rodriguez Enriquez, C. (2015). “Economía Feminista y Economía del Cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad”, en revista *Nueva Sociedad,* N.º 256, Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung.

Rozengardt, A. (2017). “Primera infancia y territorio, lo local, el cuidado y la educación” en S. Fajn (comp.) *Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Santillán, L. (2019). “Nuestro norte son los niños. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires” en revista *RUNA,* vol. 40 N.º 2, noviembre-abril, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA..

Tronto, J. (2002). “The ‘Nanny Question’ in Feminism.” en revista *Hypatia* , Vol. 17, N.º 2.

Tronto, J. ( 2010) “Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose”, en revista Ethics and Social Welfare , vol. 4, Nº 2. .

Tronto, J.(2017). “There is an alternative: hominescurans and the limits of neoliberalism” , en *International Journal of Care and Caring* ,Vol. 1, N.º 1.

Urban, M. (2018). *Primera infancia en tiempos difíciles: la necesidad de sistemas competentes y nuevas conversaciones globales*, Dublin: Dublin City University, Instituto de Investigaciones de Primera Infancia.

Waisgrais, S. y Aulicino, C. (2018). “El cuidado y la primera infancia”, en *Las políticas de cuidado en Argentina. Avances y desafíos*. PNUD, CIPPEC, UNICEF, OIT.

## Videos relacionados

Bila Sorj https://www.youtube.com/watch?v=1muViux-6LLw&t=20s

Jeanine Anderson https://www.youtube.com/watch?-v=zdprC5fV4F0&t=129s

Karina Batthyany https://www.youtube.com/watch?-v=WYVVMCm0zFk&t=9s

Edith Pacheco https://www.youtube.com/watch?v=4s-TU969AnOo&t=155s

Eleonor Faur https://www.youtube.com/watch?v=j-G7paKO0u5g

Adrián Rozengardt https://www.facebook.com/CDHC-MX/videos/1265904517482114/

El presente apartado fue fue realizado por el **Lic. Adrián Rozengardt,** docente, investigador, autor de diversas publicaciones. Magister en Planificación y Gestión de Políticas Sociales. Doctorando en Ciencias Sociales, FLACSO y Especialista en "Políticas públicas para la igualdad". CLACSO/FLACSO Brasil (2016/2017). Consultor nacional e internacional de políticas públicas para la primera infancia. Trabajó con UNICEF Argentina, Bolivia, El Salvador y la oficina regional para América Latina. Consultor del BID, UNESCO, IIN/OEA, BCIE. Ex Coordinador del Programa Conjunto de ODS de Naciones Unidas en Argentina: "Primera Infancia y Sistema integral de cuidados". Director nacional de primera infancia (2010/2015), Coordinador del Plan Nacional de Acción por los Derechos de niños, niñas y adolescentes de Argentina (2008/2011), director general Adjunto de Niñez de la Ciudad de Buenos Aires (2005/2007). Integrante de la Red Hemisférica de legisladores y ex legisladores por la primera infancia y de la Red de Líderes por la primera Infancia de Convergencia para la acción, Fundación Horizonte Ciudadano.

# Derechos de las infancias

Cuando en el verano de 1789 la Asamblea Nacional Constituyente francesa aprobó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, tal vez ignoraba que se iba a convertir en un legado fundamental de la Revolución Francesa; y que un siglo y medio después iba a constituir la base de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948. Habían pasado dos guerras mundiales, se había expandido una revolución industrial con los consiguientes niveles de explotación, incluidas las infancias, y, al menos para Occidente, reconstruir la vida social con equidad aparecía como una necesidad fundamental.

Pero la Declaración histórica, tan importante, que garantizaba derechos individuales, no consideraba a los niños y las mujeres que quedaban en la sombra, subordinados y hasta ignorados. En cambio, la Declaración de 1948 sostiene que no importan las distinciones que hagan las per-

sonas, hay un solo principio básico que subyace y es que todos los seres humanos tienen los mismos derechos inalienables. Esto significa que los derechos humanos son los mismos para todos los hombres, mujeres, niños y niñas de todo el mundo, con independencia de cuáles sean sus circunstancias. No puede haber, en cuanto a derechos, distinción de ninguna clase, como raza, color, sexo, orientación sexual o identidad de género, idioma, religión, opinión política o de cualquier otro tipo, origen nacional o social, fortuna, nacimiento y cualquier otra situación. Universal significa todas las personas en todos los lugares. La Declaración Universal por los Derechos Humanos (DUDH) también intenta mostrar que los derechos humanos son interdependientes e indivisibles. Los treinta artículos de la Declaración tienen la misma importancia. Nadie puede decidir que unos son más importantes que otros. Arrebatar un derecho tiene un impacto negativo en todos los demás.

Ahora bien, la importancia de la DUDH resultó indudable y, aunque no era vinculante, los países han tratado de volcarla a sus propias legislaciones. Con el tiempo, ya para la década de los 80, se advirtió que el horizonte infantil no estaba suficientemente contemplado. La Asamblea General de Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989 adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho.

Como ha señalado en diferentes documentos el UNICEF, la Convención sobre los Derechos del Niño es el tratado de derechos humanos más ampliamente ratificado en la historia: 196 países hasta el presente. Algunas naciones lo ratificaron a nivel supranacional, otras a nivel constitucional y otras a nivel legal. Pero de modo declarativo el éxito ha sido indudable. La Argentina la adoptó en 1990 y la incorporó a la Constitución Nacional en la reforma de 1994. Sin embargo, no fue sino hasta 2005 que el país sancionó una Ley de Protección Integral De Los Derechos De Las Niñas, Niños Y Adolescentes (Ley Nacional 26.061), acorde a los lineamientos de protección integral de la Convención. A su vez, Chile, hasta el 2022, no la había incorporado aún a nivel constitucional, pero sí dio lugar a legislaciones y decretos que la avalan en relación con Educación, Salud, Trabajo infantil, entre otros. La confirmación y sedimentación de la CDN en cada país ha implicado un compromiso inalienable para que las infancias lograran ejercer dichos derechos. Sin embargo, como en un movimiento de marea, en algunos momentos los derechos parecen cumplirse, y en otros el retroceso es importante y de riesgo.

## Breve historia

A comienzos del siglo XX los países industrializados no tenían normas de protección para la infancia. Frecuentemente, los niños trabajaban con los adultos en condiciones insalubres e inseguras. El creciente reconocimiento de la injusticia que entrañaba esta situación, producto de una comprensión más profunda de las necesidades de desarrollo de los niños, llevó a la creación de un movimiento para proteger mejor a la infancia (véase EQUIDAD). Las normas internacionales

sobre los derechos del niño tuvieron un derrotero interesante, con algunos momentos nodales como se sintetiza en el documento de UNICEF (2022) Historia de los derechos del niño:

- **1924.** La Sociedad de las Naciones aprueba la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, elaborada por Eglantyne Jebb, fundadora de *Save the Children Fund*. La Declaración expresa que todas las personas deben reconocer el derecho de los niños a contar con los medios necesarios para su desarrollo, a recibir ayuda especial en épocas de necesidad, a tener prioridad en las actividades de socorro, a gozar de libertad económica y protección contra la explotación, y a acceder a una educación que infunda conciencia social y sentido del deber.
- **1946.** En el escenario de posguerra reciente, la Asamblea General de las Naciones Unidas crea el Fondo Internacional de Emergencia para la Infancia, UNICEF, centrado en los niños de todo el mundo.
- **1948.** La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo artículo 25 da derecho a las madres y los niños a "cuidados y asistencia especiales", así como también a "protección social".
- **1959.** La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce, entre otros, el derecho del niño a la educación, el juego, la atención de la salud, y a un entorno que lo apoye.
- **1966.** Con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los Estados Miembros de las Naciones Unidas se comprometen a defender la igualdad de derechos —incluyendo la educación y la protección— para todos los niños.
- **1973.** La Organización Internacional del Trabajo aprueba la Convención 138, que fija en 18 años la edad mínima para desempeñar trabajos que podrían ser peligrosos para la salud, la seguridad o la moral de las personas.
- **1974.** La Asamblea General de las Naciones Unidas exhorta a los Estados Miembros a observar la Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado. La Declaración prohíbe el encarcelamiento y los ataques contra mujeres y niños que formen parte de la población civil, y defiende la inviolabilidad de los derechos de las mujeres y los niños en contextos de conflicto armado.
- **1978.** La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas somete un proyecto de Convención sobre los Derechos del Niño a la consideración de un grupo de trabajo conformado por Estados Miembros, agencias, y organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales.
- **1979.** Para conmemorar el vigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas designa el año 1979 como Año Internacional del Niño, en el curso del cual UNICEF desempeña un papel de la mayor importancia.

- **1985.** Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores explican en detalle los principios de un sistema de justicia que propicie el interés superior del niño, incluyendo educación, servicios sociales y un tratamiento proporcional para los niños detenidos.
- **1989.** La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce el papel de los niños como agentes sociales, económicos, políticos, civiles y culturales, y es elogiada ampliamente como un logro histórico para los derechos humanos. La Convención garantiza y establece normas mínimas para proteger los derechos de los niños en todas las circunstancias.
- **1990.** Se celebra en Nueva York la Cumbre Mundial en favor de la Infancia. Se elaboran y aprueban las Directrices para la Prevención de la Delincuencia Juvenil con las estrategias dirigidas a prevenir la criminalidad y a proteger a los jóvenes en situación de alto riesgo social.
- **1991.** Expertos de UNICEF, *Save the Children*, *Defensa de los Niños Internacional* y otras organizaciones se reúnen para estudiar los datos obtenidos a través del proceso de presentación de informes de la Convención sobre los Derechos del Niño. La reunión conduce a la creación formal de la Red de Información de los Derechos del Niño (CRIN) en 1995.
- **1999.** La Organización Internacional del Trabajo aprueba el Convenio sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil, que exige la inmediata prohibición y eliminación de cualquier forma de trabajo que pueda perjudicar la salud, la seguridad o la moral de los niños. UNICEF ha colaborado desde 1996 con la Organización Internacional del Trabajo, promoviendo la ratificación de normas laborales internacionales y políticas relativas al trabajo infantil.
- **2000.** La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba dos Protocolos Facultativos de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que obligan a los Estados Partes a tomar medidas cruciales tanto para impedir que los niños participen en las hostilidades durante los conflictos armados, como para poner fin a la venta, la explotación y el abuso sexual de los niños.
- **2002.** Durante el período extraordinario de sesiones de las Naciones Unidas sobre la infancia, delegados infantiles se dirigen a la Asamblea General por primera vez. Se aprueba el programa de "Un Mundo Apropiado para los Niños", que describe objetivos específicos para mejorar las perspectivas de los niños en el curso de la siguiente década.
- **2006.** Junto con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNICEF publica el Manual para cuantificar los indicadores de la justicia de menores, que permite a los gobiernos evaluar la condición de sus sistemas de justicia juvenil y hacer las reformas que sean necesarias.
- **2010.** El Secretario General de las Naciones Unidas da a conocer el informe titulado Situación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

- **2011.** Se aprueba un nuevo Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Con arreglo a este Protocolo Facultativo sobre procedimientos relativos a las comunicaciones, el Comité de los Derechos del Niño puede presentar denuncias de contravenciones a los derechos de la infancia y llevar a cabo investigaciones.

Como se puede observar, el itinerario por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) es dinámico, ha incorporado aportes según nuevas situaciones y conciencia del tema. Vale reiterar que la Convención sobre los Derechos del Niño es el instrumento internacional más ampliamente ratificado de la historia. Hasta la fecha, solamente los Estados Unidos no la han ratificado.

## El enunciado de los derechos

En Argentina, la ley 26.061 es la que principalmente ha concretado los principios de la Convención. A continuación se presenta una síntesis de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes allí enunciados:

- A que se proteja su vida y se respete su intimidad.
- A la salud.
- A hacer deporte, a jugar y disfrutar de un ambiente sano.
- A no sufrir humillaciones ni abusos de ningún tipo.
- A que se respete su honor y se proteja su imagen.
- A tener su documento, su nombre, su nacionalidad y su propio idioma.
- A que se respete la forma de ser de su lugar de origen.
- A conocer a sus padres biológicos y mantener un vínculo con ellos aunque estén separados o alguno se encuentre en prisión, salvo que ese vínculo pueda provocarle daño.
- A tener una familia alternativa o adoptiva que los críe cuando no puedan tener contacto directo con sus padres.
- A recibir educación pública y gratuita en todos los niveles, respetando su derecho a ingresar y permanecer en una escuela cerca del lugar donde viven.
- A gozar de los beneficios de la seguridad social.
- A expresar sus opiniones en la familia y que sean tenidas en cuenta tanto en la familia como en la escuela, considerando su grado de madurez.
- A asociarse con fines culturales, deportivos o políticos siempre y cuando esas asociaciones o grupos estén solo integradas por niños, niñas o adolescentes.

Al nacer niñas y niños tienen derecho a:

- Ser identificados en forma inmediata para que puedan ser inscriptos en el Registro Civil.
- Si la madre o el padre no tienen documento, el Estado debe hacer lo que sea necesario para la identificación del recién nacido. El trámite es gratuito.

Ante la justicia tienen derecho a:

- Participar en todo procedimiento judicial en el que estén involucrados.
- Ser escuchados y a que se considere su opinión al momento de tomar la decisión referida a ellos.
- Tener un abogado, preferentemente especializado en cuestiones de niñez y adolescencia aunque no puedan pagarlo.

Todo lo que se decida sobre niños debe basarse en el principio del interés superior del niño, niña y adolescente. Esto es, lograr que todos los derechos y garantías que se les reconocen sean disfrutados en forma integral, simultánea y con un máximo nivel de satisfacción.

La ley también contempla quiénes están obligados a la protección de las infancias. En primer lugar las familias, "que deben asegurarles el disfrute pleno de sus derechos", pero también son fundamentales todos los organismos del Estado que tienen como prioridad protegerlos y auxiliarlos en cualquier situación y deben hacerlo con preferencia al resto de la sociedad.

También la comunidad en general puede ejercer protección por razones de solidaridad. Por eso la ley permite que cualquier ciudadano que sepa que no se respeta la ley se presente a la justicia para pedir que se tomen medidas urgentes para que los niños, niñas y adolescentes afectados puedan gozar de sus derechos. A su vez, quienes trabajan en escuelas públicas, colegios privados y centros de salud deben comunicar cualquier violación a sus derechos a la autoridad más cercana.

El funcionario que recibe la denuncia debe iniciar el trámite en forma inmediata, prevenir cualquier tipo de daño en el niño y buscar que se reparen los daños que haya sufrido. El trámite es gratuito. Si el funcionario no lo hace, tiene responsabilidad penal.

Los órganos de la administración pública encargados de la protección de los niños, niñas y adolescentes son: la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia; el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia; el Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que asesora a los menores, a su familia y recibe todo tipo de denuncias.

La ley menciona medidas de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, por ejemplo, cuando sus derechos son amenazados o violados. Algunas de esas medidas son: mantenerlos con su familia; incluirlos en programas que busquen fortalecer y apoyar a las familias; darles ayuda económica si hay necesidades básicas insatisfechas, falta de vivienda o dificultades económicas, para mantener los vínculos familiares y lazos afectivos; incluirlos en programas de asistencia integral a la embarazada; darles tratamientos médicos, psicológicos o psiquiátricos a cualquier menor que lo necesite o a sus padres. También se mencionan medidas excepcionales como estar por un tiempo en otro ámbito familiar pero con personas vinculadas a ellos; o convivir con un grupo distinto al de su familia. En ese caso se debe contemplar que continúe yendo a la escuela y que esta situación sea aceptada por los niños y niñas, que se pueda mantener la convivencia entre hermanos, y que la autoridad

que toma la medida excepcional informe dentro de las veinticuatro horas al juez de familia que corresponda. Nunca puede emplearse como medida de protección la institucionalización de un niño, niña o adolescente porque no tenga recursos materiales. Nunca una medida de protección excepcional puede ser la privación de libertad.

Complementan la ley 26.061 otras legislaciones ligadas, por ejemplo, al campo laboral y al de los derechos civiles. En Argentina, por ley, el trabajo de menores de 16 años es delito. La ley 20.744 sobre trabajo infantil establece que solo pueden trabajar los mayores de 16 años con autorización de sus padres y hasta seis horas diarias. No pueden realizar trabajo nocturno y tienen derecho a recibir el mismo salario que los demás por la misma cantidad de horas. A su vez, la ley 26.390 establece en el artículo 189 bis que la persona mayor de 14 años y hasta los 16, podrá ser ocupada en empresas cuyo titular sea su padre, madre o tutor siempre que no trabaje más de tres horas diarias y quince semanales.

Según el Código Civil, ley 26.994, para poder casarse las personas deben tener 18 años. Como excepción, pueden hacerlo a partir de los 16 con autorización del juez y el permiso de sus progenitores.

Los jóvenes mayores de 16 y menores de 18 años argentinos nativos tienen la opción de votar si así lo desean, aunque el voto es obligatorio a partir de los 18 años. Dice la ley 26.774: "los argentinos que hubiesen cumplido la edad de dieciséis (16) años, gozan de todos los derechos políticos conforme a la constitución y a las leyes de la república".

## Estado de la cuestión

Si bien luego de la Convención por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes se avanzó mucho en el reconocimiento de los derechos de las infancias, y muchos países avanzaron en sus legislaciones, aún la concreción de los derechos es desigual. Como señala Iglesis Larroquette (2019):

> Como todos sabemos, el reconocimiento de un derecho no equivale a su materialización, pero hay pruebas concluyentes de que los cambios en la ley han contribuido a mejoras notables en áreas en las que los niños y las niñas son especialmente vulnerables, como la explotación laboral, los castigos corporales, el cuidado alternativo y los matrimonios forzados a edades tempranas. (p. 9)

> Sin embargo, a pesar de todas estas mejoras, la agenda pendiente sigue siendo enorme: los derechos brillan más por su ausencia que por su cumplimiento. Cada año, más de cinco millones de niños y niñas siguen muriendo por causas que se pueden prevenir. Más del 60 % de quienes cursan la primaria en países en desarrollo no alcanzan unos mínimos de competencia en el aprendizaje. Hay 815 millones de personas que pasan hambre y 150 millones de niños y niñas pequeños ven cómo la malnutrición crónica dificulta su desarrollo mental y físico a largo plazo. Un sinfín de ellos, en países tanto ricos como pobres, se enfrentan a una realidad diaria de pobreza, explotación, violencia, descuido y abuso (Iglesis Larroquette, 2019 ,p. 10)

En Argentina, al igual que en otros países de América Latina, la pobreza "se encuentra infantilizada" (Becerro y Guerrini, 2019). Según el informe de Barómetro de la Deuda Social de la Infancia de la Universidad Católica Argentina, al 2019 el 51,7 % de los niños y adolescentes vivían en la pobreza y un 10,2 % era indigente. Si a esto se le suma la situación durante la pandemia de la COVID-19, en los años 2020 y 2021, donde si bien gran parte de los Estados actuaron de modo democrático en relación con las vacunaciones y la atención sanitaria, la pobreza se agravó muy especialmente en las infancias y adolescencias; así también se incrementaron las situaciones de violencia familiar. Todo ello, y muy especialmente en la actual coyuntura, obliga a la vigilancia permanente para que los derechos de las infancias sean una realidad.

## Para seguir leyendo


Becerro, V. y Guerrini, L. (2019). "Derechos bajo la alfombra: políticas públicas y participación efectiva de la infancia" en *Por escrito*, Revista temática sobre infancia y educación, N.º 13, Córdoba. Fundación Arcor.

Iglesis Larroquette, A. (2019). "Sin permiso para participar. Liderazgos transformativos y derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes", en *Por escrito*, Revista temática sobre infancia y educación, N.º 13, Córdoba. Fundación Arcor.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2022). *Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Ley 26.061. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes#titulo-2 . Consultado el 26/6/2022.

UNICEF (2022). ¿Qué es la Convención sobre los Derechos del Niño? Disponible en https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/la-convencion#. Consultado 28/6/22.

UNICEF (2022). *Historia de los derechos del niño*. Disponible en https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia. Consultado 30/6/22.

UNICEF (2019). *La convención de las naciones unidas sobre los derechos del niño. La versión para los niños*. Disponible en https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-11/CDN_version_ninos.pdf

UNICEF (2019). *Para cada niño, todos los derechos: La Convención sobre los Derechos del Niño en la encrucijada*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). https://www.unicef.org/es/informes/convencion-derechos-nino-en-encrucijada-2019

VVAA (2017). *El estado mundial de la seguridad alimentaria y la nutrición*, FAO, FIDA, UNICEF, PMA y OMS.


## Para ver y participar

https://www.apadim.org.ar/2020/10/por-infancias-diversas-libres-y-con.html (video)

Día Nacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes - Canal Encuentro.

# Dificultades en el lenguaje

Lo que motoriza el aprendizaje es el deseo de saber" (Janin, 2017), pero ese deseo, ¿logra siempre concretarse como tal? Y más aún, ¿logra satisfacerse? Muchos niños y niñas van a la escuela con una compleja conjunción de expectativas, afectos y miedos, pueden interactuar, quedarse en un rincón, observar y saber que son observados. Todo esto actúa en el simple momento en el que un grupo de pequeños se sienta en un aula. A su vez, uno de los objetivos que se plantea la escuela primaria es lograr que las infancias hablen y escriban correctamente, que puedan narrar y desarrollar su relatos por escrito, que puedan tomar nota de modo eficaz y comprensible, enriquezcan su vocabulario, poeticen, argumenten. Se explayen con la palabra tanto de modo escrito como oral. Entre el deseo infantil con sus historias y memorias, y los objetivos de una planificación pedagógica no siempre existen armonías.

Las aulas escolares son el escenario donde muchos chicos presentan dificultades para aprender a leer y escribir. Algunos pequeños, teniendo voluntad de hablar, no pueden emitir correctamente, reiteran sílabas, tartamudean. Otros, cuando ya están dispuestos a entrenarse en la escritura, invierten el orden de las letras, se esfuerzan, pero no logran una comprensión cabal de lo que se les dice. A todo este cúmulo de posibilidades se lo ha denominado "dificultades en el aprendizaje de la lengua", "trastornos" o bien, diferentes modos de "dis".

Desde el punto de vista conceptual clásico se suelen diferenciar la dislalia ligada a la expresión oral del lenguaje, al hablar, y la dislexia, centrada en las dificultades en la lexis o escritura, aunque en las prácticas cotidianas tal división no resulte tan clara y distinta. Existen controversias en torno a los modos de abordaje de estas dificultades, e incluso profundos debates de carácter epistemológico ligados, sobre todo, a los cruces entre concepciones biologicistas y psicologicistas. Sin embargo, se admite que los enfoques multidimensionales y multidisciplinarios resultan ser los más oportunos.

Este apartado se centrará en la **dislexia**. Investigaciones actuales prefieren denominarla afección y no enfermedad, y se considera que no cualquier trastorno o dificultad debe ser denominado de este modo. Desde una mirada -si se quiere- biologicista, la dislexia está asociada a la manera en la que el cerebro procesa información. Las imágenes del cerebro que se han tomado con dispositivos modernos, han mostrado que las personas con dislexia no usan las mismas partes del cerebro que las personas sin dislexia. En este sentido, el cerebro de las per-

sonas con dislexia no funciona de una manera eficiente cuando leen, es por ello que la lectura parece un trabajo tan duro y lento.

El saber más común piensa que la dislexia es solo aquella dificultad que hace que la gente invierta el orden de las letras y los números y que vea las palabras al revés, y se suele mencionar como ejemplo emblemático a Leonardo Da Vinci, romantizando así a la dislexia. Sin embargo, eso es solo un aspecto. Más aún: la inversión es una parte normal del desarrollo de un niño hasta el primer o segundo grado. El problema principal de la dislexia es tener dificultades en el momento en que deben reconocer los sonidos básicos del habla, llamados fonemas. Por lo tanto, los niños tienen problemas en establecer la conexión entre el sonido y la letra de ese sonido, y combinar sonidos para formar palabras. Esto dificulta todavía más el reconocimiento de palabras breves y conocidas, o pronunciar palabras más largas. Las personas con dislexia emplean mucho tiempo para poder pronunciar una palabra, por lo general el significado de la palabra se pierde y la comprensión de la lectura no es buena. Los niños con dislexia tienen dificultades con la ortografía, y es posible que tengan problemas al expresarse tanto en forma escrita como en forma oral. La dislexia es una afección del procesamiento del lenguaje, de manera que puede afectar todas las formas del lenguaje, tanto oral como escrito.

Cabe entonces considerar "dos vertientes: según una se trata de chicos con dificultades para decodificar y deletrear; en otra, quienes pueden hacerlo, pero encuentran su mayor problema en la lectura y comprensión de los textos leídos" (Vasen, en Janín, Vasen, Fusca, 2017, p. 42).

Así se podrían delimitar otros rasgos, por lo cual la palabra "dislexia", lejos de tener un predicado homogéneo, presenta ramificaciones y complejidades que despiertan inquietud y llevan a renovar investigaciones, y sobre todo, a contextualizar las dificultades y a valorar las dimensiones emocionales y los vínculos escolares.

Las organizaciones de padres y familiares de niños y niñas con problemas en el lenguaje también ofrecen un abordaje importante, porque tratan de buscar soluciones con una mirada muy próxima entre progenitores e infancias.

Una síntesis de la organización de la Sociedad Civil Asociación Madrid con la Dislexia (2014) resulta clara y didáctica. Han realizado una suerte de radiografía de la dislexia y la detallan:

> Es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico, que se da en niños que no presentan ningún impedimento físico, psíquico ni sociocultural.
>
> Es la causa más común de las dificultades de leer, escribir y deletrear.
>
> Menos de un tercio de los niños con problemas de lectura reciben tratamiento específico en las escuelas.
>
> Afecta a un mayor número de hombres que de mujeres.
>
> La dislexia tendría un fuerte componente hereditario.

Los disléxicos ven afectada su coordinación motora, el cálculo mental, la concentración y la organización personal.

Es habitual que presenten hiperactividad y déficit de atención asociados al trastorno.

Idiomas como el español, con una fonética más regular, dificultan la detección de la dislexia. En inglés, por ejemplo, donde a una letra le corresponden varios sonidos, el diagnóstico es más precoz.

Especialistas, como Eulalia Torras de Boá (2002) ya habían manifestado que los niños con dislexia aprenden mejor imitando el hacer que a través de explicaciones con palabras. Asimismo, algunos tienen dificultades en la orientación espacial y temporal, por ejemplo, a la hora de correr se desorientan y corren en sentido contrario al de sus compañeros, o a veces, al relatar, confunden los tiempos verbales y utilizan futuro por pasado, entonces delegan el relato de los hechos a un amigo o familiar. Por cierto que en todo esto influyen los estados emocionales, la valoración que tengan de sí mismos y la contención que reciban.

## Breve historia y debates

La dislexia fue reconocida y descrita por primera vez por el doctor Rudolf Berlin en Alemania, en 1872. A partir de ese momento investigadores de diferentes campos —medicina, psicología, pedagogía— desarrollaron teorías, las más de las veces relacionadas con la neurología, pero "ninguno de los factores invocados tiene especificidad suficiente, consistencia o aval como para ser considerado causa" (Torras de Beá, 2002, p. 20). Como ya se dijo, se suele agrupar a las teorías en genéticas, neurológicas, sensoriales, pedagógicas y psicológicas. Resulta importante mencionar que la evolución intelectual y la capacidad de aprendizaje, así como la evolución social y el equilibrio emocional, se desenvuelven en la matriz de la interacción entre el niño y su entorno, habitualmente los adultos a cargo. "De esta relación surgen los estímulos imprescindibles para que el niño pueda organizar su mente, construya su relación con la realidad exterior y las bases de su capacidad de aprender" (Torras de Beá, 2002, p. 23).

Cuando se advierte alguna perturbación en la experiencia de los aprendizajes infantiles, esto puede generar ansiedad en los padres lo cual afecta no solo el vínculo con el niño sino también su estado psicológico y emocional. Las infancias con dislexia tienen una sensibilidad especial para captar esta situación con el agregado de que el aprendizaje de la lectoescritura les cuesta mucho más que a otros niños. De ahí que desde el descubrimiento de la afección se fue trabajando de modo cada vez más integrado de equipos de profesionales que interactúan en los tratamientos.

Aunque fueron objeto de críticas, los hallazgos de las neurociencias también han hecho su aporte en los últimos años. Se pueden sintetizar de la siguiente manera: según los neurocientíficos las letras del lenguaje escrito son intentos humanos por mapear los fonemas como símbo-

los, más o menos acertados en según qué lengua. Pero mientras que la facultad del habla está en los genes —es uno de los grandes patrimonios genéticos comunes a toda la humanidad—, la escritura es una invención. Los fonemas están en los genes, y las letras están en la cultura. La dificultad de leer del disléxico no tiene que ver con la visión de las letras, sino con los fonemas que las letras significan. Resulta muy importante entonces que la escuela y los docentes tomen conciencia de estas peculiaridades a los fines de poder colaborar con las infancias que están afectadas por la dislexia.

Cabe consignar que estos avances en la indagación del cerebro, y la proliferación de las exploraciones de las neurociencias, si bien por momentos parecen valorar más la estructura cerebral que la totalidad de la persona, han logrado mayor minuciosidad en la detección de los factores de la dislexia en el funcionamiento cerebral.

Según una investigación realizada por el neurocientífico Bart Boets de la Universidad de Lovaina y publicada en la revista *Science* (Underwood, 2013), se llegó a la conclusión de que la dislexia sería producto de la mala conectividad entre dos regiones del cerebro. El procedimiento fue el siguiente: se sometió a una prueba a 23 personas con dislexia y 22 sin dislexia. La indagación consistía en la utilización de resonancia magnética funcional, que cartografía (o ilumina) las zonas del cerebro activas mientras el paciente hace tareas de lectura; y además, se utilizaron las modernas técnicas de computación que permiten detectar la conectividad entre unas zonas y otras: tanto las conexiones estructurales, o estables, como las funcionales que dependen de la tarea. Estas técnicas de alta resolución biológica permitieron ver lo que pasa en las partes relevantes del cerebro en el momento en que los voluntarios disléxicos y los no disléxicos procesaron el lenguaje. Gracias a la resonancia magnética se pudo saber que la representación de los fonemas ocupa un lugar concreto e identificable en el córtex cerebral cerca de las orejas, llamado córtex auditivo primario y secundario. La actividad cerebral allí se ha revelado tan fuerte y precisa en los disléxicos como en los no disléxicos. Pero los mapas de conectividad manifestaron una diferencia importante entre los dos grupos de voluntarios que habían sido sometidos a las pruebas. Los mapas de fonemas (el córtex auditivo primario y secundario) se conectan normalmente con fuerza a las áreas lingüísticas de alto nivel, situadas en otra estructura distinta, el giro frontal inferior, cerca de la sien. Aquí se elaboran los análisis sintácticos y las asignaciones semánticas que se estudian en la escuela, y que son las que dan sentido al lenguaje. La conexión del córtex auditivo con estos procesadores de alto nivel está debilitada en las personas disléxicas. Este hallazgo permitió comprender más minuciosamente las proveniencias de la dislexia. Si bien estas investigaciones, de carácter empírico, actúan solo como hipótesis, lo cierto es que durante varias décadas neurólogos y psicólogos atribuyeron este problema del aprendizaje a una representación mental defectuosa de las palabras, incluyendo fonemas, elementos so-

noros característicos de la lengua, y a partir de las novedades de la investigación de Bart Boets el eje está puesto en la conexión.

¿Qué repercusión tienen estas investigaciones en los tratamientos concretos? Aún no se advierten claramente, pero sí se pone de manifiesto la necesidad de la detección temprana para que los niños cuenten con recursos a la hora de la escolarización. Las tecnologías ligadas al conocimiento cerebral, en este sentido, resultan útiles, aunque por cierto no pueden considerarse de modo descontextualizado y como lo único posible.

## A los docentes

Gran parte de las familias toman conocimiento de la dificultad cuando los hijos comienzan a aprender a leer y escribir. En una sociedad alfabetizada como la actual, no ser capaz de leer y escribir no solo afecta a la educación y el desarrollo cognitivo, sino que también tiene un gran impacto en aspectos emocionales y de sociabilidad, en el bienestar individual o en el acceso a oportunidades de trabajo. Boets explica que la mayoría de los idiomas aplican un sistema de escritura alfabética, lo que implica que las unidades de sonido (fonemas) se representan mediante símbolos visuales (grafemas). Así, mediante el aprendizaje de las reglas de correspondencia grafema-fonema, un niño es capaz de aprender a leer y escribir. Los niños con dificultades presentan problemas en esta asociación. En relación concretamente con la alfabetización, la dislexia es una:

> dificultad específica en el aprendizaje en una o más de las destrezas referidas a la lectura, deletreo y lenguaje escrito, y que puede estar acompañada por una dificultad en el manejo de los números, en la memoria a corto plazo, la secuenciación, la percepción auditiva o visual y las capacidades motoras. (Augur, 1994, p. 1)

En la escuela se percibe a la dislexia principalmente como la dificultad para la percepción y utilización del lenguaje escrito. A veces el lenguaje oral se encuentra comprometido de alguna manera. Lo importante es advertir que esta afección se presenta en el curso normal de la enseñanza y es independiente del bagaje socioeconómico del alumno o de su inteligencia, ya que incluso a veces se presenta en alumnos con perfil intelectual alto. Tradicionalmente se pensaba que la dislexia únicamente podía ser identificada a la edad de seis años con la iniciación a la lectoescritura y el deletreo. Sin embargo, con la experiencia y los estudios llevados a cabo en la última década se muestra evidente que existen signos externos que permiten una aproximación a los síntomas de la dislexia en tiempos previos a los aprendizajes de la lectura. Algunos especialistas incluso se refieren a un perfil del niño con tal afección, lo cual debe tomarse como una aproximación y de ninguna manera como algo taxativo. Entre las características mencionan, de carácter general:

- el historial familiar de dificultades en el aprendizaje.
- dificultades persistentes en vestirse de

forma correcta y en calzarse de forma correcta y en el pie correcto.

- dificultades en el manejo de abrochar botones y lazo de los zapatos.
- alternar días buenos y malos sin razón aparente.
- demostrar escaso interés por las letras o palabras.
- escasa capacidad para escuchar o prestar atención.
- dificultad para lanzar y atajar una pelota o para llevar con palmas un ritmo simple.

Se mencionan como características específicas en el área del lenguaje:

- tardar más de lo esperado en aprender a hablar de manera clara y correcta.
- utilizar frases invertidas de forma persistente y palabras semejantes a la original.
- conocer los colores pero confundirlos al nombrarlos.
- balbucear al hablar y examinar de forma persistente todas las palabras.
- tener dificultad de recordar el nombre de objetos conocidos.
- confundir palabras de sentido direccional, por ejemplo arriba-abajo, dentro-fuera.
- dificultad para aprender ritmos musicales en el jardín de infantes.
- dificultad para encontrar palabras rítmicas (con el mismo final, con el mismo número de sílabas, etc.).
- dificultad en completar secuencias (del mismo color o forma y posteriormente con los días de la semana o los números).

Por otra parte, otras características a destacar son:

- pensar y trabajar de forma rápida, aunque no en actividades referidas al aprendizaje escolar.
- capacidad creativa, sobre todo en dibujo y en el buen sentido del color.
- buena aptitud para manejar juguetes de construcción y técnicos (puzzles, construcción, bloques, ordenadores, video, etc.).

Cabe consignar que no todos los niños disléxicos manifiestan todas las dificultades expresadas anteriormente, pero cuando presentan una dificultad, esta persiste en el tiempo.

¿Cómo deben actuar los maestros ante esta situación? En el día a día el docente quizás piense que con la cantidad de alumnos que tiene no puede detenerse en particularidades. Sin embargo, resulta fundamental saber que el niño disléxico tiene una forma diferente de aprender y que, por tanto, se necesita una forma diferente de enseñar.

Debe saber que el niño con esta afección tiene una secuenciación pobre en las actividades, una discriminación pobre en capacidad y memoria auditiva, una memoria escasa a corto plazo. Por lo tanto, se hace imprescindible que en el ámbito escolar se logre:

- mejorar la autoconfianza del niño, ya que la mayoría de ellos tienen una autoestima baja y necesitan confianza; es necesario enfocar las actividades sobre sus logros y alentar sus esfuerzos constantemente, sin

centrarnos en "sus" problemas escolares exclusivamente.
- realizar el trabajo conjuntamente, de modo que cuando corregimos su lectura, pronunciemos nuevamente para no enfatizar los errores.
- si el niño tiene una memoria a corto plazo pobre, será menos frustrante para él limitar el número de instrucciones verbales de una vez y hacerlas de manera visual, como por ejemplo en el pizarrón.
- la concentración dificultosa puede ser paliada de alguna forma situando al niño en las primeras filas de la clase para ver bien.

Si bien cada docente tiene sus modalidades, pueden sugerirse algunos consejos simplemente a modo de colaboración:

- ofrecer el trabajo al niño en pequeñas cantidades y no de forma total para que se adapte a sus posibilidades reales.
- como su lectura y su escritura serán probablemente más lentas que las de los otros niños en la clase, es necesario formular pocas cuestiones a la vez en tareas comunes.
- hay que ver si está cómodo en el pupitre, si sus compañeros no invaden su lugar, si corrige constantemente su postura al escribir. Si se da todo esto hay que preguntarle cómo se sentiría más cómodo.
- fomentar el estilo de letra cursiva, enlazando las letras, de forma que se establezca con el uso una "memoria de movimiento de las formas".
- fomentar en el niño —y esto es válido para todos— la supervisión de cada tarea así como pensar lo que se tiene que hacer antes de comenzar a escribir; esto se fomenta preguntando al niño acerca de las instrucciones que se le dan, así como de la utilización de las mismas y el por qué de la necesidad de su realización correcta.
- utilizar técnicas de aprendizaje multisensorial para acceder al cerebro de todas las formas posibles en la situación de aprendizaje.
- dar al niño algún tiempo para pensar, ya que su sistema de recuperación puede ser diferente del resto.
- fomentar formas alternativas de recordar su trabajo, utilizando para ello todas las herramientas de que se disponga, desde un grabador hasta una computadora.
- deletrear más que corregir, enseñando a construir las palabras.
- hacerle entender al niño que todos los compañeros pueden tener alguna dificultad, por ejemplo, las matemáticas se aprenden en pequeños pasos.
- dar al niño estrategias mnemotécnicas para recordar.

### Si Leonardo pudo...

Algunos historiadores sostienen que Leonardo escribía en espejo para que no se conocieran sus escritos de anatomía y que la Inquisición no lo condenara. Es una posibilidad, pero lo cierto es

que escribía también con muchos errores, que tenía verdadera dificultad para dibujar las palabras. Pero pensemos que de esa manera, con dificultades, escribió su inmortal *Tratado de Pintura* y su libro de los *Aforismos*. Y también para la época no era algo menor ser zurdo, y más aún hijo natural sin posibilidades de educación prestigiosa. Es decir que su clima educativo no era de lo más favorable. Sin embargo, a los catorce años ingresó al taller de Andrea del Verrocchio para aprender. Estuvo allí seis años. No solo no hay registros de quejas del maestro ya que el joven demostró minuciosidad y asombrosa capacidad para el dibujo y luego para la pintura, sino que se cuenta que el Verrocchio lo admiraba. Ya de famoso, a Leonardo se le solía cuestionar el enorme tiempo que le llevaban los bocetos y cómo tenía dificultades para convertirlos en obra terminada. Se distraía, ensayaba muchísimas pruebas, aplicaba conocimientos de matemáticas y geometría, y pintaba, se demoraba en su hallazgo del *sfumato*, volvía sobre lo hecho. Hoy lo entenderíamos perfectamente.

Muchos chicos, claro, sin ser Leonardo, al mismo tiempo que tienen dificultades, poseen un hermoso potencial creativo. Con mucha paciencia, diálogo y afecto hay que propiciar que lo exterioricen.

## Para seguir leyendo


Augur, J. (1994). Dyslexia. Early Help. *Better Future*. British Dyslexia Association.

Caño, F. & Herron, E. (1995). "Un término controvertido: la Dislexia", en *Comunidad Educativa*. N.º 224, mayo, 1-4.

Entel, A. (2008) Dialéctica de lo Sensible, Buenos Aires: Paidós.

Entel, A. (2016). *Infancias: nuevos mundos. La palabra y la emancipación*, Buenos Aires: Paidós.

Hernández de la Torre, E. (2014). "La dislexia escolar. Algunas consideraciones actuales respecto a su intervención escolar", Sevilla: Universidad de Sevilla, disponible en http://www.rehasoft.com/documentos/terceros/LA DISLEXIA ESCOLAR.pdf

Janin, B.; Vasen, J.;Fusca, C. (comps.) (2017). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación*, Buenos Aires: Noveduc.

Torras de Beá, E. (2002). *Dislexia en el desarrollo psíquico: su psicodinámica*, Barcelona, Paidós.

Asociación Madrid con la Dislexia (s.f.). Madrid con la dislexia. http://www.madridconladislexia.org/category/newsletter/

Underwood, E. (2013) "Faulty Brain Connections in Dyslexia?" en *Science* ,6 Dec. 2013, vol. 342, issue 6163, p. 1158.

# Discapacidad

Como punto de partida para comprender la discapacidad, es necesario reflexionar sobre la ideología de la normalidad, definiéndola como un modo de comprensión donde operan lo histórico, lo social, las ideas de la Modernidad en relación con las infancias y donde se construyen distintos escenarios, acontecimientos y actos que sitúan prácticas corporales y sociales, delimitando lo que es normal o anormal. Los derechos conquistados por las organizaciones de personas con discapacidad han ido disputando los límites y redefiniendo espacios y prácticas consideradas normales en oposición a otras vistas como anormales (Almeida et al, 2020; Rosato y Angelino, 2009).

Antes de delimitar una definición vale concretar lo dicho con un ejemplo. Eran los años 80, en medio de un salón de una casa antigua con pisos de madera, una joven, casi niña, parecía acariciar el suelo con sus pies desplegando movimientos de danza. Percibía el sonido a través de las vibraciones que sus pies muy sensibles registraban en el suelo y, gracias a la guía de su profesora, gozaba del baile, contenía en su cuerpo todos los sonidos, escuchaba la atmósfera. Danzaba. Su profesora era María Fux y la alumna, una joven sordomuda. "Yo no hablo de discapacitados —apuntaba en una entrevista María Fux—, sino de personas diferentes. El concepto es que todos somos diferentes y semejantes. Aceptar a un niño sordo, ciego o con síndrome de Down significa que puede formar parte de un grupo de gente que no sea sorda, ciega o con síndrome de Down". Estas palabras, en boca de la artista, demuestran las acciones que, desde lo creativo, pueden mejorar la vida de quienes nacieron o viven con discapacidad.

Designadas históricamente con una cantidad de términos diferentes —lisiadas, minusválidas, deficientes, disminuidas, inválidas—, las personas afectadas de modo permanente o temporario por alguna discapacidad fueron denostadas, estigmatizadas y hasta temidas a lo largo de siglos. Bien entrado el siglo XX, recibieron finalmente el nombre de "discapacitados" y se consideró, al menos en Argentina, a este término menos dañino que los anteriores (Pantano, L., 1987).

Según la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, setiembre de 1999), "el término 'discapacidad' significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social".

A su vez, la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2006 aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Al poco tiempo, en 2008, Argentina aprobó la Convención y su protocolo facultativo a través de la Ley 26.378, y, en 2014, le otorgó jerarquía constitucional en los términos del artículo 75, inciso 22, de la Constitución Nacional, a través de la ley 27.044. Hoy, este tratado está ratificado por 185 países.

## Derechos y cuestiones legales

La Convención mencionada se inscribe en el denominado "modelo social de la discapacidad", en contraposición con las miradas individuales y biologicistas que predominan en el discurso hegemónico, que suele centrarse en la deficiencia, la falta o en patologías. Desde el modelo social se entiende que la discapacidad es un problema social, construido socialmente en el marco de una sociedad discapacitante (Oliver, 2008; Palacios, 2008, 2020; Brogna, 2009; Ferrante, 2014). Al inscribirse en este modelo, la Convención marca un nuevo horizonte para las políticas gubernamentales, institucionales y para la sociedad en general, que implica construir accesibilidad universal y remover barreras existentes en todos los ámbitos de la vida para la plena interacción y participación de las personas con discapacidad. Las organizaciones de personas con discapacidad que participaron en el proceso de elaboración de la Convención acuñaron el lema "nada de nosotros sin nosotros".

A pesar de la importancia de los derechos plasmados en el plano formal, en nuestra sociedad persisten múltiples formas de exclusión y opresión sobre las personas con discapacidad, siendo todavía una deuda su reconocimiento como sujetos activos en los diferentes espacios sociales, como protagonistas de las decisiones sobre su propio destino y sobre los destinos comunes, persistiendo miradas esencializadas y dicotómicas que catalogan a las personas con discapacidad como heroínas o pobrecitas. Estas miradas, a su vez, son resistidas por muchas personas con discapacidad, en espacios sociales, políticos y en organizaciones que buscan cambiar el "sentido común" estigmatizador.

En América Latina, se estima que aproximadamente un 10 % de la población tiene discapacidad y que, de esa población, más del 82% está en situación de pobreza y encuentra vulnerados sus derechos básicos (IDRM, 2004; Ferrante, 2019). Existe un vínculo bidireccional entre discapacidad y pobreza. El análisis de datos empíricos de todo el mundo muestra que es más probable que las personas con discapacidad y sus familias experimenten desventajas económicas y sociales que aquellas sin discapacidad. Asimismo, la pobreza puede aumentar el riesgo de discapacidad (OMS, 2011). Las personas con discapacidad poseen peores niveles de salud que la población general, peores resultados académicos debidos a las barreras en el acceso a la educación, menor participación económica y menor participación en la vida comunitaria (OMS, 2011; Ferrante, 2014). Urge que las políticas públicas incorporen, de modo

transversal, la perspectiva de la discapacidad y accesibilidad.

En el Preámbulo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce, entre otras cuestiones:

> la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Inciso e)
>
> la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano (Inciso h)
>
> que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación (Inciso q)
>
> que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos del Niño (Inciso r)
>
> la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad (Inciso s)
>
> el hecho de que la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza (...) reconociendo (...) la necesidad fundamental de mitigar los efectos negativos de la pobreza en las personas con discapacidad (Inciso t)
>
> la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (Inciso v)

En su Artículo 1, la Convención establece que su propósito "es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente". Y define que "las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

En su Artículo 2, la Convención hace referencia a la "comunicación", el "lenguaje", la "discriminación por motivos de discapacidad", los "ajustes razonables" (modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, cuando se requieran en un caso particular) y el "diseño universal" (entendido como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida

posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, atendiendo la diversidad humana desde que se concibe/planifica, y sin excluir las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten).

Es un tratado extenso que en su articulado plasma el derecho a la participación en los distintos ámbitos de la vida. De modo análogo a otros tratados de derechos humanos, la Convención establece la creación un Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyos miembros son elegidos por los Estados Parte, en base a una distribución geográfica equitativa, con representación de las diferentes formas de civilización y los principales ordenamientos jurídicos, una representación de género equilibrada y la participación de personas expertas con discapacidad (Palacios, 2008).

## Breve historia del tema

En Argentina, la ley 22.431, denominada Ley de Protección Integral del Discapacitado, promulgada en marzo de 1981, en tiempos dictatoriales, en su Artículo 2 definía: "se considera discapacitada a toda persona que padece una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educativa y laboral".

Con esta aproximación semántica, a pesar de la realidad de los tiempos, se reconocía a la discapacidad como hecho social, como situación existencial que involucra tanto al directamente afectado como a su contexto cercano y, a la vez, se reconocía que este contexto —y agregaríamos sus mandatos— modelaba, de alguna manera, la experiencia del actor en dificultades.

Como señala Paula Marcolino (2003, p. 3), "estamos acostumbrados a pensar la discapacidad como una condición en sí misma, obviando que se trata de una condición relacional, un producto en el cual una limitación funcional queda sancionada por la sociedad como una desviación de escaso valor social". En este sentido, resulta fundamental pensar a la discapacidad en sus relaciones contextuales e históricas ya que la diferencia está marcada por constituir un rasgo de una minoría que, si se extendiera a la mayoría, dejaría de resultar "dis". Tradicionalmente se ha sancionado un modelo como "normal" y, desde una perspectiva funcionalista, se consideró a "lo otro", a aquello que no cumplía la norma, comportamiento "desviado", déficit, carencia, minusvalidez, deformidad con las consecuencias negativas que estas significaciones tenían para el intercambio, la educación, las más variadas formas de sociabilidad.

Ahora bien, la crítica a la perspectiva que se centra en la norma y la desviación de la norma, a su vez no debía impedir reconocer las diferencias y las peculiares necesidades. No debía, en definitiva, eludir la responsabilidad social de concretar la igualdad de derechos en relación con personas muy diferentes entre sí. Precisamente, desde una perspectiva de derechos, quienes están atravesados por una limitación

requieren de presencias externas materiales que permitan una vida digna. Nos referimos a la necesidad de superar las "barreras arquitectónicas", el estímulo al aprendizaje, el resguardo del hábitat, la formación de docencia especializada, una medicina acorde. Y hasta tecnologías adecuadas.

De ahí que, consecuentemente con los movimientos de minorías y de colectivos sociales que, en la esfera pública, hablaban de recuperar la palabra propia y la valoración de las diversidades, en las últimas décadas se ha extendido la reflexión acerca de la discapacidad desde el respeto por las diferencias. Esto ha generado consecuencias muy concretas en los sistemas educativos, en los ámbitos vinculados con la salud, el trabajo y en las políticas públicas en general.

Para aportar solo un ejemplo, al calor de estas reflexiones, además de dar lugar a leyes, se advirtió la necesidad de integrar a los niños y niñas con discapacidades en el sistema educativo junto —y no en paralelo— con los restantes. Integración en el intercambio y en la heterogeneidad vienen siendo ideales educativos en expansión. Pero el panorama es más complejo.

Según cifras del Banco Mundial, en el contexto latinoamericano de todos los niños y niñas con discapacidades, solo el 20 o 30 % de la población en edad escolar asiste a las escuelas. Muchas son las causas que inciden en la baja escolaridad de esta población, sin duda alguna, una de ellas es la actitud de las personas del entorno y la propia inaccesibilidad. ¿Todas las escuelas están preparadas pedagógica y edilicia-mente para incorporar a niños con alguna discapacidad? ¿Y las personas?

Muchas veces, ante una persona —niño o adulto— con discapacidad se actúa de manera especial: se centra la atención en la disminución y no en las capacidades residuales que, indudablemente, posee. En otras oportunidades, directamente son menospreciadas a *priori*.

Estas actitudes o conductas prejuiciosas están profundamente arraigadas y, principalmente, suelen ser reforzadas y difundidas por los comportamientos de sentido común que elogian la repetición de lo igual, de los iguales. Esto suele ocurrir porque supuestamente lo conocido y previsible tranquiliza. Resultan víctimas de tales estigmatizaciones no solo las personas con discapacidades sino todo el que, por provenir de otras culturas, tiene modos diferentes de habitar el mundo. Imaginemos entonces cómo tales conductas afectan a un niño o niña, cómo se retraen o bien, por el contrario, terminan desplegando gran afecto, a veces forzado, en un enorme esfuerzo por ser aceptados y queridos.

Algunas escuelas comunes —desde hace tiempo— incluyen niños con discapacidades. A su vez, algunos niños con dificultades objetivas cursan sus estudios en escuelas regulares, estimulados por el grupo familiar y por el desafío individual que significa tal experiencia. Logran de un modo muy promisorio adaptarse a las nuevas circunstancias. Pero corresponde evaluar sinceramente el estado de ánimo del niño, las interacciones, cómo se siente, si hay obstáculos para la integración, sin forzar situaciones y sin que los ima-

ginarios de los padres estén por encima de los deseos de los propios chicos. La integración forma parte de un proceso que no se satisface con la inclusión (Marcolino, 2003). Este un primer paso es importante pero no único. Como en círculos concéntricos, importa, ante todo, la integración del recién nacido al orden familiar, luego será a la integración escolar y, por último, a la integración social y laboral. Lo interesante del planteo radica en la idea de que, por nacer en un determinado espacio familiar, la adaptación por parte del mundo adulto no es algo natural aunque se diga lo contrario. Hasta se suele hablar de una suerte de adopción que los padres de sangre realizan al aceptar al hijo que no es como lo soñaron. También la escuela debe renovar sus ideales si desea que la integración se produzca, igualmente el mundo social tendrá que propiciar un proceso de aceptación de un ciudadano con discapacidad

Resultan componentes sustantivos del itinerario que va de la inclusión a la integración las capacidades de diálogo, escucha, cooperación, participación y, por supuesto, aceptación profunda de la diversidad.

## Con derechos y sin pobreza

Para los sectores carenciados, la integración de las infancias en situación de discapacidad atraviesa otro problema. Encontrar escuelas que puedan contener a los niños y niñas y que, a su vez, cuenten con los recursos para que esa integración y validez de derechos sea real. En muchas escuelas, se carece de la infraestructura mínima para propiciar la permanencia de niños con discapacidad. En los documentos gubernamentales la educación especial se plantea como objetivo central la atención de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales con base en algún tipo de discapacidad, garantizando su itinerario educativo desde la primera infancia y hasta la adultez a través del conjunto de ofertas que presenta en servicios y escuelas especiales o comunes.

Así lo explicita en sus enunciados preliminares la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación la Nación. Pero a la hora de concretar estas acciones aparece el muro de las necesidades: falta de aulas, falta de recursos, pocas escuelas que aceptan a los niños con capacidades “otras”, pocos establecimientos de educación especial por región. A esto se suman las cifras onerosas de los aranceles de la educación privada. Basta alguno de estos factores para que se desplieguen en el mundo adulto toda una serie de argumentaciones acerca de que no sería necesario enviar el pequeño con discapacidad a la escuela, y que mejor se quede en la casa. En este sentido, la actuación del grupo familiar resulta estratégica: no dejarse vencer por las dificultades y, a la vez, propiciar en el hijo con discapacidad la voluntad de integración. Por su parte, el docente tiene la hermosa posibilidad de fomentar en el niño la socialización más allá de la integración parental y colaborar para que se generen cambios en el imaginario social en relación con todas las formas “dis” que habitan el aula.

## Debates actuales

Los desafíos en relación a la discapacidad son, todavía hoy, visibilizar la temática como un asunto social, desarrollar espacios colectivos que superen la fragmentación, y a su vez, contraponer otras narrativas a la visión individualizante que se difunde desde los discursos de poder.

En Argentina, aún sigue vigente la ley 22.431 del "Sistema de protección integral de los discapacitados", sancionada en dictadura, en el año 1981, luego de haber derogado la ley 20.923 de 1974, que buscaba la inclusión laboral instaurando el cupo de 4 % de personas con discapacidad tanto en el ámbito público como privado. Es difícil imaginar una ampliación de derechos con una legislación con reprochables debilidades conceptuales. El Artículo 1 de la ley 22.431 instituye un "sistema de protección integral de las personas discapacitadas (...) tendiente a (...) concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales". Basta con subrayar las palabras "conceder" (idea contraria al reconocimiento de derechos), "esfuerzo" (individual) y "personas normales" (entendiendo a las personas con discapacidad por fuera de dicha categoría) (Vallejos, 2014).

En el transcurso del 2022 el Poder Ejecutivo de Argentina ha propuesto la elaboración de un proyecto integral en materia de discapacidad que, convertido en ley, pueda reemplazar a la ley de la dictadura. Existe un antecedente reciente, el proyecto de ley 0369-D-2018 que obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados de la Nación en 2019, con el apoyo de diversas organizaciones y de todas las fuerzas políticas, pero este no llegó a ser discutido en el Senado y perdió estado parlamentario durante la pandemia. Cabe resaltar que los artículos 25 a 31 del proyecto refieren a la inclusión laboral de las personas con discapacidad, retomando el espíritu que motivó la conquista legal lograda en 1974. Sumando fuerza al proyecto de ley, la Agencia Nacional de Discapacidad lanzó una Consulta Federal hacia una Nueva Ley de Discapacidad, convocando a audiencias públicas para recibir aportes para la elaboración de un nuevo proyecto. Para llegar a un nuevo marco legal democrático, participativo y que mejore vidas en un plano efectivo, es necesario el compromiso de múltiples actores, con el protagonismo de las propias personas con discapacidad.

## Para seguir leyendo


Almeida M. E.; Angelino, A.; et al. (2020). "Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina.", en: Pérez Ramírez, B; Sosa, L; Yarza de los Ríos, A (comp.) (2020) en *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. 1.º ed., Buenos Aires: CLACSO - México: UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social. Serie: Colección grupos de trabajo. Serie Estado, políticas públicas y ciudadanía. Identificadores: LIBRUNAM 2091193 (libro electrónico).

Alonso, A. y Cuenya, H.R. (2015). *Los rengos de Perón. Crónica de un militante del Frente de Lisiados Peronistas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

Barnes, C. y Thomas, C. (2008). Primera Parte:"Estudios sobre Discapacidad. Introducción" en: Barton, L. (2008): *Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society*. Madrid: Ediciones Morata.

Brogna, P. (2009): "Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes" en Brogna, P. (2009) (Comp.) *Visiones y Revisiones de la discapacidad*, México: Fondo de Cultura Económica.

Dell'Anno, A. et.al.; Almeida, M.E.; Angelino, M.A. (Comp) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, Paraná: Facultad de Trabajo Social, UNER.

Ferrante, C. y Venturiello M. P. (2014) "El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la 'discapacidad' como asunto político", en *Revista chilena de Terapia Ocupacional*, vol. X, N.º X.

Ferrante, C. (2014) "Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad", en *Revista Inclusiones*. Volumen 1, Número 3, Julio-Septiembre 2014, pp. 31-55. ISSN 0719-4706. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35707/CONICET_Digital_Nro.10da17d8-f161-40aa-ab10-9e57f954d412_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Ferrante, C. (2019). "En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad", en *Boletín Científico Sapiens Research*. Vol. 9(2)-2019.

Haller, B (2010). "Pity as opression in the Jerry Lewis Teleton", en *Representing Disability in an ableist world. Essays on mass media*. Louiville, K. Y. The Advocado Press. p. 137-152

Haller y Zhang (2014). *Stigma or Empowerment? What Do Disabled People Say About Their Representationin News and Entertainment Media? Maryland*: Towson University.

IDRM (International Disability Rights Monitor) (2004). Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Chicago: IL: IDRM.

Marcolino, P. (2003) "Educación, discapacidad, discriminación", en revista *Persona*, Nº XVIII, junio.

Moya, L (2022). "Teoría tullida. Un recorrido crítico desde los estudios de la discapacidad o diversidad funcional hasta la teoría crip", en *Revista Internacional de Sociología*. Disponible en: https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/1112/1594?inline=1

Oliver, M. y Campbell, J. (1996). *Disability Politics. Understanding Our Past, Changing Our Future,* London: Routledge. (Traducción: "Políticas sobre Discapacidad. Entendiendo nuestro pasado, Transformando nuestro futuro")

Oliver, M. (2008). "Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas", en: Barton, L. (Comp.)

Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de “Disability and society”. Primera Parte: Estudios sobre Discapacidad, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en https://www.un.org/development/desa/disabilities/

Organización Mundial de la Salud -OMS- y Banco Mundial (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. (PDF). Impreso en Malta. Biblioteca sita en Ginebra

OMS, Banco Mundial (2011) Informe mundial sobre la discapacidad. Disponible en: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf en abril de 2022

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*, Madrid: Ed. Cermi. Obra Social Caja Madrid.

Pantano, L. (1987). *La Discapacidad como Problema Social: Un enfoque sociológico: Reflexiones y Propuestas*, Buenos Aires: EUDEBA.

Pérez Ramírez, B; Sosa, L; Yarza de los Ríos, A (Comp.) (2020). *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. 1a ed. | Ciudad Autónoma de Buenos Aires: -CLACSO-; México: UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social. Serie: Colección grupos de trabajo. Serie Estado, políticas públicas y ciudadanía.

Rosato, A. y Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad*, Buenos Aires: Noveduc.

Vallejos, A. (2014) “Memoria, Trabajo y Discapacidad. La ley 20923 y el paradigma social de la discapacidad” en *Revista Margen,* N.º74. Bs As.

Venturiello, M. P. (2016). *La trama social de la discapacidad: cuerpo, redes familiares y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.

SOUTH AMERICA
BRAZIL
Peru Current

# Educación ambiental

Si a modo de apretada síntesis se pusiera una palabra clave a las preocupaciones educativas de cada siglo, sería posible decir que el siglo XVIII dejó la huella del valor de la **razón**, que el siglo XIX puso énfasis en el conocimiento antropológico de lo humano y descubrió aspectos misteriosos de la subjetividad como el **inconsciente**, que el siglo XX ha sido el de la **imagen** y los medios y que el siglo XXI es, sobre todo, el del **ambiente**, el de los conflictos por los cuatro elementos: agua, aire, fuego y tierra. Por primera vez se generaliza y adquiere visos dramáticos la conciencia de la finitud de estos cuatro elementos a nivel planetario.

**Agua**, **aire**, **energía** y territorios que se están deteriorando, son objeto de contaminación, depredación, al tiempo que, poco a poco, se está concretando el calentamiento global, hay múltiples transformaciones en los ecosistemas y riesgo para la vida en su sentido más amplio. La Educación viene dedicándose al tema, con diferentes nombres, posturas e intervenciones.

Como señalan diversas investigaciones (Carvalho, 1999; González Gaudiano, 2007) la educación ambiental tiene como ideario central la afirmación de una sociedad de derechos ambientalmente justa.

Sin embargo quedaría en definición abstracta si no se aclarara que existen diversas interpretaciones sobre los mismos términos (en especial, la de ambiente) y que cada una conlleva diferentes propuestas pedagógicas. Siguiendo a Canciani, Tetías y Sessano (2017) se pueden distinguir cuanto menos seis corrientes para concebir la educación ambiental: naturalista, conservacionista, científica, holística, crítica social y feminista.

Para la corriente naturalista, lo importante es conocer y experimentar con la naturaleza, se propone un vínculo afectivo con todo aquello considerado natural e intenta que los alumnos comprendan que también son parte de ese mundo. Suele propiciar proyectos vinculados con la vida natural.

Para la corriente conservacionista lo importante es la conservación de los recursos naturales (energía, agua y tierra). En este caso, la educación ambiental se centra en la gestión de los recursos, el cuidado y se fomenta el reciclado, la reutilización.

En la científica, algunos investigadores señalan que la educación ambiental debe estar asociada a las ciencias, especialmente las que tradicionalmente se denominan "ciencias naturales", y formar parte de dichos estudios como "ciencias del ambiente".

Como su nombre lo señala, la corriente holística pone énfasis en el análisis de las realidades "socio-ambientales" y en los entornos múltiples de los actores sociales en medio de la globalización.

La corriente crítica "centra su análisis en las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales: análisis de intenciones, de posiciones, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisiones y de acciones de los diferentes protagonistas de una situación problemática" (Canciani *et al.*, 2017, p. 17).A su vez, la corriente feminista agrega el tema de las relaciones de poder y la herencia patriarcal, también en los temas medioambientales. Se considera que existe un vínculo entre dominación hacia las mujeres y hacia la naturaleza, así como proponen apuntar a una armonización en las relaciones humanas.

Lo cierto es que la educación medioambiental aparece como un campo complejo, conflictivo, pero ineludible dentro de los sistemas educativos. La cuestión es cómo la escuela puede incorporarla con toda su densidad comenzando por las actividades de los más pequeños. Ante todo, debe considerar que el tema medioambiental, con sus diferentes corrientes, tiene ya una extensa tradición.

## Tiene historia

Una de las paradojas más interesantes es que la preocupación por uno de los temas medioambientales más sensibles, que es el de la **contaminación**, surgió luego de la Revolución Industrial europea ya a fines del siglo XVIII y se exten-

dió a lo largo del siglo XIX. Período en el que se advertía cómo las emanaciones de las grandes chimeneas de las fábricas llegaban a las ciudades, en especial a los barrios de los trabajadores, y producían enfermedades que perjudicaban a aquella misma fuerza de trabajo necesaria para la industria. Una situación similar se extendió hacia diversas latitudes. Sin embargo, se tardó casi un siglo hasta que se comprendió la necesidad de poner freno a la contaminación. El cuidado del ambiente era preocupación en espacios reducidos y de elite como los museos. Muy desde sus comienzos, los grandes espacios que contenían las obras de arte —que muchas veces eran producto de depredaciones en las periferias— se dedicaron a la conservación y restauración de dichas obras, en especial las cuidaban, por ejemplo, en Londres, de los estragos que había realizado la mencionada ya revolución. A fines del siglo XIX, las prácticas científicas del positivismo también dieron pautas para la conservación y para la restauración de obras. "Pasteur imparte enseñanzas sobre el estudio y la preservación de objetos de arte y Arqueología en la cátedra de Geología, Física y Química de la Escuela de Bellas Artes de Paris entre 1863 y 1867" (Herráez Ferreiro, J. y Rodríguez Lorite, M., 1999). A tal punto era importante cuidar el "medioambiente" de las obras en los Museos que, luego de la Segunda Guerra Mundial, se creó el concepto de **conservación preventiva** (luz, flashes, humedad, temperatura, etc.) basado en la planificación y diseño de métodos y dispositivos para hacer seguimiento y controlar los riesgos de deterioro de los objetos y las colecciones, integrando todas las actividades del museo (Herráez Ferreiro, J. y Rodríguez Lorite, M., 1999). Se llegó así a cuidar a las obras de arte más que a las personas.

Un hito fundamental para hacer visible la necesidad de Educación Ambiental fue la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano* celebrada en Estocolmo, Suecia, en 1972. En esa oportunidad, se creó el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) que, entre sus principios, aludía a la Educación Ambiental. El capítulo primero de la *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano* señala:

> Atenta a la necesidad de un criterio y unos principios comunes que ofrezcan a los pueblos del mundo inspiración y guía para preservar y mejorar el medio humano,
>
> Proclama que:
> 1. El hombre es a la vez obra y artífice del medio que lo rodea, el cual le da el sustento material y le brinda la oportunidad de desarrollarse intelectual, moral, social y espiritualmente. En la larga y tortuosa evolución de la raza humana en este planeta se ha llegado a una etapa en que, gracias a la rápida aceleración de la ciencia y la tecnología, el hombre ha adquirido el poder de transformar, de innumerables maneras y en una escala sin precedentes, cuanto lo rodea. Los dos aspectos del medio humano, el natural y el artificial, son esenciales para el bienestar del hombre y para el goce de los derechos humanos fundamentales, incluso el derecho a la vida misma.

2. La protección y mejoramiento del medio humano es una cuestión fundamental que afecta al bienestar de los pueblos y al desarrollo económico del mundo entero, un deseo urgente de los pueblos de todo el mundo y un deber de todos los gobiernos" (Naciones Unidas, 1973).

Y destacan en el principio 19:
Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos". (Naciones Unidas, 1973)

Al poco tiempo, en 1975, siguiendo los lineamientos de la Conferencia de Estocolmo de 1972, la UNESCO y el Centro de Estudios Internacionales de la Universidad de Belgrado organizaron el *Seminario Internacional de Educación Ambiental*. El objetivo central del Seminario era promover la conciencia ambiental en la educación. Se elaboró el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), y los allí presentes redactaron la ***Carta de Belgrado*** que ha quedado como referente emblemático de la Educación Ambiental. Entre sus consideraciones decía:

"Es necesario encontrar maneras de asegurar que ninguna nación crezca o se desarrolle a expensas de otra y que el consumo hecho por un individuo no ocurra en detrimento de los demás. Los recursos de la Tierra deben desarrollarse de forma que beneficien a toda la humanidad y que proporcionen mejoría de la calidad de vida de todos. Por lo tanto, necesitamos una nueva ética global, una ética de los individuos y de la sociedad que correspondan al lugar del hombre en la biosfera; una ética que reconozca y responda con sensibilidad a las relaciones complejas, y en continua evolución, entre el hombre y la naturaleza y con sus similares. Para asegurar el modelo de crecimiento propuesto por este nuevo ideal mundial, deben ocurrir cambios significativos en todo el mundo, cambios basados en una repartición equitativa de los recursos del mundo y en la satisfacción, de modo más justo, de las necesidades de todos los pueblos. Este nuevo tipo de desarrollo exigirá también la reducción máxima de los efectos nocivos sobre el ambiente, el uso de los desechos para fines productivos y el desarrollo de tecnologías que permitan alcanzar estos objetivos. Sobre todo, se exigirá la garantía de una paz duradera, a través de la coexistencia y de la cooperación entre las naciones que tengan sistemas sociales diferentes. Se podrán conseguir recursos substanciales dirigidos a la satisfacción de las necesidades humanas restringiendo los armamentos militares y reduciendo la carrera armamentista. La meta final debe ser el desarme.

La Carta de Belgrado incluía también una serie de principios que debería seguir la Educación Ambiental:

1. La Educación Ambiental debe considerar al ambiente en su totalidad: natural y creado por el hombre, ecológico, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético.
2. La Educación Ambiental debe ser un proceso continuo, permanente, tanto dentro como fuera de la escuela.
3. La Educación Ambiental debe adoptar un método interdisciplinario.
4. La Educación Ambiental debe enfatizar la participación activa en la prevención y solución de los problemas ambientales.
5. La Educación Ambiental debe examinar las principales cuestiones ambientales en una perspectiva mundial, considerando, al mismo tiempo, las diferencias regionales.
6. La Educación Ambiental debe basarse en las condiciones ambientales actuales y futuras.
7. La Educación Ambiental debe examinar todo el desarrollo y crecimiento desde el punto de vista ambiental.
8. La Educación Ambiental debe promover el valor y la necesidad de la cooperación al nivel local, nacional e internacional, en la solución de los problemas ambientales".

Veinte años después, en 1992, la Cumbre de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo Sustentable marcó un giro en el modo de encarar la cuestión medioambiental. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), también conocida como la "Cumbre para la Tierra", se celebró en Río de Janeiro, Brasil, del 3 al 14 de junio de 1992. Reunió a líderes políticos, diplomáticos, científicos, representantes de los medios de comunicación y organizaciones no gubernamentales (ONG) de 179 países para hacer un esfuerzo especial por centrarse en el impacto de las actividades socioeconómicas humanas sobre el medio ambiente. Al mismo tiempo, se celebró en Río de Janeiro un "Foro Mundial" de ONG, que reunió a un número sin precedentes de representantes de estas organizaciones, quienes presentaron su propia visión del futuro del mundo en relación con el medio ambiente y el desarrollo socioeconómico.

La conferencia de Río de Janeiro destacó cómo los diferentes factores sociales, económicos y ambientales son interdependientes y evolucionan juntos, y cómo el éxito en un sector requiere que no se menoscabe a los demás sectores. Sin embargo, el objetivo principal de la "Cumbre para la Tierra" de Río era producir una agenda amplia y un nuevo plan para la acción internacional sobre cuestiones ambientales y de desarrollo que ayudaría a orientar la cooperación internacional y la política de desarrollo en el siglo XXI. En ese marco, y con propuestas económicas neoliberales en distintos países, la "Cumbre para la Tierra" concluyó que el concepto de desarrollo **sostenible** era un objetivo alcanzable para todas las personas del mundo, independientemente de que fueran a nivel

local, nacional, regional o internacional. También reconoció que "integrar y equilibrar las preocupaciones económicas, sociales y ambientales para satisfacer nuestras necesidades es vital para mantener la vida humana en el planeta y que ese enfoque integrado es posible".

La conferencia también reconoció que la integración y el equilibrio de las preocupaciones económicas, sociales y medioambientales requería nuevas percepciones de "la forma en que producimos y consumimos, la forma en que vivimos y trabajamos, y la forma en que tomamos decisiones". Uno de los principales resultados de la Conferencia de la CNUMAD fue el Programa 21, que pedía nuevas estrategias para invertir en el futuro con el objetivo de lograr un desarrollo sostenible general en el siglo XXI. Sus recomendaciones iban desde nuevos métodos de educación hasta nuevas formas de preservar los recursos naturales y nuevas formas de participar en una economía sostenible.

Los otros resultados principales de esta cumbre fueron: la Declaración de Río y sus 27 principios universales, la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), el Convenio sobre la Diversidad Biológica, y la Declaración sobre los principios de la ordenación, la conservación y el desarrollo sostenible de los bosques de todo tipo. En esta Cumbre, que también dio lugar a la creación de la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible, se pronunciaba:

> la celebración de la primera conferencia mundial sobre el desarrollo sostenible de los pequeños Estados insulares en desarrollo en 1994, inició las negociaciones para el establecimiento de una Convención sobre la lucha contra la desertificación y un acuerdo sobre poblaciones transzonales y poblaciones de peces altamente migratorias. (Naciones Unidas, 1992)

Luego de esta conferencia, la palabra **sostenible** fue extendiéndose cada vez más en detrimento de las perspectivas críticas que planteaban lo ambiental desde la Carta de Belgrado, y no sólo a nivel simbólico.

En la siguientes cumbres de Naciones Unidas (1997, 2000, 2002, 2005, 2008, 2010, 2012, 2013 y 2015) la idea de sostenibilidad se hizo cada vez más concreta: los países debían lograr el equilibrio entre desarrollo y cuidado del medio ambiente, pero no se solicitaban, al mismo tiempo, cambios en las condiciones materiales y económicas de base.

La cumbre de 2015 tuvo la particularidad de aludir de modo muy explícito a la lucha contra el cambio climático. El plan de acción planteado se denominaba: *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* e incluía una declaración, 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas. El objetivo del plan era: "encontrar nuevas formas de mejorar la vida de las personas del mundo, erradicar la pobreza, promover la prosperidad y el bienestar para todos, proteger el medio ambiente y **luchar contra el cambio climático"**.

Dos meses después, en la Conferencia de París sobre el Cambio Climático de 2015, también conocida como COP21, se firmó el *Acuerdo de París*, que luego fue ratificado por 187 partes. Se trataba de una ambiciosa propuesta que intentó

cumplirse, pero casi una década después tuvo dificultades de diversa índole para ser concretada. Ya en pleno 2022, la escasez de combustibles por el conflicto bélico entre Rusia y Ucrania tendió a alejar, en algunos países, por un tiempo, los ideales de lucha contra el cambio climático.

Ahora bien, volviendo atrás, específicamente ligadas a la Educación Ambiental y en paralelo a lo anterior, se realizaron conferencias internacionales como la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi (Georgia) sobre Educación Ambiental en 1977; el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, en Moscú en 1987; la *Conferencia sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y sensibilización para la sostenibilidad*, en Tesalónica en 1997. Resultaba evidente que las reuniones no se reducían sólo al tratamiento pedagógico del tema, sino que las dimensiones cultural, económica y política estaban presentes.

También en América Latina han sido muchos los foros dedicados al vínculo entre Educación y Medio Ambiente, y se consagraron legislaciones con el objetivo de incluir la Educación Ambiental en los sistemas educativos. En Argentina, en junio de 2021 se publicó en el Boletín Oficial la **Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral** bajo el N.º 27.621 que tiene por objeto establecer a dicha educación como una política pública nacional.

## ¿Ambiental o sostenible?

Entre los desafíos de la Educación Ambiental, dos resultan, cuanto menos, fundamentales: 1. comprender el profundo significado que contiene el debate entre "Educación Ambiental" y "Educación Sostenible" o "Sustentable", y 2. lograr, desde el sistema educativo, los espacios creativos y responsables para poder desarrollar la interdisciplinariedad necesaria en temas como el ambiental.

Como señalan Canciani, Telias y Sessano (2017), "el proyecto de Educación Ambiental propone un análisis crítico de la realidad socioambiental y asume la naturaleza socialmente conflictiva de la crisis ambiental. Esta perspectiva recupera la tradición pedagógica latinoamericana, así como experiencias de educación popular, comunitaria y participativa, tratándose de una educación ambiental comprometida con el cambio social" (p. 21).

Por otro lado, el proyecto de Educación para el Desarrollo Sustentable enfatiza la relación entre economía, desarrollo y gestión de los recursos naturales. Es coherente con las propuestas económicas de los años 90, e intenta una universalidad que no condice con las problemáticas y los actores sociales de los diferentes territorios. Por lo que se ha experimentado, este modelo resultaría proclive a defender o mantenerse neutral en relación con el sistema económico productor de la profunda crisis ambiental.

Por cierto que entre ambos, hay posturas intermedias como quienes se refieren a "Educación para la sustentabilidad ambiental" o

"Educación Ambiental para el desarrollo sustentable". Lo interesante es que tales debates han puesto en evidencia con toda claridad que los aprendizajes deben ser situados, sociales, contextualizados y que la cuestión ambiental es profunda, conflictiva y no puede reducirse a declaraciones de buenas intenciones.

El otro desafío, más allá de la legislación que obliga, consiste en que la Educación Ambiental, dentro del sistema educativo, pueda resultar un espacio importante sin perder su carácter transdisciplinario. Se sugiere que los alumnos puedan conocer los conflictos desde las ciencias naturales, los procesos culturales y los problemas sociales transversalmente y a través de ejemplos concretos que pertenecen a la vida cotidiana de las infancias. Y también, que puedan aprender a historizar los fenómenos (Foladori y González Gaudiano, 2001) y a participar en acciones de la comunidad.

A su vez, se comprende que la Educación Ambiental debe estar presente desde las actividades que involucran a los más chiquitos en la educación inicial. Existen experiencias interesantes, pero con la premisa de que no se puede adjudicar a las infancias la responsabilidad que no ejercen los adultos. Resulta frustrante para niñas y niños que se les exija cuidado ambiental, reciclado, división de residuos sin dar el ejemplo desde el mundo adulto y desconociendo la historia de los problemas (Kaufmann, Serafini, Serulnikoff, 2005). Ahora bien, cuando las niñas y los niños, en medio de los aprendizajes, se sienten partícipes de experiencias, conocen la historia de los problemas y reconocen que lo que hacen tiene una proyección importante, el entusiasmo se expande. El campo de la Educación Ambiental ofrece grandes posibilidades de desarrollar ese entusiasmo.

## Para seguir leyendo


Canciani, M.; Telias, A.; Sessano, P. ( 2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Carson, R. (2010) *Primavera silenciosa*, Barcelona: ed. Crítica.

Carvalho, I. (1999) "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social" en Revista *Tópicos en Educación Ambiental*, Vol. 1, N.º 1 México: Universidad de Guadalajara, Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU). Disponible en http//www.anea.org.mx .

Díaz-Salazar, R. (2016) Educación y cambio ecosocial, Buenos Aires: PPC Conosur.

Foladori, G. y González Gaudiano, E. (2001) "En pos de la Historia en Educación Ambiental" en *Tópicos en Educación Ambiental*, Vol. 3, N.º 8, México: Universidad de Guadalajara, Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU).

González Gaudiano, E. (2006) "Campo de partida. Educación ambiental y educación para el desarrollo sustentable: ¿tensión o transición?" en revista *Trayectorias*, vol. VIII, núm. 20-21, enero-agosto, Monterrey, Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

González Gaudiano, E. (2007) *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios,* México: Plaza y Valdés.

Kaufmann, V. , Serafini, C.; Serulnikoff, A. ( 2005) *El ambiente social y natural en el jardín de infantes: propuestas didácticas para las salas de 3, 4, y 5 años*, Buenos Aires: editorial Hola Chicos.

Herráez Ferreiro, J. y Rodríguez Lorite, M. (1999) "La conservación preventiva de las obras de arte" en revista *Arbor* , Vol. 164, N.º 645 (sep. 1999), España: editorial CSIC. Disponible en: DOI:https://doi.org/10.3989/arbor.1999.i645.1601.

Merlinsky, G. ( 2014) *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*, Buenos Aires: CLACSO-CICCUS.

Naciones Unidas (1973) Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano, Estocolmo, 5 a 16 de junio de 1972. Disponible en https://www.un.org/es/conferences/environment/.

Naciones Unidas (1992) Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), la "Cumbre para la Tierra", Río de Janeiro, junio de 1992. Disponible en https://www.un.org/es/conferences/environment/

VV. AA. (2002) *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad*, Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, Bogotá, mayo 2002, en revista *Ambiente & Sociedade*, Año V, N.º 10 , 1.er Semestre de 2002.


El presente apartado fue realizado por la **Dra. Alicia Entel.**

# Educación digital

Para construir una definición posible sobre educación digital vamos a desplegar cinco pasos conceptuales que ayudarán a clarificar y delinear la noción de manera amplia. El primer paso es el reconocimiento del conjunto de prácticas, espacios y significados que se han incluido en su descripción. En este conjunto se encuentran la educación en medios, a distancia, las modalidades híbridas y virtuales, la informática, las plataformas educativas, solo por nombrar las más recurrentes. La educación digital incluye, entonces, dimensiones, subjetividades, trayectorias y apropiaciones. Brown et al. (2016) definen a la educación digital como el proceso de enseñanza y aprendizaje involucrado en el desarrollo de capacidades necesarias para vivir, aprender y trabajar en la sociedad digital.

Siguiendo esta formulación, un segundo paso para definir la educación digital no son los espacios, sino los procesos que se construyen en torno de un doble objetivo. Por un lado, la identificación de las capacidades necesarias para vivir en la sociedad contemporánea como horizonte de expectativas y de adaptabilidad al sistema; por otro, el reconocimiento de lo digital como un espacio, como un desafío y como una característica propia del ecosistema comunicativo en el que se desarrolla la vida cotidiana (Martín-Barbero, 2003).

Un tercer paso supone superar la dicotomía "bueno-malo" para abordar la tecnología en el marco de la educación, pero también comprender que son los usos, los *contextos,* los *sujetos* y los *vínculos* los que construyen y asignan sentidos a la educación digital. Buckingham (2020) sugiere salir de la dicotomía "tecnología buena o mala" a la hora de intentar análisis y definiciones de la relación existente entre la educación y el mundo digital. Depende quién use la tecnología, con qué objetivos y en qué contexto va a modificar categóricamente el abordaje que podamos hacer de esa práctica. Y agrega que para abordar la educación digital debe considerarse que esta ocurre con, a través y sobre los medios y los dispositivos electrónicos, que incluye el cuestionamiento crítico de los usos digitales dentro y fuera del ámbito educativo.

Para el cuarto paso vamos a retomar algunas afirmaciones de Akwugo y Callum (2019) quienes afirman que, para trabajar en y sobre la educación digital, es necesario ubicarla en el contexto más amplio de las relaciones de poder que la constituyen y atraviesan. Consideran que las tecnologías no son neutrales y, en función de esa afirmación, sostienen que la educación digital puede contribuir a la comprensión de las desigualdades sistémicas, sociales, económicas y contextuales.

Finalmente, en quinto lugar, y siguiendo a Burbules y Callum (2001), retomamos dos conjun-

tos de tensiones que se movilizan respecto de la educación digital: la diversidad y el control; y las nuevas posibilidades y la seguridad. Estos son ejes clave sobre los cuales se proyecta una definición de educación digital: un constante vaivén entre la multiplicidad de voces, perspectivas y opiniones junto con la necesidad de control de dichos flujos comunicativos y, a la vez, la apertura de nuevas posibilidades y de canales de expresión, sin descuidar la seguridad de usuarios y productores de contenidos educativos (Oseches Dam, 2018).

> La educación digital es el conjunto de prácticas, espacios, significados y apropiaciones que se construyen como procesos para la adaptación al ecosistema comunicativo contemporáneo. Los usos, los contextos, los sujetos y los vínculos son las dimensiones constitutivas de la educación digital que se despliega en contextos atravesados por la desigualdad y por las relaciones de poder. Finalmente, las tensiones entre diversidad, control, posibilidades y seguridad aparecen como variables a atender a medida que se despliegan las prácticas educativas.

La escena de la educación es una clase y, como señalan Landau et al. (2021), una clase es una variedad de situaciones, estrategias y modalidades que puede asumir entre las que se encuentran la clase en espejo, activa, expositiva, colaborativa o co-diseñada, solo por nombrar algunas de las variantes que asume. Bacher (2016) agrega que es necesario comprender los entornos digitales en los que se inserta la educación ya sin muros ni límites necesariamente tangibles. La comprensión de los entornos no es sencilla: Bréda (2009) afirma que existen muchas dificultades en la integración de la cultura digital al ámbito educativo y Livingstone (2012) cree que hay que ajustar expectativas de docentes y de la comunidad educativa en lo que refiere a tecnologías digitales. Entel (2018) cierra el marco de lecturas y de interpretaciones afirmando que lo digital está asociado a un cambio cultural que interviene en la producción de conocimientos, "en las interacciones, en la construcción de imaginarios, en la relación con el cuerpo y en la elaboración de la información" (p. 52). Todos estos aportes organizan un campo problemático que se ocupa de la educación digital, pero, también, de sus límites y posibilidades conceptuales, teóricas y metodológicas.

Los aportes comentados aquí coinciden en que los límites entre el mundo online y el offline están desapareciendo y, como afirma Sibilia (2012), una discusión que hay que dar en el campo de la educación es hasta qué punto la tecnología se integrará a un proyecto pedagógico realmente innovador, capaz de concentrar la atención del conjunto de estudiantes en el aprendizaje, aunque no necesariamente entre las paredes del aula. Al respecto, García Aretio (2020) afirma que las teorías pedagógicas no han sido capaces de estructurar acuerdos teóricos sobre los sistemas digitales y su relación con la educación digital, y esta falta de acuerdos ha generado una gran fragmentación que tiende a reproducir las desigualdades preexistentes respecto del acceso y de las pragmáticas de uso y planificación.

En síntesis, la educación digital es una noción compleja, debatida y reactualizada por las modalidades que asume en distintos momentos y en contextos diversos. No es posible definirla sin dar cuenta de las relaciones de poder, de las modalidades para su ejecución, de los sujetos que la sostienen y de los espacios en los que se despliega. Su complejidad anida, entonces, en un doble factor: el dinamismo del ecosistema comunicativo y la transformación que su mera existencia proyecta sobre el sistema escolar.

## Una breve historización

La historia de los debates sobre la educación digital se superpone casi totalmente con la de las tecnologías digitales y se sintetiza en una pregunta central: ¿qué va a ocurrir en y con la educación con esta nueva aparición en el ecosistema comunicativo? Y, de manera complementaria: ¿de qué formas la educación tiene que/puede hacerse eco de las transformaciones en lo que respecta al campo de las tecnologías digitales? Gran parte de la bibliografía comparte que la historia de la educación digital como noción es la historia de implementaciones dispares, organizadas en torno de motivaciones personales y excepcionalmente institucionales. La historia de la educación digital es abierta y está en constante cambio y transformación porque su mayor fortaleza (que es, a la vez, su mayor debilidad) radica en la inestabilidad que el ecosistema comunicativo proyecta constantemente sobre sus conceptualizaciones y sus conclusiones preliminares.

Aguilar (2011) propone un recorte para abordar esta diversidad al afirmar que a cada pedagogía le corresponde un tipo de educación y a cada educación un tipo de tecnología. Y aquí es donde aparece una variable clave para la historización de la noción: en el curso de la historia de los medios y de las tecnologías digitales el tiempo ha sido una clave para su adaptación y articulación con prácticas previas (Pedró, 2015). McLuhan (1964) afirmó que "el medio es el mensaje" para dar cuenta de las formas en las que un medio en sí mismo constituye un cambio en el ecosistema en el que se inserta. De allí que su hipótesis sobre "la aldea global" avizoraba un futuro de conectividad y de redes formado por flujos comunicativos en constante transformación y sujetos sociales cambiantes como producto de los efectos de esos medios y dispositivos en sus vidas cotidianas. Pensar la educación digital es, también, abordar los aprendizajes de los usos de esos dispositivos y, a la vez, la comprensión crítica y la intervención necesaria del cuestionamiento del rol de esos medios y dispositivos en la transformación de todos los ámbitos de la vida cotidiana. Como dice Castells (2009), quien detenta el poder decide qué tiene valor y qué cambios sociales, educativos y culturales se ponen en la agenda de discusiones. Fidler (1998) planteaba la "mediamorfosis" para entender las discusiones y las formas de desarrollo de usos de los dispositivos y de las tecnologías disponibles: los medios de comunicación (y los dispositivos) coexisten con versiones previas y formas de comunicación anteriores. Su desarrollo y el

tiempo permiten (o no) su adopción social y el posible cambio de las prácticas.

Lo mismo ocurre con la educación digital dado que las transformaciones que ha tenido a lo largo de los años han sido criticadas por estar a destiempo de los cambios sociales. Para Dussel y Quevedo (2010) el cambio tecnológico exhibe la crisis de un mundo donde la estructura de producción capitalista había definido territorios, tiempos, culturas y subjetividades que posibilitaban instituciones, relaciones sociales y subjetividades que caracterizaron al capitalismo industrial, y la escuela no solo acompañó, sino que formó parte de dicho proyecto.

Décadas atrás, Battro y Denham (1997) decían que asistíamos a la agonía de una forma de educar y, a finales del siglo XX, diagnosticaban una tensión entre la pobreza crónica palpable en las transformaciones de la escuela frente a la riqueza creciente de equipamientos domésticos. Complementariamente, Dussel y Quevedo (2010) plantean que, en el repensar la educación, debe evaluarse todo el dispositivo educativo, es decir, la centralidad del docente, la atención a un punto, la anulación del trabajo horizontal y el disciplinamiento de los cuerpos rígidos y sentados que contradice la demanda de los dispositivos que plantean nuevas formas de estructurar una situación educativa, una forma de comunicación más en red y ya no tan vertical y única. Eso no significa que debamos intervenir sobre las relaciones diferenciales (y necesarias) de poder entre docentes y estudiantes, sino que exige repensar el ecosistema áulico a la luz de las nuevas demandas externas e internas. Mirar una pantalla individualmente no es lo mismo que mirar un pizarrón único para toda la clase, del mismo modo que poder escribir a mano en un cuaderno o carpeta no puede equipararse con una escritura colaborativa o individual en una pantalla. La crítica más grande, según relevan Dussel y Quevedo (2010) se vincula con la falta de integración de las tecnologías digitales al *curriculum* y que sus usos y apropiaciones queden restringidos a algunos pocos docentes especializados o motivados particularmente.

La historia de la educación digital está aún escribiéndose y los aportes más recientes y lejanos ponen en escena un consenso: es una noción muy compleja que debe ser analizada tomando en cuenta los contextos que la posibilitan o limitan y las formas que adquiere en relación con decisiones institucionales, subjetivas y políticas.

## Debates actuales

Los debates actuales en relación con la educación digital podrían dividirse en dos grandes conjuntos: el primero compuesto por quienes siguen discutiendo la noción, sus alcances y sus objetivos posibles y, el segundo, formado por las discusiones sobre educación a distancia durante la pandemia de la COVID-19 y la transformación de la educación presencial y analógica en educación no presencial y digital.

El primer conjunto se compone de aportes que problematizan el acceso y el uso de las tecnologías digitales dentro y fuera del aula con una mirada que pone el foco en las destrezas

y las pragmáticas de uso, así como en el reconocimiento de las limitaciones y posibilidades para cada contexto de uso "adaptándolas crítica y participativamente al conjunto de prácticas que hacen a la sociabilidad y utilizándolas para la creación, expresión, producción e intercambio cultural" (Cabello, 2006, p. 14). En esta línea Benítez Larghi et al. (2014a) problematizan el acceso y colaboran con el debate acerca de la noción de "brecha digital" muy relacionada a la de educación digital. Su crítica advierte que esa forma de marcar las desigualdades no solo las reproduce, sino que desplaza el poder explicativo de los significados y los limita al acceso a los dispositivos. No se trata de cuantificar ni de graduar quién accede, cuándo y a qué, sino analizar críticamente qué es lo que puede hacer la educación para eliminar las desigualdades de acceso sin reproducir las desigualdades respecto de las prácticas, los saberes y los conocimientos. Esto se ve, por ejemplo, en iniciativas como el plan "Conectar Igualdad" en Argentina, que tenía como objetivo favorecer el ingreso masivo de estudiantes de las escuelas públicas a las tecnologías digitales mediante la entrega de netbooks de manera gratuita. El potencial transformador de las iniciativas respecto de la educación digital se proponía vincular la escuela y el hogar de manera abierta y articulada (Benítez Larghi et al., 2014b) concibiéndolas más como "redes" que como "paredes", tal como concluía Sibilia (2012). Pero la discontinuidad y la falta de acompañamiento desde las políticas públicas a las iniciativas tuvo como consecuencia el impacto desigual de la iniciativa, ya que se tradujo en prácticas específicas de sujetos específicos más que en una transformación nacional respecto de las posibilidades de la tecnología 1 a 1 en las aulas.

Otras discusiones despliegan hipótesis y algunas conclusiones sobre la educación híbrida en tanto aprendizaje integrador de componentes presenciales y virtuales. El *B-learning (o blended learning*, es decir, aprendizaje mixto), según Valverde y Balladares (2017), permite hacer frente a los desafíos que la educación digital exige, donde presencialidad y virtualidad son complementos necesarios para la escena educativa contemporánea. Esta afirmación es actualmente producto de debates dado que parte de la bibliografía afirma que la educación digital debe ser completamente mediante tecnologías digitales, mientras que otra parte sostiene que las experiencias sobre educación solo virtual no han sido exitosas para el aprendizaje.

En relación con este último debate es que aparecen las tensiones en torno de la virtualidad en la pandemia de la COVID-19 y la educación no presencial. Barberá Gregori y Suarez (2021) afirman que la educación digital de emergencia no es la educación digital en sí misma (aunque forma parte de ella) dado que los problemas estructurales preexistentes siguen allí: desigualdades de acceso, de conectividad, de saberes, de comprensión y de cuestionamiento crítico. Es decir, incluso si los y las estudiantes contaran con dispositivos y acceso, las formas de acceder a las plataformas y sistemas educativos serían desiguales porque no hubo un cambio estructural que haya transformado el proceso de enseñanza y de aprendizaje a la luz de las necesidades

contemporáneas de la sociedad digital. Maggio (2020) propone priorizar la dimensión humana en la educación virtual y sugiere una reflexión específica sobre los cuerpos, las miradas y las experiencias de y en la pandemia para analizar no tanto las plataformas, sino los vínculos educativos que pudieron y pueden (o no) tramarse entre pantallas (Maggio, 2022). Es por ello que debatir hoy sobre la virtualización de la educación es, también, discutir las desigualdades sociales, económicas y culturales que van mucho más allá de las plataformas, del acceso y de los diseños de los contenidos digitales.

Ambos conjuntos de debates se encuentran abiertos, solapados e intervenidos por las discusiones de la pandemia y de la post pandemia a la luz de las transformaciones en lo que respecta a la educación digital, a sus alcances y a sus problemáticas.

## Para seguir leyendo...


Aguilar Gordon, F. (2011). "Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios", *Sophía*, 1(11), 123-172.

Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital*, Buenos Aires: Paidós.

Batrro & Denham (1997). *La educación digital*, Buenos Aires: Emecé.

Benítez Larghi, S., Lemus, M, Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. (2014)."Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea" en Revista *Ensambles*, Primavera, DOSSIER | PP. 57-81.

Benítez Larghi, S., Lemus, M.; Welschinger Lascano, N. (2014)."La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata", *Propuesta Educativa*, núm. 42, FLACSO.

Bréda, I. (2016)."The new school media: digital skills and critical skills" en *Euromeduc. Medialiteracy in Europe. Controversies, challenges and perspectives*, Bruxelles.

Brown, C., Czerniewicz, L., Cheng-Wen Huang & Mayisela, T. (2016).*Curriculum for Digital Education Leadership: A Concept Paper*, CILT, University of Cape Town.

Buckingham, D. (2020)."Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism" en *Digital Education Review*, N.º 37.

Burbules, N. C. & Callister, T. (2001).*Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Barcelona: Granica.

Cabello, R. (2006)."Introducción" en *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*, Buenos Aires: UNGS y Prometeo.

Castells, M. (2009). *Communication power*. New York, NY: Oxford University Press.

Dussel, I. y Quevedo, A. (2010).*VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires: Santillana.

Emejulu, A. & McGregor, C. (2019)."Towards a radical digital citizenship in digital education, *Critical Studies in Education" en Critical Studies in Education*, vol. 20. Disponible en: https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494

Entel. A. (2018).“La imaginación infantil en la cultura digital” en *Por escrito*, Fundación Arcor.

Fidler, R. (1998).Mediamorfosis: *Comprender los Nuevos Medios*, Barcelona: Granica.

García Aretio, L. (2020).Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1).

Landau, M; Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021).“Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa” en *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12).

Livingstone, S. (2012).“Critical reflections on the benefits of ICT in education” en *Oxford Review of Education*, 38:1.

Maggio, M. (2020).“Enseñar en tiempos de pandemia” en *Bitácora de cuarentena*, Buenos Aires, San Pablo.

Maggio, M. (2022).*Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*, Buenos Aires: Paidós.

McLuhan, M. (1964).Comprender los medios de comunicación, Barcelona: Paidós.

Oseches Dam, C. (2018).“La inminencia de la educación digital” en *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, N.º 183-184.

Pedró, J. (2015).“Las políticas de investigación e innovación en educación: una perspectiva supranacional” en *Sociedad Española de Pedagogía Bordón* 67 (1).

Sibilia, P. (2012).*Redes ou paredes. A escola en tempos de dispersao*, Río de Janeiro: Contraponto.

Valverde-Berrocoso, J. & Balladares Burgos, J. (2017).“Enfoque sociológico del uso del blearning en la educación digital del docente universitario” en *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 23*(2).

El presente apartado fue realizado por la **Dra. Carolina Duek.** Es investigadora Independiente del CONICET, Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Magister en Comunicación y Cultura y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Es directora de proyectos de investigación relacionados con el juego, los medios de comunicación y las infancias contemporáneas (PIP/Conicet, PICT, FLACSO/CONICET y ANPCyT). Ha publicado artículos en revistas científicas nacionales e internacionales y sus trabajos han sido publicados en español, portugués, inglés, francés y turco. Ha sido profesora visitante en la Université Catholique de Louvain-La-Neuve (Bélgica, 2014) y en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil, 2017). Ha brindado conferencias en Sorbonne Nouvelle (Francia), Université Libre de Bruxelles (Bélgica) y en la Université Catholique de Louvain-La-Neuve (Bélgica), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad del Valle (Colombia). Es docente de “Teorías y prácticas de la comunicación I” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

# Educación por el arte

El concepto de arte ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo. Se lo mencionó para nombrar obras que formaban parte de rituales religiosos, se lo puso en el pedestal de las obras que podían pertenecer a un museo o subir a un escenario, se lo intentó diluir como una práctica más. Deleite, asombro, magia o lo que Walter Benjamin (1982) denominaba "aura", todo eso que, según diferentes perspectivas, se consideró que las obras de arte promovían en el vínculo con sus espectadores. Ya para fines del siglo XX y en lo que va del nuevo milenio, más que de arte se habla de "experiencia estética" (Bourriaud, 2008). Muchas producciones del campo artístico -herederas de las vanguardias- proponen, a quienes las disfrutan, itinerarios, recorridos, imágenes, juegos lumínicos, escenas, cuerpos en movimiento, sonidos que producen asombro, fascinación, juego, e intentan provocar en las personas un cambio en las sensibilidades. Tales experiencias que proporcionan el campo del arte y la creatividad han sido objeto de plurales estudios no sólo por parte de la Historia y la Crítica de Arte, la Psicología o la Antropología, sino que se han pensado como oportunidad educativa.

La **educación por el arte** es aquella parte de la conducción de los aprendizajes que pone énfasis en la creatividad, la imaginación y en un cierto modo de comprender y elaborar lo real por parte de los niños. Asimismo, una educación que valora la memoria de los procesos y prácticas que se han consagrado en el campo artístico y propicia su horizonte en la formación de las sensibilidades infantiles, así como su expansión hacia otros conocimientos.

En este sentido, corresponde diferenciar, o cuanto menos hallar matices, entre la educación artística dedicada a la enseñanza y los aprendizajes específicos en relación con las artes consagradas, y la educación por el arte que valora ejes sustantivos de la experiencia artística como sensibilidad, **asombro**, predicción, anticipación en la base de múltiples aprendizajes. De modo muy sintético se puede decir que, por lo menos, tres miradas han configurado el vínculo Arte/Educación:

1. la idea de que la educación artística se asociaría principalmente a la formación en disciplinas artísticas como música, danza, pintura, teatro, etc.
2. la perspectiva que considera valioso que las infancias tomen contacto con las obras de arte consagradas, que aprendan a efectuar "lectura crítica" al respecto.
3. la visión que, sin dejar de valorar las anteriores, concibe al arte en sentido amplio y como parte fundamental de los procesos cognitivos y de las experiencias de vida.

Vamos a analizar cada una:

1. Con respecto a la primera, la música, por ejemplo, ha sido considerada valiosa a tal punto que la educación tradicional de alguna manera obligaba a niños, y especialmente a las niñas, hasta mediados del siglo XX, a estudiar un instrumento como formación de la sensibilidad y regla de comportamiento social. Por otra parte, la educación musical como formación global en ritmos, expresión corporal, capacidad de inventar sonidos, no sólo -insistimos- ligada al aprendizaje de piano, flauta o violín, sino como goce estético y experiencia múltiple de libertad (Akoschky en Sarlé et alt., 2014) ya tiene una gran trayectoria. Tales aprendizajes no sólo han sido de carácter individual con la intención de formar niñas y niños talentosos sino que, en el campo de la educación formal, se han formado orquestas infantiles que tienen importante recorrido especialmente en América Latina.

   Ahora bien, aún en pleno siglo XXI, las más de las veces, cuando se habla de la relación infancia, educación y arte, los imaginarios se focalizan principalmente en las llamadas "artes plásticas". Existe una trayectoria pedagógica importante (Hernández Belver, 2002) en relación con la enseñanza del dibujo, la pintura y hasta la escultura en la infancia, así como también, debates en relación con las mejores maneras de ejercitar tales aptitudes y su complejidad inherente.

   A su vez, la Psicología tempranamente ha dado pruebas de cómo el dibujo infantil sería espejo del devenir de la psiquis. Los dibujos se han estudiado y clasificado, e incluso han resultado reveladores para conocer mejor los alcances cognitivos de niñas y niños de diferentes edades. Por inspiración de la Psicología Evolutiva, se suelen mencionar dibujos infantiles esquematizados como: el "garabato", el "renacuajo", el "monigote", los intentos por parte de niños de 8 y 9 años de dibujo realista, así como los modos adolescentes de comprender y esquematizar el mundo (Bernson, 1962; Lowenfeld, 1963).

2. Otra mirada, en relación con las artes en la infancia, ha sido promover que nenes y nenas tomen contacto tempranamente con las obras que la cultura vigente reconoce como "obras maestras". Se han producido experiencias ricas a partir de las consignas "Visitemos el museo...", "Veamos el cuadro de..", "Pintemos a la manera de...". En medio de estas experiencias desfilaron por los jardines de infantes imágenes de Picasso, Van Gogh, Miró, Berni, Xul Solar. De hecho, dados los buenos resultados obtenidos, el mundo pedagógico extendió estas prácticas y hasta comprendió que los niños no necesariamente deben inspirar sus representaciones en obras figurativas, sino que pueden hacen lo que en el mundo adulto se llamaría "arte abstracto". También se aprendió que los niños pueden realizar una captación global e intuitiva de estructuras, que pueden detenerse en el color o en la línea, y que, en

definitiva, comparten la capacidad de captación de lo complejo en mayor medida de lo que cree el mundo adulto (Berdichevsky, en Sarlé, 2014).

La observación de las obras de arte abre, además, a nuevas posibilidades cognitivas. El estudioso del arte renacentista Michael Baxandall (2000) acuñó la frase "ojo de la época" para referirse a las obras de arte. La presencia de dichas obras en la cultura escolar enriquece los conocimientos de Historia, Ciencias Sociales y Geografía porque aporta, de modo más vívido que el manual escolar, la posibilidad de reconstrucción incluso de las cotidianeidades de otros tiempos. Además, conocer a través de imágenes de calidad ejercita la comprensión de conjunto de configuraciones visuales. Si se agrega que la misma reflexión le cabe a la práctica teatral, a la lectura literaria o al ejercicio musical, existe un horizonte de elaboraciones cognitivas de la educación formal a las que el mundo del arte en sentido amplio, simplemente como testimonio de época, puede enriquecer significativamente.

3. Los dos horizontes de prácticas mencionados anteriormente, el aprendizaje de una disciplina artística tradicional o el estudio de obras de arte para el desarrollo de la capacidad crítica, forman parte de múltiples experiencias de educación artística. El desafío mayor quizás tenga que ver con la tercera idea planteada: **el arte como dimensión fundamental en los procesos de conocer**. Se reconoce que: el arte como procedimiento, actividad y **método** contaría con mayor eficacia simbólica que el saber científico tradicional para abordar los desafíos cognitivos y de supervivencia del siglo XXI que implican el despliegue de nuevos paradigmas. Esto conduce a la siguiente reflexión que se observa desde diferentes investigaciones en el campo del arte y las infancias: si en la Modernidad la educación imaginó que debía poner todas las energías en el pensamiento científico muchas veces reducido a los métodos de la ciencia positivista, en los actuales Tiempos Contemporáneos sería oportuno, sin olvidar lo logrado, no perder, y más aún, fomentar y recrear las capacidades mágico-artísticas, es decir, de inventiva, muy presentes en las infancias y que el arte o la experiencia estética tienden a intensificar. La referencia a lo mágico no debe entenderse de modo peyorativo, más bien alude a los modos del pensamiento llamado mágico en una etapa de la primera infancia no siempre tenidos en cuenta por los sistemas educativos y que, en cierta medida, perduran reelaborados en la literatura y en la sensibilidad para la producción artística en general.

Desde otro lugar de la reflexión pedagógica, Elliot Eisner (2005) considera que existen dos tipos principales de justificaciones para la enseñanza del arte en las escuelas. La primera, de-

nominada *contextual*, sostiene que la educación artística mejora las posibilidades de autoestima en contextos de discriminación y vulnerabilidad. La segunda, denominada esencialista, replica que el arte es suficientemente valioso en sí mismo y que, por lo tanto, ese es su aporte. En esta dirección, para el pedagogo John Dewey "el arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida" (Eisner, 2005, p. 5).

En el recorrido histórico también se puede, de alguna manera, registrar el lugar dado a la experiencia estética en relación con cotidianeidad educativa, así como la diferencia entre quienes imaginan el vínculo entre arte y educación como "educación artística" y quienes adhieren a la idea de "educación por el arte" (Read, 1995).

## Breve historia

Hasta fines del siglo XIX no se registra en el llamado Occidente un interés especial por incorporar la educación estética en las escuelas, ni se la concibe como un problema pedagógico (Wojnar, 1967). Sin embargo, pueden mencionarse publicaciones encaminadas a la formación artística de la niñez. En Italia fue pionera la publicación *L'arte dei bambini* de Corrado Ricci en 1887 y la polémica de si el dibujo infantil era arte o no. Se reconoció, por primera vez en la historia "que el dibujo infantil posee un encanto especial y que, gracias a él, se situaba muy próximo a la expresión artística" (Hernández Belver, 2002, p. 2).

Más adelante, el movimiento llamado de la-Nueva Educación ( o Nueva Escuela) cuyos nombres resultan emblemáticos —Decroly, Dewey, Montessori, Stanley Hall-, desde sus diversidades, tiene como reivindicación principal la aceptación de la infancia como tal. Toda educación debía identificarse con la actividad libre de los niños y con el "aprender haciendo". Entre los principios de la Nueva Educación se encontraban: "estimular la actividad de los niños, unir la actividad manual y el trabajo del espíritu, desarrollar en el niño las facultades creadoras". A su vez, las primeras vanguardias, en personajes como Miró o Picasso, reivindicaron el valor de la expresión artística infantil, cuando este último, por ejemplo, dijo que después de muchos años había podido dibujar como un niño.

Entre los años de 1940 y 1960 se manifestó como nunca antes el interés por el dibujo infantil y por la relación entre arte y educación. Un texto clásico fue el de Víktor Lowenfeld, *El niño y su arte,* de 1957 en Nueva York, en el cual, al estudiar el vínculo entre arte e infancias, el autor se detiene especialmente en advertir la importancia de promover la sensibilidad artística infantil en beneficio de la salud mental. Así también, se desarrollan trabajos muy minuciosos en torno a las diferentes etapas de los

dibujos infantiles con cierta influencia de las investigaciones de Jean Piaget en relación con el desarrollo integral de niñas y niños.

La multiplicidad de clasificaciones en relación con el desenvolvimiento de la expresión infantil que se fue consolidando de modo cada vez más minucioso (Read, 1995) también abrió el camino ya de no retorno en relación con el valor de incluir, en los sistemas educativos, la dimensión artística como forma de comprender el mundo.

## Debates y propuestas

Se acepta que el arte constituye una dimensión fundamental en los procesos de aprendizaje en la vida escolar; sin embargo, esto ha sido objeto de debates y cuestionamientos. Se teme que —dada la subjetividad que está en la idiosincrasia del juicio estético— la actividad escolar olvide el rigor científico, o en otros términos, que la escuela priorice el "todo vale" en oposición a los regímenes de verdad de las ciencias.

En este sentido, corresponde hacer algunas aclaraciones con respecto a lo que constituye el nudo central del arte. Jacques Rancière (2002) se refiere a tres regímenes de identificación de las artes: el ético, el poético y el estético. Según el régimen ético de las imágenes, "el arte" se encuentra subordinado a las representaciones o configuraciones que son, a su vez, objeto de una doble cuestión: la de su origen y, en consecuencia, su contenido de verdad; y la de su destino: los usos a los que sirven y los efectos que inducen. Se desprenden de ese régimen las polémicas en relación con las imágenes de la divinidad, del derecho o la prohibición de producirlas. Del régimen ético de las artes se deriva el régimen poético -o representativo-. Este identifica el hecho del arte -o más bien de las artes- en el binomio *poiesis* (hacer)/*mimesis* (imitar). El principio mimético no es en su fondo un principio normativo que afirme que el arte deba hacer copias parecidas a sus modelos. Es en primer lugar un principio pragmático que aísla, en el ámbito general de las artes (de las maneras de hacer), ciertas artes particulares que ejecutan cosas específicas, a saber, imitaciones. No se trata de pensar en un reflejo de la realidad sino en representaciones de creación. Rancière lo denomina representativo, en cuanto que es la noción de representación o de mímesis la que organiza estas maneras de hacer, ver y juzgar. A su vez, a este régimen representativo se opone el régimen que el investigador francés denomina "estético" de las artes. Estético, porque la identificación del arte no se establece aquí ya por una distinción en el seno de las maneras de hacer, sino por la distinción de un modo de ser sensible que es propio de los productos del arte. "La palabra estética — sostiene- no nos remite a una teoría de la sensibilidad, del gusto y del placer de los aficionados al arte. Nos remite propiamente al modo de ser específico de aquello que pertenece al arte, al modo de ser de sus objetos" (2002, p. 24). En el régimen estético, las cosas del arte son identificadas por su

pertenencia a una disposición específica de lo sensible. Este ámbito sensible contiene una potencia que Rancière denomina "heterogénea", la potencia de un pensamiento que se ha convertido en algo extraño respecto de sí mismo. **Esta idea de algo capturable habitualmente por la percepción sensible, convertido ahora en extraño respecto de sí mismo, y a su vez, el lugar de un pensamiento convertido en "otro", nuevo, asombroso, es el núcleo invariable de las identificaciones del arte que configuran en su origen el pensamiento estético.**

Y la mirada que observa la obra -así sea de un adulto- recupera esa sensibilidad, esa potencia heterogénea inicial. En el observador-productor infantil de dicho régimen se puede asociar a la mirada habitual de la primera infancia: de **asombro**, de pensamiento mágico y comprensión intuitiva de una totalidad. Enfatizamos: la experiencia cognitiva infantil general -nos referimos a niños de 3 a 5 años- tiene bastante concomitancia con tal sensibilidad estética. Todo para el niño acontece como por primera vez. Esa potencia del descubrimiento, en las prácticas socioeducativas actuales, no tiende a permanecer. Precisamente, una de las mayores dificultades para los aprendizajes es cuando los sujetos creen ya saberlo todo. Esto no ocurre en la vida infantil (o no debería ocurrir), a menos que la presión del mundo adulto estimule tales comportamientos.

Son sustantivos de la infancia la **captación sincrética** y el **asombro**. A partir de tales primeras experiencias, la curiosidad constituye un motor fundamental. En general esas disposiciones infantiles son aprovechadas por el sistema educativo para encaminar al niño hacia las operaciones lógicas, la alfabetización y la cognición para el futuro desarrollo del pensamiento abstracto, la generalización en nociones a partir de objetos, casos y experiencias particulares. Pero, la prioridad depositada en este devenir llega a poner en riesgo el asombro y el descubrimiento minucioso de lo particular: el pétalo de una flor, los recovecos del caracol, el color que se evidencia en una pincelada, el tono agudo de una voz. En las prácticas "jardineras" escolares aún está muy presente esta actitud de conocimiento de lo particular. Sin embargo, no perdura y se diluye a lo largo de la escolaridad primaria. Por momentos, parece haber una relación proporcional entre el olvido del asombro y el desarrollo de operaciones lógicas. Sin embargo, la elaboración de nuevas habilidades cognitivas no necesariamente presupone la anulación de otras dimensiones. Un niño podría asombrarse del aprendizaje de la suma o la división como lo había hecho al descubrir un objeto o procedimiento nunca vistos antes. La Educación por el Arte tiene por objetivo central que la sensibilidad creada en dicho ámbito pueda extenderse a otros y al propio clima escolar.

El arte como dimensión cognitiva, y en especial el régimen estético, propicia y fomenta las actitudes vinculadas con el azar y la sorpresa. Hace gala de lo imprevisible y despierta lo no rutinario. De ahí que sea posible sugerir la riqueza de la experiencia estética como una forma educativa tanto o más interesante que otros modos de enseñanza, incluso para abordar el campo de las ciencias.

Cabe consignar también que "el amor al arte" no puede confundirse con una suerte de aniñamiento efusivo en la interacción con las infancias por parte del mundo adulto. Cuando los investigadores se refieren a la esfera artística, no hablan sólo de emotividad, de sentimientos, de "gusto" o disgusto por algo. El régimen estético del arte apuesta, en verdad, a que la división sensibilidad-razón se integre, un esfuerzo quizás, a contrapelo de las concepciones educativas tradicionales, pero de enorme peso en el proceso de actualización pedagógica.

## Para seguir leyendo


Agra, M. et alt. (2007). *La educación artística en la escuela*, Barcelona: Graó.

Baxandall, M. (2000).*Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento*, Barcelona: GG.

Benjamin, W. (1982)."La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica" en *Discursos interrumpidos*, Buenos Aires: Taurus.

Berdichevsky, P. (2014)."Qué hacen estos niños aquí? Los niños de los jardines de infantes en los Museos de *Arte* de Buenos Aires" en Sarlé, P.et al. *Arte, educación y primera infancia*: *sentidos y experiencias*, Madrid: OEI.

Bernson, M. (1962).*Del garabato al dibujo*, Buenos Aires: Kapelusz.

Bourriaud, N. (2008).*Estética relacional*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Díez, M. (2006).*Arte en la escuela infantil*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Eisner, E. (2005).*Educar la visión artística*, Barcelona: Paidós Educador.

Entel, A. (2008)."El arte como principio educativo" en VV. AA. (2008).*La infancia y el arte*, Buenos Aires: Fundación Arcor-Fundación Walter Benjamin.

Hargreaves, D. (2002).*Infancia y educación artística*, Madrid: Morata.

Hernández Belver, M. (2002)."Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil", en revista *Arte, Individuo y Sociedad*, Universidad Complutense de Madrid, Anejo I. Disponible en *https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/view/ARIS020211*.

Lowenfeld, V. (1963).*El niño y su arte*, Buenos Aires: Kapelusz.

Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L. (2014).*Arte, educación y primera infancia:* sentidos y *experiencias,* Madrid: OEI.

Rancière, J. (2002).*La división de lo sensible. Estética y política*, Salamanca: Consorcio Salamanca.

Read, H. (1995).*La educación por el arte*, Barcelona: Paidós educador.

Tamarit, José et alt, (2002).*El sentido común del maestro*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Wojnar, I. (1966).*Estética y pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica.


El presente apartado fue realizado por la
**Dra. Alicia Entel.**

# Educación primaria

La experiencia de haber asistido a la escuela primaria deja una marca significativa en la vida de quienes han asistido a ella. Es el lugar donde se aprenden "las primeras letras", entre muchos otros conocimientos y donde también se aprende acerca de rutinas y obligaciones. Asimismo es el lugar para el ejercicio de nuestro derecho a educarnos, a formarnos como ciudadanos, donde el Estado y las familias, y los adultos en general, asumen el compromiso de la formación de las infancias, que supone el pasaje del legado cultural de una generación a otra.

La escuela primaria es, asimismo, el lugar donde niños y niñas acceden a una experiencia cultural y de socialización intensa y significativa, donde estudiantes de diversa condición social, con distintas experiencias culturales, e incluso lingüísticas tienen la ocasión de intercambiar con otros y otras diferentes. La escuela primaria, como así también la educación inicial y la secundaria, nos abre posibilidades de acceder a saberes, conocimientos y experiencias que dejan huellas indelebles en la subjetividades de futuros ciudadanos.

La Ley de Educación Nacional vigente (número 26206/06) organiza desde el año 2006 el sistema educativo argentino. En sus artículos 26, 27 y 28 se refiere a la educación primaria. Allí se establece que la educación primaria es obligatoria y que se constituye como una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los niños y las niñas a partir de los seis (6) años de edad. El nivel de educación primaria busca ofrecer una formación integral, básica y común y, según la ley, entre sus objetivos se cuentan los de garantizar a todos los niños y todas las niñas el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria, y el de ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.

Además, considerada desde la perspectiva de los derechos, la escuela primaria tiene como objetivo brindar oportunidades equitativas a todos los niños y todas las niñas para el acceso a saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medioambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. También debe promover las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. Al mismo tiempo, la educación corporal y el juego se encuentran entre los desarrollos que debe propiciar la escuela

primaria. Asimismo debe promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medioambiente.

La Ley establece para la educación primaria objetivos que van más allá del conocimiento escolar y que apuntan a otras dimensiones en la formación de los sujetos, pues indica que la escuela debe propiciar el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, mediante el fortalecimiento de la confianza en las propias posibilidades de aprender, así como también desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo, y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.

También le atribuye a la educación primaria la tarea de propiciar el desarrollo de la creatividad y de la expresión, la comprensión y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. Finalmente, la formación ética es una misión de la escuela de modo tal de habilitar a niños y niñas para el ejercicio futuro de una ciudadanía responsable y que, dice la ley, "permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común" (2006).

En otros artículos la Ley de Educación Nacional reconoce distintas modalidades de la educación primaria dirigida a niños y niñas y que son las que se ofrecen en el ámbito rural, en la educación especial y en la educación domiciliaria y hospitalaria, de modo que la escuela primaria reconoce la diversidad de situaciones y contextos en los que se puede desarrollar.

A lo largo de su historia el sistema de educación primaria ha reconocido diferentes estructuras y años previstos para su cursado. Este ha oscilado entre los cinco y nueve años, y hoy se reconocen dos grandes modelos de organización según las jurisdicciones. En efecto, en Argentina, la educación primaria tiene dos estructuras dependiendo la jurisdicción: una educación primaria de seis de duración años en las provincias de Formosa, Tucumán, Catamarca, San Juan, San Luis, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, Buenos Aires, Chubut y Tierra del Fuego y una educación primaria de siete años en las provincias de: Río Negro, Neuquén, Santa Cruz, Mendoza, Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, La Rioja, Santiago del Estero, Chaco, Misiones, Salta y Jujuy.

## Breve historia

Avanzado el siglo XIX, los Estados nacionales latinoamericanos, en vistas a su organización, desarrollan sus instituciones de gobierno y, entre ellas, las que atienden diferentes necesidades e intereses de la población. Uno de ellos es la educación pública que, en los estados liberales de la región latinoamericana se concibe como un derecho universal que, desde cierta perspectiva, podría dejar afuera de ese derecho a algunos grupos de la sociedad.

En nuestro país, la figura inspiradora de Domingo Faustino Sarmiento dejará una marca en el desarrollo y en las características de nuestra educación y su pensamiento se proyectará hacia Latinoamérica. Esa utopía de los Estados liberales

del alcance universal de la educación como pilar para la organización del Estado encuentra acaso su límite en el pensamiento de Sarmiento, en la dicotomía "civilización vs. barbarie", que da lugar a la categoría de sujetos "ineducables", es decir, sujetos que quedan fuera de esa aspiración a una educación universal: los indios y los gauchos no eran parte del convite a la educación común.

Acaso sea el triunfo de la ideología liberal y el pensamiento positivista en el campo pedagógico lo que obturó el impacto posible que hubieran tenido el pensamiento y las experiencias del pedagogo y político Simón Rodríguez, conocido como el maestro de Simón Bolívar, que apostaba a la educabilidad de indios, negros y campesinos.

Decenios de prédica sarmientina prepararon la llegada del momento clave que fue el de la aprobación en 1882 de la Ley 1420 de Educación Común que se mantuvo vigente hasta 1993, cuando fue reemplazada por la Ley Federal de Educación (Nro. 24195).

¿Qué se debía enseñar en la escuela primaria, según la ley 1420?

El artículo 6.º habla de un "mínimun de instrucción obligatoria" que incluye lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional.

Asimismo, con concepciones de género propias de la época, la legislación agrega que "para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica" y "para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería".

Con las variantes de nuestros tiempos, la escuela primaria continúa enseñando varios de los contenidos que se propusieron en la ley que le dio origen.

Pero más allá de la discusión abierta en torno a ese personaje intenso y contradictorio que era Sarmiento, el efecto del sistema de educación primaria de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX fue el de posibilitar el acceso a la cultura letrada a grandes masas de población. La implementación de la ley 1420, el despliegue de las campañas de alfabetización, la política de bibliotecas populares, todas acciones impulsadas por Sarmiento, tuvieron como consecuencia una alta tasa de alfabetización, seguramente la más alta de la región y también muy por encima de España. Y, junto con Uruguay, dio lugar a una imagen perdurable de países alfabetizados y lectores.

El normalismo pedagógico como orientación en la enseñanza y en la formación de maestras y maestros caracterizó a los primeros ensayos realizados en la Escuela Normal de Paraná y llevó a Sarmiento a reclutar a las educadoras norteamericanas que se trasladaron a Argentina y ocuparon cargos directivos en Institutos Normales de diversos lugares del país. Las famo-

sas maestras de Sarmiento constituyen un mito asociado a la fundación del sistema educativo argentino, cuya historia reconstruyó a partir de una minuciosa investigación Laura Ramos en su libro *Las señoritas* publicado en 2021.

Si bien la corriente normalista se configuró desde el momento fundacional y por décadas como la orientación pedagógica dominante en la educación primaria en la Argentina, a largo del siglo XX se desarrollaron diversas y ricas experiencias alternativas que atendieron a grupos de niños de distintos sectores sociales y contextos. La influencia de la corriente pedagógica europea de la "Escuela Nueva" tuvo impacto en experiencias diversas como las desarrolladas entre 1930 y 1945 en la Escuela Serena, ubicada en las cercanías de la ciudad de Rosario, por las hermanas Olga y Leticia Cosettini. Se trató de un proyecto de educación primaria que privilegió el desarrollo expresivo y artístico de niños y niñas a la vez que el aprendizaje basado en la experiencia. Otra experiencia notable es la del maestro Luis Iglesias, quien entre 1938 y 1958 estuvo a cargo de la dirección, como maestro único, de la Escuela Rural Nro. 11 de Esteban Echeverría, a ocho kilómetros del pueblo bonaerense de Tristán Suárez, y que adoptó la modalidad de escuela rural unitaria, es decir, de grado único con niños de distintas edades. Sus experiencias centradas en el protagonismo creativo de los niños y niñas de la ruralidad dieron origen a una modalidad que se propagó en el ámbito latinoamericano.

Tensiones entre miradas creativas e innovadoras frente a formas cristalizadas de asumir la tarea escolar dieron lugar a ficciones que parodian conductas ritualizadas y poco productivas, tal como lo hace la escritora Graciela Cabal -ella misma hija de un director de escuela- en la excelente novela *Secretos de familia,* cuya primera edición es de 1995.

## Temas de hoy - Pendientes

La escuela primaria reconoce hoy muchos desafíos que tienen que ver con la posibilidad de la efectiva adquisición de aprendizajes. Aquellos objetivos que eran la lectura, la escritura y ciertas operaciones matemáticas, además de conocimientos de historia, geografía, higiene, entre muchos otros, cubren sólo una parte de las expectativas que la sociedad pone actualmente en el paso de niños y niñas por la escuela. De hecho, el nivel secundario también es, a partir del 2006, parte de la educación obligatoria, lo cual desafía a la primaria a que forme a los y las estudiantes para el mejor pasaje hacia la secundaria de modo de dar cumplimiento con el ciclo completo de la obligatoriedad.

Los debates acerca de los modos en que se aprende a leer y escribir continúan, y la expectativa de que, en los primeros años de escolarización primaria, niños y niñas se alfabeticen sigue siendo en la actualidad una preocupación de familias, docentes y responsables de las políticas públicas.

Por otra parte, se han instalado en la propuesta curricular de la escuela primaria temas contenidos y enfoques que son sensibles a la sociedad y que

encuentran en las aulas del nivel un lugar estratégico para avanzar en procesos de sensibilización y toma de conciencia crítica.

Uno de ellos son los temas de género que invitan a reflexionar acerca de las identidades y cuestionan el estereotipo femenino de la maestra cristalizado en la idea de la "segunda mamá" para pensar en maestros y maestras como trabajadores de la educación. Pero los temas de género también pueden relacionarse con las experiencias diversas de niños y niñas en su vida en familia y en comunidad, bien distantes de los previsibles binarismos. Estos temas a la vez se enmarcan en una política pública fundamental que es la educación sexual integral, obligatoria en las escuelas de todos los niveles gracias a la Ley 26.150 que contempla el derecho de niños y niñas a acceder a información pertinente, precisa, confiable y actualizada sobre temas vinculados con la salud en general y con la salud sexual y reproductiva en particular. Asimismo se apunta a procurar la igualdad en el trato y en las oportunidades entre niños y niñas. Son también temas de la escuela primaria hoy los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

Asimismo, la educación ambiental tiene una ley que promueve su enseñanza y la toma de conciencia de la importancia del ambiente, la biodiversidad y los recursos naturales, su respeto, conservación, preservación y prevención de los daños. Se trata de la Ley 27.621 del año 2021 que va en concordancia con el artículo 41 de la Constitución Nacional, Ley 25.675, y leyes especiales en la materia, así como convenios internacionales sobre el ambiente. Implica temas sobre los que la escuela primaria (y también las de los otros niveles) tiene el desafío de desarrollar propuestas didácticas y modos de transmitir contenidos de manera apropiada a los niños y las niñas de esa edad escolar.

Otros temas que forman parte de aquellos contenidos y valores que la escuela primaria prioriza hoy y paulatinamente incluyen entre sus enseñanzas: el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, y en particular de la región del MERCOSUR, la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, la construcción y el ejercicio de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que interrumpieron en diversas oportunidades el orden constitucional e instauraron el terrorismo de Estado, temas que se suman a los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales. A su vez, y en relación con la formación ciudadana, se privilegia el conocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N.º 26.061 y también tiene relevancia el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos.

Por fin, hay otros aspectos a implementar, previstos en las leyes y que deben formar parte, poco a poco, de la cotidianeidad de las escuelas primarias argentinas para garantizar los mejores aprendizajes y para enriquecer la experiencia formativa y cultural de niños y niñas.

Por una parte, el cumplimiento de la obligatoriedad en todas las escuelas de nivel primario de enseñar, por lo menos, un idioma extranjero y la aplicación en todas las jurisdicciones del país del artículo 28 de la Ley de Educación Nacional que establece la modalidad de jornada extendida o completa que lleva de cuatro a ocho horas la permanencia de los y las estudiantes en las aulas.

Por fin, y a modo de confirmación de los sentidos originarios de la escuela pública, la Ley de Educación Nacional le da relevancia, en varios artículos, a la responsabilidad del Estado para garantizar la presencia de materiales para la enseñanza: libros de texto, libros informativos, libros de literatura así como también equipamientos tecnológicos y otros recursos como parte de políticas para la educación primaria.

## Para seguir leyendo


Acree, W. (2013). *La lectura cotidiana. Cultura impresa e identidad colectiva en el Río de la Plata, 1780-1910*. Buenos Aires: Prometeo. .

Baredes, C. y Pineau, P. (2008) *La escuela no fue siempre así*. Buenos Aires: Ediciones Iamiqué.

Cabal, G. (1995) *Secretos de familia*. Buenos Aires: Sudamericana.

Iglesias, L. (1995) *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

INFOD-Ministerio de Educación de la Nación Documental. "Luis Iglesias: los caminos de un maestro", disponible en https://cedoc.infd.edu.ar/luis-iglesias-el-camino-de-un-maestro/

Marengo, R. (1991) "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en Puiggrós, A. (comp.) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Montes, G. (texto) y Oscar R. (ilustraciones) (2005) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Plan Nacional de Lectura.

Piazza, M. (comp.) (2017) "La escuela de la señorita Olga". Disponible en http://cineargentino-online.blogspot.com/2017/10/la-escuela-de-la-senorita-olga-1991.html

Puiggrós, A. y colaboradores (2007) *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.

Ramos, L. (2021) *Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires: Lumen.

Weinberg, G. (1984) “Estudio preliminar” a *Ley 1420. Debate parlamentario (1883-1884).* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

El presente apartado fue realizado por el profesor **Gustavo Bombini.** Gustavo Bombini es Profesor y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en el área de didáctica en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Director del Profesorado Universitario en Letras y de la Carrera de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Nacional de San Martín. Entre 2003 y 2007, fue Coordinador del Plan Nacional de Lectura y desde 2010 a 2016 Coordinador del Departamento de Materiales Educativos en el Ministerio de Educación de la Nación. Desde 2021 coordina el Proyecto integrado de bibliotecas de la formación docente en la Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires. Autor de antologías, artículos y libros sobre didáctica de la lengua y la literatura, historia de la enseñanza, formación docente y escritura, Director editorial de *El Hacedor,* donde dirige *Lulú Coquette,* revista de didáctica de la lengua y la literatura.

# Educación primera

Inventar, inventariar, describir, comprender cada palabra es un desafío, sobre todo a la hora de elegir algunas de las palabras para delimitar la **Educación Primera** en el contexto de un diccionario. Resuenan las palabras de María Teresa Andruetto cuando en el 2019 inauguró en Córdoba el Congreso de la Lengua Española: "Cada palabra es el resultado de una historia y de una serie de representaciones, pero sólo adquiere su significado, que designa una cosa y no otra, en su diferencia con otras palabras de la misma lengua. Cada lengua tiene su forma de inventar, de inventariar, de describir, de concebir, de comprender. Una lengua es una energía y se inventa todo el tiempo".

En este sentido, cada palabra, cada concepto que identifica a la Educación Primera o Educación Inicial hoy implica una construcción histórica, un campo de luchas, controversias y debates que intentan dar cuenta de posicionamientos y certezas por el reconocimiento del acceso y concreción del derecho a la educación de las niñas y los niños pequeños.

¿Qué podemos decir hoy de la Educación Inicial? Un campo que, como señalan Redondo y Antelo (2017) "está atravesado por tensiones y definiciones político-pedagógicas que, en cada periodo, asumen un énfasis particular, como por ejemplo si se juega o aprende, en el marco del debate sobre los contenidos y la primarización del nivel inicial en la reforma educativa, si se asiste o se enseña. Debates que no terminan de saldarse y que se reactualizan bajo otros enunciados y/o discursos" (p. 8). En este contexto, elegir palabras a la manera de referencias conceptuales supone plantear la dinámica propia de algunos sentidos y significados que cambian, así como la provisoriedad del conocimiento abierto a lecturas e interrogantes que continúan empujando el asombro y la inquietud.

Desde estas coordenadas se presenta un itinerario, un recorrido posible, porque "seguimos encontrando nuestras palabras, en esa forma que tiene la infancia de relacionarse con el tiempo, con el mundo, de inventarlo, en la experiencia de establecer nuevos comienzos" (Marotta, Rebagliati, Sena, 2021, p. 22). Un "decir" que aspira a una escritura colectiva, con páginas en blanco que invitan a continuar la construcción de significados desde la reflexión de las prácticas educativas y en el reconocimiento de una agenda pendiente que se expresa en el recorrido histórico, político y ético de luchas en la Educación Inicial que hacen lugar a las infancias y dan la bienvenida a una "segunda natalidad" ( Arendt, en Bárcena, 2002).

## Nombrar la Educación inicial

"Un idioma es un río (...) al cabo de unas décadas los diccionarios se vuelven cementerios porque se mueren las palabras que estaban vivas en el momento en que los hicieron" sostenía Fernando Vallejo (2012). Con esta imagen de río que conforman las palabras vivas de un idioma, se proponen algunas nociones a la manera de relaciones complementarias que toman rasgos históricos como referencia y designan su sentido en el presente:

## Educación inicial: Jardín maternal, jardín de infantes. Escuela infantil

**Educación inicial** es la forma de nombrar hoy a la unidad pedagógica que, tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional 26206/16 en su artículo 18, "comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive". En los discursos contemporáneos encontramos ciertas similitudes en el uso de los términos Educación Inicial y Nivel Inicial, casi a la manera de sinónimos. En este caso, son interesantes los aportes de Soto y Violante (2010) en relación con este último término, al señalar que "se estaría proponiendo un campo restringido sólo a la educación formal excluyendo las problemáticas de la enseñanza propias de las instituciones de modalidades alternativas" (p. 16).

La historiografía de la Educación Inicial da cuenta de luchas para lograr independencia en relación al Nivel primario a la vez que la construcción de autonomía en relación con reflexiones pedagógicas y a la construcción de una didáctica propia. En este sentido, tal como lo propone Fernández País (2018) es posible reconocer relatos y "hurgar en la leyenda que construyó la Educación Inicial, asumir su carácter histórico y procurar su deconstrucción" (p. 27). En la indagación de estos textos emerge la historia de los llamados precursores, con especial énfasis en los aportes froebelianos representados en Argentina en la voz, la práctica y los escritos de Rosario Vera Peñaloza.

Los desarrollos de la educación desde los *kindergartens* hasta preescolar quedaron cristalizados en la legislación. La Ley de Educación Nacional 26206 desarrolla, en el Capítulo II desde los artículos 18 a 25, la organización, los propósitos, las modalidades institucionales, el lugar de las familias; entre otros puntos de política educativa. En el artículo 24 se detalla: "La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características: a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive. b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran con-

formarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley". Esta norma también incluye otras las modalidades, por ejemplo en contextos de privación de la libertad, en el Artículo 58 plantea el alcance de la cobertura del nivel inicial en contextos de encierro, "a través de jardines maternales o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias".

Por cierto que, así como las legislaciones son el producto de los desarrollos de la Educación Inicial, también estos dejan huella en la denominación de sus instituciones emblemáticas que ofrecen educación desde la cuna y que se detallan a continuación.

### Jardín de infantes, con la posterior inclusión del jardín maternal:

La primera recibe niños y niñas entre los 3 y 6 años mientras que la segunda se aboca a bebés hasta los 2 años. Los jardines maternales como instituciones educativas muestran un recorrido que requeriría de un desarrollo particular. Al respecto, y aún a riesgo de simplificar el proceso histórico y los debates actuales, se puede señalar que el texto escrito y publicado en 1977 por Hebe San Martín de Duprat, Silvia Wolodarsky y Ana Malajovich, Hacia el *Jardín Maternal*, constituye un hito ya que cuestiona el carácter asistencial de las instituciones denominadas hasta entonces "guarderías" para ampliar la perspectiva pedagógica y didáctica de la Educación Inicial desde el enfoque de derechos.

La historia reciente de la Educación maternal presenta otros antecedentes que dan cuenta del alcance de las problemáticas y las certezas que dieron lugar a proyectos de formación permanente. Nos referimos, entre otras, a la experiencia de formación de docentes de nivel inicial en la Especialización Superior en Jardín Maternal en la provincia de Río Negro que se implementó entre los años 2005 a 2008 y fue sistematizada en la publicación *¿Jardín maternal o educación maternal?* (Marotta, 2021). La Especialización, concretada por el equipo docente del Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de Bariloche, plantea una didáctica específica para la educación de bebés y niños y niñas pequeños a la vez que interpela la denominación de las instituciones: ¿Jardín maternal o educación maternal?

Otra experiencia de alcance federal fue el-Postítulo Especialización en Educación Maternal organizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), aprobado por Resolución Federal 2406 en el año 2015, y con modalidad virtual, que logró articular prácticas pedagógicas en instituciones de diferentes sectores a la vez que permitió conocer el diverso y amplio panorama nacional en el que se despliegan tanto las políticas públicas como la agenda pendiente en el campo de la primera infancia.

En este breve recorrido, es posible reconocer que la Educación Inicial presenta un panorama con instituciones con diferentes denominaciones que convocan a un trabajo intersectorial e interministerial que garantice el derecho a la educación desde la cuna. Instituciones que más

allá de sus denominaciones se proponen "bienvenir" en el sentido arendtiano, alojar y hacer lugar a las niñas y los niños desde su nacimiento. Bienvenir a la segunda natalidad que se despliega en el campo educativo y que genera condiciones para la configuración subjetiva de bebés, niños y niñas pequeños. Una segunda natalidad que requiere corresponsabilidad y presencia del Estado como garante de las condiciones a dicha bienvenida educativa, social, cultural y política en la construcción de ciudadanía. Prácticas educativas en el territorio de la primera infancia y en la formación docente que dan cuenta de que ambas denominaciones, los jardines de infantes y jardines maternales, continúan siendo referencias en nuestros días a la vez que son interpeladas y cuestionadas conforme se desarrollan cambios sociales, culturales y políticos. Interpelaciones que abren el camino para pensar las Escuelas infantiles.

## Escuelas infantiles

Hoy, en el universo de la Educación Inicial, se abre un panorama complejo y diverso acerca de las diferentes instituciones que se dedican a la educación de la primera infancia. En este contexto se relevan diferentes denominaciones: jardines de infantes, jardines maternales, centros de desarrollo infantil, centros de madres cuidadoras, escuelas infantiles, etc. Esta amplia variedad de instituciones pertenece al campo de lo educativo y también al territorio de desarrollo social, con instituciones dependientes del Estado municipal, jurisdiccional o nacional. Sobre este tema se han desarrollado múltiples aportes que ponen de manifiesto la necesidad de un trabajo intersectorial e interministerial que incluya las distintas modalidades de la educación. La diversidad de instituciones con propuestas de atención a la primera infancia plantea "un panorama diverso en cuanto a las distintas jurisdicciones y gestiones estatales, privadas, comunitarias, administrativas —provinciales, municipales, sociales, no gubernamentales, otras— y a las formas de regulación y áreas de incumbencia —Salud, Desarrollo Social, Educación, otras— en la que se inscriben las propuestas de atención a la primera infancia" (Marotta, Rebagliati, Sena, 2017). Este panorama pone en evidencia el desigual acceso al derecho a la educación en instituciones dentro del sistema educativo. Se piensa a la educación desde la primera infancia interpelando perspectivas que sólo consideran la educación anclada en la clásica división por franjas etarias, a la homogeneidad y uniformidad de las prácticas educativas, lo que da lugar a una mirada abierta, flexible y reflexiva sobre la educación. La idea de **trayectoria educativa integral** es otro concepto central desarrollado en los últimos años que interpela la lógica cronológica en los procesos de aprendizaje para dar lugar a los diferentes tiempos, ritmos y modalidades en la apropiación de contenidos escolares.

La denominación **Escuelas infantiles** es una referencia sustantiva desarrollada por Hebe San Martín de Duprat, cuya práctica e historia de vida dan cuenta del recorrido histórico de luchas

y debates en la Educación Inicial, no solamente por su obra sino por el compromiso incansable por concretar derechos. El sentido y significado del término "escuelas" en la Educación Inicial se configura, en sus palabras, "por la intencionalidad de recuperar el papel de la escuela y valorizarlo al mismo tiempo que definir explícitamente el carácter educativo de la institución infantil porque, sin duda, tiene características muy específicas debido a la edad de los niños que constituyen su población" (Penchansky de Bosch, L.; San Martín de Duprat, H., 1992, p. 38). En los últimos años, Rosa Violante (2021) recupera esa idea y propone **"Escuelas infantiles: en sentido amplio"**, una forma inclusiva de hacer visibles a las instituciones educativas de la primera infancia presentando un panorama de debate con un planteo que lo describe como polémico. Sus argumentos se centran en los diferentes modos de "ser" y "hacer" escuela infantil que incluyen todos los formatos educativos y todas las modalidades que reciben a niños y familias, instituciones de gestión estatal, privadas, organizaciones de la sociedad civil, etc., instituciones que plantean ciertos principios que consideran irrenunciables como el carácter educativo, la concreción de derechos que tienen todos los niños y niñas pequeños a recibir educación de calidad e inclusión.

En este marco se siguen proponiendo debates estimulantes que sostienen reflexiones y preguntas como la invitación de Elisabeth Marotta, quien al plantear el sentido de la educación maternal, afirma que "somos escuela porque nuestra función es educar" y trae el llamado a reflexionar sobre la denominación "jardín maternal" que se liga a una concepción de familia conyugal y heterosexual con roles marcados en cuanto a lo masculino como paterno y lo femenino como materno. De hecho, una de las preguntas que hoy nos interpela, y a la vez cuestiona el modelo hegemónico, es aquella que se interroga por lo materno, lo maternal y lo paternal en forma binaria. Ya en 1998, Tonucci planteaba *"basta de materna"*, como una forma de repensar el sentido de estas instituciones y las funciones que ahí se despliegan. Las escuelas infantiles se diferencian de las funciones de los grupos familiares y, a la vez, necesitan educar en forma complementaria. Escuelas infantiles desde un enfoque de derechos, que no reproduzcan formas mecánicas de lo escolar, sino que promuevan la constitución subjetiva y aprendizajes desde los primeros años de vida. Ahora bien, en este panorama de diversidad de instituciones, nos preguntamos: ¿cuál es el sentido del juego y el jugar en la Educación Inicial?

## Debates. Las niñeces. Primera infancia

Infancia es un concepto que despierta debates y controversias. La raíz etimológica *infantia* designa a quien no tiene habla. Una etimología que construye una imagen para analizar: falta de palabra, de habla, de voz para hacerse escuchar. Como ya señalamos, las formas de nombrar y definir están directamente relacionadas con el contexto histórico, social, económico y

también con los desarrollos teóricos de cada época. Eduardo Bustelo (2007) propone pensar las infancias en sentido político y ético como nacimiento y como comienzo de la vida. Como categoría emancipatoria, en clave de nuevo comienzo en el marco de la lucha por la concreción de los derechos, como relación social. Propone abandonar las prácticas adultocéntricas propias de la dominación hacia la construcción de un nuevo conocimiento que implique la comprensión del otro como experiencia humana. En esta perspectiva se inscribe la posibilidad de nombrar y hacer visibles a **las infancias** en plural como una manera de plantear las diferencias sin negar las particularidades. Infancias que designan ausencias, desigualdades y luchas por hacer lugar a todos los derechos consagrados que, si bien están en los discursos, aún no logran la concreción plena. Infancias y "niñeces" en clave de lenguaje inclusivo y plural; en la voz de la filósofa Olga Grau (2022): "tal vez no deberíamos hablar de niñez, sino de niñeces en el centro, para nunca olvidar el carácter plural y múltiple que tiene la infancia y la adolescencia también".

Por su parte, la Asamblea General de la ONU adoptó en 2015 la denominación **Primera Infancia** para referirse a los niños y niñas pequeños como sujetos de derechos, ciudadanos activos en una familia, una comunidad y una sociedad. Las definiciones de los Estados en torno a la implementación de políticas públicas destinadas a la primera infancia se consideran centrales, sobre todo teniendo en cuenta la diversidad y creciente desigualdad de propuestas educativas para las niñas y niños pequeños.

## Lo que queda por decir... Un diccionario abierto

Hasta aquí, algunas pocas palabras con marcas históricas, sociales, políticas y culturales que no pretenden ser universales, pero sí complementarias. Hasta aquí, algunos conceptos que anhelan ampliar los decires de cada educador y educadora, cada niño y niña, cada grupo familiar con conceptos y palabras que den cuenta del potencial emancipador que posee la Educación Inicial como propuesta colectiva, plural y abierta.

## Para seguir leyendo


Antelo, E. y Abramowski, A. (coord.).(2010). Revista *En cursiva*, Año 4, N.º 6, agosto 2010.

Bárcena, F. (2002). "Hanna Arendt: una poética de la natalidad", en *Daimon Revista de Filosofía*, N.º 26.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Fernandez Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina: desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI,* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Grau, O. (2022). "La infancia en el centro", ponencia al *Congreso Futuro,* Santiago de Chile, 20 de enero de 2022.

Marotta, E; Rebagliati, S; Sena, C. (2021). *La Guagua: Jugar y poetizar el mundo. Encuentro entre familias e infancias primeras*, Bahía Blanca: Praxis grupo editor, Colección (0 a 3 años). Pedagogía de la Crianza.

Marotta, E.; Vasta, L. y Labarta, L. (2021). "Reflexiones alrededor de lo escolar en la educación maternal". Ciclo de char-

las organizadas por UNIPE. Disponible en: https ://www.youtube.com/watch?v=WLEA0dVFLRY&t=1754s&ab_channel=DanielBrailovskyUnipe

Marotta, E; Rebagliati, S; Sena, C (2017). "¿Quiénes se encargan de la educación integral de los primeros años de nuestras niñas y niños? (capítulo 3)" en *Revista Eccleston*, año 13, N.º 24, disponible en: https://iesecclestón-caba.infd.edu.ar/sitio/upload/Revista_24.pdf

Quiroz, A; Picco, P; Soto, C. (2012). *Políticas de Enseñanza*, 1.a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Disponible en:http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002333.pdf

Penchansky de Bosch, L.; San Martín de Duprat, H. (1992). *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Buenos Aires: Ediciones Colihue, Nuevos caminos en educación inicial.

Redondo, P.; Antello, E. (comps). (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar: Debates y experiencias*, Rosario: Homo Sapiens.
San Martín de Duprat, H., Wolodarsky, S. y Malajovich, A. (1984). *Hacia el Jardín Maternal*, Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

Soto, C.; Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*, 1.a ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

UNICEF (2016). *Para cada niño, el mejor comienzo* Documento de posicionamiento. Noviembre de 2016, Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/media/626/file/Primera%20infancia%202010-2016.pdf

Vallejo, F. (2012). "¿Cómo va a morir un verbo que tenía 3000 años de edad?", entrevista otorgada al diario *Página 12*. Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-26425-2012-09-13.html.

Violante, R. (2021). *La enseñanza en la Escuela Infantil, 0 a 3 años: un derecho. Fundamentos teóricos y prácticas aportes al campo de la pedagogía de la Crianza*, Bahía Blanca: Praxis, Grupo Editor.

El presente apartado fue escrito por **Carolina Sena.**
Es Magister en Filosofía e Historia de las Ciencias. Psicóloga Social. Profesora de Educación Preescolar. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Especialista en Lectura, Escritura y Educación. Trabajó en salas de jardines de infantes y maternales y en el Instituto de Formación Docente de Bariloche como Profesora de Prácticas; Coordinadora de Investigación y Extensión y de la Carrera de Nivel Inicial. Fue Directora del IFDC Bariloche. Co-Coordinadora del Postítulo Superior Educación Maternal. Dirigió y participó en proyectos de investigación educativa. Coordinadora y autora de publicaciones. En 2021, junto a Elizabeth Marotta y Silvia Rebagliati crearon La guagua: jugar y poetizar el mundo. Encuentros entre familias e infancias primeras. Actualmente participa en La Guagua, IFDC Bariloche y en la Red investigadores R.I.E.N 0-6 años. Integra el equipo técnico de la Dirección Nacional de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Nación.

# Entornos y espacios para las infancias

Antes de tener conciencia de sí mismos y de su individualidad, los pequeños son en y junto a su entorno inmediato. Como en círculos concéntricos niñas y niños van ampliando horizontes: el regazo, la cuna, el espacio para deambular y luego caminar, jugar, el afuera, la calle, la escuela, el barrio. Nada de lo que ocurre en ese inicial espacio-tiempo queda en el olvido. El lugar en el mundo que ocupa cada ciudadano, y ni hablar de las infancias, condiciona su crecimiento futuro. Lo local constituye un sutil tejido que nos envuelve desde el primer día de vida y afecta muy especialmente a las infancias. No es una mera coreografía y puede tornarse indicador de diferencia social. El estudio de lo local permite advertir las desigualdades, el hecho de que no todas las infancias gozan de los mismos derechos: salud, vivienda, condiciones sanitarias básicas, educación, información. Y también cuáles son y han sido los modelos hegemónicos a la hora de imaginar el bienestar infantil.

Además, y no es un dato menor, la época infantil es especialmente permeable a los aprendizajes, los más chiquitos consideran que todo el mundo está animado e interactúan, escenifican, imitan, aprenden de personas mayores, de comportamientos de otros seres vivientes cercanos, de situaciones amables y violentas, de carencias y de satisfacciones. Y todo ese universo queda en la memoria, perdura de un modo profundo, colabora para la construcción de identidades. Por más que la globalización haya profundizado los intercambios lejanos, por más que la mediatización permita que "se encuentren", a través de una pantalla, infancias de diversas culturas, y lo que se ha llamado la "desterritorialización" esté muy presente en los discursos, lo local, el entorno, siguen resultando fundamentales, un núcleo básico para el desarrollo humano, aunque se lo niegue o bien oculte.

Homogeneizados en las pantallas, diversos y desiguales en la realidad, eso es lo que plantean los entornos actuales de las infancias.

Reconociendo el valor de esta realidad, las investigaciones de organismos internacionales se vienen dedicando a la situación de los entornos materiales en la vida infantil y juvenil, con el objetivo de contribuir con datos para que se puedan elaborarse políticas públicas con mejor fundamento, precisión y a escala local.

## Investigaciones sobre infancias urbanas

En el marco de los llamados retos para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con mi-

rada hacia el 2030, y con la conciencia de que en América Latina el 80 % de la población vive en zonas urbanas, los investigadores Eduardo Minujin y Diego Born elaboraron para el UNICEF en 2016 un documento altamente clarificador de la situación de las infancias en las ciudades: *Infancia y desigualdad habitacional urbana en ocho países de América Latina*. Tenían como objetivo central "en primer término, estimar y caracterizar la situación de precariedad habitacional en áreas urbanas en la que viven los niños, niñas y adolescentes, y, en segundo término, analizar la fuerte relación que estas condiciones de precariedad habitacional tienen con la desigualdad en el acceso a otros derechos ligados al bienestar infantil y adolescente". El análisis estadístico se realizó sobre ocho países de la región donde residen casi 120 millones de habitantes (tres cuartas partes en zonas urbanas). Estos países fueron seleccionados en base a la disponibilidad de encuestas a hogares MICS y DHS, que permiten realizar un análisis centrado en el bienestar infantil: Colombia (DHS, 2010), Costa Rica (MICS, 2011), El Salvador (MICS, 2014), Honduras (DHS, 2011/12), Panamá (MICS, 2013), Perú (DHS, 2012), República Dominicana (MICS, 2014) y Uruguay (MICS 2012/13). Estos ocho países cubrían gran parte de la amplia gama de situaciones que se presentaban en el conjunto total de la región, tanto en relación con el nivel de urbanización como con las condiciones sociodemográficas y económicas. Más allá de su alta heterogeneidad, los ocho países tenían en común el fuerte nivel de desigualdad y un proceso de urbanización excluyente. En el total de los ocho países considerados, la mitad de los niños, niñas y adolescentes (NNA) urbanos residía en hogares con precariedad habitacional: uno de cada cinco vivía en condiciones de precariedad habitacional leve y tres de cada diez NNA enfrentaban precariedad habitacional grave. En todos los países analizados, la prevalencia de condiciones habitacionales deficitarias era sustancialmente mayor entre los NNA que entre los adultos (la mayor desigualdad se observaba en los países con menor tasa de carencias habitacionales, como Costa Rica, Uruguay, Colombia y Panamá, donde la incidencia de la precariedad habitacional grave entre los NNA casi duplica a la de los adultos). Por tanto, resultó evidente que las políticas de vivienda y hábitat urbano debían poner especial atención en las necesidades de la infancia y en asegurar su bienestar, lo que sin duda, contribuiría no sólo a mejorar su calidad de vida y a generar mayores niveles de equidad, sino que también sería lo que corresponde para el desarrollo de las ciudades sustentables.

Un dato llamativo que provino de la mencionada investigación ha sido el de la situación del embarazo adolescente. "La incidencia de la maternidad temprana es dos veces y media mayor entre las adolescentes que residen en hogares urbanos con alta precariedad que entre quienes habitan hogares sin precariedad habitacional (24.2% y 9.4% respectivamente), lo que implica una brecha sustancialmente superior a la rural urbana respectivamente de 24.9% y 15.2%". Como síntesis se pudo advertir con claridad que, en medio del hacinamiento y la naturalización de la violencia doméstica, la situación de pobre-

za urbana da lugar a una brecha mayor que la rural. Y, además, no por vivir en la ciudad se accede con facilidad a derechos como salud, vivienda, educación.

## Derecho a la ciudad

Se denomina entonces entorno para las infancias al circuito que va desde la experiencia hogareña inicial a las vicisitudes que atraviesan en la vida urbana. Y se llaman "entornos seguros" aquellos que respetan los derechos de la infancia y promueven un ambiente físico, psicológico y social, incluido en el entorno digital. El desafío es advertir si tal propuesta se cumple. Veamos lo que acontece en las ciudades.

A pesar de que lleva casi dos siglos el reconocimiento de las infancias como tales, a pesar de que se ha extendido la conciencia de los derechos de las infancias, su presencia y las necesidades de disfrute de la ciudad, al igual que los adultos, quedaron invisibilizadas durante mucho tiempo. La expansión de la población urbana en el siglo XX, como se ha mencionado, incorporó las infancias a la masividad, al hacinamiento, a formas ostensibles de desigualdad. Niños y niñas han estado y están **en** las ciudades, pero no siempre tienen derecho **a** las ciudades.

En Argentina han existido experiencias originales de ciudades infantiles ya en la década de los años 50 del siglo pasado que remedaban todo lo concerniente a la vida urbana pero a la medida de los niños y las niñas. Sin embargo, el pensamiento sobre el bienestar de las infancias en las grandes ciudades tuvo que esperar hasta los años 80. En algunos casos, la renovación de plazas con nuevos equipamientos y juegos para las infancias tuvo que ver con la recuperación del espacio público luego de procesos dictatoriales, al menos así fue en zonas urbanas de Argentina.

Un hito importante ha sido, a finales de los años 90, cuando, por iniciativa del pedagogo Franceso Tonucci, se extendió en algunos ámbitos educativos de carácter local latinoamericano la idea de **ciudades para las niñas y niños.**

La primera experiencia había sido La cittá Dei Bambini en Italia y luego se extendió constituyendo la Red Internacional de Ciudades para Niñas y Niños. Ya no se trataba de hacer, en zonas apartadas, ciudades infantiles sino de reconocer primero que las ciudades no están hechas a la medida de los niños, ni resguardan su libertad y su seguridad, que resultan caóticas, difíciles y están hechas para el varón trabajador y, en segundo lugar, si se piensa y concreta una ciudad para los niños, toda la ciudadanía será beneficiada.

Por este camino se trató de que los niños y niñas participaran en el gobierno de la ciudad a través de los Consejos de las Niñas y los Niños, y que se pudiera lograr su autonomía de movilidad, o para decirlo en otros términos, que niños y niñas pudieran, de modo autónomo, estar, caminar, jugar por la ciudad sin miedos ni amenazas.

En Argentina, ha sido emblemática la creación del Consejo de Niñas y Niños en Rosario en 1996. El objetivo de la propuesta de La Ciudad de las Niñas y los Niños era que "la voz de las infancias sea escuchada, para impregnar con ella las políticas públicas. Pensar la ciudad a la medida y de la forma en que lo hacen las y los chicos tiene como objetivos favorecer la convivencia urbana y la planificación del espacio público para el encuentro, el juego, la recuperación histórica de los barrios, edificios y lugares que nos pertenecen como rosarinos. Esto implica aceptar la diversidad y es garantía para proyectar una Rosario múltiple, democrática, apta para vivir y convivir. Se trata de un compromiso que tomando el impulso de los niños y niñas nos atañe a todos". (https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/la-ciudad-de-las-ninas-y-los-ninos). Otras ciudades como Lima, México, Ciudad de Buenos Aires también se han sumado para la valoración no sólo de la participación infantil en las decisiones sino también en el cuidado de las infancias.

## Debates y propuestas

Si bien se ha reflexionado mucho sobre el derecho a la ciudad por parte de niños y niñas, es menor la reflexión y concreción de políticas públicas -por parte de diferentes organizaciones de la sociedad civil además del Estado- que logren equidad en la vida de las diversas infancias en la trama urbana. Muy especialmente, en lo que va del milenio, existe una tendencia muy marcada a pensar los espacios urbanos en términos de mercado inmobiliario y mucho menos de convivencia ciudadana. A ello se suma que América Latina es la segunda región más urbanizada del mundo (Rubio; 2020), donde los asentamientos y barrios populares constituyen una proporción relevante (UNICEF; 2016). Desde la década de sesenta, factores como la poca planificación urbana, la expansión de la frontera agropecuaria y la sobrevaloración del negocio inmobiliario, desencadenaron una crisis urbana que precisamente dio origen al concepto "derecho a la ciudad". Este concepto busca dar cuenta de las contradicciones que existen entre el potencial de las ciudades y la real satisfacción de las necesidades de sus habitantes (Duhalde; 2011). Las ciudades son el espacio para la participación política, el encuentro de ciudadanos y ciudadanas, el disfrute, la revalidación del sentido de comunidad sin exclusiones, las expresiones en el espacio público. También deben ser el lugar donde los ciudadanos —y más aún las infancias- puedan disfrutar de un medioambiente no contaminado. Niños y niñas necesitan de ciudades abiertas, plurales, pacíficas donde los ámbitos de juego y deportes estén muy presentes, cuidados y a disposición de la niñez. Es sabido que aún falta transitar un largo camino para que esto ocurra. Al mismo tiempo, cabe consignar que las mejoras en la vida infantil están en estrecha relación con las oportunidades de vida buena de los adultos a cargo, así como con la valoración positiva de las experiencias de cuidado.

## Para seguir leyendo


Casal, A. (2011). *"Derechos a la ciudad y justicia social. Una ciudad para todas y todos"*, en *Derecho a la ciudad: por una ciudad para todas y todos, Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación*. Disponible en línea.

Duhalde, E.(2011). "El derecho de los ciudadanos a la ciudad. La ciudad como célula madre del Estado-Nación", en *Derecho a la ciudad: por una ciudad para todas y todos*, Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Disponible en línea.

Entel, A. (2017). "Un lugar en el mundo. Las infancias y el conocimiento local" en *Por escrito. Niñez local y educación*, Año 10, Nº 11, abril.

Falú, A. (2011): "¿Ciudades de derechos o el derecho a la ciudad? La función social de la ciudad en el marco de la globalización", en *Derecho a la ciudad: por una ciudad para todas y todos*, Argentina: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Disponible en línea.

Fernández, M. (2005). "Una ciudad con ojos de niño ´con los niños, para todos´", en *Experiencia Rosario, Políticas para la gobernabilidad: experiencia Rosario / Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*, Municipalidad de Rosario.

Fundación Equidad para la Infancia - Fundación Arcor (2022). *Espacios públicos, derechos a la ciudad e infancias*, Documento de trabajo, Disponible en www.equidadparalainfancia.org

Gülgönen, T. (2016). *Jugar la Ciudad. Reimaginar los espacios públicos urbanos de juego para la infancia en la Ciudad de México*: México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos y el Laboratorio para la Ciudad; México.

Llobet, V. (2021). "La construcción de ciudadanía desde las infancias", en *Cuaderno de debate* Nº 6: *Los desafíos de la inclusión en las ciudades educadoras*, disponible en línea.

Minujin, A. y Born, D. (2016): *Infancia y desigualdad habitacional urbana en ocho países de América Latina*, UNICEF, disponible en línea.

Páez Maldonado, L. (2017). *El espacio de los niños en la ciudad: la infancia como sujeto en los procesos de transformación urbana y en la producción del espacio público. Distrito Metropolitano de Quito. Ecuador (1990 – 2017)*. Tesis de Maestría.

Rubio, M. (2020). *Infancia y desigualdad habitacional urbana en América Latina y el Caribe*, CEPAL, disponible en línea.

Tonucci, F. (2015) *La ciudad de los niños*, Barcelona: Grao.


El presente apartado fue asesorado por el profesor **Alberto Minujin.** Es matemático y estadístico con especialización en demografía y políticas sociales. Profesor en el Programa de posgrado en Asuntos Internacionales de la New School de Nueva York. Director Ejecutivo de la iniciativa global Equity for Children y Equidad para la Infancia en Latinoamérica. Director de la Especialización en Gestión de Políticas para la Infancia y Adolescencia, UNTREF, Argentina. Fue Oficial Senior de la División de Política y Planeamiento de UNICEF en Nueva York, en la Oficina Regional de UNICEF para América Latina. Director Nacional de Estadísticas Sociales, INDEC, Argentina. Autor de diversos libros y artículos publicados relacionados con la pobreza, la vulnerabilidad, la inequidad urbana, la exclusión social y los derechos humanos.

# Equidad

La Real Academia Española define el concepto con cinco frases: "1. Igualdad de ánimo. 2. Bondadosa templanza habitual, propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley. 3. Justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva. 4. Moderación en el precio de las cosas o en las condiciones de los contratos. 5. Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece". Palabras como "igualdad" y "justicia" rodean la definición de equidad.

Sin embargo, para comprender cabalmente el término en relación con las infancias, vale la pena hacer un rodeo y comenzar por su contrario, la **inequidad**, y más aún la **desigualdad**. Todos los seres humanos son desiguales (Minujin, A., 2021) en el sentido de que son diferentes los unos de los otros por una cantidad de características sociales, étnicas, materiales, físicas, culturales, subjetivas; pero hay desigualdades de diversa índole. Algunas deben ser reivindicadas como diferencias muy respetables, pero otras constituyen desigualdades socialmente injustas como el sufrimiento por privaciones económicas, educativas, o bien la discriminación, el desarraigo, la dificultad para el acceso a condiciones de vida y entornos saludables. La medida de esas desigualdades es la inequidad. **A las brechas entre individuos, grupos o poblaciones que son injustas y evitables se las denomina inequidades**.

Cuando las políticas sociales encaran acciones para superar las desigualdades socialmente injustas obran en el camino de la **equidad**, porque, en verdad, la equidad se basa en nociones simples de **igualdad y justicia distributiva.**

No siempre se tiene en cuenta en profundidad cuáles son las consecuencias de la inequidad en las infancias. Según trabajos de campo realizados, las niñas y los niños, desde muy pequeños, perciben a la pobreza como una experiencia en el nivel físico, emocional y social. La evidencian en el deterioro de su ropa o calzado en relación con el de sus compañeros, en la casa adonde viven, en la imposibilidad de acceso a juguetes, en el modo como son vistos y reconocidos, o no, por los otros. Y no siempre cuentan con recursos en su subjetividad para tolerar la exclusión, el sentirse injustamente diferentes o el no poder disfrutar de un entorno adecuado. Experimentan, en definitiva, una herida en su autoestima y, en algunos casos, llegan a sentirse avergonzados de su situación. Si a esto se le agregan los discursos sociales del éxito exclusivamente a través del esfuerzo individual, la frustración de no alcanzar lo que

otros niños y niñas tienen o aquello a lo que acceden se torna sobre la propia valoración y la hiere. En el otro extremo, las exigencias de competitividad y logro por parte de infancias de alto nivel económico también pueden producir efectos imborrables en las subjetividades. La exposición de niñas y niños a la desigualdad influye en sus actitudes, en su comportamiento y psicología. En este sentido, el concepto de equidad no sólo se refiere a la necesidad de que las políticas públicas aboguen por la disminución de la pobreza en el marco de obrar por la justicia social, sino que también incluye que se comprendan las profundas consecuencias integrales de la inequidad así como un camino hacia el cambio cultural en el conjunto de la población. Niños y niñas son el grupo social más vulnerable al impacto que tienen las desventajas y privaciones presentes en su experiencia de vida. Si, desde la primera infancia, fueran atendidos con criterios de equidad, esto es en salud, alimentación, educación, entorno material adecuados; si se invirtiera realmente en las infancias y el mundo adulto se pusiera en el lugar del otro, es decir, de las infancias, estas tendrían mayor potencial para evitar privaciones duraderas y, en este sentido, contarían con mayores recursos para poner fin al ciclo de la pobreza.

De ahí que exista una relación íntima entre la equidad y la justicia social, y que el llamado gasto social en la infancia no sea un gasto sino una inversión, la inversión que tiene el mayor rédito y retorno tanto para la infancia como para la sociedad en su conjunto (Bustelo, 2007).

## Un poco de historia y algunas ausencias

La equidad en el ámbito de las infancias y como derecho no siempre existió ni tuvo el mismo significado. Cuando la Revolución Francesa proclamó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la concepción era sostenida por el imaginario de derechos individuales. Pero de dichos derechos carecían niños y niñas y, en parte, también las mujeres así como quienes se identificaban con las diversidades. Igualdad, libertad y fraternidad consagraban, especialmente con carácter individual, los derechos de los varones adultos. Tuvo que pasar bastante tiempo y experiencias negativas, como la explotación a niños y niñas, para que las infancias fueran incluidas en el mundo de los derechos.

Ante todo los niños y las niñas tuvieron que ser reconocidos como personas que vivían un período valioso en sí mismo y no como mero paso intermedio hacia la vida adulta. Y esto ocurrió recién hacia el siglo XVIII aunque sólo con algunas infancias, especialmente en la formación de los herederos ricos (Ariès, 1987, Bageneta, 2019). El reconocimiento de la vida infantil, además, no implicaba dejar de pensarlos como seres un tanto salvajes a domesticar y disciplinar con castigos incluso físicos. Así fue en los ámbitos familiar y educativo. Más aún: al reconocimiento de la debilidad infantil, e incluso en el marco de la necesidad de educar a las infancias, se admitía un doble juego: ternura familiar y requerimiento de disciplinar para afrontar la vida adulta, incluso para que se convirtieran en ciudadanos esforzados que defendieran la Nación.

Esta visión en torno a las infancias no sólo se había arraigado en Europa, sino que se había extendido por el Nuevo Mundo en ámbitos laicos y religiosos (Rojas Flores, 2007).

Por eso cuando la pedagoga sueca Elen Key proclamó al siglo XIX como *El siglo de los niños* —nombre de su famoso texto- y propuso reconocerles un ámbito de libertad para aprender, no castigar el error en los aprendizajes, suprimir el castigo y hasta crear escuelas mixtas, esto se vio como una propuesta rebelde y hasta amenazante. Sin embargo, con ello estaba sembrando los inicios de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ya había, en ese mismo sentido, un antecedente en los Estados Unidos: la educadora Kate D. Wiggin (1856-1923) había publicado en 1892 *Children's Rights* donde ponía énfasis en algo de una enorme novedad para la época. Decía que los niños, en tanto seres humanos, se pertenecen a sí mismos y no a sus padres. Así como sostenía que tener infancia es un derecho inalienable de todos los niños y las niñas.

Al comienzo del siglo XX, a estas propuestas se sumó en 1918, una peculiar: la de la Asociación para la Educación Libre en Moscú que, al calor del entusiasmo y valoración de las infancias por la reciente revolución de octubre y antes del stalinismo, presentó un borrador de Declaración de los Derechos del Niño durante una convención de cultura proletaria. Si bien no prosperó, marcó aspectos ligados a enfoques sociales de las infancias y su protagonismo: la educación religiosa debía quedar a la libre elección de los niños; todo niño tenía derecho a crear organizaciones junto con otros niños; se proponía que debían participar también en tareas educativas por el bien de la comunidad y se verificaba la preocupación porque tales derechos llegaran al conjunto de la población infantil. El objetivo central era fortalecer la posición de niñas y niños en la sociedad y lograr la igualdad de sus derechos frente a las personas adultas, independientemente de su edad. Este objetivo estaba en oposición a la visión dominante de la época de que lo primordial era proteger a la niñez de los peligros de la vida urbana y del trabajo asalariado.

Lo cierto es que la realidad infantil hizo predominar otra posición. Como señalan los documentos en el sitio web de UNICEF (s.f.):

> A comienzos del siglo XX, los países industrializados no tenían normas de protección para la infancia. Frecuentemente, los niños trabajaban con los adultos en condiciones insalubres e inseguras. El creciente reconocimiento de la injusticia que entrañaba esta situación, producto de una comprensión más profunda de las necesidades de desarrollo de los niños, llevó a la creación de un movimiento para proteger mejor a la infancia.

En 1924:

> la Sociedad de Naciones aprueba la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, elaborada por Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children Fund. Según la Declaración, todas las personas deben reconocer el derecho de los niños a contar con los medios necesarios para su desarrollo, a recibir ayuda especial en épocas de

> necesidad, a tener prioridad en las actividades de socorro, a gozar de libertad económica y protección contra la explotación, y a acceder a una educación que infunda conciencia social y sentido del deber.

Finalmente en 1959:

> la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce, entre otros, el derecho a la educación, el juego, la atención de la salud, y a un entorno que lo apoye.

Treinta años después:

> la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce el papel de los niños como agentes sociales, económicos, políticos, civiles y culturales, y es elogiada ampliamente como un logro histórico para los derechos humanos. La Convención garantiza y establece normas mínimas para proteger los derechos de los niños en todas las circunstancias.

En todo este devenir de Declaraciones de los Derechos de las Infancias, podría decirse que hasta la aprobación y difusión de la Convención predominaba la idea heredada de la Revolución Francesa de derechos individuales, así como el uso de la palabra "niño" de modo generalizador para nombrar a niñas, niños y adolescentes. Pasó mucho tiempo hasta que cobró importancia mencionar de modo específico a niñas y niños e incluir explícitamente a los derechos como dimensión social colectiva. En ese mismo sentido, si se indaga, tampoco aparece el concepto de **equidad** tan necesario a la hora de las concreciones con justicia distributiva. La primera identificación del concepto de equidad es del año 2005, en el "Reporte de Desarrollo Humano" del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y en el "Report on The World Social Situation" de UNRSID. También se destaca en el "Reporte de Desarrollo Mundial" del Banco Mundial de 2006. A lo largo de su historia, los derechos de las infancias por momentos no superaron las instancias declarativas.

## Debates y propuestas

Como señala y enfatiza la Iniciativa Equidad para la Infancia:

> el enfoque de equidad se caracteriza fundamentalmente por centrarse en la atención de las poblaciones más vulnerables, con la finalidad de superar múltiples privaciones que no son producto exclusivo de carencias materiales. La equidad se entiende como una estrategia para el logro de la igualdad, a partir del reconocimiento de la diversidad. En este marco, la aplicación del enfoque de equidad se plantea reducir las brechas que impiden el ejercicio de los derechos, el acceso a servicios básicos y la posibilidad de alcanzar un desarrollo humano integral, situaciones que son negadas a millones de personas por pertenecer a determinado sector socioeconómico o grupo étnico, por cuestiones de género y edad, o por nacer o residir en territorios determinados.

¿Cuál es el lugar de las propias infancias en la defensa de sus derechos y el reconocimiento de la

inequidad? Contrariamente a lo que se consideró demasiado tiempo respecto a que las infancias no puedan dar cuenta de su situación, ni expresarla, actualmente se considera que las niñas y los niños son sujetos importantes en la defensa de su bienestar y que las políticas sociales deben abrir espacios para su interlocución.

A su vez, la perspectiva de la equidad, y el obligado estudio de las inequidades, implica que las investigaciones por parte de quienes asesoran y de quienes efectúan políticas públicas cuenten con información específica, confiable y desagregada. Los promedios nacionales suelen esconder grandes disparidades entre grupos dentro de un mismo país (Minujin et al., 2014) lo cual lleva a invisibilizar situaciones de inequidad e injusticia en localizaciones específicas en relación con las infancias.

Desde perspectivas tanto teóricas como de consenso social, la Convención de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes ya ha sedimentado ampliamente. Sin embargo, **Equidad para la Infancia** señala que "el discurso de derechos -por sí mismo- corre el riesgo de ser reducido a instancias tecnocráticas que se centran sólo en verificar si se transforman o no leyes y se incluyen o no fórmulas adecuadas para el diseño de programas. De este modo se pueden configurar en una ficción, más que en una plataforma de acción". Tal valoración crítica debe ser tenida en cuenta y también la propuesta de vincular políticamente la defensa de los Derechos con las desigualdades sociales. Es decir, considerar que los obstáculos para que niños, niñas y adolescentes gocen plenamente de sus derechos tienen origen en la cantidad de desigualdades presentes en la vida social. Así cabe considerar que la equidad para las infancias se vincula con el logro de equidad también en el mundo de los adultos.

De esta manera, el concepto de equidad, lejos de resultar declarativo, se asocia con la democracia y la concreción de derechos colectivos económicos, sociales y culturales. E implica que se actúe en consecuencia, es decir, que se requieren intervenciones que modifiquen la presente estructura y sistema de distribución económica y social (Stiglitz, 2012). No sólo se debe garantizar igualdad de oportunidades, sino igualdad para alcanzar resultados similares, es decir, contar con las condiciones adecuadas en la comunidad, la familia y la sociedad con el fin de aprovechar al máximo los recursos y servicios disponibles.

## Para seguir leyendo


Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus.

Atkinson, A. (2012). *The Price of Inequality*, London: Harvard University Press.

Bageneta, M. (2019). *Infancia y Educación en la Corte Francesa, siglos XVII y XVIII*, UNICEN, tesis. Disponible en http//ridaa.unicen.edu.ar/Xmlui/handle123456789/1961.

Born, D., Delamónica, E., Minujin, A. (2012). *Impacto de la desigualdad Intraurbana en la población infantil de América Latina*. Disponible en http://equidadparalainfancia.org/impacto-de-la-desigualdad-intraurbana-em-la-poblacion-infantil-de-america-latina/

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Duby, G. y Ariès, Ph. (2001). *Historia de la vida privada,* Madrid: Taurus, vol.3.

Equidad para la Infancia (2013). *Equidad y Justicia Social: Una introducción corta*. Disponible en: http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2013/10/1-Equity-and-Social-Justice-A-short-introduction.pdf

Fraser, N. (1999). "La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento, participación" en *Revista de Trabajo*, N.º 6, año 4, 2008, disponible en https://www.filosoficas.unam.mx/

Hertzman, C., Molina, H. , Mercer, R., Ziba Vaghri, Z. (s.f). *Promoviendo equidad desde el inicio a través de desarrollo de la primera infancia y la salud en todas las políticas*. Disponible en http://equidadparalainfancia.org/promoviendo-equidad-en-salud-primera-infancia/

Minujin, A. y Born, D. (2016). *Infancia y desigualdad habitacional urbana en ocho países de América Latina,* UNICEF.

Minujin, A., Bagnoli, V. ,Osorio Mejía, A. et. al., (2014). *Primera infancia Cómo vamos*, Cali: Equidad para la infancia. América Latina. Fundación Corona, Pontifica Universidad Javeriana. Disponible en: https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/.../librol_primera_infancia_completo_gidr.pdf

Minujin, A. (2021). *Children Living in Poverty and Inequality* (PPT, mimeo.).

Rojas Flores, J. (2007). "Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930" en revista *Historia,* N.º 40, vol. 1, enero-junio, Instituto de Historia- Universidad Católica de Chile.

Stiglitz, J. E. (2012). *The Price of Inequality,* London: Allen Lane.

El presente apartado fue asesorado por el profesor **Alberto Minujin.**

# Estudios visuales infantiles

Con la expansión del mundo de la imagen en la vida cotidiana, especialmente en el siglo XX, se desarrollaron también áreas del conocimiento para poder indagar las muy diferentes producciones de imágenes —de la fotografía, del cine, de los medios masivos, del arte de vanguardia, de la expansión digital, de las plataformas de moda con gran participación juvenil— de modo conjunto y con mayor profundidad. Hasta mediados de dicho siglo era común separar la Historia y Crítica del Arte de los análisis de filmes, la Antropología Visual o de la Semiótica de los Medios Audiovisuales. Precisamente, cuando se advirtió que los estudios de imágenes tanto visuales como auditivas, y de diferentes proveniencias, requerían formas de análisis propias, específicas, se comenzaron a desarrollar los llamados **Estudios Visuales** que, por este motivo, resultan transdisciplinarios.

Su genealogía reconoce, como se dijo, diferentes proveniencias —a veces contradictorias— entre la Historia del Arte, la Historia Cultural, los Estudios de Medios de Comunicación, incluido el cine, la televisión, el video, las narrativas dibujadas y las reflexiones en torno a la percepción visual tanto desde el campo de la Psicología como del educativo, el comunicacional y el filosófico. Se suele poner como década clave a los años 70 del siglo pasado y a la figura del crítico de arte Michael Baxandall (2000) como referente, ya que en 1972 publicó *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento* y advirtió cómo la iconografía de esa época resultaba clave por ser "ojo de la época" (*véase apartado* **Educación por el Arte**). Proponía que más allá de los estilos estéticos, era posible reconocer en las pinturas y sus representaciones a la propia institución del mecenazgo. Baxandall explicaba que, según las épocas y la experiencia vivida, las personas elaboran estilos cognoscitivos. En otras palabras, que contamos con un conjunto de categorías y métodos de inferencia para interpretar una configuración luminosa, nos entrenamos en ello a lo largo de la vida y la experiencia según el entorno, nos indica cuáles son las formas plausibles de visualizar.

Existen entonces **convenciones representativas**. Cada espectador o productor de imágenes cuenta con un repertorio de visualizaciones previas del mismo tema que pueden acudir a su memoria cada vez que elabora visualizaciones nuevas. Pero —agregamos— el proceso por el cual se concretan tales visualizaciones nunca es simple. Incluye la tensión entre la complejidad sociocultural y la construcción de las subjetividades. Incluye muy variados modos de conocer. Incluye la ingenuidad, los procesos de simplificación y las rebeldías, así como las dimensiones afectivas en gene-

ral que propician o no el recuerdo de una imagen.

Por momentos, los sistemas educativos y sus diseños curriculares, aun reconociendo el desarrollo del mundo de las imágenes, lo consideran ingenuo o bien que es un saber secundario, o bien que no haría falta aprender sobre imágenes ya que, a diferencia de la alfabetización con palabras, las imágenes serían lo evidente, lo dado. Sólo apareció una voz de alarma cuando niñas y niños se aproximaron al mundo tecnológico, y más aún, cuando se animaron a fotografiar y a filmar con dispositivos móviles de accionamiento sencillo, pero demostraron desconocer cómo narrar visualmente, qué estéticas usar, de cuál historia provenían una cantidad de imágenes capturadas en sus vidas cotidianas.

El término utilizado para tales saberes ha sido "alfabetización audiovisual" o "alfabetización digital"; pero tal denominación alude a un linaje proveniente del alfabeto, del abecedario, en definitiva, es deudor del mundo de las letras y de la linealidad de la escritura, lo cual resulta diferente de las peculiaridades de lo visual. Poco a poco se advirtió que todo ese horizonte merece enseñanza específica y entusiasma su aprendizaje. Se reconoció también que no basta con estudiar las imágenes deconstruyéndolas sólo desde una perspectiva semiótica asociada a la Lingüística, ya que resulta limitado analizar las visualidades con la tradición llamada logocéntrica (Entel, 2019). ¿Cómo organizar entonces los Estudios Visuales para que se incorporen, desde sus características propias, a la vida infantil, y más aún, para que no resulten un fragmento especial más de aprendizaje que se suma a las enseñanzas de la Escuela y representa una carga más, asignada a la responsabilidad de los docentes?

Por lo pronto, los Estudios Visuales pueden plantearse de modo transversal, ya que las imágenes están presentes en diferentes disciplinas, a partir de reconocer que su estudio tiene reglas y normas propias. Se encuentran en el abc de las enseñanzas de artistas como Leonardo Da Vinci y están muy presentes en el diseño de una web y hasta en las configuraciones de los celulares. Pero dichas normas y estilos no siempre son reconocidos.

## Genealogía de las imágenes

Se puede establecer una cierta **genealogía** en relación con la sensibilidad hacia el mundo de las imágenes, al menos en lo que se denomina Occidente. Es posible asociar dos momentos históricos por su visión estética del mundo y de la vida, así como por consolidar reglas del mundo de la imagen: el Renacimiento y el siglo XX.

En ambos se han inspirado los Estudios Visuales. En el Renacimiento, circunscrito al humanismo italiano, en tanto dejó para la posteridad imágenes que contienen la grandeza de personajes emblemáticos, la trascendencia de los poderosos y la armonía como eje de la belleza. Imágenes que llegaron a ser algo fundamental junto con el conocer y conquistar la naturaleza, y reconocer la finitud humana. Cuando nos referimos a la sensibilidad estética de esa época nos referimos no sólo al despliegue de lo pictórico o escultórico, sino a la presencia de una sensibilidad proclive a la permanente indagación y hasta propiciadora

del pensamiento anticipatorio. Esta sensibilidad ligaba geometría y matemáticas con artes visuales sin ningún problema. O bien se predisponía a conjugar arte y los inicios de la ciencia sin sentir menoscabada su capacidad cognitiva. Curiosidad, exploración, ensayos, puesta en cuestión de creencias, la alentaban. Toda esa energía sensible fue un sustrato fundamental que abonó el nacimiento y despliegue del capitalismo, muy especialmente la experiencia de versatilidad humana y el control de la naturaleza. Esa visión estética estuvo muy presente en el cambio de época.

Por otra parte, a comienzos del siglo XX (más bien a fines del siglo XIX) sucedieron tres profundos cambios culturales —cuanto menos— que promovieron la extensión de una cultura de la imagen: 1) el cine que reconstruía la imagen en movimiento, promovía el pensar por **montaje** y enseñaba que se puede vivir en **otra** temporalidad desordenando las cronologías; 2) el descubrimiento del inconsciente que revivió el problema del lugar de las imágenes en la memoria, en la formación del yo, y en la construcción social de los saberes. Paradójicamente, al mismo tiempo, la perspectiva freudiana validaba a las imágenes como componentes sustantivos, como configuraciones indiciales para una interpretación acerca de la evolución y la salud mental de una persona. Y 3) el surgimiento de las primeras vanguardias artísticas que se rebelaban contra la figuración y también valoraban lo onírico.

Es muy interesante, como clima de época, advertir que desde distintos lugares —junto con las imágenes— a principios del siglo XX se valoró de modo especial a la infancia, considerándola un momento independiente y ya no viendo al niño como adulto inmaduro. El aprecio se manifestó en personajes fundamentales para los estudios de imagen: el poeta surrealista André Breton le otorgaba "pureza" a la infancia; Picasso explícitamente decía que de adulto prefería pintar como un niño.

Las expresiones de las vanguardias y la narrativa fílmica se fueron transformando en el pincel que tornaba visible un modo de ser, el pensamiento, sus debates, sus contradicciones. Esto habilitó que hasta se hiciera filosofía con imágenes y en soporte fílmico.

Ahora bien, a lo largo de todo el siglo XX, se puede advertir una especie de movimiento pendular entre la expansión de la imagen como lo que eclosiona de modo rebelde, y su puesta en caja por parte de las industrias culturales, entre la creatividad y el corsé de la pantalla televisiva, y más aún, su ordenamiento por el mercado y las grandes trasnacionales de tecnologías mediáticas, entre la proliferación de medios y la férrea labor de concentración propuesta por centros de poder en un mundo ya globalizado. Lo cierto es que todo este proceso llevó a la transformación de las concepciones de lo espacial y las temporalidades, a que se expandieran las ideas de simultaneidad de las acciones y los imaginarios de presente permanente. Y también, a que se rutinizara el ver, abundara la repetición, se desarrollara el mercado de imágenes, la construcción industrial de mundos imaginarios como los presentes en las múltiples narrativas dibujadas para las infancias con diferentes soportes. Por si fuera poco, se expandió la creación de mundos "otros", cual

una segunda vida, a través de representaciones que se concretaban en la **realidad virtual**. Más aún, mucho antes del mal pandémico, se imaginaron y produjeron nuevas comunidades *on line* donde la representación y las redes empezaban a reemplazar a los cuerpos presentes.

Vasari o Leonardo habían ideado, en sus tratados del siglo XV, modos interesantes para comprender las pinturas o elaborar la tridimensionalidad a través de las indagaciones sobre la **perspectiva**. Ambos conocían perfectamente las reglas de la composición y mencionaban la proporción áurea. Todo ello se trasladó a la composición fotográfica con su "regla de los tercios", el vínculo entre figura y fondo o la explicitación del punto de vista, así como los modos de congelar el movimiento. El cine heredó y practicó esta normativa junto con la diferenciación de planos y, entre otros hallazgos, se expandió y abrió horizontes con el plano-secuencia. Los medios masivos audiovisuales, a su vez, jugaron con las temporalidades y la simultaneidad de emisión de imágenes a poblaciones muy diversas, y niñas y niños, que comprenden el mundo digital, saben todo lo que se puede transmitir en un minuto como si las temporalidades se expandieran sin que las normas pensadas por Da Vinci dejaran de existir.

Toda esta genealogía de experiencias con imágenes no siempre fue incorporada por los sistemas educativos, o bien sólo se la incluyó en la enseñanza de Artes tradicionalmente nombradas con mayúscula, sin pensar que la proporción áurea está presente en el afiche que un niño quiere colgar en su pared o en lo que ve a través de los "óculos".

## Nuevos aprendizajes, nuevos debates

Entre los enfoques con los que se han abordado los Estudios Visuales Infantiles de los sistemas educativos, se ha privilegiado la herencia semiótica, es decir, los estudios que tienden a deconstruir analíticamente cada configuración visual e insisten en la denominación "lectura de la imagen" sumando lo visual a la tradición de la palabra. Analizan las figuras retóricas allí presentes, los niveles denotativo y connotativo; reconocen las diferentes gestualidades en las representaciones de rostros y cuerpos. Así también, en los últimos años de la escuela primaria, ocasionalmente niños y niñas aprenden a reconocer cuándo una representación es un índice, un ícono, un símbolo o un signo.

Los ejercicios propuestos suelen tender más a la deconstrucción y el análisis que a la contextualización y la síntesis. Precisamente, una de las críticas más habituales a estas perspectivas es el olvido de la dimensión histórica a la hora de analizar y producir las imágenes.

En cambio, otros modelos, muy poco frecuentes en la escuela, han entendido que la importancia de los Estudios Visuales consiste en pensar las visualidades no en términos de "lectura" sino de configuraciones o visionado, lo que evita que los análisis sean invadidos por las modalidades de la linealidad típica de la escritura.

Se considera que la **descripción**, la genealogía o **historización**, y la **interpretación** constituyen tres momentos fundamentales para la comprensión de las imágenes.

Para el primero (**descripción**) puede recurrirse a las reglas de composición y observar detalles significativos.

En cuanto al segundo, consiste en poner la imagen o el detalle al trasluz de una **serie histórica**. El crítico de arte Aby Warburg (2012) elaboró, en este sentido, el concepto de *pathosformel*, es decir, la "fórmula expresiva" —literalmente fórmula del *pathos*— que se configura en una determinada época, hasta llega a ser emblemática, y que parece desaparecer o quedar olvidada en el tiempo y reaparecer reconfigurando los sentidos de otra. Así se pueden estudiar: cuerpos, detalles pictóricos o escultóricos, formas inusitadas que perviven resignificadas. La labor minuciosa de descubrimiento del detalle significativo favorece la capacidad de observación y propicia un modo de conocer muy productivo. "El buen dios habita en el detalle", decía Warburg. Desplegaba así una visión y una metodología emparentada con el paradigma indiciario de suma eficacia para estudiar las imágenes.

En cierto momento de su vida, y según las experiencias que atraviesen, las infancias tienen un saber intuitivo acerca de los gestos, los movimientos de los cuerpos y sus representaciones. Reconocen diferencias y parecidos, también perciben buen o mal "clima" en el mundo adulto. Los Estudios Visuales tienen como objetivo recuperar esos saberes así como las sensibilidades infantiles memoriosas y de gran labilidad para aprendizajes imagéticos que no necesariamente son los de los medios de comunicación con sus estereotipos ni los de las plataformas que fomentan lo actoral infantil individual bajo la órbita de modelos estereotipados y reduccionistas.

Luego de describir, encontrar los detalles significativos, incluirlos en series históricas, el tercer paso, que es la **interpretación**, se asienta sobre los anteriores en tanto le darán verosimilitud a lo que se piense o exponga sobre un producto visual, así como también incluye la visión explícitamente subjetiva. Esto permite que, desde pequeños, niñas y niños elaboren criterios y opiniones sobre las imágenes con sustento por lo indagado en las series históricas, y tomando distancia de oleadas que sólo propician la repetición de las modas. La respuesta interpretativa por parte de las infancias puede consistir en la realización de alguna producción que dé cuenta de su mirada sobre lo aprendido.

Tales estudios no sólo se ocupan de las imágenes en sus más diversos formatos y experiencias, en especial las vinculadas con lo multimedial, sino que plantean una ruptura de los compartimentos disciplinarios estancos para el estudio de lo visual. Además, al incluir las genealogías y proveniencias de los motivos junto con el **saber hacer**, colaboran también para algo sustantivo en este campo, esto es: que niñas y niños se transformen en productores, se apropien de los recursos, que puedan tener una mirada crítica a las producciones mediáticas y se animen a imaginar alternativas. Por cierto que para ello las Escuelas y los hogares necesitan contar con los recursos tecnológicos adecuados y el acompañamiento educativo.

La larga trayectoria en relación con lo audiovisual, y sus diversos abordajes, permiten

pensar su impacto en las elaboraciones cognitivas infantiles. Una nueva síntesis cognitiva se ha extendido desde hace más de medio siglo en vastos sectores de la población. Se trata de un modo de pensar **videológico** que no disocia lo sensible y lo inteligible (Entel, 2005), que reflexiona con y por imágenes sin que por ello esté ajena la **abstracción**. No es lo que se ha llamado, en términos de Rudolph Arnheim (1985) "pensamiento visual", una forma que se demora en lo perceptual sin interesarse por lo conceptual. Se trataría más bien de una modalidad que sintetiza los aportes de las herramientas que proveen las imágenes de todo tipo, visuales, sonoras, táctiles, gustativas y las palabras, así como diferentes modos de simbolizar (índices, íconos, símbolos, signos). El pensamiento videológico, a la vez que rescata la unicidad sensible-inteligible, como modo cognitivo, es renuente a la división tajante naturaleza/cultura. Pensado en términos actuales, el mundo de lo videológico está muy presente en las experiencias de las diferentes plataformas digitales. Cada acción requiere razonamiento, memoria, construye símbolos, trabaja permanentemente en el orden de las representaciones, posee diseños, arte y se sintetiza en configuraciones visuales totales. Lo importantes es que, de a poco, las infancias vayan conociendo cómo es el proceso de producción de dichas configuraciones, que puedan historizarlas, desmitificarlas, cuestionarlas incluso, y ser capaces de futuras elaboraciones.

## Para seguir leyendo


Arnheim, R. ( 1985) *El pensamiento visual*, Buenos Aires: EUDEBA.

Barthes, R. (2006) *La cámara lúcida*, Buenos Aires: Paidós.

Baxandall, M. (2000) *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento,* Barcelona: GG.

Belting, H. (2007) *Antropología de la imagen*, Buenos Aires: Katz editores.

Brea, J. L. (2005) *Estudios Visuales. Epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid: Akal.

Capasso, V. (2020). "Estudios visuales: aportes y notas para pensar el presente", en *El Ornitorrinco Tachado* N.º 12 México: UAE – Mex. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12383/pr.12383.pdf

Da Vinci, L. (1998) *Tratado de pintura*, Madrid: Akal.

Dussel, I. (2009). "Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos" en *Revista Nómadas*, N.º 30, abril, Ecuador.

Entel, A. (2019) "Debates sobre la enseñanza de imagen en la UBA. La tradición logocéntrica", en Postolski, G., Entel A., Sel S. (compil.) *Imagen y Universidad. Representaciones, formación e imaginarios*, Buenos Aires: EUDEBA.

Entel, A. (2017) *Robar el alma. Fotografía y eternidad*, Buenos Aires: Aidós.

Entel, A. (2005) "Ideando. Acerca del pensamiento visual", en *Constelaciones. Revista de Comunicación y Cultura*, Año II, N.º2, Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin.

Gómez Tarín, F. y Marzal Felici, J. (coords, 2015) *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales*, Madrid: Cátedra.

Gruzinski, S. (1995) *La guerra de las imágenes*, México: Fondo de Cultura Económica.

Vygotski, L.S. (2007) *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires: Nuestra América.

Warburg, A (2012) *L'Atlas Mnémosyne,* Paris: Collége de France y L'Institut National d'Hitoire de l'Art (INHA).

El presente apartado fue realizado por la
**Dra. Alicia Entel.**

F

# "Fracaso" escolar

En Argentina, la educación es pública, gratuita y obligatoria para alumnas y alumnos de 4 a 18 años. La obligatoriedad no debe ser pensada como un obstáculo sino, por el contrario, es la expresión de un derecho, un derecho social valioso para vivirlo y disfrutarlo. Es sabido que no todos los niños y las niñas llegan a la escuela con lo que se denomina el mismo capital cultural, e incluso con las mismas posibilidades nutricionales. Esto hace que, si bien todos los niños y las niñas tienen derecho a ingresar al sistema educativo, por más voluntarismo que exista, no siempre el sistema garantiza la continuidad. Cuando un estudiante no tiene el rendimiento que la escuela espera, históricamente se ha dicho que “fracasa” y hasta se lo suele estigmatizar dejando una herida en su autoestima y en el propio deseo de estudiar. Y si acaso algunos niños y niñas no pueden continuar los estudios, las alusiones cotidianas suelen nombrarlos como “desertores”.

Así, se completa un circuito donde los términos nunca son neutrales: por lo pronto, al centrarse en la palabra "deserción" el imaginario del estudiar se asimilaría a un estado de competición y hasta de guerra con palabras del orden militar. Esto es, algunos siguen supuestamente en la lucha y otros "desertan". Además, se valora la pertenencia al sistema educativo sólo desde una concepción individualista que considera que depende de cada quien el triunfar o el fracasar. Tal concepción reduce y fragmenta todo el horizonte de posibilidades de las infancias. Como señalara Jerome Brunner: "todo niño es capaz de aprender…". Y corresponde indagar qué le sucede al conjunto de la comunidad educativa si no puede satisfacer esta demanda. Por eso, desde otras perspectivas, se considera que, si el rendimiento de un grupo escolar no llega a los niveles deseados, el que fracasa, en verdad, es el sistema que no ha sabido o no ha podido desarrollar todos los recursos, de modo situado, en el vínculo entre enseñanza y aprendizaje. Pero tal reconocimiento de la situación suele resultar más difícil ya que, por lo pronto, imprime una herida narcisista al propio sistema y a sus actores.

Un paso más en la indagación ha sido el de reconocer que hay niñas y niños que no abandonan la escuela, que concurren diariamente, pero que serían algo así como —dicho irónicamente— "desertores presentes", oxímoron para referirse a infancias que concurren a la escuela pero que "no aprenden". Una investigación publicada en la revista *En cursiva* N.º 2, de la Fundación Arcor, desarrolla este concepto: "Son muchísimos los niños que asisten diariamente a la escuela sin que ésta los afecte desde el punto de vista cognitivo, que es el aspecto central del atravesamiento de la institución escolar, sin desmedro de los aspectos socio afectivos que la experiencia escolar implica, pero que al no ser independientes de lo cognitivo, por el compromiso del sujeto total que la educación implica, también se ven afectados. La categoría desertor presente implica entonces indagar en cómo se construye el sujeto que la encarna, lo cual implica —a su vez- reconceptualizar términos como deserción que suele aplicarse a los alumnos que abandonan materialmente la escuela. Esto incluye el necesario reconocimiento de que, si bien los procesos de aprendizaje tienen como condición la presencia del que aprende (aún en los formatos que las tecnologías actuales permiten), esa presencia no es condición suficiente. La presencia incluso puede ser irrelevante si el que asiste a la escuela no tiene una disposición positiva hacia el aprendizaje, posición que no es natural, y que la escuela debe promover y co—construir con los niños" (Corbo Zabatel et alt., 2007, p. 7).

Entonces la complejidad es mucho mayor: hay niñas y niños que van a la escuela, y de ese tránsito tal vez extraigan otro beneficio, pero no el de aprender, el de saber. Esto lleva a pensar que tanto los conceptos de "fracaso" como "deserción" implican, en todo caso, a toda la comunidad que integra y sostiene el vínculo pedagógico.

## Quieren aprender

Cuando ingresan por primera vez a la escuela, y más aún cuando se inician en la alfabetización,

los niños y las niñas no sólo se introducen en la que se ha denominado socialización secundaria, luego del vínculo familiar, sino que amplían su potencial simbólico, y su propio psiquismo se complejiza. Por eso, se considera que "el éxito en la integración del niño a la escuela, la apertura de la posibilidad de intercambio con los semejantes, el despliegue de un discurso autónomo, son constituyentes e instituyentes de nuevas formas de circulación y descarga libidinal" (Corbo Zabatel, 2007, p. 11).

De ahí que el ritual de iniciación escolar pueda producir sentimientos encontrados de miedo y, a la vez, de entusiasmo. Lo cierto es que una cantidad importante de investigaciones, especialmente con niños de sectores populares, dan cuenta de que dichas infancias encuentran valioso ir a la escuela "para aprender". De ahí que resulta reduccionista sólo centrarse, de modo epidérmico, en la situación de fracaso en términos individuales.

Entendido desde una perspectiva compleja el llamado "fracaso" fue abordado por la antropología y la sociología de la educación (Goffman, 1995; Neufeld, 1999), también se han realizado interesantes aportes desde los enfoques de psicología de la educación. Estos últimos se centran, en especial, en la idea y los procedimientos ligados a la atención, aspecto fundamental para los aprendizajes. Se puede diferenciar la atención espontánea que predispone a una receptividad mayor en relación con los estímulos del ambiente, de la atención voluntaria, controlada y orientada a un fin específico (Vygotski, 1979). Esta última constituye un rasgo de las funciones psicológicas superiores que no siempre es requerida por la escuela, pero importa. En la escuela el tema de la atención es fundamental. Cuando existen expectativas positivas que promueven entusiasmo, resulta más fácil para los docentes lograr la concentración de su alumnado. Pero esto no siempre sucede, con el riesgo de que frente a la dispersión y desatención se han extendido, de modo peligroso, formas de medicalización de las infancias. La atención y la capacidad de concentración resultan entonces sustantivas para los aprendizajes. El desafío, en la relación pedagógica, es cómo lograrlo. En este sentido, la experiencia docente debe reconocer el valor de la motivación, los contextos propicios y especialmente la escucha, así como la percepción del clima del aula.

## Distracción, nuevos sentidos

El universo infantil no es solamente el de la escuela. Muchos niños y niñas perciben que una es la lógica y diálogos imperantes en el núcleo familiar y otros son los estilos cognitivos que propone la escuela. También perciben que los problemas de la casa y de la vida familiar, las relaciones filiales, etc., no pueden mencionarse en la escuela, pero sí están silenciosamente en sus cabezas. Por otro lado, también los y las docentes llevan consigo su cotidianeidad que, sin duda, existe, aunque veladamente, en las interacciones con los alumnos. A eso se suman las presiones institucionales, los aspectos burocráticos, los entornos, la propia situación edilicia escolar no

siempre adecuada, y hasta, en muchos casos, el percibir que el déficit nutricional es grande. Por eso, frente a tantos obstáculos, se hace indispensable revisar la situación de fracaso, de quiénes fracasan y estimular la continuidad de los niños y las niñas, así como el sentido de pertenencia.

Entre las propuestas teóricas vinculadas a la relación pedagógica, a los mandatos de la dialogicidad freiriana, al reconocimiento del estímulo a la curiosidad, y las realidades de densas cotidianeidades, por momentos, se producen distancias tan grandes que debilitan los sentidos de la experiencia pedagógica. Entonces asoma el desánimo que, muchas veces, promueve las estigmatizaciones y estimula la argumentación de que si alguien o algunos quedan "afuera", el conjunto irá mejor. Este comportamiento es grave porque legitima el abandono a través de prácticas excluyentes.

## Escuela propone, niñeces disponen

Así como en educación se ha hablado mucho sobre fracaso, también está presente su contrario: el éxito. Para la escuela "el éxito se produce cuando el alumno aprende lo que la escuela le propone, en el tiempo que la escuela espera y con la metodología escolar. Por consiguiente, los que no consiguen esto fracasan, se quedan en el camino. En realidad, lo que denuncia el fracaso, es el fracaso de la escuela" (Corbo Zabatel, 2003).

En el ámbito de acuerdos internacionales, también el éxito se mide según pruebas de evaluación que muchas veces tienen en cuenta escalas jerárquicas preestablecidas. Estas, a su vez, dan lugar a una suerte de estratificación de los alumnos según parámetros que no siempre tienen en cuenta las peculiaridades territoriales, la totalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su seguimiento en el tiempo.

Además, frente a la situación del llamado "fracaso" suelen ser diferentes las visiones de cada uno de los actores. Según Ana María Pérez Rubio (2007), en una investigación realizada en la ciudad de Corrientes, cuyo propósito se orientaba a definir estrategias que permitieran incidir en los niveles de repitencia y deserción y se entrevistó a docentes, alumnos y padres, fue posible mostrar que la imagen de escuela/alumno que construye el docente —y en la cual basa su práctica educativa— corresponde a una definición histórica propia del proyecto de la modernidad. Dicho imaginario no resultaría adecuado a las características que derivan de la crisis del sistema educativo. En la mencionada investigación prevalecía, entre los docentes, la imagen de carencia "tanto en términos cognitivos como económicos, sociales y culturales". Se referían con énfasis, para argumentar sobre la situación, a la pertenencia de los niños a hogares de "escasos recursos", con "desintegración familiar". Mientras que, por otra parte, los maestros tenían una imagen idealizada de otros niños "no contaminados por la televisión" que hacen todo "con inocencia". Además, vivían como tensión el promover la elaboración de conocimientos y brindar contención socioafectiva. Al mismo tiempo que cundía una visión conformista, decían: "no se puede ir más allá", "hay que conformarse". Sin embargo, negaban su responsabili-

dad o participación en los problemas educativos de los alumnos.

Por el contrario, en la misma investigación, las respuestas de los alumnos daban cuenta de que se hacían cargo por no haber estudiado lo suficiente, por no entender. A la vez, algunos, además de culpabilizarse a sí mismos, esbozaban también críticas a los docentes y a la institución. Principalmente, quienes eran más sensibles al abandono, entendían que no les hacía sentido seguir en la escuela, especialmente porque es un "gasto" y "no se saca nada". Con todo, la mayor parte de los alumnos y sus progenitores "coinciden en atribuir a la educación un valor importante en la vida y en las posibilidades de inserción que brinda" (Pérez Rubio, 2007).

## Debates: no al abandono, no al facilismo

Los niños y las niñas no son desertores. En todo caso, sin evadir responsabilidades propias, resultan emergentes de conflictos que los superan y que, sin embargo, los atraviesan. La tensión que provoca debates es entre los imaginarios de educación de calidad, o cuanto menos que se alcancen los objetivos por los cuales las infancias concurren diariamente a la escuela, y, por otro lado, las situaciones existenciales de las propias comunidades educativas, impactadas no sólo por necesidades económicas sino por una cierta banalización cultural que minusvalora la escuela.

Al mismo tiempo, no suelen ser protagónicas las estrategias de recuperación o seguimiento de los alumnos denominados "problemáticos" en una dimensión no ligada al control sino a propiciar escenarios de pertenencia, participación y logro. En este sentido, tanto la repitencia como el abandono del sistema educativo, no siempre suelen comprenderse en términos de la necesidad de renovación y transformaciones en la propia escuela. Si se observa desde el análisis institucional (Fernández, 1994) se suele advertir, en la cultura escolar, una dinámica que tiende a lo conservador, a la preservación de rutinas y esquemas así como al aislamiento en relación con la comunidad. De esta manera, cuando se incorporan novedades, se actúa en el modo de sumatoria, de una asignatura más, o bien de un método nuevo, sin que se integre dialécticamente a los ya existentes. Uno de los problemas, entre otros, que amenaza a la institución educativa es la falta de sentido, que sus integrantes hayan perdido o no posean la dimensión de para qué se está allí. Este sentimiento suele extenderse, no tanto en los primeros años de escolarización, sino en los últimos.

Por otra parte, la vida infantil actual, especialmente en las clases medias urbanas, está atravesada por diferentes estímulos, de medios, de redes, que tienden a fragmentar las posibilidades de atención, resultando una suerte de atención o concentración en dispersión. Ello no implica necesariamente desatención sino la realidad de otros modos perceptuales que suelen entrar en colisión con las demandas de atención escolares. El debate entonces suele remitirse a ver si la escuela debe adaptarse sin más a las formas de atención legitimadas por los medios y otros dispositivos en vigencia, o bien si debe

poner una barrera defensiva frente a estas novedades. Cuando se indaga a los actores infantiles involucrados suele aparecer un cierto horizonte interesante: muchos niños y niñas saben realizar una suerte de traducción o trasposición de los lenguajes y modos de ser desde un ámbito a otro: aprenden, con cierta astucia, cómo vincularse con sus pares y con el mundo adulto en la escuela, y cómo en el ámbito familiar. Pero para que esta actitud se despliegue, debe tener prioridad el deseo, deben encontrarle sentido al esfuerzo de adaptarse y traducir su cotidianeidad habitual hacia aquella otra del ámbito escolar.

## Para seguir pensado


Carreras, M. et al. (2002). *La Escuela : una segunda oportunidad* frente a la exclusión, Buenos Aires: Novedades Educativas.

.Corbo Zabatel, E. (Comp.) (2003). *El fracaso en la escuela: Perspectivas, Reflexiones, Intervenciones* Buenos Aires: Of. De Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Corbo Zabatel, E. (Comp.) (2005). *Padres + Maestros,* Córdoba: Fundación Arcor - Antorchas, Comunicarte.

Corbo Zabatel, E. (Comp.) (2007). "Desertores presentes" en revista *En cursiva,* N.º 2, Córdoba: Fundación Arcor.

Corea, C y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela,* Madrid: Morata.

Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural,* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1997). "Las formas del conocimiento en el aula", en Rockwell, en *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.

Gluz, N.; Kantarovich, G. y Kaplan, C. (2002). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Colección Psicología y Educación

Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada,* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, S. *Psicología Social,* Tomo II, Barcelona: Paidós.

Kaplan, K. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Editorial Aique.

Lurçat, L. (1976). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria,* Barcelona: Gedisa.

Neufeld, M. y Thisted, J. (comps). (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela,* Buenos Aires: EUDEBA.

Pérez Rubio, A. (2007). "Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 43, 6-15 agosto, Madrid: OEI.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid: Morata.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona: EDITORIAL LAERTES,

Redondo, P. (2004). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (Comp.). (2001). *Niños que no aprenden,* Buenos Aires: Paidós Educado

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo,* Barcelona: Anagrama.

Tenti Fanfani, E. (2001). *El rendimiento escolar en la Argentina*, Buenos Aires: Losada.

Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.

# Grooming

La palabra es de origen inglés e implica la preparación, el acicalamiento de un animal o una persona para un encuentro futuro. El diccionario de Cambridge define así al término: "la práctica de cepillar y limpiar el pelaje de un caballo, perro u otro animal...". Y, en segundo lugar, la define como delito: "la acción de un pedófilo de preparar a un niño para una reunión, especialmente a través de una sala de chat en Internet, con la intención de cometer un delito sexual. El *grooming* en línea se ha convertido en un motivo de creciente preocupación".

Se considera *grooming* entonces al **contacto de una persona adulta con un niño, niña o adolescente por medios digitales**, con la intención de abusar sexualmente. El abusador usa una identidad falsa; generalmente se hace pasar por alguien de edad similar; busca entablar una relación de confianza con la víctima compartiendo gustos e intereses. Se utilizan chats, mensajerías instantáneas, redes sociales,

blogs o juegos en red. Cada plataforma tiene sus características y estas son bien conocidas por los delincuentes. El anonimato y el engaño, a través de identidades falsas que permite la comunicación mediada por las pantallas, hacen que el ecosistema digital sea un espacio en donde este tipo de delitos aumenten de modo exponencial. La intención puede ser obtener imágenes íntimas, mostrar material pornográfico, mantener conversaciones de contenido sexual o lograr un encuentro presencial. Una vez que el vínculo se ha consolidado, el abusador comienza a solicitar lo que busca, de manera engañosa o bajo amenazas, manipulando y ejerciendo el control sobre la víctima.

## Abuso

El *grooming* **es** abuso sexual, **exista o no un encuentro físico**, y produce daños profundos a quien le sucede. El perjuicio va más allá del momento del hecho, debido a la pérdida de control de los materiales que circulan por la red y que pueden permanecer públicamente disponibles de forma indefinida. Esto implica **una re-victimización cada vez que el archivo es distribuido o reproducido**. Los materiales pueden convertirse en un instrumento de control y amenaza sobre la víctima. Por otro lado, y como en otro tipo de abusos, los perpetradores de engaños en línea son en su mayoría hombres, y las víctimas, mujeres. Según datos del NCMEC (National Center for Missing & Exploited Children), el 82 % de los adultos involucrados son hombres, y el 78 % son niñas. La mayoría de estas situaciones que amenazan o vulneran la integridad y los derechos de niñas y niños **no son problemáticas nuevas, sino que a través de las tecnologías se ven facilitadas y exacerbadas en su alcance y potencial**.

El *grooming* es un delito tipificado en muchos países y es necesario denunciarlo para que esa persona no siga abusando de manera impune. La ley argentina castiga con la cárcel a las personas que hacen *grooming*. En 2013, se incorporó el artículo 131 a la Ley 26904 del Código Penal, que pena con entre cuatro meses a seis años a quien, "por medio de las comunicaciones electrónicas, telecomunicaciones o cualquier otra tecnología de transmisión de datos, contactare a una persona menor de edad, con el propósito de cometer cualquier delito contra la integridad sexual de la misma".

Por otro lado, en el año 2020 se promulgó otra ley llamada "Ley Micaela Ortega" a partir de la cual se crea el *Programa Nacional de Prevención y Concientización del Grooming o Ciberacoso contra Niñas, Niños y Adolescentes*, cuyo objetivo es prevenir, sensibilizar y generar conciencia sobre la problemática del grooming o ciberacoso. Algunos de los objetivos más específicos del programa son:

- generar conciencia sobre el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación (TICs);
- garantizar la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes frente al ciberacoso;
- capacitar a la comunidad educativa en el nivel inicial, primario y secundario de gestión pú-

blica y privada para concientizar sobre el ciberacoso, y brindar información sobre cómo denunciar los delitos de ciberacoso en la justicia.

Cabe recordar que Micaela Ortega fue víctima fatal de *grooming* y su madre y organizaciones civiles se movilizaron para lograr la Ley que precisamente lleva su nombre (Budassi, 2016).

## Prevención y alerta

**La violencia contra niñas, niños y adolescentes en entornos virtuales tiene siempre consecuencias en la subjetividad**. Sin embargo, es posible que algunas víctimas no manifiesten secuelas visibles y, por lo tanto, que las personas adultas a su cuidado no perciban, a simple vista, lo que les está pasando. **Los chicos que son más vulnerables en entornos digitales son también los más vulnerables en el mundo *offline*:** quienes pudieron, gracias a su entorno familiar, educación y desarrollo de sus capacidades, construir cimientos personales para enfrentar las situaciones cotidianas y construir sus pautas de autoprotección son quienes también percibirán más fácil los riesgos y podrán comunicarse con las personas adultas de confianza cuando los reconozcan para afrontar la situación.

Dialogar con los chicos y las chicas acerca de estas situaciones es fundamental para acompañar a quienes todavía están en proceso de crecimiento. Es responsabilidad de los adultos sostener una mirada protectora y crítica acerca de lo que está bien y lo que no está bien en el espacio mediado por las tecnologías, **aún si no cuentan con las mismas habilidades digitales que tienen los chicos**. El diálogo intergeneracional es necesario para analizar juntos, en grupos, en familias, cuáles son los riesgos que existen o se potencian en el ecosistema digital. Los chicos y chicas, por su parte, deben saber que la falta de habilidades digitales de los adultos que los rodean no impide que estos puedan acompañar, aconsejar, ayudar.

Para poder proteger a la niñez y la adolescencia frente a las violencias mediadas por las tecnologías, es necesario contar con una **conceptualización precisa y acertada de cuáles son esas formas de violencia en los entornos digitales**. Sonia Livingstone (2019) hace una útil distinción de los **tipos de riesgos** que se pueden enfrentar cuando se usan medios digitales:

| | |
|---|---|
| **Riesgos comerciales** | Publicidad, **spam, phishing** o la obtención no autorizada de datos privados de los usuarios. |
| **Riesgos de agresión o violencia** | Intimidación o presentación de materiales violentos. |
| **Riesgos sexualmente perjudiciales** | Exposición a imágenes de violencia y abuso sexual de niños y niñas; **grooming** de niños o niñas; exposición a pornografía. |
| **Riesgos relacionados con los valores** | Recepción de consejos malévolos, incentivación del daño a sí mismos, promoción y exaltación de discursos racistas y de odio. |

En función de estos riesgos, Livingstone distingue al menos tres tipos de situaciones:

| | |
|---|---|
| **Como receptores** | En el caso de los riesgos de contenido, donde niñas, niños y adolescentes son relativamente pasivos en el encuentro. |
| **Como participantes** | En el caso de riesgos de contacto, donde son partícipes activos del encuentro, aunque no necesariamente quienes lo inician. |
| **Como iniciadores** | En el caso de comportamientos de riesgo en los que chicos y chicas incurren directamente en la generación de la afectación del daño en pares. |
| **Riesgos relacionados con los valores** | Recepción de consejos malévolos, incentivación del daño a sí mismos, promoción y exaltación de discursos racistas y de odio. |

No es lo mismo la violencia ejercida por adultos contra niños y niñas, que la violencia entre pares. El grooming es ejercido por adultos y los delitos se dirimen en los ámbitos judiciales, a diferencia de otras violencias como el ciberbullying, donde el entramado es horizontal y la arena para dirimir estas situaciones debe ser el marco de las instituciones educativas, de crianza junto a las familias y la comunidad.

Es importante que los esquemas de prevención del grooming incluyan un enfoque de educación sexual y de género, ya que un modo de mitigar esta problemática es la toma de conciencia del propio cuerpo, del de los demás, el consentimiento, la comprensión de lo que es público y lo que debe ser privado, etc.

### Qué hacer para prevenir o frenar un caso de grooming

Con el niño, niña o adolescente:

- Dialogar.
- Evitar avergonzarlo o culparlo para que pueda contar con sinceridad lo que le pasó.
- Evitar interrogarlo.
- Acompañarlo con afecto con el objetivo de protegerlo.
- Revisar junto a él o ella sus redes (nunca espiando); borrar todo contenido o contacto riesgoso.
- Acompañar en la reformulación de la privacidad de aplicaciones y redes.

### Con los datos intercambiados entre el acosador y el niño, niña o adolescente:

- Reunir toda la información y hacer la denuncia en la fiscalía más cercana.
- No borrar contenido de la computadora o teléfono celular.
- Guardar las conversaciones, las imágenes y los videos que el acosador y la víctima se enviaron porque sirven de prueba. Se recomienda hacer capturas de pantalla y guardarlas en formato digital o impreso.
- Descargar las fotos o cualquier otro material enviado por el acosador para facilitar la

identificación de datos útiles en la investigación. Por ejemplo: marca de la cámara, modelo y número de serie, fecha y hora en la que se tomó la foto o el video, la computadora y programas usados.

- Siempre con el consentimiento de la víctima, revisar su celular o dispositivo utilizado, cambiar las claves de acceso y controlar que no tenga un software malicioso (*malware*).
- Cortar toda comunicación con el acosador.
- No ceder a ningún chantaje.
- Cambiar las claves de acceso a las redes sociales.
- Limitar la lista de contactos y configurar la privacidad en las redes sociales. Hablar con el niño, niña o adolescente sobre la importancia de incluir en la lista de contactos solo a personas conocidas.

### Con el acosador:

- La denuncia debe ser siempre penal.
- No denunciarlo en la red social o plataforma web ya que el administrador del sitio web puede bloquear como usuario al acosador. Al ser bloqueado se pierde la información para hacer la investigación y el acosador puede crear un nuevo perfil y seguir acosando a otros niños, niñas y adolescentes.
- No amenazarlo ni enfrentarlo.
- Denunciarlo en la fiscalía o comisaría más cercana.
- No borrar ninguna conversación ni contenido del dispositivo para que sean pruebas del delito.
- Realizar capturas de pantalla de los mensajes emitidos por el *groomer*.

Para pedir ayuda ante un caso de *grooming* corresponde acudir a las instituciones del Estado como, en el caso de Argentina, la Unidad Fiscal Especializada en Ciberdelincuencia (UFECI) del Ministerio Público Fiscal. También existen organizaciones de la sociedad civil que poseen planes de prevención y ayuda. En términos generales, una barrera contra el abuso sexual con recursos tecnológicos que hoy se denomina *grooming* es el fortalecimiento de la información y la concientización a niñas, niños y adolescentes a través de una correcta Educación Sexual Integral.

### Para seguir leyendo

Budassi, S. (2016). “Culpa de facebook, de la madre y de la nena” en revista Anfibia, Buenos Aires: UNSAM. Disponible en https://www.revistaanfibia.com/culpa-facebook-la-madre-la-nena/.

Gobierno de la Nación Argentina. “Estadísticas sobre el abuso sexual infantil en Argentina”. https://www.argentina.gob.ar/abusosexualinfantil/estadisticas›.

Grillo Rivera, M.; Durán Alemán, J.; Esquivel Gutiérrez, W.(2009). *Expresiones de violencia interpersonal y social en el ciberespacio desde la vivencia adolescente: estado del arte de la investigación,* Costa Rica: Fundación Paniamor. Consultado el 10 de abril de 2021 en http://pep.ieepo.oaxaca.gob.mx/recursos/multimedia/DMAI_Clicseguro/archivos/Informe_Costa_Rica.pdf

Código Penal. Ley 26.904 de 2013. Artículo 131. Diciembre 4 de 2013 (Argentina). Consultado en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223586/norma.htm

Livingstone, S. (2019). Blog: Parenting for digital future: https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2021/02/10/vulnerabilities-online/

National Center for Missing&Exploited Children (NCMEC). (n.d.). https://esp.missingkids.org/theissues/onlineenticement

Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2002). "Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía". Consultado el 10 de abril de 2021 en https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/opsccrc.aspx

Scolari, C. (2018) *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco*, Barcelona: U. Pompeu Fabra, Departament de Comunicació. Consultado el 10 de abril de 2021 en https://transmedialiteracy.org/

UNICEF (2016). Chic@s *Conectados. Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales*. Consultado el 10 de abril de 2021 en https://www.unicef.org/argentina/informes/kids-online-chics-conectados

UNICEF (2019). "Un análisis de los datos del programa 'Las Víctimas Contra las Violencias' 2018-2019". Consultado el 17 de abril de 2021 en https://www.unicef.org/argentina/informes/kids-online-chics-conectados

VV. AA. Cambridge English-Spanish Dictionary© Cambridge University Press https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/grooming?q=GROOMING

Campaña Elige tu forma: https://eligetuforma.org/hablemos_sobre_grooming.html

Campaña #ElegíCuidarte contra el grooming: https://www.youtube.com/watch?v=pAohWiuNPYo

Crianza Tecnológica: "Invitaciones peligrosas: El nuevo amigo de Caperucita". Una reflexión sobre el *grooming*, en un formato historieta: http://www.crianzatecnologica.org/aprend%C3%A9-m%C3%A1s/invitaciones-peligrosas-el-nuevo-amigo-de-caperucita.

El presente apartado fue realizado por **Marcela Czarny.** Es Licenciada en Ciencias Pedagógicas y Magíster en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca. Fundadora y directora de la Asociación Civil Chicos.net, organización dedicada a promover la protección de los derechos de la niñez y adolescencia en entornos digitales. Cuenta con una vasta experiencia en el diseño e implementación de proyectos vinculados a la educación, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Es autora de publicaciones para las infancias y educadores y cuenta con numerosas participaciones en medios de comunicación y eventos internacionales, entre los cuales representó a Latinoamérica en Naciones Unidas, Ginebra, en el año 2017.

H

# Humor infantil

Se entiende por **humor** aquella capacidad o disposición que tienen todos los seres humanos desde la infancia para tomar distancia en relación con lo existente real o simbólico y actuar con ironía, burla, sátira, hacer una narración chistosa y todos aquellos procedimientos que despiertan risa en los interlocutores.

Y más específicamente, el humor constituye un aspecto fundamental en la vida de las infancias, les permite ejercitarse en juegos de palabras, elaborar situaciones difíciles, tomar distancia, dar riendas suelta a la risa, interactuar. Pero, para que un niño o niña desarrolle humor debe poder diferenciar su individualidad del resto del mundo y también necesita poder interactuar. Tal tarea implica un proceso evolutivo de la psiquis infantil, para lo cual, a su vez, tienen mucho que ver el entorno y los modos como su cultura acepta, favorece o reprime el humor.

Para comprender las características y significaciones del humor, dos lecturas clásicas resul-

tan sustantivas. La *risa* de Henri Bergson, ensayo publicado en 1900 y "El chiste y su relación con el inconsciente" de Sigmund Freud de 1905.

En el ensayo La *risa*, ya desde el capítulo I Bergson expone tres observaciones que considera fundamentales para comprender el proceso de la risa:

> Fuera de lo humano, no hay nada cómico. La risa es humana, y el autor explicita: "El ser humano es un 'animal que ríe'".
>
> Acompaña a la risa una suerte de insensibilidad momentánea. "No hay mayor enemigo de la risa que la emoción", sostiene. Y agrega: "Lo cómico, para producir todo su efecto, exige como una anestesia momentánea del corazón. Se dirige a la inteligencia pura".
>
> Pero la risa no es en soledad. Imaginado o existente, la risa necesita de un eco. "Nuestra risa es siempre risa de un grupo". La risa siempre necesita cómplices.

Bergson entendía que para comprender la risa hay que "reintegrarla a su medio natural", que es la sociedad; hay que determinar ante todo su función útil, que es una función social. Indaga de modo específico cuál es el sentido del ridículo como la concreción repentina de una acción inesperada (por ejemplo: intentar sentarse en una silla rota sin darse cuenta y caer al piso).

Por este camino, advierte Bergson, que la risa también tiene lo que podría llamarse su lado oscuro, ya que produce una descarga alegre frente a una situación difícil de nuestro interlocutor.

Parecería que en la risa se juega una paradoja: por un lado es un gesto totalmente humano, social y necesario, pero por otro, puede amplificarse con el sarcasmo y colaborar en la producción de comportamientos inhumanos. Estaría en el núcleo mismo de la risa la imposibilidad de ser acompañada, de modo permanente, por la simpatía y la bondad.

La indagación de Sigmund Freud es diferente. Encuentra en la risa y específicamente en el chiste algo así como la punta del iceberg para conocer la psiquis humana.

Como metodología de indagación sobre la salud psíquica de sus pacientes, Freud recurría a lo que se denomina "asociación libre". Mediante este procedimiento el paciente expresaba sus ideas y todo lo que se le ocurría "sin filtros". Los pensamientos, las imágenes y emociones se exponían tal como se le presentaban, sin censura. No importaba sí parecían impertinentes, incoherentes, carentes de interés o no aceptadas socialmente, puesto que así podían emanar huellas del inconsciente, el ámbito de estudio por excelencia del psicoanálisis. Por eso se ha vinculado la tarea del psicoanalista con la actividad del arqueólogo. Decía Freud: "Así como el arqueólogo reconstruye las paredes del edificio a través de los cimientos que han permanecido, el psicoanalista hace lo mismo cuando deduce sus conclusiones de los fragmentos de recuerdos, de las asociaciones y de la conducta del sujeto". Un procedimiento similar se lleva a cabo en la experiencia de los "actos fallidos", que **sustituyen lo que la persona se proponía o**

**esperaba decir o hacer**. De esta manera, la técnica abre las puertas hacia el inconsciente para que el psicoterapeuta pueda conocer más acerca las motivaciones, las fantasías y aquello que conflictúa al paciente.

En el chiste, según Freud, también afloran esos rasgos ocultos del inconsciente y sucede de un modo peculiar, provocando la risa. Por eso sostenía que el chiste es un "juicio juguetón". A su vez, Freud señala: "El humor no es resignado, sino rebelde; que no sólo significa triunfo del Yo, sino también del principio del placer".

Luego explica que el chiste contiene "la habilidad de ligar con sorprendente rapidez y formando una unidad, varias representaciones que por su valor intrínseco, y por el nexo a que pertenecen, son totalmente extrañas unas de otras". Produce el disparate. Atenta contra lo esperable. Así, el proceso cómico logra desautomatizar la percepción, desnaturalizar, y ese hiato producido promueve, entre otras actitudes, **la risa**.

Freud resume algunas de las características del proceso que da como resultado la comicidad:

- Juicio juguetón
- Conjunción de lo heterogéneo
- Contraste de representaciones
- Sucesión de asombro y esclarecimiento

Por este camino Freud indaga la técnica del chiste. Su investigación se centra en los usos de las palabras y halla, cuanto menos, tres tipos de técnicas:

1. **Condensación** (con formación de palabras mixtas, con modificaciones)
2. **Empleo múltiple del mismo material** (en un todo o en fragmentos, con variación del orden, con ligeras modificaciones)
3. **Doble sentido** (significación metafórica y literal, doble sentido propiamente dicho, equívoco)

A su vez, Freud halla similitudes entre los mecanismos del chiste y las expresiones de los sueños, es decir, del inconsciente. El chiste es una actividad que tiende a extraer placer de los procesos psíquicos y, además, refleja la complejidad de los procedimientos de la psiquis, ya sea adulta o infantil a la hora de elaborar y transmitir un chiste. Freud menciona otras diferenciaciones. Se refiere a chistes ingenuos y a chistes tendenciosos. Y, en este sentido, distingue entre obscenos (ligados a lo sexual, a la desnudez), hostiles (destinados a la agresión), cínicos (blasfemos) y escépticos.

Con la complejidad que conlleva el **concepto de placer** hay una clara asociación entre este y el chiste. El placer del chiste —en el pensamiento de Freud— proviene del juego con palabras o, más aún, del desencadenamiento del desatino. Pero el chiste persigue también una segunda intención: la de mejorar el pensamiento fortificándolo. La exteriorización con comicidad libra al sujeto de la represión del juicio crítico. Los chistes pueden alcanzar la energía suficiente para vencer la coerción y, al mismo tiempo, ser vía de placer.

En otras palabras, las risas tienen que ver mayoritariamente con el **placer**. La tensión producida por las pulsiones provenientes del Ello (una vez que estas logran su descarga) se diluye, y esto produce un efecto placentero, tranqui-

lizador, de nuevo equilibrio. **La risa colabora para distender las tensiones**. Pero corresponde señalar la complejidad de la noción misma de placer y los debates históricos que ha suscitado.

A partir de estas consideraciones, ¿hasta qué punto y cuándo los niños y niñas pueden elaborar humoradas? ¿Cómo se desarrolla ese proceso? ¿Qué beneficios acarrea?

## Humoradas infantiles

Algunos datos son fundamentales para comprender desde cuándo y cómo niñas y niños están preparados para el humor. Es necesario detallar un breve recorrido.

Se considera que las primeras sonrisas del recién nacido son de carácter instintivo ligadas a un automatismo. Hacia los tres meses de vida, según sostienen investigadores ligados a la Psicología Evolutiva, el bebé suele sonreír de modo indistinto a todo humano que se le acerca, así sea una máscara, el retrato de un familiar y la persona no se encuentre presente. Se argumenta que las condiciones de debilidad con las que el bebé llega al mundo lo obligan a tener comportamientos de atracción y seducción hacia los otros humanos. Risa y llanto constituyen dos expresiones básicas. La primera sonrisa, que suele atraer con tanta intensidad a sus progenitores, opera en los inicios casi como una mueca a realizar indiscriminadamente.

Ya hacia los ocho meses, esta actitud cambia y el niño comienza a discriminar a quién le sonríe y a quién no. "La respuesta sonriente es el indicador afectivo de la satisfacción que se espera de la necesidad; es decir el indicador de una descarga de tensión" (Spitz, 1979, p. 115).

A lo largo de la educación primera, en el jardín de infantes especialmente, las infancias experimentan cómo algunas escenas reales o representadas les producen sonrisas, risas cómplices y hasta carcajadas. El **disparate** constituye un dispositivo básico que logra tal respuesta. Produce un choque entre lo esperable aprendido y lo que se describe o cuenta. (Por ejemplo, dicho de un compañerito a otro: "la maestra explicó cómo vuelan las vacas y aterrizan aquí cerca").

No obstante, cuando las infancias están imbuidas del mundo del pensamiento mágico, pueden aceptar con naturalidad el disparate. Forma parte de sus fantasías. No advierten el ridículo, salvo que se lo señalen desde el mundo adulto.

En cambio, en los inicios de la escolaridad primaria, a los 6 o 7 años, niñas y niños comienzan a abandonar el pensamiento mágico, aprenden, junto con la lectoescritura, a narrar, a desarrollar pequeños relatos. Pueden tomar cierta distancia en relación con lo narrado. Descubren las adivinanzas, los juegos del lenguaje. Y, por ese camino, se asoman al chiste. Aprenden a escucharlo y también lo repiten con gracia. La risa promovida constituye una descarga importante así como crea un ambiente amistoso en las relaciones del aula. Por cierto que, tal como lo señalara Sigmund Freud, existen diferentes tipos de chistes y humoradas: obscenas, cínicas o con posibilidades de agresión. Tales comportamientos ligados a la burla y al peligro de exclusión no tienen tanto

que ver con el placer del chiste en general, sino con la violencia, los contextos desfavorables y, ya en lo grupal, la mala gestión de las emociones.

Como disposiciones de las infancias Franzini (2004) propone el siguiente esquema en la evolución del humor infantil según las edades:

- **0-3**: Primero es la risa inducida o provocada (las cosquillas). Luego los niños y las niñas desarrollan el humor imitativo, o pro social. A partir del año, la incongruencia de lo que ven, respecto a lo que conocen les resultará divertida. También emplean muchos gestos y el objetivo más importante es hacer reír a sus progenitores.
- **5-7**: Se ríen de chistes y adivinanzas que no requieren un desarrollo y un pensamiento excesivamente estructurado. La exageración es tal vez el recurso humorístico que consigue más éxito.
- **8-10**: La estructura de las bromas se torna más compleja. Comienzan a entender el doble sentido y las segundas intenciones. Los temas escatológicos ganan popularidad. El humor sirve para desafiar reglas.
- **11-12**: Frente al humorismo físico y visual, empieza a tener más importancia el verbal. En esta fase, otras preocupaciones se asoman, y ya el chiste ingenuo no tiene éxito.

Por cierto que lo presentado es un esquema y tal diferenciación etaria es tendencial; debe incluirse en el trasluz de condiciones sociales, culturales y educativas.

## Cuando se prohibía la risa

Tanto el placer en general como la risa en particular fueron objeto de estigmatizaciones, miedos y también de sacralizaciones. Frente a la majestuosidad de la tragedia que trataba de héroes y` pasiones, la comedia griega ponía en sus personajes mayoritariamente a los ciudadanos comunes. Y de estas expresiones existe una larga historia, incluso en las dramatizaciones dirigidas al mundo infantil.

En los tiempos medievales europeos, la risa era asociada a los diablillos y a la brujas. Es decir, al mal. La herencia dionisíaca de lo placentero en general formó parte de saberes muchas veces reprimidos. En la vida cortesana de los Estados absolutistas las damas debían aprender a reír con pudor y la **carcajada** era mal vista.

En la cultura llamada occidental especialmente, **juego, placer y destiempo** fueron menospreciados en función de la productividad, el uso aparentemente eficaz del tiempo y el trabajo. Sólo era permitido a las infancias, el juego, la risa ingenua, pero tempranamente se trataba de disciplinar esas expresiones que aparecían como dignas de domesticar aún en el siglo XIX. Sin embargo, el **juicio juguetón** persistió con tenacidad (¿sería un dato indispensable de lo humano?) y, tanto la literatura como las dramatizaciones y filmes de inicios del siglo XX revelan que niños y niñas preservaban, aun en secreto, la risa, la picardía, la actitud placentera.

Al parecer, **la dimensión de la comicidad en la experiencia humana**, que muchas veces resta como marea subterránea y no por casualidad,

posee procedimientos similares a los del inconsciente (desplazamientos, aparentes errores intelectuales, contrasentidos), ha perdurado y se advierte cada vez más su valor, incluso atravesando los aprendizajes en diferentes niveles educativos. Pero, para esto último, también es necesaria la formación docente para aceptar la narrativa humorística y para hacer uso adecuado.

## Debates y carcajadas

En diversas investigaciones (Fernández Poncela, 2012), se advierte que, a diferencia de otras épocas en las que se consideraba que el humor era contrario a la necesaria disciplina escolar, en lo que va del milenio y en todos los niveles educativos, hay especial reconocimiento del valor de la risa y el humor en general en la enseñanza y en los aprendizajes. Con la salvedad de que es necesario dejar en claro que la burla y el menosprecio a cualquier integrante del grupo no son humor, sino formas expresas o veladas de acoso, se sostiene que la risa en los vínculos educativos aporta importantes beneficios, especialmente en relación con las subjetividades. Sin pensar en soluciones mágicas o en formas epidérmicas de la autoayuda, diferentes investigaciones han comprobado que el disfrute del humor y la risa en la vida escolar alcanza importantes logros:

> eleva autoestima; reduce estrés y ansiedad; reduce los temores; aminora conflictos; tensiones, hostilidad, ira; amplifica la relajación, libera, tranquiliza; aumenta la agilidad de la mente, la despeja; tiene lugar un mayor y mejor aprendizaje; beneficia la comunicación y la cohesión; favorece la confianza y la afectividad, la relación y la expresión; motiva, identifica, une; mejora la flexibilidad mental, aportando soluciones creativas; distrae de la incomodidad y el dolor; hace pasar el tiempo de forma más rápida y agradable, las clases parecen más cortas y las tareas menos monótonas, pesadas o aburridas... (Fernández-Poncela, 2012)

Es interesante señalar —como aporte a la reflexión— que han sido las artes escénicas y las industrias culturales las que se han dado cuenta tempranamente del valor del humor en la infancia. Además de la tradicional figura circense del payaso, desde principios del siglo XX, filmes, dibujos animados, tiras cómicas se dedicaron a promover la risa infantil. En algunos casos, promovieron cierta banalización de los vínculos infantiles y de niños y niñas con el mundo, pero en otros, modelaron —a través del humor— sensibilidades y promovieron interesantes visiones de mundo. Por decirlo con un ejemplo: Carlitos Chaplin capturó sonrisas de millones de niños y niñas mucho antes de que la escuela les permitiera esbozar una sonrisa.

## Para seguir leyendo

Bergson, H. (1985). *La risa*, Madrid: SARPE. Disponible en http: //biblioteca. ezg.com

Entel, A. (2010). *La belleza gótica y otros estudios visuales,* Buenos Aires: Aidós.

Fernández-Poncela, A. (2012). "'Riéndose aprende la gente'. Humor, salud y enseñanza aprendizaje" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* vol. III, núm. 8, septiembre-diciembre, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Franzini, L. (2004). *Niños que ríen: Cómo Desarrollar El Sentido Del Humor En Su Hijo,* Bogotá: Norma.

Freud, S. (1981). "El chiste y su relación con el inconsciente" en *Obras Completas*, Tomo I , Madrid: editorial Biblioteca Nueva.

Gómez Obregon, M. (2021). "La Asociación Libre y la Arqueología de la Mente". Disponible en https://www.psicoactiva.com/blog/la-asociacion-libre-y-la-arqueologia-de-la-mente/ Revisado 2021.

Pintor Iranzo, I. (2017). *Figuras del comic,* Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Valéncia.

Spitz, R. (1979). *El primer año de vida del niño,* México: Fondo de Cultura Económico.

VV. AA. (2005). "El arte y lo cómico", número especial de la revista *Figuraciones*, Buenos Aires: editorial Asunto Impreso.

El presente apartado fue realizado por la **Dra. Alicia Entel.**

DE LUXE
DE LUXE

# Juego

Diversos ámbitos de conocimiento —tales como la Pedagogía, la Filosofía, la Psicología, la Antropología, la Sociología, etc.— se interesan por el juego como objeto de estudio y coinciden en las dificultades que se observan para poder definirlo. Su carácter multifacético y sus "límites borrosos" (Wittgenstein, 1988) tornan complejo atrapar de modo inequívoco sus rasgos. El juego es una actividad que se caracteriza por ser libre en cuanto a la disposición de ingresar a ella y al mismo tiempo estar regulada por reglas preexistentes, negociadas o producidas en el jugar. No presenta consecuencias para el que lo despliega; está volcado sobre sí mismo y es incierto en sus resultados. Son los jugadores los que deciden cuándo una situación es juego o no lo es, por lo que la observación de la acción resulta uno de los principales parámetros de definición.

En la primera infancia, el juego es una de las primeras expresiones de encuentro con los otros y ha sido asociado con efectos positivos en diversos ámbitos del desarrollo, especialmente, la

creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismo, la resolución de conflictos y la posibilidad de tomar decisiones.

Bebés, niños y niñas dedican la mayor parte de su tiempo libre a jugar. Juegan solos o con otros; en los hogares, las plazas, los centros de enseñanza; con objetos o sin ellos. En ocasiones, es el preámbulo para otras actividades, y causan asombro tanto la cantidad y variedad de matices que los diferentes jugadores encuentran frente a una misma propuesta como la rapidez con la que pasan de un juego a otro y del caos al orden.

Nos detendremos en tres aspectos para definirlo: el juego como necesidad vital, como forma de dar sentido al mundo y como derecho.

Si en algo coinciden los psicólogos del desarrollo, principalmente Piaget, Wallon, Vygotski y sus discípulos, es en señalar que el juego es una **necesidad vital** para el desarrollo del niño y la niña. Jugando los niños y las niñas aprenden, exploran y se abren a la experiencia del mundo. Linaza Iglesias (2013) afirma que reconocer la necesidad de juego *"es reconocer la forma específica con la que los niños abordan la realidad, sea física, social o intelectual"* (p. 104). Desde los primeros juegos en que los niños y las niñas exploran su propio cuerpo y los objetos hasta los juegos con reglas convencionales en donde prima el acuerdo con los otros, la estrategia y la resolución de problemas, el juego acompaña los diferentes procesos de maduración y crecimiento infantil.

Entre estos juegos, el que tiene mayor relevancia en los estudios es el **juego simbólico**, socio-dramático o protagonizado que aparece entre los 18 y los 24 meses y cobra fuerza a los 4 y 5 años. En este tipo de juego, el niño y la niña se mueven en un espacio simbólico y queda en suspenso la situación del mundo real que está representando. Su importancia radica en que los juegos del "como sí" producen un cambio profundo en la actividad infantil. Los objetos y las acciones pasan a un lugar secundario, y toma importancia el significado que los jugadores les otorgan. De este modo, los niños y las niñas aprenden a pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, a recordarlas y hablar sobre ellas sin necesidad de tenerlas presentes.

Los primeros juegos ficcionales refieren a situaciones de la vida cotidiana de su hogar y experiencias directas de los propios jugadores. Para que se expandan los temas de juego, se necesita ampliar los contextos de significado. La lógica del juego requiere siempre una construcción cultural. En el contexto del juego, los niños y las niñas aprenden que ese "otro" con quien interactúa tiene intereses y necesidades similares o distintas a las propias, modos de pensar diversos, un mundo propio, diferente del suyo. También aprende que no siempre su manera de comprender o interpretar es la más acertada.

Darle **sentido al mundo** implica un proceso lento y paulatino a partir del cual, los niños y las niñas encuentran marcos desde los cuales imaginar las cosas y las relaciones con los otros. Descubren sus primeras respuestas frente a los problemas y se inician en dar a conocer su propia perspectiva con la que dan cuenta de lo que sucede a su alrededor (Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2022). En este proceso, el jugar tiene un lugar privilegiado dado que el niño o la niña

no juegan en el vacío, sino con los sistemas materiales e inmateriales que les son propuestos. Por esto, la variación del juego está fuertemente condicionada e iluminada por la pertenencia social, por la propia experiencia y las condiciones de vida.

En este marco, el juego se convierte en una experiencia que modifica al que lo experimenta. Cuando juegan, el niño o la niña reinterpretan lo que están viviendo, lo descontextualizan, lo recontextualizan y le otorgan un sentido diferente. "Esa transformación necesariamente produce un cambio: hace que el niño o la niña no sean el mismo o la misma antes que después de la experiencia, y es esa transformación la que les hace posible pensar algo que antes no pensaban, ver algo que antes no veían, imaginar algo que antes eran incapaces de imaginar, o decir algo que antes no estaba dentro de sus posibilidades" (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2022, p. 61).

Por el significado que el juego tiene en la primera infancia, en los últimos años, cobró mayor fuerza el reconocimiento del jugar como **derecho**. El derecho del niño y la niña al descanso, la recreación y el juego ha sido promulgado en el artículo 31.1 por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990). Años más tarde, en la Observación 17 (2013) se definen con mayor presición las condiciones y circunstancias que son necesarias que los Estados miembros se comprometan a facilitar y crear para el despliegue del juego infantil. Como indicadores o atributos que garantizan este derecho, Bantulà i Janot y Payà Rico (2019) enuncian cuatro: el tiempo de juego (tiempo de ocio y tiempo libre), los espacios de juego (escuela, ludoteca, hogar o parques), los materiales de juego (juguetes y objetos lúdicos) y los compañeros o jugadores (amigos, vecinos, compañeros o familiares).

Situando al juego en el ámbito de la educación de la primera infancia y pensando la escuela infantil como el lugar privilegiado del ejercicio del derecho a jugar (Pavía, 2009), podríamos preguntarnos a qué da derecho el derecho del niño y la niña a jugar. Defender este derecho orienta y direcciona las acciones para ofrecer y garantizar aquellos elementos que comprometen el hecho de jugar, pero también, orienta hacia la toma de decisiones que aseguren ofrecer buenas experiencias de juego, ampliar los repertorios lúdicos, animar a disfrutar de la diversidad en ambientes sanos y sustentables, en entornos estables y protegidos (Pavía, 2021).

## Breve historia del valor del juego

La definición del juego como necesidad vital, como forma de dar sentido al mundo y como derecho es un producto elaborado y modificado a lo largo de la historia. Específicamente en la primera infancia, la tensión entre juego y trabajo escolar; espontaneidad y regulación; recurso, medio o contenido ha nutrido los debates de los últimos años.

Para algunos estudiosos del juego (Jaeger, 1957; Brougère, 1996; Agamben; 2001; Sarlé, 2006), estas tensiones tienen su origen en la contraposición entre la visión tradicional arrai-

gada en el pensamiento de Aristóteles y la ruptura romántica expresada en Schiller.

En la antigüedad, el juego —identificado con el pasatiempo propio de los niños y, por tanto, parte del universo de lo no serio, de lo inútil y de lo opuesto a lo real— constituía un problema filosófico que era necesario absorber y canalizar, por poseer las mismas características que se atribuían al "ocio intelectual". Según Jaeger (1957), el problema se resuelve en Platón subsumiendo el juego (*paidia*) a la *paideia*. El juego será el punto de partida para la educación de los niños y las niñas y el pedagogo lo irá limitando hasta su desaparición transformándolo en un ejercicio. De este modo, pierde su carácter de incierto e improductivo para ritualizarse en prácticas específicas. Aristóteles, por su parte, descalifica al juego como actividad y lo relega al lugar de la diversión o recreación, alejado del mundo del pensamiento. El juego es, a la vez, actividad y no-actividad (una actividad que se define por el "reposo" en la acción, parte necesaria de la vida por hacer a su "higiene" física, a la diversión y al entretenimiento). De esta manera, el juego es una actividad menor que se permite en la infancia como acción espontánea del niño, pero que debe encausarse a fin de cultivar las virtudes superiores.

Al asumir estas características, el juego queda relegado del ámbito educativo. Es tolerado sólo como un medio para atraer al niño a la actividad supuestamente seria o como un espacio de descanso luego del trabajo. A partir de allí, el juego será vigilado y perseguido en los juegos de azar o desdeñado por mera ocupación infantil. Para que el juego pueda tener un lugar diferente en la vida del hombre, es necesario cambiar la perspectiva y cuestionar el esquema lógico sobre el cual se sustenta su concepción. Esta inversión en el paradigma original, es la que se plantea la obra de Schiller (Duflo, 1999; Caillois, 1967).

El juego, en el sentido en que lo toma Schiller, expresa el equilibrio entre la imaginación y el entendimiento, la libertad y la necesidad, la belleza y el equilibrio. El juego es libertad y le permite al hombre el dominio de sus tendencias naturales. En la Carta XV afirma: "sólo juega el hombre cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es plenamente hombre cuando juega" (Schiller, 1990, p. 155).

La ruptura romántica que acontece a partir de la obra de Schiller tiene su correlato en el modo en que los precursores de la educación infantil definen las prácticas de enseñanza y el lugar del juego. Tal es el caso de Federico Fröebel, quien plasma sus ideas en la creación del primer *Kindergarten* en 1840. En sus escritos pedagógicos, el juego será el medio principal de educación por ser el modo privilegiado de expresión del niño y la niña. Sus orientaciones pedagógicas sistematizan al juego a partir de una serie de materiales que encausan la actividad infantil. Los "dones" tienen el objeto de desplegar su vida interior, sus sentimientos e impulsos a través de la acción y la fantasía. Por su parte, el educador o la educadora cultivan —de ahí el nombre de kindergarten— ese impulso, y lo orientan a través del juego (Fröebel, 1913; Sarlé P., 2010).

La metodología de Fröebel y, posteriormente, los juegos educativos diseñados por Ovide De-

croly van a derivar en prácticas en donde el juego es un medio para motivar, encausar y orientar la conducta infantil. Este uso del juego identificado con el "jugar para" y la tergiversación de las ideas de la Escuela Nueva en la década de los 70 (Frondizi, 1979) darán paso a una búsqueda por privilegiar el juego espontáneo ("jugar por jugar"). Los cuestionamientos sobre la directividad externa, la falta de libertad que se le otorga al juego y el predominio del trabajo sensorial llevan a diferenciar al "juego en sí" de las actividades de enseñanza y polemizan la presencia del juego en el contexto escolar, al punto de invalidar, en sus expresiones extremas, toda actividad de juego propuesta por el educador (Sarlé, 2006).

La controversia entre "jugar para" y "jugar por jugar" se ha reeditado en los diferentes programas para la educación infantil y permanece, aún hoy, en el debate curricular y en las formas de definir las prácticas didácticas. Distintos investigadores han señalado esta contradicción en países como España (Ortega, 1992), Brasil (Kishimoto, 1996), EE. UU. (Johnson et al, 1999), Francia (Brougère, 1997; Mauridas-Bousquet, 1986), Inglaterra (Curtis, 1998; Bennet, Wood & Rogers, 1997) e Italia (Frabboni, 1984, 1996).

En la década de los 90, el reconocimiento del juego como derecho del niño y la niña; los debates pedagógicos en torno a las didácticas específicas y las características que toman las prácticas de educación y cuidado en la primera infancia; la producción de investigaciones situadas en escuelas infantiles y en los hogares (Sarlé, 2006, 2017; Batiuk, 2012; Linaza Iglesias, 2013; Rosemberg, C., 2015; Pavía, 2021) han permitido tematizar la importancia que cobra el juego en sí, el enseñar a jugar y el lugar del jugador. En este sentido, se reconoce la importancia que cobran los espacios formales e informales tanto en la ampliación de los repertorios lúdicos, la mediación del juego para enriquecer formas cada vez más variadas y la promoción de modos cada vez más lúdicos de jugar.

## Debates actuales

Estos tres ejes desde los cuales definimos al juego (derecho, necesidad y sentido) ponen en tensión tanto la mirada intervencionista como la mirada espontánea o ingenua respecto al jugar y marcan las líneas de debate actual. En los contextos de educación y cuidado del niño y la niña pequeña, atender a estos tres aspectos simultáneamente permite fijar la mirada en el proceso del jugar y en el jugador más que en los beneficios que se obtienen al incluirlo en las prácticas de enseñanza.

En relación con la utilización del juego con finalidades diferentes del jugar, los estudios situados en el aula siguen mostrando que el juego se utiliza mayoritariamente como estrategia o motivación para la presentación de contenidos o como forma de disciplinamiento para cambiar u orientar el comportamiento (Muñoz, 2015; Muñoz, C, Lira, B, Lizama, A., Valenzuela, J. y Sarlé, P., 2019), especialmente en los últimos años de la escolaridad inicial y fundamentalmente en la educación básica. Un ejemplo de estos debates se encuentra plasmado en la forma en que los di-

ferentes diseños curriculares tematizan el lugar del juego, las estructuras didácticas que definen y la fuerza que tiene la organización disciplinar.

El debate en torno a la utilización del juego para otros fines, también se pone de manifiesto en el campo de las teorías del desarrollo. Linaza (2013) señala que cada vez es más frecuente la crítica a las investigaciones sobre el juego infantil y sus posibles aplicaciones. El problema radica en que los resultados de estos trabajos derivan en estudios de intervención que buscan controlar al juego y orientarlo hacia otros objetivos como, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje, las interacciones sociales o la resolución de problemas. El interés por los efectos positivos y la contribución que el juego ofrece a diversos aspectos del desarrollo infantil (cognitivo, social, lingüístico, afectivo, etc.) pareciera minimizar su relevancia como característica de la infancia y como derecho propio.

Desde la perspectiva del derecho a jugar, Jaume Bantulà i Janot y Andrés Payà Rico (2019) proponen una serie de indicadores que pueden limitar o tornar en secundario este derecho. En su estudio, analizan el impacto que tiene sobre el juego la competencia con otras actividades que se le imponen al niño o la niña (actividades escolares y extraescolares, actividades domésticas, trabajo infantil, explotación económica, etc.), el riesgo que suponen las situaciones de vulnerabilidad (violencia doméstica, pobreza, conflictos armados), las restricciones a la libertad de acción por condiciones de vida (enfermedad o confinamiento) y la falta de espacio en su casa o áreas de juego cercanas.

Dar prioridad al juego en sí, atender la perspectiva del jugador y estudiar los modos de mediación según los diferentes tipos de juego son líneas de debate actual, que buscan salir al cruce de estas tensiones.

Los estudios sobre el juego y la perspectiva del jugador buscan conocer y comprender lo lúdico desde aquellos que lo producen. Cómo se juega, a qué se juega, para qué se juega son algunas de las preguntas que agrupan a investigadores del área de Educación Física de diversas universidades argentinas (Rivero, 2012; Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J., 2020; Pavía, 2021). En esta búsqueda se exploran los sentidos que los jugadores le asignan al jugar y a su actitud en el juego. La mirada sobre el juego es ética, estética y política. Se retoman los atributos originales de Huizinga (1996) y la interpretación del juego como expresión libre que responde a un deseo y decisión del jugador que nadie puede imponer o dirigir desde fuera. Esta mirada puesta sobre el jugador, también está presente en estudios antropológicos. Por ejemplo, Mantilla (2016) señala que paradógicamente las teorías de juego desplegadas en el siglo XX han estudiado el desarrollo del juego en la infancia, pero no han atendido a los niños y las niñas como jugadores ni a sus ideas respecto a qué es jugar. Enriz (2011) destaca el valor de la categoría de “práctica lúdica” que enfatiza el valor de los sujetos y permite distinguir cuándo una actividad es juego y cuándo no lo es.

Con respecto a los procesos de mediación, los estudios de juego situado en la escuela (Sarlé P. , 2017) facilitaron cambios en el modo de

considerar la relación entre juego y enseñanza. La construcción de categorías conceptuales permitió comprender el lugar del juego y centrar la mirada en lo que sucede en el momento de jugar. Desde ahí, los modos de mediación del educador y la educadora asumen formatos diferentes según el tipo de juego y las formas en que los niños y niñas lo despliegan como jugadores (Sarlé, P. y Rosas, R., 2005; Sarlé, P y Rosemberg, C, 2015; Sarlé, P.; Garrido, R.; Galli, M.; Kipersain, P., Dans, M.; Carranza, M., 2013; Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2022).

## Para seguir leyendo


Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Bantulà i Janot, J. y Payà Rico, A. (2019). *Jugar. Un derecho de la infancia*. Barcelona: Graó.

Batiuk, V. (2012). "Ciudades por la Educación. Desarrollosa para el Nivel Inicial" en P. Sarlé, *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y Educación infantil* (p. 42-51). Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Bennet, N. W. (1997). *Teaching through play. Teachers´ thinking and classroom practice*. London: Open University Press.

Brougère, G. (1996). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. Mexico: Fondo de Cultura Económica.Convención sobre los Derechos del Niño*. (1990). Obtenido de https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child. Learning to learn*. London: Routledge.

Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Duflo, C. (1999). *O Jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Enriz, N. (2011). "Antropología y juego: apuntes para la reflexión" *Cuadernos de Antropología social,* 34, 93-114.

Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de cero a seis años*. Madrid: Cincel.

Frabboni, F. (1999). "Hacia una escuela infantil mayor de edad. (N. Educativas, Ed.) 0-5" en *La Educación de los primeros años. Planificacion. Aportes para anticipar y desarrollar la tarea*.(10), 2-22.

Fröebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.

Frondizi, R. (1979). "Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción" en *Revista de Ciencias de la Educación*., 3-14.

Huizinga, J. (1996). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.

Ibañez, M. I., Rosemberg, C. R., Migdalek, M. J., & Giordano, C. (2021). "La configuración de los intercambios en el entorno lingüístico del jardín maternal" en *Revista Del IICE*(49), 73-92. Obtenido de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10449

Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.

Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Linaza Iglesias, J. (2013). "El juego es un derecho y una necesidad de la infancia" en *Bordón: Revista de pedagogía*, 65, 103-118. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4166461.pdf

Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.

Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. México: Universidad de Guadalajara.

Mauridas-Bousquet, M. (1986). "Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender" en *Perspectivas*, 497-507.

Muñoz, C, Lira, B, Lizama, A., Valenzuela, J. y Sarlé, P. (2019). "Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje" en Interdisciplinaria, 233-249.

Muñoz, C. (2015). *Literacidad Inicial y Juego serio en el aula: Potencial educativo, creencias y cambio conceptual en profesores de párvulo y primer ciclo básico*. Santiago: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología: Informe Final Fondecyt de Postdoctorado 3130398.

*Observación general Nro. 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).* (2013). Aprobada por el Comité de los Derechos del Niño en su 62.o período de sesiones (14 de enero a 1 de febrero de 2013).

Pavía, V. (2009). "El patio de la escuela" en revista *En cursiva* (5), 53-54.

Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en juego*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.

Rivero, I. V. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. Tesis de posgrado*. Obtenido de Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf

Rosemberg, C. (2015). "En el hogar y en el jardín: el lenguaje se desarrolla entrelazado con conocimientos, actividades y juegos" en Rosemberg y Sarlé, *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños* (pp. 105-108). Rosario: Homo Sapiens.

Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Sarlé, P. (2010). "El juego como método: una historia que comienza con Froebel" en P. Sarlé, *Lo importante es jugar. Como entra el juego en la escuela* (pp. 23-40). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Sarlé, P. (2017). "La escuela infantil, identidad en juego" en *RIIE. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 90-100.

Sarlé, P. (2017). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Educación Infantil: http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/346

Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022). *La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil*. Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor.

Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sarlé, P.; Garrido, R.; Galli, M.; Kipersain, P., Dans, M.; Carranza, M. (2013). *Los juegos con reglas convencionales desde la perspectiva del jugador y la mediación del maestro en niños de Nivel Inicial y Primer ciclo de la Escuela Primaria*. Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas «Pte. Roque Saenz Peña». Buenos Aires: inédito.

Sarlé, P.; Pinto, L. (20 de Junio de 2014). El juego y la construcción de conocimiento didáctico en Nivel Inicial (ponencia). *Congreso internacional "Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación"*. Mexico. DF, México: Unidad de Posgrado de Ciudad Universitaria. Universidad Autónoma de México.

Schiller, F. (1990). *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos.

Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas.

El presente apartado fue realizado por **Patricia Sarlé.**
Es Doctora en Educación (UBA), Licenciada en Ciencias de la Educación y Magister en Didáctica (UBA), Profesora de Educación Preescolar (ISPEI "Sara Ch. de Eccleston"). Es miembro del grupo de expertos de Educación Infantil de la OEI. Ha realizado estancias de investigación y formación docente en diversas universidades argentinas y del exterior. Ha publicado diferentes libros y artículos en revistas sobre educación infantil. Actualmente es profesora adjunta en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y docente a cargo del Taller de Juego de la Licenciatura en Educación en Primeras Infancias de la UNL. Es investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Su investigación está orientada a la construcción de categorías para una nueva agenda didáctica sobre la educación infantil, especialmente tomando al juego como foco de análisis.

# Juguetes

Objetos con los que los niños juegan y desarrollan determinadas capacidades", así menciona la mayoría de los diccionarios a los juguetes. Es sabido que tienen origen ancestral, que existen en muy diversas culturas y resultan fundamentales para la vida de las infancias ya que interactúan con ellas, escenifican, crecen o vuelcan afecto, hasta ofician de acompañantes silenciosos que, en el modo de objetos transferenciales, conjuran miedos y protegen.

Se pueden diferenciar, por lo menos, dos modos de atender al valor de los juguetes: 1. acompañan la vida de niños y niñas y pueden diferenciarse según edades y propósitos (sólo para entretener, educativos, etc.); 2. se puede estudiar un período histórico según los juguetes más exitosos y difundidos. Los juguetes son también espejos de una época.

En referencia a lo primero, las distintas sociedades contemporáneas, y más específicamente el mercado, ponen a disposición del consumo una cantidad incalculable de juguetes según las edades, el deseo de estimular en lo cognitivo, la movilidad, el objetivo de ser objetos acompañantes, objetos para armar, juguetes didácticos, juguetes que acompañan la actividad escolar. Todo ello constituye un universo riquísimo aunque, por momentos, agobiante y lejano a la igualdad de oportunidades. Sin embargo, las infancias necesitan juguetes, y si no los tienen, los inventan. Cuando juega, el pequeño imagina, anima el objeto, lo deforma, y, a su vez, ese objeto configura la infancia en el niño o la niña. Para decirlo en otros términos: los juguetes colaboran para la construcción de lo infantil en la infancia (Esteban Levin, en Abramowski y Elizondo, 2014).

A su vez, los juguetes son excelentes testimonios de la época: dan cuenta de las etapas de la industrialización de un país, del grado de bienestar de las familias, de la circulación de los objetos, especialmente en la globalización, y hasta están atravesados por las apuestas ecológicas en tiempos recientes. Solamente tomando el ejemplo de un juguete se puede hacer la memoria de los modelos humanos vigentes en una u otra época: si pensamos en las muñecas, desde la de porcelana rubia del siglo XVIII a las muñecas del siglo XXI —muñecas al fin- no sólo confeccionadas con otros materiales, sino con variados colores de piel, vestimenta casual y diversas identidades, advertiremos los cambios en torno a lo femenino. Y sin embargo, siempre observamos cómo este elemento sigue cumpliendo la función de ser muñeca, juguete al fin.

En efecto, en la historia de los juguetes se registran continuidades, reciclajes y novedades,

por momentos más ligadas a los materiales o al soporte que a los juguetes mismos.

## Tienen historia

Los juguetes no son objetos muertos, sino que registran una interesante historia y se han adaptado a los diferentes momentos, modos y necesidades de las infancias. Por eso hay juguetes que acompañan las escenificaciones cotidianas que parecerían eternos, que representan la vida, otros que ayudan a moverse, algunos que colaboran con los traslados, otros que se prestan para que vuele la imaginación y hasta están los que ayudan a construir, así como merecen un párrafo especial los juguetes didácticos. Daremos sólo algunos ejemplos:

## Casi arcaicos

Se llamaba “yo-yo”. Era un juguete formado por un disco de madera, de plástico o de otros materiales con una ranura profunda en el centro de todo el borde alrededor de la cual se enrollaba un hilo grueso que, anudado a un dedo, se hacía subir y bajar alternativamente. Se manejaba el disco mediante sacudidas hacia arriba y hacia abajo. Existen un centenar de trucos con nombres curiosos que se pueden realizar con él, entre ellos la "vuelta al mundo", el "fuego atómico", la "bala de plata" y "el kamikaze".

Se llaman canicas y en un tiempo las llamaban bolitas, integraban el kit básico de juguetes para varones. Había que desplegar destreza manual y observación. No cualquiera podía operar y ganar en el juego de las canicas cuyo origen ya se registraba en el antiguo Egipto y en el mundo romano. Tampoco se trataba de ofrecer el juego a los muy pequeños, ya que podían ocurrir accidentes.

Lo cierto es que han sobrevivido durante milenios. Si en un tiempo fueron de barro, luego cobró auge el vidrio que aún es el material por excelencia para fabricarlas, muchas veces artesanalmente.

El balero nació en paralelo en muy diversas culturas, desde el mundo precolombino hasta la Francia del rey Enrique III donde se llamó bilboquet. En Latinoamérica tuvo diversos nombres: en Bolivia se llamó choca, en Brasil, bilboque; en Chile, emboque y boliche; en Colombia, boliche y balero; en Costa Rica, boliche; en Cuba, hoyuelo; en Ecuador, Argentina, México y Uruguay, balero; en Paraguay, balero, bolero; en Perú, balero, boliche, carambola; en Puerto Rico, boliche; en Venezuela, coca, boliche o perinola.

Aproximadamente para 1910, este juego renació nuevamente en Francia y hasta se crearon academias de enseñanza. Como la forma y el tamaño antiguos resultaban monótonos, se comenzaron a hacer de formas caprichosas: la

"copa", el "cubo", la "botella", el "sombrero", el "plumero".

El trompo es de origen legendario, ya existía en la cultura mesopotámica junto al río Tigris. También figura en *La Eneida* de Virgilio en el siglo I a. J.C. En América estaba presente en las culturas de pueblos originarios en Perú, Chile, Argentina y Colombia. Los trompos podían ser de arcilla o barro y contaban de una especie de peonza con una punta con capacidad para girar si se la accionaba. En Colombia, los niños chocoes hacían trompos sonadores con frutas secas y los niños guayaberos aún tienen trompos pequeños de nueces de la palma de Cumare. Cuando los trompos se masificaron como juguetes, se hacían de madera dura para evitar que se rompieran fácilmente. Y luego se comenzaron a hacer de plástico.

## Eterna

Un juguete que ha atravesado épocas, que acompaña la vida infantil de niños y niñas es la pelota. Su origen es ancestral. En América Latina, el juego de pelota ya formaba parte de rituales en la cultura náuathl en México, antes de la llegada de los conquistadores. La pelota estaba hecha de caucho y pesaba hasta 4 kilogramos, aunque su tamaño difería mucho según la versión del juego.

En Argentina el juego de pelota ha sido tan grande e importante en sus más diversas variables que incluso fue inmortalizado en films como Pelota de trapo de Armando Bo de 1948. Y también, en el nuevo milenio, un modo peculiar de pelota de tela forma parte de los juguetes didácticos para los más chiquitos.

## Representando la vida

*Aviso en la revista Billiken, noviembre 1950*

El mundo en miniatura. Los juguetes acompañan escenas y personajes de la vida cotidiana y de acciones significativas para la sociedad, pero en pequeño. Partes del hogar: la cocina, el dormitorio, imitados en tamaño diminuto como si se

imaginara que las infancias podrían desarrollar, a través de ellos, la imitación del mundo adulto, imitación que constituye uno de los nudos centrales del aprendizaje. La asignación del mundo doméstico sólo a la mujer, imitado y reproducido en los juguetes, ha dado lugar a múltiples controversias y declaraciones por la igualdad de derechos.

## En movimiento

Caballito y mecedora. Ya casi olvidado por los cambios en las costumbres, el caballito de madera tiene lejanos antecedentes. Se dice que ya se usaba en la Edad Media y hay testimonios de que en el siglo XIX la reina Victoria en Inglaterra lo utilizaba para adiestrar a sus herederos en las lides del cabalgar. Hacia los años 40, en Argentina, la empresa Amendolara y Bacigalupo fabricaba juguetes de cartón, entre ellos el tan querido caballito, pero que podía arruinarse por completo si se dejaba bajo la lluvia (Pelegrinelli, 2010).

El columpio. Las infancias aman el movimiento, el vaivén de las hamacas o columpios, el suspenso en caída del tobogán. El llamado "columpio" tiene un origen lejano que se remonta a Grecia y el invento se le atribuye al dios Dionisos. Columpiarse tenía finalidad ritual: para hacer crecer las mieses, para acercarse a la divinidad, para seguir una voluntad divina. Aún en el Noroeste argentino y en Bolivia se practican rituales así en el mes de noviembre. El columpio fue también considerado valioso instrumento gimnástico y educativo. En la imagen previa se observan figuras de la comunidad totonaca expuestas en el Museo de Antropología de Xalapa, México.

La palabra tobogán proviene del francés canadiense *tabaganne*, que, a su vez, se vincula con *topaĝan* que quiere decir trineo en la lengua de los pueblos originarios Micmac de Canadá y Estados Unidos. Los trineos en bajada en la nieve resultarían el modelo original de nuestros toboganes de las plazas donde los chicos se deslizan con gran placer. La imagen es del libro *Abejitas* de Catalina B. M. Gutiérrez y Rafael Gutiérrez (ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1942).

El sube y baja consiste en una barra larga de metal o madera con asientos en sus extremos y apoyada en su punto medio. Los balancines o sube y baja constituyen una diversión tradicional de la infancia y se encuentran en parques

y jardines junto a columpios, toboganes y otros elementos que hacen las delicias de los pequeños. Dan lugar a una actividad de cierto riesgo y, a su vez, proporcionan una experiencia compartida.

## Para trasladarse

Triciclo. Como su mismo nombre lo indica, se trata de un vehículo de tres ruedas, quizás el más difundido de los móviles para los niños. Los había con ruedas muy grandes y también adaptados a las dimensiones infantiles. Registran una vida paradojal: fueron utilizados por adultos antes de la invención del automóvil en el siglo XIX y han vuelto a ser utilizados actualmente en las grandes ciudades como modo de viaje urbano turístico y peculiar. Los llamados entonces "velocípedos infantiles" ya eran publicitados en tiempos del Centenario en 1910. En la vida de los niños y las niñas el triciclo aún perdura con mucho arraigo.

Bicicletas. Desde la presencia de la rueda hubo intentos humanos que expresaban la necesidad del invento de la bicicleta. La máquina andante del alemán Drais de 1817 consistía en una especie de carrito de dos ruedas, colocadas una detrás de otra, y un manillar. Se basaba en la idea de que una persona, al caminar, desperdicia mucha fuerza por tener que desplazar su peso en forma alternada de un pie al otro. Pero, al no tener pedales, debía alternarse uno y otro pie para empujarla. Algo similar a lo que hacen los niños cuando empiezan sus aprendizajes. Recién hacia 1839 se inventaron los pedales, elemento sustantivo de las bicicletas.

El automóvil. Con el invento del automóvil y su expansión, también el mundo infantil recibió el impacto. De varias maneras: con rodados de hojalata símil autos, pero a pedales, y con los famosos autitos para jugar y coleccionar. Hubo tempranamente en el continente rodados de diversos modelos, pero se expandieron en los años 40 con el desarrollo mayor de las fábricas de ju-

guetes. En Argentina acompañaron la moda del autito de carrera infantil, los éxitos de corredores de autos como Juan Manuel Fangio.

## Vuelta al mundo (en pequeño)

Hacia fines del siglo XIX había calesitas en diferentes espacios de Latinoamérica. En Argentina, la primera se instaló entre 1867 y 1870 en el antiguo barrio del Parque en la ciudad de Buenos Aires, que quedaba entre lo que actualmente es el Teatro Colón y el Palacio de Tribunales. Había sido fabricada en Alemania, ya que hasta 1891 no se producirían calesitas en el país. En México, los carruseles iniciales provenían de los Estados Unidos, pero en 1920 comenzaron a fabricarse con figuras y motivos del carnaval. En Argentina cuadros campestres, biombos con escenas de cuentos tradicionales ornamentaron las calesitas.

## Muñecas y soldaditos

Entre los juguetes que tienen antecedentes más lejanos en la historia de la humanidad, la muñeca ocupa un lugar destacado. En el mundo del antiguo Egipto las había de madera; en Japón eran de papel; en la América precolombina se hacían de tela o lana. Pero fue en la Europa del siglo XIX cuando las muñecas adquirieron una especial perfección. Se hacían de porcelana con ojos y partes del cuerpo móviles, finos cabellos naturales y ropa suntuosa. Eran muy caras y las pequeñas destinatarias pertenecían a familias de ciertas elites. Para abaratar costos se comenzó, también en el siglo XIX, a hacer muñecas de papel maché y de cera.

Marilú. En 1932, en Buenos Aires, Alicia Larguía produjo la muñeca que se constituiría en emblemática en Argentina. Marilú remedaba a las niñas de la alta burguesía y tenía inspiración francesa. Inicialmente se importaban las piezas de Alemania. Según relata Daniela Pelegrinelli (2010) el lanzamiento fue tan exitoso que al año siguiente, en 1933, Larguía lanzó la revista Marilú, la mejor amiga de las niñas que aparecería semanalmente hasta 1936. La colaboración de la revista *Billiken* fue importante. En 1934 se inauguró la Casa Marilú que vendía no sólo muñecas, sino el vestuario completo para renovarla, así como jueguitos de muebles y todo un mundo en miniatura.

Otra muñeca muy conocida fue Mariquita Pérez y sus amigas. De origen español, también se constituyó en muñeca emblemática en América Latina. Fue muy conocida en Cuba y en

Colombia. En 1945 llegó a la Argentina y, con el tiempo y la sustitución de importaciones, comenzó a fabricarse en el país. A su vez, acompañando la expansión multinacional de los años 60, también ingresaron otras muñecas, otros materiales y algo interesante: muñecas no con cuerpo de niñas, sino de jovencitas. Se convirtieron en modelos para imitar, por ejemplo, las famosas Barbies, amadas y cuestionadas. Con el tiempo, hasta las superestilizadas Barbies y su mercado recibieron críticas tanto del feminismo como de quienes prestan atención a la salud de las niñas.

Así como se puede hablar de un itinerario de las muñecas, del mismo modo, se puede realizar un itinerario que va desde los viejos soldaditos de plomo, junto con sus armas, caballitos y cuarteles, pasando por los superhéroes y sus entornos para coleccionar hasta su figuración en los juguetes digitales.

## Construcciones

Una cantidad de juguetes se centra en el armado y la construcción partiendo del histórico Meccano. Según Pelegrinelli (2010) el Meccano era hijo de la segunda Revolución Industrial, del deseo de muchos hogares de que los niños llegasen a ser ingenieros. Fue patentado en Inglaterra en 1901 y en sus comienzos el juego consistía en un kit de 15 piezas, todas ellas de hojalata. El concepto básico de este juguete fue el de usar tiras y placas perforadas con agujeros que podían ser ensambladas con tuercas y pernos. Inmediatamente, el juego cobró una enorme popularidad y comenzó a ser fabricado en otros países: Francia, España, Estados Unidos y Argentina.

De ahí en más se multiplicaron juguetes para armar con piezas encastrables. En Argentina apareció, en 1953, Mis ladrillos, que constituyó un boom en la industria del juguete. Las cajas de varios tamaños contenían -según un folletito- un surtido de ladrillitos y otras piezas, todas de goma, que se encastraban entre sí, para construir casas, puentes, torres y objetos de todas clases. Sin necesidad de recortar y pegar, sin tornillos ni otros medios de unión que la simple presión de una pieza con otra. Hacia mediados de los años 60 se fue reemplazando la goma por el plástico.

Otra variable de juguetes dedicados a probar las habilidades infantiles en materia de construcción han sido los llamados Rastis de origen alemán, pero que comenzaron a fabricarse en Argentina en 1955 por la firma Knittax. Se trataba de un juego integrado por setenta y seis piezas diferentes, encastrables con engranajes, ruedas, piñones, hélices y lo necesario para concretar un objeto. Sus ladrillos tenían una gran variedad de colores. El éxito de los Rastis superó todo lo previsto, incluso el campo del arte valoró su presencia. En 1969, el vanguardista Instituto Di Tella de Buenos Aires organizó una “Fiesta Rasti” (Pelegrinelli, 2010). También los Playmobil han teni-

do gran éxito entre los niños y niñas, con ellos se armaban desde personajes hasta ciudades.

## Juguetes didácticos. ¿Jugar y pensar?

Un rubro muy importante en la juguetería es el de aquellos objetos que hacen las delicias de las infancias y, al mismo tiempo, estimulan ciertas funciones ligadas a la psicomotricidad, a la capacidad de organizar conjuntos, series, a hacer diferenciaciones, y hasta, en algunos casos, se utilizan en el aula para aprender a sumar o restar. En general, están hechos de materiales nobles como madera o telas y tienden a respetar principios ecológicos. No constituyen lo más extendido del mercado de juguetes y, en algunos casos, su diseño proviene de herencias pedagógicas importantes como el método Montessori o la pedagogía Waldorf. Se espera que, además de servir para jugar, con estos elementos los niños y las niñas puedan ejercitar prácticas cognitivas importantes.

Si bien se ha reconocido su valor, la pregunta que queda abierta es si siempre, en contacto con juguetes, las infancias deben estar en situación de estimulación específica ejercitando procesos inteligentes más allá de lo que ya aprenden de modo espontáneo, o si pueden jugar tranquilamente inventando y sin presiones.

## Para seguir leyendo


Abramowski, A. y Elizondo, C. (2014). “Entrevista a Esteban Levin” en *Por escrito*, Año 8 ,N.º 9 julio.

Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar*, Buenos Aires: ed. Manantial.

Barrera Cardozo, L.; Perdomo Ordoñez, B.; Serrato, M., Hernández, Y. (2014). *Los juguetes en el aprendizaje*. Neiva: Universidad de Manizales. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=w0_ w6WNz-3Dc .

Entel, A. (2013). “Juguetes para recordar”, en Infancias de Latinoamérica. Juegos y afectos, Buenos Aires: Fundación Arcor — Fundación Walter Benjamin.

Levin, E. (2010). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Editorial: Nueva visión.

Pelegrinelli, D. (2010). *Juguetes argentinos. Infancia, industria y educación 1880 -1965*, Buenos Aires: El juguete ilustrado.

Winnicott, D. W. (1997). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

# Literatura infantil

Niños y niñas, aún antes de la escritura, sintieron fascinación por ese universo mítico y sagrado, esa conmoción de palabras, que con el tiempo se dio en llamar literatura. Y por siglos escucharon historias y leyeron libros que no estaban deliberadamente creados para ellos; porque tampoco existía "la infancia", esa construcción social en permanente revisión hasta estos días.

De allí que resulta complejo definir el concepto de Literatura infantil , si se asume que deviene de los cruzamientos, chispazos y derivas de universos de ficción que se pretenden destinados a una franja etárea determinada -pero a la vez tan diversa- y que por añadidura, ocurre en un marco de significativas y vertiginosas transformaciones en los modos de producción, de circulación y las posibilidades de acceso por parte de los lectores; a lo que se suman las vicisitudes de la mediación de los adultos.

Reconocida ya como un campo indiscutible dentro de la Literatura, una primera aproximación es reconocer su domicilio en el terreno del arte y su materia: las palabras. Esto habla de una

esencia que se nutre de la ambigüedad y la polisemia, el misterio y la libertad.

Ahora bien, a la hora de definirla: ¿se pone el peso en el sustantivo o en el adjetivo?

Dice Ana María Machado (1998): "Yo propongo una subversión: discutir el sustantivo, la literatura, y no el adjetivo, lo infantil". Incluso va más allá cuando señala que, si bien el adjetivo suele funcionar como restricción de sentido, en este caso lo amplía, si entendemos que la Literatura Infantil es aquella que también pueden leer las infancias.

María Teresa Andruetto (2009) , vigorosa defensora de lo que llama "una literatura sin adjetivos", alerta sobre el peligro del a priori: "Lo que puede haber de "para niños" en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto, capaz de gustar a lectores niños, no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo."

Resulta entonces interesante advertir algunas tensiones que se juegan dentro de este campo y a las que conviene prestar atención a la hora de pensarlo o -más aún- de habitarlo desde el papel de adultos mediadores: el universo de la ficción (con sus reglas y revelaciones); la supuesta oposición entre realidad y fantasía; la aparente inutilidad del arte y sus modos de conocer/penetrar el mundo; la interacción entre lo particular y lo social; la asimetría entre productores (adultos) y destinatarios (niños); los intereses -a veces en conflicto- entre los sectores involucrados en las diversas instancias (creación, edición, legitimación, circulación y acceso).

El lenguaje literario se caracteriza por su ambigüedad y polisemia, por su capacidad de evocar, de ofrecer un universo ficcional lleno de intersticios y silencios, que hacen lugar a la participación activa del lector. En ese territorio -escurridizo por cierto- radica su poder y su belleza. Lejos de importar qué quiso decir un autor, interesa lo que ese texto le dice a cada lector; ese enigma creado desde el arte (que no es moda ni es por encargo) hace chispa con el misterio del ser humano, buscando develar lo más profundo de la existencia. Los recursos literarios y temas son de lo más variados, como infinitos los sentidos que cada quien le otorga; porque no existe UNA interpretación, sino todas las posibles según quien lee.

Dice Jorge Larrosa (2013): "La literatura excede y amenaza tanto lo que somos como el conjunto de las relaciones estables, ordenadas, razonables que constituyen el orden moral racionalmente ordenado. La literatura, como la infancia, pone en cuestión la validez del mundo común."

Semejante entramado, implica un permanente movimiento y tiene sus antecedentes; una historia que es interesante espigar en tanto evolución de la relación -conflictiva a veces- entre el sustantivo y el adjetivo.

## Érase una vez ...

En sintonía con procesos similares de Latinoamérica, se pueden identificar momentos claves en la Literatura Infantil Argentina:

## 1.La infancia como promesa de futuro

Es posible reconocer la diversidad en la constitución misma de la Argentina como Nación, configurada por el choque con las imaginerías indígenas de las culturas originarias americanas, luego la conquista y colonización española y el posterior aluvión inmigratorio. Se trata de una tradición compleja, cuyas confrontaciones se silenciaron deliberadamente desde una "historia oficial" que tiene aún cuestiones pendientes, tanto por el exterminio de las culturas nativas como por una tradición de tendencias hegemónicas europeizantes.

Numerosas vertientes de raíces folklóricas autóctonas con su acervo de cuentos, mitos y leyendas que perduraron por fuerza de la tradición oral son objeto de estudio de lingüistas e investigadores del patrimonio cultural precolombino.

Durante el siglo XIX, los niños y niñas que podían leían tantos libros y materiales provenientes de Europa, como algunos textos de origen nacional (fábulas, silabarios, himnos y versos patrióticos y religiosos, periódicos infantiles); todos fuertemente sometidos a una finalidad pedagógica, cuando no directamente moralizante y adoctrinadora. Aún se consideraba a los niños, adultos pequeños.

Hacia finales del siglo XIX, se recorta claramente en la Argentina el proyecto político liberal de la generación del 80, fiel a los postulados del positivismo, que tiene en Sarmiento su principal referente.

Dos hechos de la vida política institucional argentina, vinculados a la lectura y los libros, crearon condiciones para el ingreso a la Modernidad: la Ley 419 (1870) que crea la figura de Biblioteca Popular y la Ley 1420 (1884) que establece la obligatoriedad de la escuela pública para todos los niños de 6 a 14 años. Sandra Carli (2005) se refiere a "la invención de la infancia moderna". No sólo el niño es considerado entonces un menor, sino que la lectura es la estrategia para incorporarlo a un proyecto de Nación.

Por esas décadas y en los comienzos del XX, mientras se registran movimientos estéticos significativos en la Literatura Nacional (Romanticismo, Modernismo y Realismo) aparecen autores preocupados por la infancia, pero ya apartados de todo didactismo. Escriben sin concesiones Horacio Quiroga, Benito Lynch, Álvaro Yunque, José Sebastián Tallón.

Un significativo exponente es el periodista y escritor Constancio C. Vigil, tanto por sus libros de cuentos difundidos y leídos por generaciones enteras; como por haber fundado la tradicional Revista Billiken en 1919, que continúa editándose, con su fuerte impronta de ser funcional a la tarea escolar.

## 2. La infancia como ideal de pureza

En los años 30 del siglo XX, se renuevan las ideas en el ámbito educativo con el predominio de posturas anti-positivistas y espiritualistas. Reconociendo al niño como persona, se intentan metodologías de tipo vivencial, donde la intuición emocional gana un espacio como vía de acercamiento a los conocimientos y valores.

Si bien no se identifican movimientos estéticos bien definidos -más bien individualidades- la Literatura Infantil logra cierta autonomía con respecto a la educación formal, que genera espacios para la creatividad y la libre expresión al tiempo que la incorpora al imaginario de la expresión artística.

Maestros y maestras emblemáticos como las hermanas Cossettini, el Maestro Iglesias y Fryda Schultz de Mantovani no sólo llevan a cabo un accionar transformador en el ámbito educativo, sino que reflexionan desde sus libros y escritos, en torno a la lengua y la Literatura Infantil.

Paralelamente se produce una fuerte revalorización del folklore, que vivifica la literatura destinada a los chicos y reconoce en él parte importante de sus orígenes. Tal el caso paradigmático de Javier Villafañe, poeta, narrador, ensayista y titiritero trotamundos con su original manera de hacer y difundir el arte.

Fueron años en los que, si bien no se destierra totalmente la "ñoñería", publican obras con genuinos valores literarios, escritores como Conrado Nalé Roxlo, María Granata y Jorge W. Abalos (con su consagrada novela Shunko).

El auge editorial que caracterizó a las décadas del 40 y 50 llega al país con intelectuales y editores que emigran de Europa por las guerras. Surgen nuevas casas editoras nacionales (Losada, Emecé, Sudamericana). En 1950 Editorial Abril crea la Colección Biblioteca Bolsillitos, de llegada masiva a la población infantil ya que los libros se vendían en kioscos. Escribieron en ella autores como Inés Malinov y Beatriz Ferro.

### 3. Un nuevo paradigma: El niño como sujeto lector, histórico y social

La década del 60 marca un hito fundamental para las infancias que tiene como protagonista indiscutida a María Elena Walsh, en un marco de florecimiento cultural. Su obra provoca una ruptura y una renovación temática y formal, a partir de su enorme respeto por la niñez, el desafío a la autoridad y la norma y el lugar que otorga a la imaginación. Todo ello deviene en propuesta auténticamente creativa, de profundo valor estético. Su aporte trasciende el universo estrictamente literario y el libro como soporte: llega a todos los rincones del país con su poesía hecha canción, como una alternativa genuina de convocar al placer desde el humor y el disparate, a través de canales masivos (recitales, espectáculos, discos y casetes).

Otras autoras acompañan este proceso de renovación profunda. Laura Devetach y Elsa Isabel Borneman escriben desde nuevas poéticas, que ponen al niño y sus intereses como protagonistas del hecho artístico.

A la vez, perduran posturas conservadoras. Marta Salotti funda el Instituto Summa y sus cuentos para chicos, muy difundidos en los jardines de infantes, representan la persistencia del didactismo, que influye en la formación de maestras y maestros.

En el marco de un importante desarrollo de la industria editorial argentina -entonces principal productora de libros en lengua castellana- aparecen colecciones de difusión masiva como los inolvidables Cuentos de Polidoro y Cuentos de

Chiribitil, del Centro Editor de América Latina (CEAL). Creada en 1966 por Boris Spivacow (poco después de que renunciara a la Universidad de Buenos Aires junto a tantos otros intelectuales), constituye un hito en la democratización de la lectura cuando, paradójicamente, iniciaba la dictadura de Juan Carlos Onganía.

Fue una etapa en la que se intensificó la preocupación por la reflexión conceptual en torno a la literatura en el marco de una "cultura" infantil. Se realizaron los primeros seminarios y jornadas para la discusión y el intercambio que aportaron miradas inéditas desde diferentes disciplinas, nuevos marcos teóricos y un verdadero entramado de prácticas culturales alternativas, signadas por la experimentación, el sentido crítico, la ínterdisciplina, las búsquedas estéticas, los riesgos. Se perfiló una Literatura Infantil arraigada en el hecho artístico sin concesiones ni subestimación del niño lector.

Durante los oscuros años de la última dictadura militar la Literatura Infantil sufrió persecuciones y hasta se prohibieron libros por decreto; no obstante, circularon ciertas voces libertarias.

## 4. La infancia: ¿objeto de consumo o sujeto de derecho?

Los años 80, década de la recuperación democrática, es reconocida como la del "boom" de la Literatura Infantil. Un grupo de escritores lidera aquel estallido de producción, edición y circulación de libros que testimonian su adscripción a la literatura sin achicamientos, más allá de su destinación a los chicos. Adela Basch, Elsa I. Borneman, Graciela Cabal, Laura Devetach, Ricardo Mariño, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Silvia Schujer y Ema Wolf, son referentes indiscutidos de una escritura que se renueva – desde la indagación temática y estética- desafiando otros modos de vinculación con la niñez. El sector editorial se sacude, tanto con el arribo al país de importantes editoras españolas, como por la creación de nuevas editoriales y colecciones que agitan las aguas de la competencia por el mercado. Libros del Quirquincho (dirigida por Graciela Montes) y singulares Colecciones creadas y dirigidas por Laura Devetach y Gustavo Roldán en Ediciones Colihue, aportaron nuevos temas y un "uso de una lengua descolonizada y literaturizante", al decir de Díaz Rönner (2011).

Un movimiento promovido por trabajadores de la ilustración, introduce transformaciones en la autoría y producción de libros. Lo que históricamente había sido casi un acompañamiento ornamental del texto deviene en auténtica obra artística que adquiere categoría de co-autoría del libro.

Apenas asume el gobierno democrático, implementa una enérgica política pública, con la puesta en marcha del Plan Nacional de Lectura. Con el lema "Leer es crecer", se destaca por su profundo sentido democrático, el federalismo y una concepción claramente "des-escolarizada" de la lectura, entonces concebida como práctica social, artística y política. Artistas de las más variadas profesiones, llegan con dotaciones de libros, ofrecidos a la ciudadanía en el marco

de Talleres (más de 10.000); una metodología de trabajo novedosa entonces, que se difundió y practicó apostando a la diversidad en más de 300 localidades del país.

El campo se fortalece, surgen nuevos creadores en todo el país. Se fundan instituciones especializadas: CEDILIJ en Córdoba, que publica la Revista Piedra Libre; ALIJA , Sección Nacional de IBBY en Buenos Aires; Ce.Pro.Pa.Lij. en la Universidad Nacional del Comahue.

En este panorama dinámico y vigoroso, la infancia se reposiciona en tanto mercado consumidor y la Literatura Infantil es atravesada por este fenómeno. El "marketing" incide en el tratamiento del libro como objeto de consumo y el niño como cliente; la escuela -que abre sus puertas a la literatura con aires renovadores- deviene en mercado cautivo.

En los años 90 aparecen interesantes publicaciones (La Mancha, Imaginaria) y Colecciones (Catalejo en editorial Norma, Relecturas en Lugar Editorial) que abren espacios para debatir y pensar el campo de la Literatura Infantil. Se instala la edición anual de la Feria del Libro Infantil de Buenos Aires organizada por Fundación El Libro que instituye los Premios PREGONERO y se desarrollan seminarios, foros y congresos internacionales en diferentes provincias (Tucumán, San Luis, Córdoba, Chaco). No obstante, la crítica y los espacios académicos ocupan un lugar muy incipiente.

El fin de siglo en la Argentina, estuvo tristemente signado por los efectos de la descarnada aplicación del proyecto neoliberal, estalló en la crisis del 2001 y puso al descubierto la indecencia de un modelo que llevó la inequidad a límites impensables. La industria editorial no estuvo ajena al escenario de concentración y polarización que afectó a toda la economía, al punto que prácticamente todas las editoriales vinculadas al campo de la Literatura Infantil, pasaron a manos de empresas multinacionales y quedaron unas pocas, tambaleantes.

## Algunas "instantáneas" del siglo XXI

*"La literatura, y en esto se parece mucho a los niños, es peligrosa porque perturba las formas cristalizadas que nos damos (que nos dan) para interpretar la realidad".*

Marcela Carranza

Al comenzar el nuevo milenio el campo de la Literatura Infantil se consolida, se corre de las orillas sin dejar de ser marginal y se complejiza en desarrollos dispares, a veces desacompasados, en avances y retrocesos.

Si bien persisten intentos de colonizar al niño lector, con nuevos ropajes como la "educación en valores", afloran fenómenos valiosos, innovadores y de verdadero espesor artístico. Los cambios vertiginosos de novedosas tecnologías aportan también a una zozobra que deja pasmado al mundo adulto, a veces desencajado ante las nuevas generaciones, sus búsquedas y deseos, sus modos de leer y de leerse.

También es dispar el escenario de la niñez; tanto por advertirse que el concepto no logra abarcar la inequitativa disparidad de sus reali-

dades, como porque aún conviven viejos y nuevos paradigmas. No obstante, políticas públicas como la Ley 26.061 (2005), otras vinculadas en igual sentido y la creación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia SENNAF, otorgan un marco jurídico que ya no admite retrocesos.

Se pueden destacar algunos asuntos relevantes del campo en cuatro ámbitos:

En el universo de la creación comienzan a convivir en paridad respecto de la autoría escritores e ilustradores, ofreciendo un panorama prolífico en lo cuantitativo y dispar en lo cualitativo, donde algunos pocos incursionan en búsquedas originales.

Se profundizan algunas líneas de rupturas que se arriesgan a nuevas estéticas: el trabajo con el humor ventila los aires más conservadores; propuestas de poesía toman distancia del mero "versito infantil"; el auge del libro álbum propone otros modos de hacer y "leer" literatura; irrumpe el fenómeno del autor integral con sólidos exponentes como Pablo Bernasconi, Isol (Marisol Misenta) , Istvan (Schritter) , Juan Lima, María Wernicke.

Al momento de señalar algunas particularidades en la edición, llama la atención la profusión de libros infantiles que se publican en el país, con la consiguiente indiscriminación de su calidad literaria. Catálogos de libros intrascendentes, estructurados por temas, valores y emociones, dan cuenta de escrituras pasteurizadas y estéticas empobrecidas. Un creciente fenómeno de pequeñas editoriales se posiciona con propuestas genuinamente alterativas que toman riesgo al salirse del "éxito"de lo ya probado.

En lo referido a la legitimación, los artilugios del mercado para imponer sus productos cooptando novedosos fenómenos como el caso de los Booktubers, convive con una creciente oferta de formación e investigación que procuran abordajes analíticos y reflexivos, aunque de alcance todavía minoritario. Se crean cátedras y especializaciones en Literatura Infantil, grupos de investigación y tesis en universidades que la posicionan en ámbitos y eventos académicos, con abordajes sistemáticos y nuevos desarrollos teóricos. Sin embargo, resulta aún insuficiente la presencia de una crítica especializada en los medios y las redes, donde proliferan más bien opiniones sin profundidad, funcionales a las leyes del mercado; con el "éxito en ventas" como único indicador.

En relación con la circulación y el acceso, la diversificación de soportes, formatos y canales para el encuentro de lectores y literatura constituye probablemente la zona de cambios más profundos y vertiginosos. A veces, también la mayor grieta entre el mundo adulto y de la niñez, además del abismo entre sectores sociales.

La creciente presencia de pantallas y medios virtuales como vías de llegada se vio detonada en el paisaje que impuso la pandemia, con las aún insospechadas consecuencias de la virtualidad forzada. Asimismo, se ha puesto en cuestión el histórico trato del derecho de autor.

En los últimos años se sostienen unas políticas públicas como el Plan Nacional de Lectura y su correlato en las provincias, que promueven la lectura y proveen de valiosas dotaciones

de libros literarios a las escuelas. También un fuerte movimiento de narradores orales difunde y convida literatura en espacios formales y no formales.

No obstante, el acceso a los bienes culturales se torna más desparejo al agudizarse la crisis (que va más allá de lo económico) y pone en discusión si se puede hablar de "ïnfancia" (en singular) ante la injusta desigualdad entre quienes la transitan.

La vinculación entre Literatura y niñez se complejiza en procesos y propuestas multívocas desde muy diversos posicionamientos ideológicos; acercarlas constituye un derecho de los chicos y un comprometido acto político de los adultos.

## Para seguir leyendo:


Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

____ (2015) *La lectura, otra revolución*. México: FCE.

Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio*. Córdoba: Comunicarte.

_____ (2021) Literatura, imaginación y silencio. Disponible en https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/html/literatura-imaginacion-y-silencio/4/

Carli, S. (2005). *Niñez, Pedagogía y Política.,* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carranza, M. (2006). "La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura", *Imaginaria* (181). Disponible en http://www.imaginaria.com.ar

Devetach, L. (1991). *Oficio de palabrera*, Buenos Aires: Colihue.

____ (2008). *La construcción del camino lector*, Córdoba: Comunicarte.

Díaz Rõner, M.A. (2011). *La aldea literaria de los niños*, Córdoba: Comunicarte.

Escudero Tobler, L. (2021). *Un jardín primitivo:* Villa María, Eduvim.

García, L. (2021). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México*: FCE.

_____ (1998). *La experiencia de la lectura,* Barcelona: Laertes.

López, M.E. (2021) Lecturar. Disponible en https://www.jardinlac.org/post/lecturar

Machado, A.M. (1998) *Buenas palabras malas palabras*. Buenos Aires: Sudamericana.

Montes, G. (2001) *El corral de la infancia*, México: FCE.

_____ (2017). *Buscar indicios construir sentido*. Bogotá: Babel Libros.

Sardi, V. y Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia

Schritter, I. (2011). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

## Algunos sitios web

http://www.alija.org.ar

http://bancodellibro.blogspot.com

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/index

http://cedilijargentina.blogspot.com

http://wwwcuatrogatos.org

http://www.ibby.org

http://www.imaginaria.com.ar

http://jitanjafora.org.ar

http://linternasybosques.com

El presente apartado fue realizado por **Cecilia Bettolli**. Es Profesora y Licenciada en Letras Modernas (Universidad Nacional de Córdoba); Especialista en Gestión de Organizaciones sin Fines de Lucro (Universidad Católica de Córdoba). Integrante del equipo que fundó CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil), del que fue directora en varios períodos, e integró el Consejo Editor de la Revista Piedra Libre. Como especialista en Literatura Infantil, ha dictado conferencias, cursos, talleres y seminarios en Argentina, Brasil, Chile, España, Suecia, Suiza y Venezuela. Fue Docente del Programa de Promoción de la Lectura y Escritura (PROPALE – UNC); Coordinadora de proyectos socioeducativos de la Fundación Minetti y del Área de Desarrollo de la Fundación Holcim Argentina. En 1996 recibió el Premio Pregonero como Especialista en Literatura Infantil. Trabaja en proyectos de capacitación y asesoramiento de CEDILIJ. CEDILIJ.

ONE WAY
< Atrás

# Medios e infancias

¿De qué hablamos cuando hablamos de medios de comunicación para las infancias? Los chicos y las chicas aprenden, conocen el mundo, descubren y se relacionan con la información, con el entretenimiento y con el mundo adulto no sólo a partir de lo que las familias aportan, no sólo a partir de los conocimientos que los libros, la escuela y la cultura escrita en general ponen a disposición, sino también (y de una manera central) a partir de lo que los medios de comunicación producen. Ellas y ellos establecen con los medios, con sus narrativas, historias, personajes y contenidos, una relación de afecto, de complicidad y de rito cotidiano. **"Por ello, podemos pensar a los medios de comunicación audiovisuales o digitales para las infancias como el conjunto de narraciones, contenidos, afectividades que producen experiencias cotidianas de diversión, aprendizaje, juego y, al mismo**

**tiempo, generan prácticas de expresión social, de compañía y ambiente (televisión y radio), de encantamiento (televisión y cine), de memoria y experimentación (video), de conexión (internet)**", (Rincón, 2006).

Las pantallas no sólo contienen imágenes y sonidos, sino también formas culturales, deseos colectivos, necesidades, afectos. La cultura visual también es una variable fundamental para las nuevas infancias. Los chicos y las chicas tienden cada vez más a construir, aprender y narrar con imágenes. La incorporación de imágenes en nuestra comunicación cotidiana en entornos digitales se ha instalado de tal forma que los chicos y las chicas hoy se expresan, muchas veces, con memes, emojis, *selfies*, fotos, GIF o videos.

Celulares, internet, videojuegos, tabletas, televisión —y las posibilidades de interactividad de cada uno— brindan a los que pueden acceder a estos dispositivos, nuevas experiencias de lo cotidiano, espacios de visibilidad para conformar sus identidades que, a su vez, reconfiguran sus formas de sociabilidad. Sus construcciones operan con fuerza en la definición acerca de qué es ser niño o niña, qué se espera de ellos y ellas, y los modos en que el mundo adulto se relaciona con la infancia.

Las pantallas de los canales de TV infantiles, los canales de YouTube, TikTok, los perfiles de Instagram o los videojuegos crean maneras de representar y percibir el mundo, ponen en circulación imágenes y relatos, generan nuevas formas de comunicarse y establecer vínculos con los otros y nuevos espacios de sociabilidad. A partir de las identidades creadas en las redes, niños, niñas y adolescentes construyen sentidos de pertenencia y elaboran un nuevo "común" que les permite conocer a otros, interactuar y crear cultura tanto adentro como afuera de lo digital. En este contexto, las nuevas infancias y juventudes habitan gran parte del día en espacios virtuales, como videojuegos, comunidades multijugador, redes sociales y navegan en internet o miran contenidos audiovisuales.

Por supuesto que esta interacción de la vida diaria en entornos digitales y audiovisuales se produce de forma heterogénea, con diferentes oportunidades de acceso a los dispositivos, a la conectividad y a los contenidos, porque el reparto de bienes simbólicos y materiales también es desigual en este aspecto.

Por ello, reconocer a la comunicación como un derecho implica, en el caso de las infancias, garantizar el acceso a contenidos de calidad diversos, enriquecedores, pertinentes, relevantes y atractivos, pero también implica que ellos y ellas puedan participar activamente en la producción de contenidos, expresarse libremente y ser escuchados, y en definitiva, el derecho a sentirse visibilizados y representados de manera respetuosa.

## Un poco de historia para entender dónde estamos

Hasta hace unas décadas, los programas infantiles en formato magazine convivían con la programación generalista de los canales

de aire. Programados por la tarde, en general en horario de la merienda, eran la única oportunidad que chicos y chicas tenían de ver contenidos que les hablaran a ellos y ellas directamente. Se trataba, en su mayoría, de programas de piso con conductoras y conductores y participación de chicos y chicas que se combinaban con la programación de dibujos animados.

A partir de la década del 90 comienzan a surgir formatos más interactivos, como los programas de juegos para chicos y también series de ficción para público infanto-adolescente. Sin embargo, lo que marcó esa década fue el surgimiento y consolidación de los canales de cable dirigidos a las audiencias infantiles con una fuerte segmentación etaria en función de las estrategias comerciales. Según el abono de cable del que se dispusiera, las infancias empezaban a contar con hasta diez canales de cable que las interpelaban durante 24 horas, todos los días de la semana. Esta hiperdisponibilidad transformó los modos de narrar, los formatos y las maneras de consumo de esos contenidos. En definitiva, la presencia de la TV se vuelve más importante en la vida cotidiana de chicos y chicas.

La oferta de la televisión infantil comercial, en general, parece priorizar una sola forma de pensar los contenidos, una sola manera de contar historias y de entretenerse y una sola manera de concebir a los niños y las niñas, aun cuando en los últimos años muchos canales han ido incorporando a su agenda de temas cuestiones vinculadas con las diversidades.

Reconociendo la importancia política y social de los contenidos infantiles, de la mano de nuevos formatos, del humor, de la irreverencia, pero también de la ternura y la reflexión, Latinoamérica viene desarrollando, desde hace varios años, el sector del audiovisual infantil de manera sistemática. En algunos países, esto sucede con los esfuerzos y voluntades de la política pública, aunados a los esfuerzos de canales, productoras, instituciones e individuos.

Inspirados en experiencias de la BBC en Inglaterra o PBS (Public Broadcasting System) en los Estados Unidos, algunos países de Latinoamérica comenzaron a desarrollar el sector de la televisión infantil en forma sostenida. Se destacan, por su compromiso con la calidad y su respetuosa relación con las audiencias infantiles, las experiencias de Pakapaka en Argentina, Rá Tim Bum en Brasil, Mi señal de Colombia, Once Niños en México, la experiencia de la TV Cubana y, más cerca en el tiempo, NTV de Chile y Eureka de Colombia. Proyectos como estos, que han demostrado su impacto y su sostenimiento en el tiempo, han visto la luz como parte de proyectos públicos en unos países, o como proyectos público-privados en otros.

Cabe consignar que, en la mayoría de los países de la región, han sido las televisoras públicas las que han generado las condiciones para que surjan cada vez con más fuerza contenidos audiovisuales de calidad pensados desde *nuestros países* para los chicos y chicas de *nuestros países*. Se trata de un estilo que merece ser entendido desde su concepto y su contexto, desde sus particularidades como región, como sociedad y como cultura. Una forma de hacer, de sentir y

de ver televisión que busca el reconocimiento de nuestras propias narrativas y que representa a los chicos y las chicas en interacción con el mundo familiar y social. Una propuesta que cuenta en imágenes cómo son en sus casas, en sus escuelas, en las calles de sus barrios; cómo son sus grupos sociales y sus familias y da lugar a sus intereses, sus inquietudes, sus dinámicas, sus emociones, sus alegrías, pero también a sus preocupaciones, preguntas, conflictos, luchas, demandas y angustias.

Si hasta hace unos años pensábamos cómo garantizar el Derecho a la Comunicación y a la Participación de las infancias con la televisión como medio dominante, los últimos años han estado marcados por la expansión de Internet y, con ella, las plataformas de contenidos personalizados (Netflix, Amazon, HBO, Disney Plus, por ejemplo) que modificaron la escena televisiva destinada a los niños y a las niñas en la Argentina. Sumado a ello, debemos mencionar las redes sociales como YouTube y los juegos online multijugadores.

El consumo sin horario, la oportunidad de "ver lo que quiero cuando quiero", de usar más de una pantalla en paralelo, consumir contenidos dentro de las comunidades de jugadores, producir contenidos y disponibilizarlos, o acceder a contenidos aleatorios en las redes sociales, transformaron formatos, duraciones, narrativas y estéticas. Hoy todo parece ser y de hecho lo es, más corto que hace apenas unos años atrás. Desde los 15 segundos de TikTok hasta la duración promedio de los capítulos de una serie infantil que no supera los 10 minutos. A su vez, las estéticas audiovisuales y digitales han ido incorporando lo hogareño (la pandemia lo acentuó aún más) como escena, como forma de narrar y como contenido.

La producción y difusión de contenidos audiovisuales para la infancia demanda una responsabilidad y un compromiso que involucra a múltiples actores: Estados, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, instituciones educativas, canales de televisión públicos y privados, productores independientes, empresas, familias y a los niños y las niñas.

Ello implica preguntarse para qué queremos captar la atención de los chicos y chicas, qué efectos producen los contenidos que ponemos a su disposición, qué preguntas, qué preocupaciones, qué temas ponemos en circulación y cómo aquello que hacemos puede colaborar en la construcción de ciudadanía desde la infancia.

## Tensiones y debates

Es posible reconocer una serie de puntos centrales que están muy presentes en la trama de los medios para las infancias.

**1.** *Las desigualdades*

El entramado simbólico de contenidos ludificados, canales de YouTube y experiencias de "participación" en las redes sociales convive con una inmensa porción de la población que no tiene conectividad ni acceso a dispositivos móviles, como se puede observar en las siguientes imágenes:

Imágenes recibidas por el programa educativo *Seguimos educando* emitido en la Televisión Pública y Pakapaka en 2020.

La revolución digital no llega de la misma forma para todas las infancias y muchos chicos y chicas no acceden a ningún tipo de tecnología —cabe, sin dudas, una reflexión urgente sobre la brecha digital—. Y aunque suene obvio, es necesario ponerlo en palabras todas las veces que sea necesario: los contextos sociales, económicos y culturales condicionan no sólo las posibilidades de acceso a dispositivos y conectividad, sino también las posibilidades de visibilización, participación y opinión de chicos y chicas en el espacio público. Además, inciden en las representaciones que construyen los medios sobre ellos y ellas.

No se trata únicamente de la inequidad en el acceso a dispositivos tecnológicos o a una conexión a internet de calidad, sino también de un entramado de variables que determinan la experiencia: con quiénes se comparte el dispositivo, dónde puede usarse, si ese uso está mediado o no por una mirada adulta, si son familiares o no los contenidos que aparecen, si el niño o niña reconocen los riesgos del espacio virtual.

En 2020, la pandemia reveló, por ejemplo, que el 18 % de los adolescentes del país no cuenta con internet en su hogar y el 37 % no tiene una computadora disponible para hacer trabajos escolares. Entre las familias beneficia-

rias de la Asignación Universal por Hijo (AUH), la brecha se profundiza aún más: el 28 % no tiene internet y el 53 % estudia sin computadora (UNICEF, 2020).

**2.** *La representación de la diversidad*

La cultura infantil se caracteriza por la mixtura y la existencia de vivencias de diferente índole y estéticas diversas. El desafío de la televisión es transmitir al público esa multiplicidad de experiencias y sus manifestaciones para así estimular la posibilidad de ver las cosas desde otras perspectivas.

Hay una enorme variedad de representaciones visuales que los medios generan, en especial, signos universales y homogéneos que neutralizan la diversidad. La mayor parte de las representaciones visuales de chicos y chicas son universalistas, dejan de lado la diversidad, los distintos modos de ser niño o niña, alumno o alumna, hijo o hija, y reducen sus múltiples formas de divertirse, aprender, sufrir, comunicarse y habitar el mundo.

Con esos modos esquemáticos y homogéneos de representación, se corre el riesgo permanente de producir estereotipos: esto suele suceder, por ejemplo, al mostrar el contexto socioeconómico y cultural de los personajes o protagonistas. En este aspecto y casi sin distinción, es muy difícil encontrar configuraciones familiares y personajes —masculinos o femeninos— que no respondan al estereotipo de la clase media urbana. Y cuando aparecen personajes vinculados con contextos socioeconómicos desfavorables, siempre cumplen el propósito de tematizar la pobreza.

Uno de los grandes desafíos de los contenidos audiovisuales y digitales es profundizar la representación de la diversidad: visibilizar las diferentes formas de ser niño y niña para ponerlas en diálogo, para que los chicos y las chicas reconozcan las propias y conozcan otras distintas.

**3.** *La representación de niños y niñas como personas autónomas con capacidad de decisión*

El mercado y las pantallas han sido y son grandes aliados; podemos observar este fenómeno tanto en las publicidades de los canales infantiles o las series realizadas para vender un juguete, hasta en los contenidos *unboxing* de las redes sociales (aquellos donde el *youtuber* abre cajas o paquetes para presentarlos ante el público espectador).

El mercado también se fue adaptando y construyó modos más eficaces de interpelar a niños y niñas como consumidores. Hoy abundan canales de YouTube con contenidos hechos enteramente con juguetes: videos enfocados por completo en los productos, donde se describen tamaños, texturas y funciones de los juguetes o se crean historias con ellos.

El exceso de publicidades en las aplicaciones y los juegos también entrena a chicos y chicas en el consumo. El mercado promueve espacios audiovisuales y digitales para que las nuevas generaciones tengan autonomía y decisión sobre sus consumos y los constituye en protagonistas. Pero ese protagonismo está asociado, en estos casos, casi exclusivamente a decidir sus propios consumos.

El canal de YouTube Andre Se Hace Gamer tiene 5,6 millones de suscriptores

El canal de YouTube Mejores Juguetes tiene 10,5 millones de suscriptores

valientes, ágiles, seguras, amigables e imperfectas.

Los valores "propios" de la masculinidad y la feminidad comienzan a entrelazarse de un modo más democrático. Las protagonistas de *Frozen* (2013) y *Frozen* 2 (2019) son representativas de este viraje en varios sentidos: dos personajes femeninos fuertes, heroínas capaces de controlar la situación, tener sus propias metas, pensar por sí mismas y tomar sus propias decisiones, aun cuando entran en conflicto con sus tradiciones e historias. Dos filmes donde el amor fraternal y el amor propio tienen más protagonismo que el amor romántico.

*Frozen* (2019)

4. *La construcción de los géneros*

En los últimos años, los contenidos audiovisuales infantiles han dado algunos pasos interesantes hacia la inclusión de la perspectiva de género. Disney, por ejemplo, fue modificando los relatos tradicionales: la narración ya no gira en torno a princesas que necesitan de un príncipe que las rescate de sus penosas vidas, las salve y las despose. Las nuevas princesas que propone el emblemático canal son fuertes,

De las princesas de los cuentos tradicionales representadas por Disney como Blancanieves, Cenicienta, Aurora y Ariel (sumisas, amas de casa, ingenuas, vulnerables, y cuya única motivación era el amor) a algunas princesas más actuales como Frozen o la princesa Medialuna (protagonista de la serie *Medialuna y las noches mágicas* —2012-2015— del canal Pakapaka), hemos recorrido un largo camino.

Y hoy, en el repertorio cultural de las infancias argentinas, estas princesas de Disney conviven también con Juana Azurduy, instalada en el universo cultural de las infancias a través de la serie *La asombrosa excursión de Zamba* (desde 2010) del canal Pakapaka.

"La asombrosa excursión de Zamba con Juana Azurduy"

"El río de la risa", capítulo de *Medialuna y las noches mágicas*. Medialuna es una princesa aventurera, exploradora. La serie se propuso poner en valor elementos de las culturas originarias de América Latina.

Pero ese recorrido —que en algunos casos es más profundo y en otros más tibio— tiene aún pendiente un trabajo más profundo con las representaciones de nuevas masculinidades.

En el mundo de los videojuegos, la problemática de la representación de la feminidad es una de las más analizadas y debatidas tanto por el énfasis que estos juegos ponen en el cuerpo femenino representado, sobre todo aquellas representaciones que la objetualizan/sexualizan, como por la escasez de protagonistas femeninas. La mujer en los videojuegos suele representarse como la "damisela en apuros" que necesita que el héroe la rescate.

No sería justo omitir que la situación está cambiando. En los últimos años, sobre todo de la mano de comunidades de mujeres desarrolladoras de *software*, se están haciendo esfuerzos visibles para hacer de los videojuegos un sector menos hostil para las mujeres, más abierto, más diverso y con perspectiva de género. Sin embargo, las representaciones de los personajes femeninos como accesorio o recompensa son por ahora las que predominan.

Asimismo, los contenidos audiovisuales dirigidos a las infancias están experimentando, de a poco, con la representación de expresiones de género no binarias. En este sentido, aún hay varias cuestiones para explorar. Por un lado, es muy escasa la representación de personajes no binarios, transgénero o travestis. Por el otro, cuando aparecen, suelen estar asociados únicamente a conflictos relacionados con su género.

## La ilusión de "la participación"

Hace no demasiado tiempo, los programas de televisión interpelaban a la audiencia a quien le pedían que emitiera respuestas simulando que las escucharían. Un caso icónico es el de la serie *Dora, la exploradora* (2000-2019). La protagonista planteaba preguntas y les pedía a chicos y chicas que gritaran las respuestas desde sus casas, mientras ella esperaba en pantalla en posición de escucha.

La participación e interactividad hoy cobra otras formas, menos engañosas, y se despliega con fuerza en las redes sociales para quienes pueden participar en ellas.

Claro está que entre "dar un *like*" y producir un contenido o un mensaje y enviarlo a las redes hay un amplio abanico de posibilidades de participación, algunas con escasa o nula capacidad de producir un efecto concreto, más allá de la ilusión de participación que generan.

En la lógica comercial, la interactividad produce movimiento en el mundo de una marca, donde muchas veces la participación está condicionada por la compra del producto o servicio, que a su vez es el resultado del vínculo emocional que se genera entre el contenido y el consumidor.

Sin embargo, los medios —la sociedad— aún tienen una deuda pendiente con la participación de las infancias en la creación de contenido. No en lo que respecta al estilo, sino en la posibilidad real de incidir en lo que se ve en pantalla.

Una experiencia interesante sobre un ejercicio de participación auténtica lo constituye el Consejo Inventar Pakapaka, espacio en el que chicos y chicas de 7 a 11 años se reúnen con el propósito de imaginar, analizar y crear propuestas culturales (audiovisuales, digitales y territoriales) en el marco de la señal Pakapaka. En este espacio se propone que **las voces de las infancias sean parte activa** del entramado cultural de nuestro país en general y de los contenidos audiovisuales nacionales en particular. En ese sentido, es un espacio de participación genuina para las infancias dentro de los medios de comunicación.

Por otra parte, los espacios donde buena parte de las nuevas generaciones circulan hoy son, en su mayoría, aquellos ofrecidos por las corporaciones mediáticas contemporáneas: Google, Facebook, Twitter y las comunidades de videojuegos, entre muchas otras. Son propuestas del mercado que ofrecen a las nuevas generaciones los recursos necesarios para crear, producir y expresarse.

Si bien estas plataformas digitales se promueven como de acceso gratuito, ese no es realmente el caso, porque el uso comercial de los metadatos por parte del mercado es lo que en verdad hace posible esa gratuidad.

Pero, además, en esos entornos, no están todas las personas. Si lo público es el terreno de la lucha por el reconocimiento de la diversidad, con su variedad de narrativas, conflictos, demandas e intereses, ¿A quienes visibiliza este espacio "público" que ofrece el mercado? ¿Y cómo garantizamos los derechos de los chicos y las chicas en estos espacios? ¿Qué nuevos derechos tenemos que exigir en los entornos digitales?

Y, por otro lado, ¿cómo demandan el reconocimiento de sus voces y sus experiencias quienes no acceden a esos espacios? ¿Cómo ponen en escena sus conflictos, intereses, deseos y voces?

Estas preguntas nos interpelan a quienes trabajamos en el campo de la comunicación y la cultura para y con las infancias, y nos desafían a construir otros sentidos políticos estratégicos desde la producción de contenidos.

En la serie de micros animados *Mi familia*, cada corto representa distintas configuraciones familiares.

## Para seguir leyendo

Rincón, O. (2006). *Narrativas Mediáticas: o como se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.

UNICEF Argentina (2020). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes. Disponibles en: https://www.unicef.org/argentina/media/9356/file/El%20impacto%20de%20la%20pandemia%20COVID-19%20%20-%20Informe%20Educaci%C3%B3n.pdf

Minilab Pakapaka (2021). "Los consumos digitales de las chicas y los chicos durante la pandemia". Disponible en https://www.educ.ar/noticias/200531/consumos-y-transformacionesnbsp-digitales-de-las-chicas-y-los-chicos-durante-la-pandemia

Documento Consejo Inventar Pakapaka. Material de difusión del canal en https://consejo.pakapaka.gob.ar/

Salviolo, Cielo (2020). "Las pantallas infantiles como ejercicio de construcción de ciudadanía" en *Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061*. Buenos Aires, Argentina", SENAF. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/15adeproteccion-libro-senaf2020.pdf?fbclid=IwAR1GEkV39f_2w_bk2LyUi4oLlDN4jBoNr4VCUtU32O69pSOifCL2DEgt0j0

El presente apartado fue realizado por la **Lic. Cielo Salviolo.** Es gestora cultural e investigadora en Comunicación y Niñez. Productora de contenidos y proyectos culturales para infancias. Participó en la creación de Pakapaka y fue su primera directora. Forma parte del Consejo de la Comunicación Audiovisual y la Infancia en Argentina. Integra el Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Se desempeñó como consultora de canales y organismos en diversos países y participó como jurado en festivales internacionales. En 2012, formó Latinlab, Laboratorio de investigación, creación y capacitación en infancia, cultura y medios. Actualmente está nuevamente a cargo de la dirección de Pakapaka.

# Migraciones e infancias

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define *migrante* de este modo:

> un término genérico, no definido en el derecho internacional que, por uso común, designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones. Este término comprende una serie de categorías jurídicas de personas bien definidas, como los trabajadores migrantes; las personas cuya forma particular de traslado está jurídicamente definida, como los migrantes objeto de tráfico; así como las personas cuya condición o medio de traslado no están expresamente definidos en el derecho internacional, como los estudiantes internacionales. (IOM, 2019)

A su vez, el concepto de *niño* está definido en el derecho internacional en la Convención de los Derechos de los Niños (1989) como "todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (IOM, 2019). Así, podríamos decir que:

*Niños y niñas migrantes* son aquellas personas menores de dieciocho años de edad que se trasladan fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, por diversas razones.

## Contexto histórico

Aunque los niños y las niñas migrantes a menudo reciben poca atención en los estudios de la infancia, así como en el campo del estudio de las migraciones, el fenómeno de migración de niños no es históricamente nuevo, sino todo lo contrario (Bhabha, 2018). En la primera mitad del siglo XX, las dos guerras mundiales y el contexto de desplazamientos en larga escala en el continente europeo dejaron en evidencia la migración de niños, entre ellos, los desacompañados y separados. Se desarrollaron entonces respuestas y organizaciones específicas, como fue la primera versión de una declaración sobre los derechos de los niños entregada a la Liga de las Naciones en 1924, aún en el período de entreguerras (Kosher, Ben-Arieh y Hendelsman, 2016).

En el final de la Segunda Guerra Mundial, la situación de los desplazados en Europa suscitó la creación de las primeras instituciones y herramientas para garantizar derechos y crear soluciones duraderas para los desplazamientos. En este contexto se inserta la creación de lo que luego sería la Organización Internacional

para las Migraciones, en el año 1951, así como el Alto Comisariado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el mismo año. Sin embargo, los niños y las niñas migrantes, incluso refugiados y apátridas, no estaban explícitamente mencionados en los instrumentos creados para dar respuesta a esta situación.

Durante muchas décadas, la migración de niños se interpretó a la luz de la migración familiar, en la que las infancias se consideraban como apéndices de la migración de sus padres. Aunque esta percepción, en muchos sentidos, permanece hasta la actualidad, la situación empezó a cambiar en los años 1990 (Bhabha, 2016). Para esto, fue esencial el proceso de construcción de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), en el año 1989, tras un largo proceso de negociación. Aunque la CDN no detalle la situación de los niños migrantes, incluso los refugiados, también su historia está estrechamente vinculada al desplazamiento forzado de niños.

Las declaraciones iniciales de derechos de los niños se adoptaron en los períodos posteriores a cada una de las dos grandes guerras. Primero fue la Liga de las Naciones, en 1924 (a partir de una declaración inicial escrita por la fundadora de la ONG Save the Children, Eglantynne Jebb —Eichsteller, 2009—) y, más tarde, las Naciones Unidas, en 1959. Sin embargo, el instrumento más robusto de la Convención de Derechos del Niño solo se concluyó el 1989, habiéndose discutido en el ámbito de las Naciones Unidas a lo largo de una década. El impulso inicial para la construcción de este instrumento se había dado en el año 1979, en la conmemoración de los 20 años de la Declaración de los Derechos del Niño (Kosher, Ben-Arieh y Hendelsman, 2016).

La concepción de derechos del niño que quedó consolidada en la Convención refleja muchas de las ideas iniciales de los defensores de sus derechos a principios del siglo XX, entre los cuales se destacan las ideas del pedagogo Janusz Korczak. Sus propuestas sobre los derechos de los niños representaron una ruptura con concepciones anteriores de derechos de la infancia. El pionerismo del abordaje de Korczak a la infancia se hacía patente por la manera en la que incluyó la perspectiva de derechos al proyecto pedagógico de las instituciones que gerenció. Así creó el concepto de la República de los Niños, un método por el cual estos participaban activamente en la toma de decisiones en la institución (Eichsteller, 2009).

Muchos de estos temas se vendrían a consolidar en la Convención de los Derechos del Niño, que rompió paradigmas anteriores relacionados a la infancia, aunque permanezcan aún desafíos a la implementación práctica de estos derechos. Así, la CDN, en muchos sentidos, inaugura la idea del niño como sujeto de derechos, portador de derechos relacionados con su condición de niño.

Esta perspectiva centrada en derechos vino en contraste con paradigmas anteriores que entendían al niño como "futuro adulto" o como propiedad de sus padres o del Estado (Sarmento, 2007). Este instrumento internacional abrió camino a la construcción de los derechos específicos de los niños migrantes, a través de la interpretación de la aplicación de los derechos

de los niños en contexto de la migración internacional.

En América del Sur, los niños migrantes entraron en la agenda de la región a principios de los años 2000, tras la creación y consolidación del Mercosur. En este contexto, surgió la comisión permanente Niñ@Sur, en el ámbito de la Reunión de Altas Autoridades sobre Derechos Humanos del Mercosur (RAADH, n. f.). Esta comisión permanente tiene como meta "articular los esfuerzos nacionales y promover acuerdos regionales orientados al cumplimiento de los instrumentos internacionales de derechos humanos universales y regionales como piso mínimo de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes" (RAADH, n. f.).

Entre los temas de atención estaban los desafíos para la garantía de acceso a documentación, incluso la partida de nacimiento, un desafío histórico para la región (UNICEF, 2016). Los trabajos de la comisión Niñ@Sur llevaron la solicitud presentada por los cuatro países fundadores del Mercosur —Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay— a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) para que clarificara los derechos de los niños migrantes en su jurisdicción. El documento resultante, la Opinión Consultiva N.º 21/2014, es vinculante para los Estados miembros de la CIDH y, según sus propulsores, dio lugar a que América Latina tenga actualmente alta consideración internacional sobre los derechos de los niños migrantes (Comisión permanente Niñ@ Sur 2017).

## Debates actuales

Así, entre los principales debates sobre el tema de la migración infantil está la aplicación de los derechos de los niños en contexto de migración internacional. En Latinoamérica, las principales referencias sobre los derechos de los niños migrantes son aquellas acerca de los marcos regionales de los derechos de la migración y de los derechos del niño, que se deben entender e interpretar en consonancia.

En la región, las principales referencias para la interpretación de derechos de los niños migrantes son, además de la Opinión Consultiva N.º 21/2014 de la CIDH, los Comentarios Generales del Comité de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas. Más específicamente, hay que considerar:

- *los Comentarios Generales* N.º 6 sobre los niños desacompañados y separados fuera de su país de origen,
- *los Comentarios Generales* N.º 22 sobre los principios generales de derechos humanos de los niños migrantes,
- *los Comentarios Generales* N.º 23 sobre las obligaciones de los Estados para con los niños impactados por la migración internacional, inclusos los niños migrantes, los niños que migraron y retornan a su país de origen, y los niños que se quedaron en el país de origen cuando sus padres o responsables migraron.

Un importante desafío para la garantía de derechos de los niños migrantes reside en la

articulación de estos marcos normativos de la migración y de la infancia. Los derechos establecidos en la CDN se suelen clasificar en las llamadas 3 P: derechos de protección, de provisión y de participación. Además, la no-discriminación, en la CDN, es a la vez un derecho descrito en el artículo 2 y un principio orientador de la interpretación de los demás derechos. De ahí resulta que estos tres conjuntos de derechos son también garantizados a los niños en contexto de migración internacional, siendo su aplicación un importante desafío para la garantía de derechos de niños migrantes.

Importa recordar el principio conocido como *principio de la primacía de los derechos del niño*, según el cual el marco de derechos de la infancia es más importante que el marco normativo de la migración, de manera que es necesario considerar de manera transversal "los derechos de los niños y, en particular, su protección y desarrollo integral, los cuales deben prevalecer sobre cualquier consideración de nacionalidad o status migratorio, a fin de asegurar la plena vigencia de sus derechos" (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2014, p. 105). Un importante punto de atención es que, conceptos que son las piedras angulares de la protección de las personas migrantes, incluso refugiadas, en su caso deben interpretarse a la luz de los derechos del niño.

El concepto de *no-devolución* es un ejemplo. Aunque frecuentemente asociado al Estatuto de los Refugiados de 1951, la no-devolución busca proteger derechos esenciales tales como la vida, la libertad y la dignidad, de manera que veta la devolución de personas, ya sean refugiadas y solicitantes de asilo o no, a un país donde puedan sufrir persecución, tortura, trato cruel y degradante o desapariciones forzosas. Este principio está así inscrito en la Convención Relativa al *Estatuto de Refugiados* (art. 33), la *Convención contra la Tortura y el Trato Cruel y Degradante* (art. 3), la *Convención Internacional para la Protección de todas las personas contra las Desapariciones Forzosas* (art. 16), y regionalmente, en la *Convención Americana de Derechos Humanos*, también conocida como Pacto de San José de Costa Rica (art. 22(8)). Es, por lo tanto, un principio sólidamente asentado en el derecho internacional.

Para los niños migrantes, la interpretación del principio de *no-devolución* debe ser más amplia, permitiendo salvaguardar también sus derechos específicos, como la garantía de su desarrollo integral y la protección contra el reclutamiento en conflictos armados.

Para los niños migrantes, la efectiva aplicación del principio de *no-devolución* implica que se evalúe no sólo si la vida, la integridad física y la dignidad del niño podrían estar en peligro en el país al que retornaría, sino también si podrían estar amenazadas las condiciones que permitan su desarrollo integral, incluso el acceso a alimentación adecuada, atención en salud y acceso a la educación (IPPDH, OIM, 2016). También debe proteger a los niños de situaciones en las que puedan ser utilizados como niños-soldado o bien involucrados en conflictos armados, incluso cuando el reclutamiento se da por organizaciones no estatales o por el crimen organizado (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2014, p. 32).

En el tema de la aplicación territorial de los derechos se notan importantes especificidades en relación con la condición de los niños migrantes, en comparación con los niños no migrantes. Estas especificidades permiten tener en cuenta que las obligaciones de los Estados con respecto a los derechos de los niños se aplican a todos aquellos que están bajo su jurisdicción, incluso quienes están bajo la jurisdicción del Estado mientras buscan ser admitidas en la frontera (Comité de los Derechos del Niño, ONU, 2017). De hecho, el mencionado Comité destaca que las decisiones relativas a la admisión en el territorio nacional de los países deben tener en cuenta la posibilidad de que se produzca un daño irreparable al niño cuya entrada en un país es denegada (Comité de los Derechos del Niño, ONU, 2017). El superior interés del niño se propone que sea transversal a la política migratoria, involucrando también, en esa discusión, a las estructuras nacionales de protección del niño (Comité de los Derechos del Niños de ONU, 2017).

Otra importante especificidad de la protección de los derechos de los niños, en el contexto de la migración internacional, es la regularización migratoria y acceso a documentos. Como han apuntado algunos especialistas en el tema, la vasta mayoría de las posibilidades de una migración en condiciones seguras, regulares y dignas está reservada a la migración de adultos (Bhabha, 2016; McAuliffe y Khadria, 2019). Aun cuando los países disponen de opciones para la regularización migratoria de niños que se encuentren en el país de manera irregular, permanecen lagunas importantes en la garantía de una migración segura para los niños. En parte esto está relacionado con la percepción, debido al sentido común de algunas sociedades, de que la migración es principalmente un fenómeno adulto y voluntario (Bhabha, 2016).

Sin embargo, así como ocurre con los adultos, la migración infantil responde a una variedad de motivos, entre ellos la reunificación familiar, la búsqueda de mejores oportunidades educativas o culturales, la situación de las relaciones familiares (o la inexistencia de estas relaciones), la guerra y los conflictos, los desastres medioambientales, entre muchos otros (McAuliffe y Khadria, 2019). En estos contextos la migración puede ser iniciada por los propios niños, o bien ser el resultado de una decisión familiar; puede ocurrir en el ámbito de una migración del núcleo familiar o darse por niños desacompañados o separados. La complejidad de la migración de los niños, a menudo, es pensada sin que sus voces tengan protagonismo y denoten el pleno alcance de su capacidad de decidir y actuar, que existe incluso en condiciones muy adversas.

El reconocimiento de la capacidad de acción de los niños en el contexto de la migración permanece aún como un importante tema de la migración infantil. En el caso de los niños migrantes, como ocurre con los derechos de la infancia en general, el derecho del niño a la protección contra todas las formas de violencia, explotación y abuso se articula —no se superpone— a sus derechos de participación. En todo el mundo, poner en práctica los derechos de participación de los niños —derecho a ser consultados en todos los asuntos que les con-

ciernen (art. 12), derecho a la información (art. 13), derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 14), entre otros— resulta de gran complejidad. En el ámbito de los riesgos y emergencias relacionados a las migraciones, permanecen importantes lagunas con respecto a la garantía de los derechos de participación de niños en situaciones ya de por sí críticas, tales como las emergencias humanitarias relacionadas con el desplazamiento de poblaciones o el enfrentamiento a la trata de personas.

Las cuestiones aquí expuestas son una breve e introductoria mención al recorrido histórico internacional y regional en la construcción del marco de derechos de los niños migrantes y algunos temas importantes de debate en la actualidad. No terminan de acotar un tema que es de gran complejidad y relevancia.

Los niños migrantes se estiman en cerca del 14 % de las personas migrantes a nivel global, y alrededor del 15 % de las personas migrantes en América Latina y Caribe (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2019). En las sociedades de acogida a las que llegan, además de las situaciones específicas relacionadas con la migración —algunas de las cuales reseñamos aquí— deben poder acceder en igualdad de condiciones a la educación, salud, asistencia social, y demás derechos sociales. Y debe considerarse que los niños migrantes son siempre ante todo, niños.

## Para seguir leyendo


Bhabha, J. (2016). "Introduction." In *Child Migration and Human Rights in a Global Age*.

Bhabha, J. (2018). "Histories of Child Migration", en Bhabha, J; Kanics,J.; Senovilla Hernández, D (eds). *Research Handbook on Child Migration*, Cheltenham, UK ; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.

Comisión permanente Niñ@Sur (2017). "Acta de Reunión N.º 29." Reunión de Altas Autoridades en Derechos Humanos del Mercosur (RAADH).

Comité de los Derechos del Niños, ONU (2017). *Comentario General N.ª 22 del Comité de los Derechos del Niño.*

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2014). *Opinión Consultiva OC-21/14 de 19 de agosto de 2014*. https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_21_por.pdf.

Eichsteller, G. (2009). "Janusz Korczak - His Legacy and Its Relevance for Children's Rights Today" en *The International Journal of Children's Rights*, Vol. 17, N.º 3. https://doi.org/10.1163/157181808X334038.

Feler, A. M. (2020). "La actividad de la OIM y el ACNUR: el caso de la niñez migrante no acompañada en el corredor Centroamérica - Estados Unidos: Perspectivas a futuro", en *Revista Electrónica De Derecho Internacional Contemporáneo*, Vol. 2, N.º 2, Disponible en https://revistas.unlp.edu.ar/Redic/article/view/9628.

IOM (2019). *Glossary on Migration*. Geneva: IOM.

IPPDH y OIM (2016). *Derechos Humanos de La Niñez Migrante* en Serie Migración y Derechos Humanos 2. Buenos Aires: Instituto de Políticas Públicas en Derechos Huma-

nos (IPPDH). del MERCOSUR). y la Oficina Regional para América del Sur de la OIM.

Kosher, H., Asher B. y Hendelsman, Y. (2016). "The History of *Children's Rights."* en *Children's Rights and Social Work*. New York: Springer Berlin Heidelberg.

McAuliffe, M., Dennison, J., Khadria, B. (2020). "International Organization for Migration", en Marie McAuliffe y Binod Khadria, (eds.) (2019). "Children and Unsafe Migration" en *World Migration Report 2020*. Geneva: OIM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf.

RAADH. (s.f.). "Comisión Permanente Iniciativa Niñ@ Sur". Consultado el 24/6/22. https://www.raadh.mercosur.int/comisiones/iniciativa-ninsur/?cp_nino-sur=2.

Sarmento, M. (2007). "Visibilidade Social e Estudo Da Infância" en Ramos de Vasconcellos, V. y Sarmento, M. (ed.). *Infância (in)Visível*, Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.

UNICEF (2016). *Birth Registration in Latin America and the Caribbean: Closing the Gaps*. Disponible en https://data.unicef.org/resources/birth-registration-latin-america-caribbean-closing-gaps/

United Nations Department of Economic and Social Affairs (2019). "International Migrant Stock 2019 by Age and Sex" 2019. Disponible en: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates19.asp.

## Lecturas adicionales

IOM International Organization for Migration (2019). "Children and Unsafe Migration." en *World Migration Report 2020*. Geneva: OIM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf.

IOM International Organization for Migration (2008). "International Migration Law No15 - Human Rights of Migrant Children" International Migration Law. Geneva: OIM.

IOM International Organization for Migration (2015). "Children on the Move". Geneva: OIM

IPPDH y OIM (2016). "Iniciativas Regionales Para La Identificación y Atención de Niños, Niñas, y Adolescentes Migrantes. Memoria de Taller", Asunción.

IPPDH (2017). *Guía Regional Del MERCOSUR Para La Identificación y Atención de Necesidades Especiales de Protección de Los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes*. Buenos Aires.

IPPDH y Save the Children (2019). *Protección de Niños, Niñas y Adolescentes En Contextos de Migración*. Buenos Aires.

OIM y IPPDH (2017). Niños, Niñas y Adolescentes a Través de Las Fronteras Del MERCOSUR. Buenos Aires: OIM.

UNESCO (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Disponible en https://es.unesco.org/gem-report/node/1878.

UNICEF (2017). *A Child Is a Child: Protecting Children on the Move from Violence, Abuse and Exploitation*. https://www.unicef.org/publications/index_95956.html.

El presente apartado fue realizado por **Débora Castiglione.** Es Asistente de Operaciones de la OIM Brasil. Licenciada en Sociología por la Universidade do Porto, Magister en Estudios Históricos por la Universidad de Barcelona, y tiene experiencia como investigadora en el tema de las desigualdades sociales. Trabajó en el Instituto Nacional para las Ciencias Biomédicas - INEB (Portugal), en la Universidad de Barcelona (España), y en la Fundación Oswaldo Cruz (Brasil). *Las opiniones expresadas en las publicaciones de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) son de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de la OIM o de cualquier organización a la cual los autores puedan estar profesionalmente vinculados.*

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) forma parte del Sistema de las Naciones Unidas y es la organización intergubernamental líder que desde 1951 promueve una migración humana y ordenada para beneficio de todos, con 174 Estados Miembros y presencia en más de 100 países. La OIM tiene presencia en Brasil desde 2016.

# Oportunidades educativas

Ningún ser humano puede desarrollarse si carece de los recursos necesarios, si los entornos no le brindan la oportunidad. En este sentido, **oportunidad** se torna en un concepto clave. Una acción es oportuna si se hace en el momento adecuado, en el espacio-tiempo apropiado, si tal acción no se deja librada al azar o a la contingencia. Cuando al término oportunidad se le agrega **educativa** menos aún puede esto quedar librado al azar. Así pues, el desarrollo infantil está conformado por múltiples dimensiones que se pueden sintetizar en los procesos de crianza, socialización y escolaridad, en los que confluyen la familia, el Estado y la comunidad. Sin embargo, el respeto por tales dimensiones no constituye algo natural ni dado. No todos los entornos locales, provinciales, nacionales favorecen la concreción de los Derechos de las Infancias.

Teniendo en cuenta las dificultades, las limitaciones y las desigualdades que atraviesan las

infancias en diferentes espacios, en particular en la región latinoamericana, se han establecido modos de evaluar las acciones de las comunidades, las instituciones y los territorios a través de su capacidad para dar cumplimiento a las necesidades de desarrollo de las infancias. Es decir, se evalúa y proyecta en razón de si se han brindado a las infancias los niveles necesarios de **oportunidad**. Con un agregado importante: tanto UNICEF como otros organismos internacionales y centros de investigación (UNICEF, 2019) "cuestionan que las familias sean las responsables últimas del desarrollo infantil y la consecuente (aceptación de la) privatización del bienestar de la infancia, niñez y adolescencia" (Furstemberg, 1997). Y agregan que "a) la pobreza en la infancia, niñez y adolescencia no es un atributo de los hogares ni únicamente consecuencia de las acciones de sus miembros, sino un rasgo estructural de nuestras sociedades, b) dejar librado a las fuerzas del mercado y a las estructuras familiares y sus capacidades el bienestar de esos grupos de edades es ineficaz socialmente e ineficiente desde una perspectiva estrictamente económica y c) no es posible lógica, institucional ni normativamente diseccionar las responsabilidades del Estado y de las familias en la vulneración o, por el contrario, promoción de los derechos de la infancia..." (Filgueira et al. en UNICEF, 2019, p. 185).

Se ha advertido también que, además de las políticas públicas a nivel nacional, en la cuestión de las infancias, el espacio local municipal cobra especial importancia a la hora de planificar y actuar por el bienestar de la población infantil. A ello se suma que pensar la educación, en el nivel de la comunidad, implica a la educación formal, pero también a las múltiples actividades que niñas y niños pueden desarrollar en ámbitos de la comunidad, como clubes, centros culturales o lugares de entretenimiento dentro de la llamada educación no formal. De esta manera, la mirada hacia las oportunidades se complejiza y enriquece.

El reconocimiento del valor estratégico del bienestar de las infancias en entornos favorables también ha llevado a elaborar y estimular metodologías para la realización de diagnósticos en los diferentes ámbitos, de modo de indagar la efectividad de las acciones educativo-comunitarias, si cumplen con brindar oportunidades para las infancias y si, conjuntamente, los diferentes actores pueden proponer soluciones y alternativas de mejora.

## La experiencia del EduCómetro

En este sentido, y en el marco de la iniciativa **Oportunidades Educativas Comunitarias**, la Fundación Arcor creó el "*EduCómetro. La infancia es la medida*" (Lío et al., 2012), un dispositivo complejo para medir las oportunidades educativas que se ofrecen a las infancias, especialmente en ámbitos locales, con el objetivo de que puedan tener continuidad en el tiempo. A su vez, entienden que las Oportunidades Educativas Comunitarias (OEC) constituyen:

> "una combinación de factores o condiciones creadas en un tiempo y espacio determinado que contribuyen a hacer efectivo el derecho a la educación. Se refieren a la estructura real y potencial de condiciones y ofertas territoriales de carácter intencional que se orienten a la transmisión, apropiación y recreación de conocimientos y prácticas que promuevan la participación de los niños, niñas y adolescentes en el disfrute de los bienes culturales (simbólicos y materiales), que impacten en su desarrollo personal y en su inserción social y económica, privilegiando el cumplimiento adecuado de la trayectoria educativa formal" (Lio et al., 2012, p. 30).

Haciendo referencia a la importancia de considerar a los niños como sujetos claves del desarrollo del territorio y a la infancia, en general, como indicador del bienestar de una comunidad, se invita a participar a los diferentes actores involucrados. Así se explica en los documentos de la herramienta Educómetro.

> "Las Oportunidades Educativas que un barrio, un municipio o un distrito les brindan a sus niños, niñas y adolescentes hablan de esas comunidades. Y los resultados de evaluarlas pueden ser tomados como un indicador del grado de desarrollo y del capital social local disponible en favor de la infancia. A lo largo y ancho del país, un gran número de instituciones públicas y privadas generan opciones para los chicos, tanto a través de la educación formal como de la no formal. Es que lo educativo está presente en las aulas pero, a la vez, atraviesa prácticas familiares, interacciones sociales, ofertas socioculturales, deportivas, recreativas y medios de comunicación. Sin embargo, aunque estas entidades comparten un mismo territorio, no siempre logran articular sus trabajos. En ocasiones, incluso, encuentran dificultades para consensuar pautas de interacción y de medición que permitan dimensionar el impacto que producen sus acciones." Por ello, *EduCómetro* es una herramienta que posibilita obtener una radiografía de las Oportunidades Educativas que ofrece la comunidad y que también puede servir de punto de partida para pensar e impulsar procesos de transformación que favorezcan el bienestar de los chicos". (Fundación Arcor, 2012, p. 2)

Según el mismo documento, para implementar el *EduCómetro* conviene establecer compromisos con la infancia, acuerdos con el sector público municipal e identificar cuáles son los otros actores que deberían participar del diagnóstico y la construcción de propuestas.

El modus operandi del *EduCómetro* se puede sintetizar en los siguientes objetivos y logros:

- Mide el nivel de desarrollo comunitario tomando la atención a la infancia como principal indicador.
- Contribuye a la transformación social en la medida en que sus resultados posibilitan diseñar políticas adaptadas a las necesidades comunitarias.

Sirve:

- para impulsar el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia;

- para involucrar a la comunidad en la atención de los niños y niñas;
- para medir y analizar las oportunidades educativas que se les ofrecen a niños, niñas y adolescentes, entendiendo que estas reflejan el grado de desarrollo de la comunidad;
- para detectar cuáles son las falencias a atender en pos de garantizar que el derecho a la educación sea una realidad;
- para construir colectivamente agendas de acción que permitan multiplicar y potenciar esas oportunidades educativas; y
- para promover la incidencia en la definición de políticas públicas que brinden más y mejores oportunidades educativas.

Puede ser utilizado en los siguientes espacios:

- cualquier espacio territorial
- el barrio
- las localidades
- los municipios

Lo pueden aplicar:

- todos los actores sociales vinculados con la educación y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes;
- autoridades municipales, provinciales o nacionales;
- referentes barriales;
- organizaciones de la sociedad civil (profesionales y técnicos, promotores sociales).

La metodología para el desarrollo de acciones propone tener un mapeo de la situación territorial y para ello se delimitan cuatro dimensiones:

1. las condiciones de vida, de infraestructura y de capital social existente,
2. la situación del sistema educativo formal,
3. la oferta de servicios y espacios de educación no formal,
4. las políticas, los programas sociales locales y la inversión pública destinada a la infancia y a la adolescencia.

A su vez, se despliegan subdimensiones como:

1. datos de la población,
2. cantidad y distribución de escuelas según niveles,
3. oferta de espacios socioculturales,
4. accesibilidad,
5. situación de salud y hábitat, etc.

A ello se agregan variables e indicadores.

A partir del proyecto se planifica y desarrolla el trabajo de campo, se obtiene la información, luego se la procesa, se analizan los datos y se llevan a cabo dos acciones sustantivas:

1. socializar los resultados y
2. definir acciones de modo colectivo con los actores involucrados, para incidir en el diseño de políticas públicas.

Lo antes mencionado resulta un claro ejemplo de cómo el concepto Oportunidades Educativas puede ser operativizado y transformado en herramientas para la acción. Tales iniciativas requieren que los distintos actores sociales puedan aportar decisiones para lograr que los

derechos de la infancia y la adolescencia sean una realidad concreta y palpable.

## Intercambios y debates

En el ámbito de los estudios de Ciencias Sociales el término "oportunidad" suele asociarse a la matriz de análisis para instituciones denominado FODA o DAFO, siglas que sintetizan: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas. Esta fórmula, utilizada profusamente, se aplica hasta para la medición individual de capacidades y dificultades. Lo cierto es que se le atribuyen limitaciones, especialmente cuando operan ciertos reduccionismos en su aplicación ligados la descontextualización de lo que se informa. En cambio, cuando el concepto oportunidad se utiliza como centro y con atributos como "educativa", "cultural" o "social", de manera de implicarlo de modo complejo en contextos específicos, recupera su potencialidad. Y más aún si se asocia a creatividad, innovación y prospectiva.

De esa manera suele utilizarse, entre otros, en informes de organismos internacionales como la publicación de UNICEF (2019) *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo*. Asimismo cabe consignar, en el mismo sentido, las reflexiones del pedagogo Francesco Tonucci acerca de las metodología del *EduCómetro* para evaluar las Oportunidades Educativas Comunitarias. Tonucci sostenía: "el propósito de la metodología diseñada es contribuir a cubrir ese vacío: brindar un abordaje evaluativo/diagnóstico de carácter integral, para valorar en forma práctica las oportunidades educativas que ofrece una comunidad —territorialmente delimitada— para los niños/as y adolescentes que allí habitan" (2012, p. 11).

Sería entonces una misión muy constructiva poder cartografiar a lo largo y ancho de Argentina y de la región latinoamericana las oportunidades educativas, en sentido amplio, de y para las infancias.

## Para seguir leyendo


Araujo, M. C., et al. (2015). *La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador.* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud, Resumen de Políticas n.º idb-pb-248

Berlinski, S., y Schady, N. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas.* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Cardarelli, G. y Nirenberg, O. (2004). *Bases conceptuales y diagnósticas sobre desarrollo infantil temprano,* Documento interno, Buenos Aires: Grupo de Fundaciones Arcor, Navarro Viola y Antorchas.

Carli, S. (2006). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente" en Carli, S. (comp.), *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping,* Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., y Vérétout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale,* París: Éd. du Seuil.

Filgueira, F., Giambruno, C., Díaz Langou, G., Florito, J. (2019). "La inversión y protección social en la infancia y la adolescencia: una mirada latinoamericana en clave comparada" en *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo,* Montevideo: UNICEF Uruguay.

Fundación ARCOR. *Iniciativa de Oportunidades Educativas Comunitarias. Construyendo Comunidades: Un aporte metodológico.* (2008). Producido con la contribución de la consultora Olga Nirenberg. Integrado por 5 cuadernillos: 1). Marco Conceptual; 2). El proceso de diagnóstico. 3). Formulación del proyecto articulado local y evaluación ex ante. 4). La etapa de ejecución. 5). La sistematización y la evaluación. Córdoba.

Fundación ARCOR y Revista Tercer Sector (2012). *Suplemento especial EduCometro,* Buenos Aires: Revista Tercer Sector, N.º 88.

Lio, S. et al. (2012). EduCómetro. *La infancia es la medida,* Córdoba: Fundación Arcor.

Tonucci, F. (2012). "Introducción" en Lio, S. et al. (2012). *EduCometro. La infancia es la medida,* Córdoba: Fundación Arcor.

UNICEF (2019). *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo,* Montevideo: UNICEF Uruguay.

# Políticas sociales para las infancias

Una política social es un tipo de política destinada a beneficiar a la población, ya sea en su conjunto, o a un sector determinado que experimenta un problema concreto.

Las políticas sociales se encuadran dentro de las políticas públicas, pero están destinadas a corregir deficiencias palpables en la sociedad. Se trata, por lo tanto, de detectar problemas en algún grupo social y, en consecuencia, desarrollar una política que palie, mitigue y beneficie a tal grupo, con el fin de que este abandone la posición de discriminación o inferioridad. Además, hay que destacar que las políticas sociales no sólo propician servicios tangibles a la ciudadanía, como puede ser la atención médica, la vacunación, etc. También se ocupan de medidas, como la lucha contra el racismo o la homofobia, destinadas al fomento del respeto a las comunidades o los grupos que son hostilizados.

Ahora bien, el estudio de las políticas sociales ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Los abordajes funcionalistas se enfocan en la relación entre el Estado y las funciones reproductivas de las familias; mientras que los institucionalistas consideran las relaciones entre los modelos de bienestar y las configuraciones políticas en que surgen, así como las capacidades del Estado en el desarrollo de tales modelos. En este apartado, adscribiremos a los abordajes sociohistóricos que hacen foco en la "cuestión social" y a los abordajes denominados postestructuralistas que analizan la combinación entre estructuras interpretativas y redistributivas del Estado, las políticas de representación y la interseccionalidad.

En Argentina, las investigaciones sociohistóricas que abordaron el surgimiento del Estado social —esto es, el conjunto más o menos heterogéneo de instituciones y políticas que atendieron a "la cuestión social"— han señalado que este estuvo más definido por la conflictividad derivada de las consecuencias de los procesos de industrialización y urbanización de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en las condiciones de vida de la clase trabajadora, antes que por los proyectos que aspiraban a reformar el Estado liberal caracterizado por el divorcio entre los derechos políticos y los sociales y económicos (Suriano, 2000). Por ello, las políticas sociales pueden ser definidas como "los modos de intervención mediante los cuales los Estados en las sociedades capitalistas buscan moderar las crisis de legitimidad provocadas por el carácter irresoluble de la tensión entre igualdad jurídica y desigualdad social y económica" (Lvovich y Suriano, 2006, p. 9). El Estado social puede ser así considerado como el resultado de procesos socio-históricos a través de los cuales la vivienda, el trabajo infantil, la criminalidad juvenil, la educación y la salud de la población se transformaron en problemas sociales.

El Estado social incluye las relaciones entre Estado, sociedad y mercado, que se estructuran en torno a ideas sobre el sistema socio-económico y qué es justo o injusto, qué cambios son necesarios, quién es parte de la sociedad, cuáles son las funciones y límites apropiados para el Estado respecto de las personas y la extensión de la responsabilidad social. Ello supone tanto debates teóricos como controversias políticas y prácticas, por ejemplo, al abrir la pregunta sobre dónde recae la principal responsabilidad en la provisión de cuidado y protección hacia niños y niñas. Lejos de ser una mera especulación, se trata del debate que organizaron los primeros Congresos Panamericanos del Niño en las décadas de 1910 y 1920. Estos debates dieron lugar a dispares esquemas de protección social, desde un esquema que ubicaba la responsabilidad principal en el Estado y creaba las bases para la definición temprana de la protección de niños y niñas como un derecho en Uruguay, a posiciones que identificaban la responsabilidad estatal como secundaria a la familiar y contingente a situaciones extremas, como fue en el caso de Brasil o Estados Unidos.

Según los análisis basados en la teoría de la modernización, la razón central del desarrollo de políticas e instituciones de protección social es el compromiso estatal con el bienestar de los ciuda-

danos. La integración social se logra mediante la distribución equitativa de los derechos sociales y el conflicto puede resolverse restableciendo una meta común. Para esta corriente, la equidad social es lograda a través de las políticas estatales.

Por el contrario, para los estudios informados por la teoría crítica, el marxismo, la teoría postcolonial o el feminismo, el Estado de bienestar, mediante las políticas, controla o regula los sujetos. Las relaciones sociales de clase, género, edad, raza, entre otras, están institucionalizadas en la estructura estatal y por lo mismo subyacen a las políticas sociales y las prácticas institucionales. Asimismo, estas teorías analizan las maneras en que la propia definición de los titulares de los derechos sociales es determinante de la exclusión de la ciudadanía de diferentes grupos considerados minoritarios (por ejemplo, los afroamericanos o descendientes de esclavos, los pueblos originarios e incluso las mujeres y los niños).

Para quienes analizan las políticas desde el punto de vista de las significaciones y las luchas de poder allí implicadas, es central la consideración de los discursos, las palabras, las denominaciones en ellas incrustados y las formas de resistencia desarrolladas por los sujetos del bienestar. Desde esta perspectiva teórica los servicios sociales y las reformas sociales persiguen propósitos de control y regulación, y los sujetos del bienestar son constituidos mediante prácticas y discursos de subjetivación. Los discursos incorporados a la protección social sobre los pobres, el pauperismo, los trabajadores, los desempleados, las madres adolescentes y otras categorías de sujetos, a veces mal denominados "problemáticos", muestran la eficacia del poder a través de valores, símbolos y significados, y prácticas en la protección social. Por ejemplo, Donzelot (1990) utiliza este marco para examinar ideas de normalidad y anormalidad que subyacen a categorías diferenciadas de niños víctimas y niños amenazantes.

Por el contrario, para Nancy Fraser (1987), escribiendo desde una perspectiva feminista, estas lecturas ignoran el potencial progresivo del Estado de bienestar. Esto es, no toman en cuenta los resultados de mayor democratización, igualdad y justicia social que pueden derivarse de las acciones de protección social y, por lo mismo, reducen al Estado de bienestar a mero control social. Para ella, el Estado de bienestar es el resultado de una lucha combinada entre fuerzas tecnocráticas, fuerzas privatizadoras y la fuerza democratizadora de los movimientos sociales.

Poder, diferencia y desigualdad dan forma a diversos tipos de Estado de bienestar y, por lo tanto, a distintos resultados. Diferentes modos de entender "bienestar" implican variaciones en las experiencias de necesidad, en las narrativas de igualdad y justicia social y en la consideración sobre los mejores modos de provisión del bienestar y las formas de regulación social.

Ahora bien, considerar las regulaciones estatales sólo como relaciones de poder verticales (Estado sobre sujetos o grupos sociales) puede dar lugar a miradas ahistóricas; puede crear una falsa dicotomía entre la autoridad estatal y la esfera privada —dado que pueden compartir creencias y prácticas culturales— y puede

invisibilizar el hecho de que muchas veces el "bienestar infantil" se basa más en arreglos privados y estrategias informales que establecen mecanismos de poder que exceden el ámbito estatal, lo que complica los modelos dicotómicos de intervención verticalista y resistencia privada (Milanich, 2012; Villalta, 2010).

Como se observa entonces el concepto de protección del bienestar de la infancia emerge de profundos debates sobre el significado legal y cultural de la familia, en cuyo centro se encuentra el proceso histórico de establecimiento de una frontera rígida entre el espacio público y la intimidad familiar, y la consecuente emergencia de la figura de la "madre ama de casa" (Zelizer, 1989). Los modernos sistemas de bienestar infantil operan a través de una multiplicidad de procedimientos legales y burocráticos y políticas especializadas.

Entre los tipos de políticas directas es posible mencionar: licencias parentales, asignaciones familiares y otras medidas salariales, guarderías y otros servicios de cuidado, educación pública y obligatoria, protecciones y prestaciones sanitarias especiales, transferencias monetarias no condicionadas (devolución de impuestos, ingreso ciudadano) o condicionadas (involucran control de prestaciones).

Asimismo vale mencionar las políticas de protección derivadas de la Convención Internacional de Derechos de los Niños (CDN), como acogimiento familiar y procedimientos específicos como el apoyo, monitoreo o suspensión de las responsabilidades parentales mediante medidas de protección simple o excepcional de derechos. Veamos un cuadro comparativo entre sistemas de protección vinculados a los derechos de las infancias y sistemas de protección social ligados a los derechos ciudadanos:

| **Sistemas de Protección de DD** | **Sistemas de Protección Social** |
|---|---|
| Implementan los principios de la CDN y recomendaciones sobre la justicia juvenil. | Se derivan de la definición de los derechos ciudadanos. |
| Reemplazan o modifican el "Complejo Tutelar" del s. XIX compuesto por jueces especializados e instituciones de internamiento. | Conforman el Estado de bienestar: leyes, programas, líneas de acción, etc., y se han desarrollado desde fines del s. XIX. |

| Intervienen en casos denominados de "vulneración de derechos" | Sistemas de Protección Social |
|---|---|
| Negligencia, violencia o malos tratos. | Se derivan de la definición de los derechos ciudadanos. |
| Dificultades en el acceso a condiciones de vida mínimas. | Conforman el Estado de bienestar: leyes, programas, líneas de acción, etc., y se han desarrollado desde fines del s. XIX. |
| Acceso específico a educación, salud, etc. | Tradicionalmente no se concretaban mediante mecanismos de intervención directa, aunque hay mecanismos de exigibilidad. |
| Medidas de protección o medidas excepcionales: intervención en la crianza y en las redes vinculares. | Las medidas apuntan a desmercantilizar o a subsidiar la reproducción de la fuerza de trabajo. |
| Sujetos de derechos: Niños/menores. | Sujetos del Bienestar: trabajadores varones/madres pobres/niños pobres |

## Breve historia

La historia nos muestra que la segunda Revolución Industrial dependió fuertemente del trabajo de niños y niñas, quienes no eran claramente identificados como sujetos diferenciados de las y los adultos, muchas veces acompañando a sus propios padres, con quienes se insertaban en trabajos como lavanderías, tejedurías, minas de carbón, servicio doméstico y labores agrarias. De alguna manera, el proceso de visibilización y distinción de la niñez como un sujeto socialmente diferenciado de las y los adultos fue de la mano de la primera política social —en sentido amplio— dirigida a tal grupo: la instrucción pública.

En efecto, en Argentina, "la 'invención' de la infancia estuvo estrechamente ligada a las discusiones sobre los derechos y las obligaciones del Estado y de los padres en materia de educación infantil" (Zapiola, 2006, p. 65). Esto es, con los debates fundacionales del sistema educativo y la progresiva relevancia de las estrategias destinadas a la asistencia de los "menores desamparados" a través de subsidios a organizaciones particulares.

La expansión del sistema educativo ciertamente contribuyó, en el marco de la creciente conflictividad obrera de inicios del siglo XX, a constituir o consolidar una distinción específica entre distintas clases de niños, los hijos de clases "decentes" y los "menores" (Carli, 2002). Pero será específicamente la disputa entre la Sociedad de Beneficencia, los defensores de menores y el Estado, la matriz para la emergencia de la categoría de "menor abandonado" como una realidad irreversible que supondría, con la Ley 10.903 en 1919, la pérdida de la patria potestad de los

progenitores (Villalta, 2010). Esta definición del abandono modificaría las responsabilidades por el cuidado y el bienestar de los niños, estableciendo que es el Estado el responsable último y capaz de sancionar a los padres "incompetentes" —usualmente, las madres— con el retiro de su responsabilidad y sus derechos sobre la prole.

La marca de nacimiento de las políticas para la niñez está basada en una división realizada a través de evaluaciones principalmente morales, en tanto una de las razones centrales para detener a un niño e iniciar el proceso que conduciría a determinar su "abandono moral y material" se basaban, sobre todo, en que estos niños no estuvieran al cuidado y bajo el imperio de una autoridad adulta durante gran parte del día. En efecto, un niño trabajador en un taller no era objeto de una sanción de abandono, pero sí lo podría ser un niño trabajando como repartidor de diarios. Los derroteros institucionales paralelos, entre la escuela por un lado y las instituciones de menores por el otro, signaron una desigualdad de tratamiento sólo relativamente modificada en la última década del siglo XX. Por otra parte, a nivel legislativo, entre 1907 y 1925, múltiples iniciativas socialistas y feministas apuntaron a extender derechos y protecciones sociales a niños y niñas limitando su incorporación al ámbito laboral, ampliando las prestaciones brindadas a través de las cooperadoras escolares (como la "gota de leche", ropa y elementos de estudio) y, en general, debatiendo sobre la injusticia e "inmoralidad" de la situación de las madres y los niños de la clase obrera.

Varios estudios han mostrado además que la provisión del bienestar a la infancia fue un campo de disputa burocrático que, en las décadas de 1920 a 1940, en la efervescencia de la creación del Estado burocrático centralizado, resultó prolífico para establecer la forma en que el sistema de salud, el sistema educativo y la protección social iban a interactuar, a definir sus competencias, su población objetivo y sus prestaciones.

Las décadas de 1940 y 1950 han sido definidas como las de "democratización del bienestar" y múltiples prestaciones sociales se dirigieron a la niñez desamparada (Cosse, 2006). Desde las "Escuelas-Hogar", las vacaciones en instituciones públicas, la creación de maternidades y guarderías o la distribución de juguetes, múltiples dimensiones de la justicia social fueron incorporadas a la acción estatal o consolidadas a través de fundaciones que transformaban su modalidad de intervención respecto de sus antecesoras, aun cuando mantuvieran para sí el rol de "humanizar" la frialdad burocrática atribuida al Estado (Llobet, 2020). En todas estas décadas, el problema de la "minoridad" se asociaba de manera bastante lineal a las fallas morales de la familia pobre, sea esta responsable por ellas como víctima de sus circunstancias.

La dictadura de Onganía, en la década de 1960, incorporó un nuevo matiz al recuperar los debates "psi" sobre la problemática de la minoridad y desarrollar los primeros modelos de asistencia que buscaban emular a la vida familiar en lugar de las grandes instituciones despersonalizantes (Cosse, 2008). Emergieron entonces modelos de pequeños hogares y familias de acogimiento que

implicaron una reformulación del modo en que el Estado se encargaba de la protección social de aquellos niños y niñas que por diversas razones estaban bajo su cuidado directo. Se pasaba de financiar asociaciones caritativas de élite o para-estatales, como la Sociedad de Beneficencia y la Fundación Eva Perón, para incorporar asociaciones de carácter profesional y cuyos modelos de abordaje eran justificados por debates derivados de la psicología infantil, la antipsiquiatría y la renovación de la pediatría. A la vez, las leyes de filiación y adopción modificaron el estatuto civil de los niños nacidos fuera del matrimonio.

La última dictadura cívico-militar utilizó la densa trama minoril del Estado en su política de secuestro y privación de identidad de niños y niñas (Villalta, 2010b). Con la recuperación democrática, la red de instituciones y políticas de protección social de la niñez fue visualizada como una instancia sospechosa de complicidad y, por lo tanto, objeto de duras críticas y aspiraciones de reforma. Reforma que se concretaría a lo largo de un costoso proceso de más de dos décadas en el que los derechos de la niñez fueron debatidos a nivel mundial y que, en nuestro país, iniciaría con una aspiración de "desjudicializar la pobreza", esto es, dejar de castigar a las familias pobres con el retiro de sus hijos, categorizados como "menores abandonados" o "menores en riesgo" a lo largo de las diferentes décadas (Villalta, 2010).

Precisamente durante la última dictadura, el Estado de bienestar argentino, articulado en torno a la figura del varón trabajador, comenzó a ser desmantelado junto con el sistema económico que permitía que una proporción muy amplia de personas fueran así cubiertas mediante prestaciones originadas en sus trabajos registrados. El pasaje del "trabajador" como sujeto central del bienestar al "pobre" se dio sobre todo en la década de 1990 (Merklen, 2005) y fue sucedido por el pasaje a la "madre pobre" en la década de 2000, con la emergencia de políticas de transferencias condicionadas de ingresos que se otorgaban a mujeres madres de niños y niñas de diferentes edades. También en esa década comenzó el debate en torno a la pobreza infantil. El "niño pobre" se constituyó en el sujeto que de forma paulatina fue desplazando a la "madre pobre", aun cuando no totalmente, del ordenamiento de las prestaciones sociales.

## Debates actuales

Desde la década de 1990, los debates en torno a la protección de la infancia en América Latina se encuentran profundamente marcados por la persistencia de la desigualdad social y el incremento de lo que se ha denominado la infantilización de la pobreza, esto es, la sobrerrepresentación de la población menor de 18 años en los estratos más empobrecidos de nuestras sociedades. Hacia finales de aquella década, en Argentina las campañas en pos de establecer un ingreso ciudadano al menos universal entre niños y niñas dominaron la agenda de movimientos sociales y activistas, y la presión social condujo a que las sucesivas reformulaciones de los programas de transfe-

rencias condicionadas de ingresos condujeran a una versión más generosa y más amplia que sus antecesoras: la Asignación Universal por Hijo. A pesar de sus características positivas, los ajustes de diseño que procuraron revertir los errores de exclusión —esto es, criterios que excluían de la prestación a familias que en verdad debían estar incluidas—, las prestaciones complementarias y los ajustes de los procedimientos de acceso y reingreso, todavía merecen un estudio en profundidad para advertir si se trata de una política que ha sido exitosa. Algunos destinatarios que ingresaron en el inicio del programa en 2009 presentan trayectorias de inclusión social que suponen efectos positivos pero su relevancia metodológica es incierta en tanto necesita considerarse el impacto específico de la AUH en la pobreza y la desigualdad, en un contexto de aumento de la desigualdad y concentración de la riqueza.

A partir de la segunda década de este siglo y con más fuerza en relación con la pandemia de la COVID-19, los debates relativos a los cuidados se han puesto en agenda y, con ello, el foco en los tiempos y costos del cuidar. Ahora bien, la distribución de guarderías, por ejemplo, es extremadamente desigual por estrato social: en el quintil más pobre, menos de 1 niño cada 10 accede a una plaza antes de los cinco años. En tal sentido, en la medida en que el Estado no avance en la universalización del nivel inicial, los niños más pobres seguirán siendo los menos alcanzados por las políticas de protección.

Finalmente, si bien no es un debate que se encuentre efectivamente en la agenda, es posible rastrear, como una discusión velada en el día a día institucional, el problema del lugar que ocupa el sistema de protección de derechos en la transversalización de perspectivas de derechos y en la guía del sistema de políticas de protección social a la infancia.

Esto es, en qué medida los organismos especializados de protección a la niñez terminan restringiendo su competencia y sus prestaciones a una proporción muy limitada de la población infantil y, a su vez, cómo su intervención tiende a limitarse a las situaciones de violencia familiar, abusos y "negligencia", sin intervenir en el acceso de los niños y sus familias a los derechos en sentido amplio.

## Para seguir leyendo


Carli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar. 1946-1955*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cosse, I. (2008). *Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural*, Tesis de doctorado, Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Donzelot, J. (1990). *La Policía de las Familias*, Madrid: Editorial La Piqueta.

Fraser, N. (1987). "Women, Welfare and the politics of Need Interpretation", Cambridge: *Hypatia* 2: 1, 103-121.

LLobet, V. y Villalta, C. (2019). *Desde la Desjudicialización a la Refundación de los Derechos. Transformaciones en las Disputas por los Derechos de Niñes, 2005-2015*, Buenos Aires: Teseo Press.

Lvovich D. y J. Suriano (eds). (2006). *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1870-1952*, Los Polvorines. Prometeo-UNGS.

Villalta, C. (2010). "La conformación de una matriz interpretativa. La definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad" en *Las Infancias en la Historia Argentina. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1880-1960)*. Rosario: Prohistoria.

Zapiola, C. (2006). "¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890" en Lvovich D. y J. Suriano (eds). *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1870-1952*, Los Polvorines: Prometeo-UNGS.

Zelizer, V. (1989). *Pricing the Priceless Child*, Princeton: Princeton U. Press.

El presente apartado fue realizado por la **Dra. Valeria Llobet.**
Es Doctora de la Universidad de Buenos Aires con mención en Psicología, y Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Investigadora de CONICET con sede en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) unidad de doble dependencia CONICET-UNSAM, del que integra el comité académico, y directora del Centro de Estudios sobre Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Escuela de Humanidades de UNSAM, donde es Profesora Asociada Regular en las materias Introducción a los Estudios de Género y Sexualidades y Estudios Sociales de Infancia y Juventud. Coordina el Diploma en Educación Sexual Integral de UNSAM. Sus temas de interés son las políticas y los derechos de la infancia con perspectiva de género. Enfoca en las experiencias cotidianas y las prácticas sociales en las políticas de protección de la infancia y la juventud.

# Trabajo infantil

Desde la perspectiva de la Sociología de la Infancia y otras Ciencias Sociales como la Demografía y la Antropología, o el Derecho, podría definirse como trabajo infantil a toda actividad laboral desarrollada por niños, niñas y adolescentes menores de 16 años, ya sea que estas tareas se realicen para el autoconsumo o a modo de ayuda a la familia o para el mercado, o en forma doméstica intensa, ya sea remunerada o no.

Asimismo se puede considerar trabajo infantil toda actividad laboral que constituya para dicho grupo etario un obstáculo para la concreción de sus derechos universalmente declarados y que interfiera en su desarrollo integral y provoque un deterioro de su potencial biológico, psicológico y social (Macri, Ford, Berliner y Molteni, 2005).

La descripción contenida en la Ley Nacional 26.390 “Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del trabajo adolescente” proporciona la

definición operativa del concepto. Volveremos más adelante sobre esta norma.

En su formulación histórica, el concepto de trabajo infantil concernía especialmente a la situación de los niños que trabajaban en el ámbito urbano y comenzó a utilizarse ya avanzado el capitalismo. La noción de trabajo infantil fue concurrente con la aparición de la conciencia social acerca de la condición de explotación que sufrían los niños trabajadores en las primeras manufacturas en Inglaterra (Macri et al., 2005). El concepto se desarrolla en forma paralela a las nuevas concepciones acerca de la infancia (Ariès, 1987) y de la adolescencia.

## Aproximación histórica

De acuerdo con la literatura sobre el tema en cuestión, es posible identificar, a lo largo del tiempo, tres modos en cuanto a las representaciones sociales de la niñez y el trabajo. Estas no son superadoras, sino que en muchos casos coexisten en las distintas sociedades.

La primera, que podríamos denominar trabajo socializador de los niños y que aún subsiste, es propia de las culturas precapitalistas, etapa en la cual todos los miembros de las familias trabajan para su autosubsistencia. Es decir que, en estas sociedades, el trabajo que realizan los niños en el contexto familiar, ya sea rural o urbano, está naturalizado y por lo tanto invisibilizado.

Con la consolidación del capitalismo, se construye un segundo tipo de representación: el trabajo de los niños se visibiliza por su presencia en las manufacturas, los talleres y las calles. Su conceptualización como problema social es propio de esta época, y comienza a denominarse trabajo infantil.

Actualmente, como producto de los cambios en el mercado de trabajo, el concepto de trabajo infantil que describía la situación de los niños trabajadores en la industria suma hoy el calificativo de "peores formas" de trabajo infantil que alude a la explotación laboral y sexual, el trabajo en actividades bélicas, en actividades vinculadas al narcotráfico y otros delitos.

En lo concerniente al trabajo socializador, se encuentran ejemplos en los estudios históricos que relatan que los niños trabajaban con sus progenitores en las civilizaciones precolombinas latinoamericanas y que, por el carácter de dichas actividades laborales, es posible afirmar que eran consideradas por los adultos como parte de su proceso de socialización (Benes, 1996). No obstante, durante la misma época, cuando los niños eran tomados prisioneros por parte de una tribu dominante junto con su familia, adoptaban la situación de trabajo esclavo. Asimismo, durante el periodo de conquista y colonización española, existe evidencia del trabajo doméstico y agrícola realizado por los niños esclavos africanos.

El trabajo de los niños en la sociedad argentina colonial y precapitalista estaba naturalizado en situaciones tales como: su condición de trabajadores miembros de las familias como unidades domésticas, por ejemplo, eran utilizados para la producción textil. Asimismo, las condiciones de los niños esclavos africanos y

las condiciones de los niños pertenecientes las poblaciones originarias sometidas por los conquistadores a trabajos en las minas o en la agricultura constituyen una etapa importante en la historia del trabajo infantil que solo recientemente está siendo visibilizada.

El trabajo de los niños y la miserable condición de los trabajadores infantiles comienzan a ser puestos en evidencia cuando trasciende los hogares de las zonas urbanas y se hace visible en la calle.

En cuanto a la visibilización del fenómeno, la denominación "trabajo infantil" apareció con fuerza a partir de la consideración de la situación de los niños trabajadores en las manufacturas de algodón en Inglaterra, Francia y otros países de Europa a mediados del XIX. Simultáneamente a la difusión de las nuevas concepciones sobre el tratamiento de la infancia que implicaban dispensarles amor y protección, se hacen públicos los relatos acerca del consecuente crecimiento de la mano de obra infantil empleada en las manufacturas en condiciones miserables. La toma de conciencia acerca de las contradicciones entre las nuevas concepciones sobre el cuidado de la infancia y la situación de los niños y adolescentes trabajadores constituyó un problema que preocupaba a filántropos y progresistas.

En Argentina la Ley Palacios (1907) pone en foco la cuestión del trabajo de mujeres y menores y la necesidad de retirar a los niños del trabajo. La edad mínima para comenzar a trabajar se fija, en la ley sancionada en el año 1907, en los 10 años. Luego de muchas luchas y conquistas se ha avanzado, y la edad mínima de admisión al empleo son los 16 años como establece la Ley 26.390 del año 2008. Esta ley prohíbe el trabajo infantil y protege a los trabajadores adolescentes. La Ley Nacional 26390/08 contempla excepciones y permite trabajar a menores de 16 y hasta 14 años cuando se trata de trabajos en empresas familiares que no producen para el mercado local.

Hacia fines de la década de 1980, la Convención Internacional sobre los Derechos del niño marca un nuevo hito en la historia de la lucha contra el trabajo infantil en Argentina. Esta declaración de Naciones Unidas, así como los respectivos convenios 138 y 182 de la OIT, ambos ratificados por sendas leyes en nuestro país durante la década de 1990, constituyen las bases de nuestro marco jurídico (Ley 26.390) para intervenir en cuestiones de trabajo infantil. A partir de la sanción de la Ley Nacional 23.849 se hizo evidente la necesidad de adecuar las distintas disposiciones legislativas e institucionales en materia de atención a la infancia a los contenidos de la Convención. La cuestión del trabajo infantil adquirió mayor visibilidad en los años posteriores a la transición a la democracia, concretamente hacia fines de la década de 1980. En términos de adecuación de la normativa sobre trabajo infantil, la Ley Nacional 26.390 del año 2008, "Prohibición del trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente", constituyó un gran avance legislativo. La mencionada ley adecuó las disposiciones sobre el trabajo de menores, contenidas en la Ley de Contrato de Trabajo, a los contenidos de los Convenios 138 y 182 de la OIT ratificados por ley en nuestro país en la

década del noventa. Por otra parte mediante la Ley 26.847 se fijaron sanciones penales a quienes emplearan mano de obra infantil.

## Debates en torno al concepto

Durante el tiempo transcurrido desde la sanción de la primera ley hasta la actualidad, las posiciones acerca del sentido del trabajo durante la niñez han transitado por caminos ambiguos y algunas veces hasta contradictorios.

En Argentina, el debate parlamentario histórico a fines del siglo XIX y principios del XX encuentra sus aristas más resonantes en las voces representativas de militantes feministas y del anarquismo. Estos actores sociales se enfrentan con sus argumentos al discurso de políticos conservadores y socialistas. Así, las primeras abolicionistas sostuvieron la incompatibilidad entre la infancia y el trabajo frente a aquellos que esgrimían argumentos de tipo regulacionistas bajo el supuesto que los niños fuera del taller o la fábrica quedarían en la calle realizando actividades que podrían constituir la antesala del delito.

Por otra parte, existía consenso social acerca de que los niños pobres no tenían otra salida más que trabajar para satisfacer sus necesidades y las de sus familias, si fuera imperioso y, para aquellos que habían cometido delito, el trabajo cumpliría una función correccional. Por lo tanto, desde las autoridades se promovía la regulación del trabajo y la protección de los pequeños trabajadores, pero no la prohibición del trabajo infantil.

En la Argentina del Centenario los debates sobre el trabajo infantil deben comprenderse en el contexto del incipiente desarrollo industrial y de las condiciones de vida de la población migrante de ultramar llegada al país a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Estos migrantes, además de sus calificaciones laborales, traían ideas sociopolíticas provenientes de pensadores anarquistas y socialistas. Al mismo tiempo, en el contexto local, el discurso de las clases dirigentes estaba permeado por las ideas del positivismo y su correlato en la política de población: el higienismo.

Los datos históricos dan cuenta de niños y niñas trabajando tanto en talleres urbanos como en zonas rurales. En un informe editado en 1904 sobre el estado de las clases obreras argentinas, Bialet Massé denuncia:

> Los talleres de herrería y carpintería del Rosario, como los de Tucumán, presentan el abuso máximo de los niños, hay un verdadero exceso de aprendices a los que se hace trabajar como hombres. (Bialet Massé, 1985, p. 254)

> Cuando la familia es mucha y el hambre apura, entonces se pone a las niñitas en la Refinería, en las fábricas de tabacos, en lo que se puede con tal de que ganen algo y se les enseña a mentir sobre la edad (...) dicen que tienen once cuando no han cumplido nueve. (op. cit., p. 254)

Por su parte José Ingenieros, en una investigación sobre los canillitas en la ciudad de Buenos Aires, que conjuntamente con el Informe

Bialet Massé sirve como fundamento a la Ley Palacios, muestra los imaginarios diversos y contrapuestos que poseían las capas dirigentes sobre el trabajo de los niños en la Argentina de principios del siglo XX:

> Ese gremio infantil carece de homogeneidad; acaso sea éste el riesgo predominante en su organización. El que no ve más que niños industriosos y traviesos está parcialmente en lo cierto, pero se equivoca al generalizar; igual cosa le sucede al que sólo ve vagos y delincuentes precoces. (Ingenieros, 1908, p. 331)

Más adelante el mismo autor menciona oficios accesibles a los niños:

> Algunos han sido ocupados en otros oficios accesibles a la actividad infantil, lustradores de calzado, mensajeros, vendedores ambulantes, changadores de mercado etc., pero han vuelto o ingresado a este oficio (canillitas) porque sus padres lo consideran más lucrativo. (Ingenieros, 1908, p. 332)

Frente a estas imágenes que naturalizan el trabajo de los niños pobres se alzan otras voces, las de las militantes feministas y socialistas. Estas mujeres, como Gabriela Laperrière Coni y Carolina Muzzili, denuncian y proponen instituciones alternativas tales como los recreos infantiles creados por las hermanas Chertkoff. Gabriela Laperrière de Coni, inspectora honoraria de fábricas y talleres, se refiere a los efectos nocivos del trabajo a destajo para niños y mujeres debido a la fatiga ocasionada por la rapidez y la disminución de la atención fruto del agotamiento, lo que produce accidentes de trabajo.

En la actualidad el debate se plantea con otros argumentos y parte de preguntas tales como: ¿dónde se encuentra como adulto en el mercado de trabajo un joven que contribuyó como niño al ingreso familiar? ¿Cómo considerar el pluriverso de los niños trabajadores y la complejidad del fenómeno del trabajo infantil mediante formas de intervención homogéneas?

En un contexto socioeconómico signado por los procesos de desindustrialización, el crecimiento del sector de los servicios personales, el aumento creciente de la pobreza, la migración rural urbana, los desplazamientos de poblaciones por hambrunas, guerras, desastres naturales, el desempleo, la precarización laboral, la segmentación de los mercados de trabajo y la consiguiente clandestinidad, informalidad y marginalidad laboral de grandes contingentes de trabajadores, abolicionistas y regulacionistas esgrimen sus argumentos en contra y a favor del trabajo de los niños.

La postura abolicionista sostiene la necesidad de la erradicación total del trabajo infantil entre los menores de 16 años por la vía de escolarización universal y el apoyo a la generación del ingreso familiar.

Por su parte quienes abogan por la regulación o protección sostienen que el mundo del trabajo infantil evoca un complejo abanico de situaciones y condiciones imposible de homogeneizar y que la experiencia laboral evoca un espacio cualitativa y cuantitativamente impor-

tante en la vida de los niños, niñas y adolescentes trabajadores que puede resultar en un componente trascendental en la construcción de la identidad personal y social. Desde esta postura, se rescata la condición política de la utopía de una infancia trabajadora unida y movilizada frente al rol de víctima socialmente asignado de los niños y niñas trabajadores.

Esta posición que sostiene el protagonismo social y que aboga por la regulación y protección del trabajo de los niños, se relaciona con la defensa de los derechos de los niños trabajadores contenida en la propuesta del movimiento de los NATS, niños, niñas y adolescentes trabajadores de Perú y otros países de Latinoamérica. Así, por ejemplo, en Bolivia se sostiene que el trabajo infantil debe ser regulado y protegido porque es considerado como una importante vía de participación y protagonismo social de los niños de los sectores de menores recursos de la sociedad.

Argentina es abolicionista. Desde los organismos internacionales y oficiales el abolicionismo es la bandera. Los organismos internacionales destinados a la atención de la infancia como UNICEF y OIT sostienen con respecto al trabajo infantil una postura de tipo abolicionista. La OIT se ha manifestado al respecto en forma explícita a través de los convenios internacionales ratificados por nuestro país. El Convenio 138 sobre edad mínima de admisión al empleo y el Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil son los dos principales instrumentos internacionales.

Considerado desde la perspectiva del enfoque de derechos contenido en la Convención Internacional sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, el trabajo infantil vulnera el derecho a la salud, a la educación, al uso del tiempo libre (Leroy, 2009). Es una condición concreta de vulneración de derechos. Pero esta consideración no significa culpabilizar a los padres, de hecho, la idea que sustenta la política no es criminalizar, sino tratar de mejorar las condiciones del trabajo y los salarios de los adultos en el largo plazo para que los niños no tengan que trabajar.

En Argentina la principal política de Estado en materia de prevención y erradicación del trabajo infantil es la transferencia de ingresos a partir de la Ley de Asignación Universal (AUH). Con la aplicación de esta política, se espera que los niños se queden en la escuela y no salgan a trabajar, sin embargo no hay estudios concluyentes sobre los efectos de la asignación universal en la baja de los porcentajes de trabajadores infantiles.

Desde fines del siglo XIX, con avances y retrocesos, las luchas por mitigar los riesgos que conlleva la iniciación laboral temprana y lograr el fin del trabajo infantil continúan. La presencia de trabajadores infantiles en las familias en situación de pobreza constituye una marca evidente de las fisuras entre los discursos oficiales acerca de la equidad en la protección de los derechos de la infancia y la realidad social. La persistencia del trabajo infantil tanto en zonas rurales como urbanas evidencia la deuda del Estado y la sociedad con el bienestar y el desarrollo integral de los niños y las niñas frente a los riesgos que conlleva la iniciación laboral temprana.

Los procesos de deterioro y empobrecimiento general para grandes masas de población han

conducido a la comunidad internacional a tipificar hoy las "peores formas de trabajo infantil" junto con la urgente necesidad de erradicarlas. Como se indicó al comienzo de este texto, y tal como las enuncia el Convenio 182 de la OIT, estas son: la explotación sexual y comercial, las actividades vinculadas al narcotráfico, la participación en conflictos armados y la explotación laboral.

El debate acerca del trabajo infantil sigue vigente hoy en el marco de las Ciencias Sociales. Desde la Antropología (Maureira Estrada 2002, Szulc, 2006), quizás se reivindica el trabajo infantil rural como parte de la socialización. El sustento teórico de estas posiciones puede encontrarse en algunas miradas provenientes de la nueva Sociología de la Infancia que bajo el paraguas que ofrece el concepto de "agencia humana" sostienen el derecho de los niños a decidir optar por el derecho a trabajar.

Se trata de un debate que desde los estudios interdisciplinarios académicos sobre la infancia no está cerrado, y algunos investigadores argumentan que el trabajo infantil cumple una función, no sólo para la cadena de productividad con el objetivo de generar riquezas, sino para las familias de los niños.

Frente a esta persistencia cabe volver a preguntarse por las futuras trayectorias educativas y de contención de los niños y niñas que trabajan.

## Para seguir leyendo


Aparicio, S. et. al. (2012) "El trabajo infantil en el agro argentino" en Macri, M. y Uhart, C. (comps.). *Trabajos Infantiles e Infancias. Investigaciones en Territorio, Argentina 2005-2010*. Buenos Aires: Colección Itinerarios La Crujía.

Aparicio, S. (2007). "El trabajo infantil en el agro" en *El trabajo infantil en la Argentina Análisis y desafíos para la política pública*. OIT, Ministerio de Trabajo, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Benes, R. (1996). "Niños y Adolescentes trabajadores: Una mirada histórica" en *Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores*, año II número 1-2 abril.

Bialet—Massé, J. (1985). *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas a principios de siglo*. Biblioteca Política Argentina, 116 Buenos Aires: CEAL.

Cunnigham Hugh (1994). *Trabajo y Explotación infantil. Situación en la Inglaterra de los siglos XVII al XX*. Ministerio de Trabajo y seguridad Social. Colección Historia Social N.º 32. España.

EANNA: (2006). Varios Estudios regionales. Ministerio de Trabajo de la Nación-OTIA.Disponible en internet véase web Secretaría de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Observatorio del Trabajo Infantil.

García Mendez, E. y Araldsen, H. (1997). "El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe" en *Cuadernos del Unicef* N. º1, UNICEF Argentina. Ingenieros, J. (1908). "Los niños vendedores de diarios" en *Archivos de Psiquiatría y Criminología*, año VII, Buenos Aires.

Leroy, A. (2009). "¿Contra el trabajo infantil? Supuestos a debatir" en Nats *Revista Internacional N.º 17 de Niños y Adolescentes trabajadores*, Lima.

Macri, M., Ford, M., Berlinger, C. y Molteni, M. J. (2005). "El trabajo infantil no es juego: Estudios e Investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente" *en Argentina 1900-2003*, Buenos Aires: Editorial La Crujía.

Macri, M. (2011). "Trabajo Infantil y familia: Los estudios sociológicos sobre la familia como marco interpretativo para el trabajo familiar intrafamiliar" en Flah, L. (coord.). *Los desafíos del derecho de familia en el siglo XXI*, Buenos Aires: Errepar Ediciones.

Macri, M. y Uhart, C. (coord.). (2017). *Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores. Trayectorias socioeducativas y laborales*, Buenos Aires: Editorial Biblos Investigaciones y Ensayos.

Maureira Estrada, F. (2002). "El trabajo infantil: consideraciones desde la Antropología" en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N.º 6. Versión online.

Schibotto, G. (1996). "¿Quiénes son los niños y adolescentes trabajadores?" en *Revista Internacional de los Niños y Adolescentes Trabajadores*, año II, 1, 2.

Suriano, J. (1990). "Niños Trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña a principios del siglo" en Armus, D. (comp.) *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana. Historia y Cultura.

Szulc, A. (2006). "Antropología y Niñez: de la Omisión a las culturas infantiles" en Wilde, G. y Schamber, P. (comp). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Buenos Aires: Editorial SB Colección Paradigma Indicial.

## Legislación

*Legislación Internacional:*

Convenio 138 OIT año 1973 ratificado en 1996 por Ley 24650

Convenio 182 y Recomendación 190 OIT año 1999 ratificado en 1999 por Ley 25255

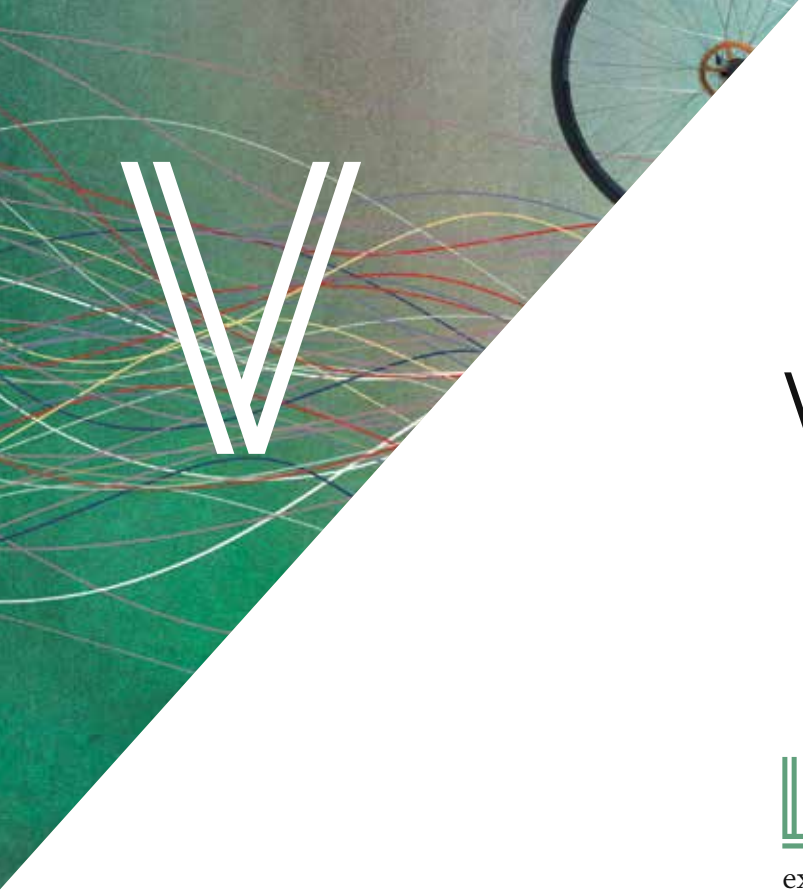
*Legislación Nacional:*

Ley 26847/2013 (modifica código penal incorpora art. 148 bis)

Ley Nacional 26390/08

Ley 5291/1907

El presente apartado fue realizado por la **Dra. María Raquel Macri**.
Es Socióloga, UCA; Doctora en Educación, UBA; Investigadora del Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA; Directora de Proyectos UBACYT. Sus líneas de investigación se ubican en la intersección de los campos de estudios de las sociologías de la educación, del trabajo y de la infancia y juventud. Es Sub-directora y Profesora de la Maestría y Carrera de Especialización Interdisciplinaria en Problemáticas Sociales Infanto-Juveniles en la Facultad de Derecho de la UBA. Entre sus publicaciones figuran, entre otras, Macri, M. (2020) "Trabajo infantil, historia argumentos y datos", en Lora, L. N. (comp.) *Del mal-trato en la infancia. A propósito de la trata de personas*, Buenos Aires: EUDEBA; Macri, M. (2020) *Niños, niñas, adolescentes y lazos sociales en Argentina. Reflexiones sobre Covid19*, www.iigg.sociales.uba.ar/investigacion; Macri, M. (2018) The issue of child labor is crucial concerning the justice in relation to childhoods : https://rc53isa.blogspot.com/.



# V

# Vínculos

Los seres humanos se caracterizan por **ser** siempre **con**; hasta el más extremo cultor del individualismo necesita considerar la existencia de los otros, de los lazos sociales, del contexto ambiental y, por cierto, de sí mismo, de su propio interior. Las infancias, desde su nacimiento, establecen vínculos, se relacionan con quienes los cuidan, con sus pares, con el ambiente, con su propio cuerpo, con los objetos, y luego, en el momento de la escolarización, con los o las docentes, con el mundo adulto en general. Niños y niñas van produciendo su vida junto con un haz de interacciones. Un andamiaje que les asegura la supervivencia al tiempo que van convirtiendo su cotidianeidad en tramas cada vez más complejas.

Diferentes perspectivas teóricas se han centrado en el estudio de los vínculos en la infancia: desde los enfoques psicoanalíticos vinculados con la indagación de las memorias y relaciones

parentales hasta los sistémicos que entienden esa dinámica en términos de estructura, desde el aporte de las neurociencias que aportan para dilucidar aspectos de la educación emocional hasta la teoría de la complejidad que plantea a la condición humana como un sistema abierto en intensa relación con el medio y la historia.

Cuando en el ámbito de las infancias se reflexiona sobre vínculos, y se desea actuar, el interés suele estar puesto en lograr que, desde muy pequeños, niños y niñas tengan vínculos saludables tanto en los ámbitos familiares como en los específicamente educativos.

Un documento de la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) del año 2017 sintetiza de modo interesante aquellos componentes básicos para el logro de **vínculos saludables**. En primer lugar se propone unir "vínculos saludables y buen trato", que podrían considerarse como "una forma de promover un sentimiento de mutuo reconocimiento y valoración, provocando satisfacción y bienestar entre quienes interactúan". El documento sostiene que, cuando reconocemos al "otro", empezamos a pensarnos en un "nosotros" en comunidad. Es, dicho de modo sintético, lo que se denomina **empatía**. Este tipo de relaciones, además, constituyen una base que favorece el crecimiento y el desarrollo personal. A modo de apretada síntesis, se propone que el buen trato está compuesto por cinco elementos:

1. El reconocimiento: es el punto de partida para el buen trato
2. La empatía: es la capacidad de ponerse en el lugar del otro
3. La comunicación efectiva: se centra en el diálogo en sus diferentes formas verbal y gestual
4. La interacción (afectiva): se basa en el reconocimiento, pero también se vincula con la comprensión de cómo influyen el poder y las jerarquías en las relaciones humanas
5. La negociación: actúa como capacidad de resolver conflictos

Los vínculos saludables y los buenos tratos en la infancia proporcionan a los niños y las niñas —sostiene la SAP— una óptima salud física y mental, lo que sienta las bases para el desarrollo de capacidades y habilidades para una vida adulta también saludable. Pero corresponde aclarar que la sociedad en general puede favorecer los buenos tratos infantiles cuando hay una buena interacción entre los diversos sistemas que la nutren, protegen, socializan y educan (Bronfenbrenner, 2002, p. 9).

En La *ecología del desarrollo humano*, Bronfenbrenner explica que dichos sistemas son: el Ontosistema (características propias del niño), el Microsistema (la familia considerada en un sentido amplio e integral), el Exosistema (la comunidad), y el Macrosistema (la cultura y el sistema político). Cuanto más cercano y significativo sea el sistema, mayor será la influencia que ejercerá sobre las infancias.

Es importante señalar que la secuencia de vínculos entre: NIÑO - FAMILIA - COMUNIDAD - CULTURA nunca es lineal, tiene una densidad especial, se retroalimenta y se inscribe en un proceso histórico y en una dinámica

que está siempre en devenir. Por ello, si a los fines didácticos se esquematizan y clasifican los vínculos, es sabido que su complejidad es mucho mayor y no puede reducirse a configuraciones binarias (lo bueno frente a lo malo). En ese sentido, las perspectivas de la teoría de la complejidad, inaugurada por Edgar Morin, aportan reflexiones interesantes para aplicar al estudio no sólo de los vínculos entre la infancia y los otros, sino también en relación con los diferentes aspectos de las subjetividades infantiles.

## La niñez y el mundo

De un modo que, en su momento, despertó sorpresas y rechazos, el filósofo Edgar Morin explicó que el ser humano es un "sistema auto-eco-organizador" (Morin, 1995), es decir que está dotado de autonomía (auto) relativa, se distingue del ambiente (eco), pero a la vez, el ambiente está en él. Por eso es un sistema abierto y con capacidad de acción, autónomo y necesitado al mismo tiempo. Dice Morin: "..el sistema auto-eco organizador tiene su individualidad misma ligada a relaciones muy ricas, aunque dependientes, con el ambiente. Si bien más autónomo, está menos aislado. Necesita alimentos, materia/energía, pero también información, orden. (...) El ambiente está, de pronto, dentro de él y juega un rol co-organizador. El sistema auto-eco-organizador no puede entonces, bastarse a sí mismo, no puede ser totalmente lógico más que introduciendo, en sí mismo, al ambiente ajeno. No puede completarse, cerrarse, bastarse a sí mismo" (1995, p. 59). Puesto en otros términos, sería que "el mundo está en el interior de nuestro espíritu, el cual está en el interior del mundo" (p. 69).

Esto implica que los vínculos ya existen como dato esencial de lo humano, y son imprescindibles en las infancias. Cómo se entrelacen, cómo resulten saludables, estimulantes de buena vida, inhibitorios o "tóxicos" depende de todo un ecosistema que se inscribe en procesos históricos, en acciones humanas, en microhistorias, en comportamientos. Según Morin, tal ecosistema se encuentra en un momento de gran incertidumbre afectado por lo que el pensador denomina "la inteligencia ciega" promotora de la destrucción del planeta y de lo que denomina una ciencia sin conciencia. Todo ello lo lleva a pensar en un profundo cambio de paradigma y a poner el eje en la educación teniendo en cuenta lo relacional, el vínculo entre las infancias y los aprendizajes, entre razón y emoción, que no serían otra cosa que dos caras de un mismo potencial humano, entre el tiempo obligado y pragmático y el tiempo de las infancias como fluir y juego.

Un principio fundamental de la teoría de la complejidad es el hologramático, que indica que hasta el mínimo componente de un conjunto, como el menor punto de la imagen del holograma físico, contiene la totalidad de la información del objeto representado. "No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte" (1995) refería Edgar Morin, y esta concepción le permitía volver a pensar en el carácter bio-psi-

co social de la condición humana, no negarse a conjugar la Biología junto con la Cultura y atreverse a pensar esto para el campo educativo.

Entre las obras de Morin, se ha difundido especialmente en los ambientes pedagógicos *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* realizada para Unesco en 2001, donde plantea una serie de principios para cuestionar el paradigma vigente que ha dividido en compartimentos disciplinares estancos los saberes que en la realidad y en los procesos históricos han estado siempre vinculados. En definitiva, este texto constituye, en verdad, un manifiesto provocativo para revisar modelos educativos ya en crisis. Allí leemos:

> El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.
>
> Por eso, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación. Es necesario comprenderla y ello no es posible con el saber expandido en disciplinas aisladas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro. (Morin, 2001)

Morin rescata con fuerza la idea de exploración y reivindica que en cada aprendizaje se vuelca la proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos. Responde pioneramente a quienes sostienen que las emociones deben quedar "afuera" de los procesos de aprendizaje porque multiplican los riesgos de error. En cambio dice:

> ... desde los paradigmas tradicionales se hablaría de eliminar el riesgo de error rechazando cualquier afectividad. De hecho, el sentimiento, el odio, el amor y la amistad pueden enceguecer; pero también hay que decir que ya en el mundo mamífero, y sobre todo en el mundo humano, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales. Así pues, no hay un estado superior de la razón que domine la emoción sino un bucle *intellect* ↔ *affect*; y de cierta manera la capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales. (Morin, 2001)

El respeto por esta integración de lo diverso en varios sentidos, desde el sentir y el pensar, desde naturaleza y cultura, desde las más variadas y ricas diferencias humanas, colabora para pensar una suerte de epistemología de los vínculos saludables en el entendido de que, ya a nivel planetario, el ser humano es en el mundo y el mundo es en el ser humano.

Y justamente la educación debe entonces dedicarse a la identificación de los orígenes de los errores conceptuales, de las ilusiones falsas y de las cegueras, de los saberes desunidos, divididos, compartimentados y apostar cada vez más a analizar y dar respuestas multidimensionales a las realidades y los problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.

Según Edgar Morin (2001) para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y, correlativamente, estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la "facultad" más expandida y más viva en la infancia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata, por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla.

Ahora bien, rescata Morin algo no siempre mencionado en el orden de las propuestas educativas:

> ... por todas partes, las fiestas, ceremonias, cultos con sus posesiones, exaltaciones, despilfarros, «consumaciones», dan testimonio del *homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*. Las actividades lúdicas, de fiesta, de rito no son simples esparcimientos para volver luego a la vida práctica o al trabajo; las creencias en los dioses y en las ideas no pueden reducirse a ilusiones o supersticiones: éstas tienen raíces que se sumergen en las profundidades antropológicas, se refieren al ser humano en su naturaleza misma. Hay una relación manifiesta o soterrada entre la psiquis, el afecto, la magia, el mito, la religión; hay a la vez unidad y dualidad entre *homo faber, homo ludens, homo sapiens, y homo demens*. Y en el ser humano, el desarrollo del conocimiento racional-empírico-técnico no ha anulado nunca el conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético. El mundo se vuelve cada vez más un todo. Cada parte del mundo hace cada vez más parte del mundo y el mundo, como un todo, está cada vez más presente en cada una de sus partes. Esto se constata no solamente con las naciones y los pueblos sino con los individuos. Civilizar y Solidarizar la Tierra; Transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación, aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad. La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria nos debería conducir a una solidaridad y a una conmiseración recíproca del uno para el otro, de todos para todos. La educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria.

De este modo, el pensamiento sobre los vínculos escapa a las consideraciones que imaginan al ser humano como mónada que interactúa y

pone énfasis en el carácter estratégico de lo relacional, en tanto que, dicho en términos cotidianos, es un "o nos salvamos todos, naturaleza incluida, o no se salva nadie".

Otras posturas han trabajado específicamente el vínculo pedagógico, como ha sido la tan importante contribución del pedagogo Paulo Freire en relación con la dialogicidad y el mutuo aprendizaje en la relación pedagógica. También, en el nuevo milenio, se ha expandido la preocupación por los vínculos saludables en la escuela desde la mirada de los aportes de las neurociencias.

## Comunidad educativa

Con diferentes actores (docentes, alumnos y alumnas, autoridades y padres), la comunidad escolar requiere que se cumplan ciertos requisitos para llevar adelante su misión, por lo pronto la calma, el respeto, el entusiasmo no sólo por aprender sino también por enseñar. Pero también es sabido que cada uno de los partícipes acude a la escuela con una mochila de saberes, sentimientos y emociones que pueden llegar a obstaculizar la relación pedagógica. Así pues, los planteos de la Educación emocional vienen trabajando en la formación docente con el objetivo de explicitar hasta qué punto las emociones y su elaboración mayor, los sentimientos, deben ser reconocidos como agentes fundamentales de los aprendizajes. El eje en la **empatía** como reconocimiento del otro y la **escucha** como valor fundamental brindan un marco interesante para la mejora del vínculo pedagógico. En este sentido, en una investigación sobre los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos, el investigador Juan Casassus relata lo siguiente:

> ... así emergió ante nosotros la información sorprendente: lo que permitía el mejor aprendizaje de los niños se encontraba en el plano emocional (...). En el plano relacional, en el tipo de relaciones, en el tipo de interacciones entre personas. Este descubrimiento permitió consolidar la noción de que una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y el aula. La variable que más explicaba las diferencias en el aprendizaje era el clima emocional en el aula... (2007, p. 239)

Tal conciencia del valor de lo emocional, así como la recuperación del lugar de las emociones en las elaboraciones cognitivas, han aportado más elementos para dar cuenta de algo que ya tiene una tradición en la experiencia humana y que es la necesidad de vínculos saludables y solidarios desde los primeros aprendizajes infantiles. Y, de modo más general, subrayar el conocimiento desde la infancia de la integralidad de diferentes aspectos de lo humano (lo emotivo, lo racional, lo ético) que durante demasiado tiempo se sostuvieron desvinculados.

## Para seguir leyendo


Bloch, S. (2002). *El alba de las emociones, respiración y manejo de las emociones*, Santiago: Grijalbo.

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.

Casassus, J. (2006). *Factores estructurales o interacciones en el aula: su impacto en la desigualdad*, Santiago de Chile: Fondecyt.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional,* Santiago: editorial Cuarto Propio.

Goldin, A. (2022). *La neurociencia en la escuela,* Buenos Aires: editorial Siglo XXI.

Kurtzbart, A. (2020). *¿Las emociones se educan?,* Buenos Aires: Lugar editorial.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2001). *Los sietes saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.

SAP, Sociedad Argentina de Pediatría (2017). *Vínculos saludables y buenos tratos en la agenda escolar*, Documento, Córdoba: SAP-Ministerio de Educación- Subdirección de Salud.

Williams Fox, S. (2021). "Educar las emociones para el desarrollo integral" en revista *Impresiones, Revista de la Editorial del Congreso de la Nación*, N.º 3, Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación, septiembre 2021.

## Colofón

Han leído 30 conceptos, también muchos otros apenas desarrollados o mencionados en el interior de cada apartado. Y sabemos que faltan muchos.

Se desarrolla bullying, pero no ciberbullying; educación por el arte, pero no específicamente educación musical.

Se analiza cognición infantil, pero no niñez y ciencias.

Se trabaja entornos y espacios para las infancias, pero no específicamente cómo debe ser una plaza para los niños y las niñas.

Se reflexiona sobre afectos y vínculos, pero no se desarrolla, en particular, cómo se despliegan en situaciones de adopción.

Y así podríamos continuar.

Por eso, nos interesa mucho decir, una y otra vez, que se trata de una obra abierta y viva que se irá completando con aportes y debates futuros.

El Diccionario Vivo de la Niñez intenta acercarnos, desde distintas miradas, a los espacios que transitan las infancias; espacios y realidades que se encuentran en permanente resignificación.

Con el aporte de distintos especialistas, el arte de Pablo Bernasconi y la dirección editorial de la Dra. Alicia Entel, esta publicación recorre treinta conceptos significativos en la vida de las niñas y los niños.

Por medio de esta primera edición del Diccionario Vivo de la Niñez, Fundación Arcor busca aportar a la pluralidad de perspectivas que conforman el universo de las infancias.

ISBN 978-987-25436-5-5

9 789872 543655