



Participación **infantil** ¿realidad o deseo?

A 30 años de la
Convención de los
Derechos de la Niñez



Sumario

EDITORIAL

Tomar parte

El derecho a la participación infantil a 30 años de la Convención

5

A 30 AÑOS DE LA CONVENCIÓN
Sin permiso para participar
Por Andrea Iglesias Larroquette

8

INTRODUCCIÓN

Derechos de las infancias. Luces y opacidades

Por Alicia Entel

6

Objetivos de Desarrollo Sostenible: desafíos y oportunidades

Por Nicole Campos y Viviana Santiago

16

Con palabra propia
Por Alicia Entel

34

Derechos bajo la alfombra: políticas públicas y participación efectiva de la infancia

Por Verónica Becerro y Lucía Guerrini

22

Algunas reflexiones teóricas y algunas preguntas políticas
Por Valeria Llobet

48

El Arca (¿de Noé?)
Por Befina Perona

42

Producción audiovisual para, con y por las niñas, niños y jóvenes

Por Esteban Gaggino

56

Entre el protagonismo, el riesgo y la necesidad de escucha
Por Gabriela Klachko

64

Entrevista a
Marcela Czarny
Usos de tecnologías en la infancia. Cómo entran los adultos en este vínculo
Por Lucía Chiesa

58

Necesitamos a los niños para transformar la ciudad

Conferencia de Francesco Tonucci en Villa María 2018

70

Alfabetizando con recursos múltiples
Por Laura Vázquez, Ana Pedrazzini,
Nora Scheuer y Lucía Bugallo

78

Por escrito

Por Escrito N°13, Año 2019

Consejo editorial

Thais Cassano de Castro Figueiredo,
María L. Berner, Santos Lio, Javier Rodríguez,
Vanina Triverio, Adriana Castro

Coordinación editorial

Alicia Entel

Diseño

Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

ISSN: 1851-037-X-5

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 revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor Argentina, Instituto Arcor Brasil y Fundación Arcor Chile. Publicación de distribución gratuita.



Argentina

Chacabuco 1160, Piso 10, (X5000IY) Córdoba,
Argentina.

Tel.: (54 351) 420 8303 / 420 8254

Fax: (54 351) 420 8336

funarcor@arcor.com | www.fundacionarcor.org

Brasil

Rua Olimpíadas, 205, 16° andar, CEP, 04551-000,
São Paulo, Brasil. Tel.: 55 11 3046 6800

institutoarcorbrasil@arcor.com

www.institutoarcor.org.br

Chile

Placer 1324, Santiago-Chile

Tel. (56-2) 25208762

funarcorchile@arcor.com

www.fundacionarcor.org/chile

Esta revista fue impresa en papel fabricado con materia prima proveniente de bosques manejados responsablemente y utilizando tintas vegetales.

FOTOGRAFÍAS EN ESTE NÚMERO



Los ensayos fotográficos fueron realizados por el fotógrafo **Nacho Miyashiro** quien se formó en el Instituto Walter Benjamin en la carrera de Comunicación en Imagen y articuló la Licenciatura en la Universidad Nacional de San Martín en la carrera de Comunicación Audiovisual.

El primero de ellos, se realizó con la asistencia de **Paula Díaz Martina** y en colaboración con la **Asociación Civil "El ARCA"**, en el Centro Comunitario "Negrito Manuel", perteneciente a la localidad de Moreno.

Luego se realizaron dos ensayos documentales, sobre cotidianidades y otro a modo de campaña a favor del Derecho a Participar en los niños/as.



Noelia Vidal. Fotógrafa y diseñadora gráfica.

Desempeña su carrera a modo freelance en áreas relacionadas a la imagen corporativa, empresarial, publicitaria y docencia. Aficionada al cine, se relaciona al mundo audiovisual cordobés, lo que la ha llevado a trabajar como fotógrafa en diferentes producciones de películas locales.

Desde el año 2018 forma parte del colectivo Enfoca Educación y su Escuela de Fotografía Esencial.

Su trabajo documental se encuentra motivado por la indagación de la relación y percepción del ser humano con el territorio. Se ha desarrollado principalmente en temas sociales y ambientales, con enfoque cultural.



EDITORIAL

Tomar parte

EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN INFANTIL
A 30 AÑOS DE LA CONVENCION

Si propusiéramos hacer una cadena de sinónimos asociados al concepto de *participación*, seguramente afluirían palabras vinculadas a aportar, cooperar, generar, intervenir, incidir, colaborar, co-construir.

Asimismo, con el afán de nombrar la *no participación*, surgirían tantas otras relacionadas a desentender, silenciar, ocultar, aislar.

Lo evidente es que ni en un escenario, ni en otro, la ligazón con el concepto de *derecho* se hace presente, aun cuando una de las características centrales de la participación es la decisión de incluirse en un proceso que supone un ejercicio permanente de derechos.

Tomando en consideración esto, Fundación Arcor en el número 13 de "Por Escrito" reúne diversas voces en torno a la participación infantil y su conexión con la categoría de derechos del niño, a fin de resaltar su íntima vinculación.

Ahora bien, como plantean de diversas maneras los y las autoras presentes en esta edición, la participación puede ser un imperativo, una conveniencia, una estrategia, un adjetivo, una prohibición, una modalidad, pero para que sea un derecho debe necesariamente constituirse en una acción, un ejercicio, una práctica. Por esto, este concepto central recorre este número de la revista, al compás de la reflexión en torno a la conmemoración de los 30 años de la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes; a la vez que se muestran fértiles escenas concretas en torno a la acción de participar.

Así los escenarios teóricos, conceptuales y las escenas prácticas de participación, se reúnen en los diversos artículos, para abonar la discusión en torno a los alcances, límites, modos, advertencias y complejidades de hacer efectivo este derecho, en las dinámicas actuales.

Con la intención de ser un recordatorio para la acción y con el compromiso de seguir buscando más y mejores modalidades para hacer equipo con los niños y las niñas, les invitamos a leer las siguientes páginas.

La convicción y la confianza en que a partir de la mirada atenta de las infancias, llegaremos a territorios muchos más amables y abarcativos, siguen orientando a "Por Escrito"

Fundación Arcor

INTRODUCCIÓN

Derechos de las infancias. Luces y opacidades

Por Alicia Entel



Hace 30 años se plasmaba a nivel mundial la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), con consenso en múltiples países, culturas y sistemas jurídicos. Como se señala en la edición de Unicef de 2014 “La Convención sobre los Derechos del Niño es el tratado de derechos humanos más ampliamente ratificado en la historia: 194 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 parecía ser indudable. Por citar algunos ejemplos, 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 no la ha incorporado a nivel constitucional, pero sí dio lugar a legislaciones y decretos que la avalan en relación con Educación, Salud, Trabajo infantil, etc. La confirmación y sedimentación de la CDN en cada país ha implicado un compromiso inalienable para que las infancias lograran ejercer dichos derechos. Pero como en un movimiento de marea, por momentos los derechos parecen cumplirse y en otros, el retroceso es importante y parece consolidarse.

Por eso, en este número 13 de la revista *Por Escrito* el eje central se asocia a conmemorar, es decir, hacer memoria en relación con la Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes con una visión realista sobre logros en los 30 años, pero también reconociendo zonas opacas, vacíos y nuevos desafíos. Y más aún, nos hemos dedicado a centrar el balance en el **Derecho a la Participación Infantil y Juvenil** en diversos órdenes de la vida social.

Abrimos la edición con un panorama general de la Región a través del artículo “Sin permiso para participar” de Andrea Iglesias Larroquette, que se continúa con otro igualmente necesario ya que se ocupa del tema infancias en clave de género: “Objetivos de Desarrollo



Sostenible: desafíos y oportunidades” de Nicole Campos y Viviana Santiago. El recorrido de lectura sigue con el trabajo dedicado a pensar la manera en que los Estados piensan su normativa de y hacia las infancias: Bajo la alfombra: las políticas públicas sobre participación de Verónica Becerro y Lucía Guerrini. Ya en términos de qué hacer abordamos la importancia de la apropiación del lenguaje por parte de niños y niñas, en el artículo “Con palabra propia” de la que suscribe. Incluimos, también con imágenes, la experiencia de *El Arca* relatada por su directora Betina Perona, o acerca de cómo infancias de sectores populares carenciados desarrollan actividades participativas y cómo la institución, con toda su precariedad, se esfuerza por mejorarles su calidad de vida.

La investigadora Valeria Llobet –quien ya había escrito sobre el tema para la revista hace una década– desarrolla en esta oportunidad un balance crítico sobre los logros y las carencias en el artículo “Algunas reflexiones teóricas y algunas preguntas políticas”. Invita con mirada realista a advertir el hiato entre las declaraciones y las realidades.

En el marco de los derechos, el productor y director de programas televisivos Esteban Gaggino desarrolla su experiencia en el artículo “Producción audiovisual para, con y por las niñas, niños y jóvenes”. A su vez, con la idea de que cuantas más herramientas se tengan, mejor será la interlocución con las infancias, quisimos incluir un texto de corte psicológico sobre el valor de escuchar, presente en el artículo de Gabriela Klachko “Entre el protagonismo, el riesgo y la necesidad de escucha”.

Y como no podía ser menos, las palabras y reflexiones del maestro Francesco Tonucci se hacen presentes en una de sus conferencias: “Necesitamos a los Niños para transformar la ciudad”, en cuya transcripción –a la que denominamos “Los derechos en vivo e *in situ*”– hemos incluido también las imágenes elaboradas por el Maestro, para lo cual, como ilustrador, se hace llamar Frato. Queda en el aire la pregunta de cuán mal

debe estar una sociedad para tener que aprobar una Convención para defender a sus niños.

Por otra parte, a modo de ejemplo y para reconocer que hasta en las prácticas educativas más elementales es posible llamar a la participación, completamos el itinerario de lectura con el texto de investigación “Alfabetizando con recursos múltiples” de Vázquez, Pedrazzini, Scheuer y Bugallo.

La producción fotográfica estuvo a cargo de Ignacio Miyashiro y su equipo, quien ha manifestado una sensibilidad especial para captar situaciones en diálogo con las infancias. Intentamos, de alguna manera, en el balance de 30 años, reconocer que diferentes organizaciones de la sociedad civil, las propias infancias y juventudes y, a veces, de modo ciclotímico, los Estados, han profundizado en el derecho a la participación. Pero ambicionamos que todos los derechos aprobados en la Convención y otros que vayan surgiendo por amor a los niños y las niñas, no vuelvan a ser opacados por sombrías circunstancias. Invitamos entonces a leer y a actuar. •



A 30 AÑOS DE LA CONVENCION

Sin permiso para participar

Liderazgos transformativos y derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes

Por **Andrea Iglesias Larroquette***



* Estudia Psicología en la Universidad de Valparaíso y es Magister en Psicología Social. Trabaja en la defensa de derechos de NNA hace más de 20 años. Actualmente es asesora para América Latina en materia de enfoque de derechos y protección frente a la violencia.



Contradicciones y paradojas sobre la participación de NNA

Este año, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) cumplió 30 años de su ratificación. En sentido coloquial podríamos decir que ya alcanzó la adultez, y sin duda muchos aún interpretarían aquello como una señal de madurez o de completitud. Lo que habla más de los importantes desafíos pendientes en materia de transformaciones culturales en torno a ser niño(a) y a no ser considerado menos/ incompleto, que de avances concretos en derechos humanos de niños, niñas y adolescentes (NNA).

Lejos de cualquier deseado estado de madurez, los múltiples balances realizados a propósito del aniversario de la CDN han puesto en evidencia un conjunto de avances en materia de derechos que parece abarcar específicamente a “nuestros hijos/as”. O sea, a NNA escolarizados y de familias de clase media, heterosexuales y blanqueadas,

por nombrar algunos ejes de referencia.

Es interesante tener en cuenta que la adopción de la CDN coincidió con un período de profundos cambios sociales, económicos y tecnológicos: con el final de la Guerra Fría una ola de elecciones democráticas transformó el paisaje político mundial lo que en su conjunto contribuyó a impulsar una gran mejora en el bienestar y la reducción de la pobreza extrema, panorama que ha cambiado radicalmente en 30 años en una dirección totalmente opuesta.

Como lo demuestra el último informe de Alianza Joining Forces (2019), existen fuertes debates en torno a los impactos de la CDN y cómo se catalizó el cambio. Sin embargo, es posible identificar ciertas áreas de progreso.

Por una parte, la Convención aceleró la introducción de una serie de nuevas leyes y políticas que contribuyeron a aumentar la protección formal de los niños y las niñas y su visibilidad en los gobiernos. 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.

Por otra, proporcionó un marco en el que los Estados más efectivos y receptivos aumentaron su inversión en servicios esenciales, potenciando los resultados en materia de sanidad y educación. Mejorar el seguimiento y la recolección de los datos ha ayudado a los países a medir los avances.

Al mismo tiempo, una sociedad civil reforzada ha jugado un papel



“Una sociedad civil reforzada ha jugado un papel cada vez mayor a la hora de exigir a los gobiernos responsabilidades por los avances, demostrar una prestación de servicios eficaz y aumentar las expectativas de la ciudadanía con respecto a lo que le corresponde”

cada vez mayor a la hora de exigir a los gobiernos responsabilidades por los progresos, demostrar una prestación de servicios eficaz y aumentar las expectativas de la ciudadanía con respecto a lo que le corresponde.

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 prevenir¹. Más del 60 % de quienes cursan la primaria en países en desarrollo no alcanzan unos mínimos de competencia en el aprendizaje². 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.³ Un sinnúmero de ellos, en países tanto ricos como pobres, se enfrentan a una realidad diaria de pobreza, explotación, violencia, descuido y abuso.

En este mismo informe (FAO, 2018) se plantea que el reto de materializar los derechos establecidos en la CDN tiene al menos dos dimensiones. Una implica terminar el trabajo en áreas como la mortalidad infantil y la educación básica, donde, a pesar de los avances logrados, se ha dejado atrás a grupos de niños y niñas. Cada vez más, las infancias que todavía se enfrentan a un riesgo considerable de morir prematuramente o de pasar hambre, o que carecen de acceso a la educación, son aquellas que viven en contextos mal gobernados o afectados por conflictos, o las que pertenecen a grupos sociales excluidos. Para muchos gobiernos resulta políticamente conveniente ignorar a esos grupos, mientras que una falta de recursos y de condiciones sobre el terreno a menudo dificulta la mejora de su situación, incluso cuando existe la voluntad para ello.

El segundo reto afecta a los derechos en áreas en las que el avance ha sido menos constante y en las que muchos Estados tienen aún que traducir la visión de la CDN a la política o a la práctica. Esto es especialmente cierto en lo relacionado con la protección de los niños y las niñas frente a la violencia y con los derechos civiles y políticos.

Es evidente que estos dos desafíos están estrechamente relacionados. Los niños y las niñas a quienes se les niega el derecho a la salud o la educación a causa de barreras sociales y políticas –con frecuencia vinculadas al género, el origen étnico o la discapacidad– tienen más probabilidades de asegurar esos derechos si se fortalece su voz política y se hace frente a la discriminación activamente.

Y es más. **Es muy poco probable que se pueda avanzar en la garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes sin la participación de ellas y ellos.**

Curiosamente, esto que puede aparecer como una importante conclusión, no es más que una reafirmación de lo que implica la par-

1 https://www.who.int/gho/child_health/mortality/mortality_under_five_text/en/ (en inglés)

2 BANCO MUNDIAL. World Development Report: Learning to Realise Education's Promise. Washington D. C.: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2018. Panorama general disponible en español: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096ovSP.PDF?sequence=64&isAllowed=y>.

3 FAO, IFAD, UNICEF, WFP, WHO State of Food Security and Nutrition in the World. Roma: FAO, 2018.

ticipación entendida desde los referentes de transformación social y la búsqueda de condiciones de justicia y dignidad. Lo que pone en evidencia que aun después de 30 años, sigue siendo urgente señalar de qué participación de NNA hablamos.

¿De qué hablamos cuando hablamos de participación de NNA?

Tal vez, el ejercicio que debemos comenzar a hacer seriamente es comprender qué significa y qué implica generar condiciones y libertades para que niñas, niños y adolescentes puedan participar de las decisiones que afectan sus vidas. Esto que en principio puede ser muy simple, trae consigo asociada una reflexión en torno a los sentidos éticos y políticos que ese estar en el mundo conlleva y en particular tomar conciencia de las formas de poder que impiden/posibilitan la participación de las NNA.

Apoyándonos en el etnólogo francés Claude Lévi-Strauss, podríamos decir que participación es una palabra “con significado flotante” (Anderson, 1998: 574). El término adquiere un significado más específico solo si conocemos los objetivos a los que apunta —en todo caso ha de tomarse en cuenta siempre el contexto y las condiciones bajo los cuales se establecen esos propósitos—.

Cualquier persona que escuche, ame, sea creativa o simplemente viva su vida siempre participa o toma parte, pero no necesariamente persigue alguna finalidad con ello. Por otra parte, aunque la participación se asocia con objetivos positivos y deseables, también es posible actividades abominables y con fines despreciables.

Por otra parte, podemos decir que puede tener lugar en diferentes campos de acción y áreas de la vida —familia, público— y referirse a cuestiones personales, privadas, sociales, económicas o políticas, que muchas veces en la vida real no son estrictamente separables unas de otras.

Ahora bien, cuando se establecen objetivos éticos, la participación puede tener un matiz moral que orienta y cualifica tanto aquello que se quiere alcanzar, como el proceso y constituye sujetos en esas interacciones.

Bajo el aspecto de los propósitos, lo más adecuado es diferenciar entre una concepción instrumental o utilitarista —participación como medio— y una basada en los derechos, transformadora y emancipadora —participación como objetivo— (Theis, 2007).⁴

Liebel y Saavi (2012) diferencian estas dos perspectivas, señalando que se habla de una comprensión instrumental o utilitarista cuando se recurre a la participación para hacer más efectiva alguna medida involucrando a los afectados en la planificación para que se identifiquen más con ésta, o cuando el fin es mejorar el rendimiento convirtiéndolo en un asunto personal. En esta noción lo que cuenta no es más que la “utilidad” y por tanto se “aplica” sólo mientras la genera.

Actualmente esta forma de participar está presente tanto en estrategias empresariales de producción como en proyectos reformadores

en áreas como el trabajo social, la planificación urbana o la política de desarrollo. Su objetivo es, en primer lugar, aumentar el grado de identificación y reducir las resistencias y la oposición.

En relación con los niños, este tipo de participación se practica, por ejemplo, en las escuelas para mantener atentos a los niños que están “hartos” y motivarlos a esforzarse más, también para prevenir conflictos con chicos “difíciles”. En otros casos, cuando se espera lograr mayor eficiencia en la planificación de la política comunal, se hace partícipes a los más pequeños, lo mismo que cuando se considera que su presencia representa una ventaja “innovadora” en la competencia intercomunal. Una connotación similar se advierte en el caso de personas adultas que crean “organizaciones infantiles” con el fin de movilizar a los niños o de lograr determinados objetivos preestablecidos a través de ellos, si bien el hecho de conceder cierto margen de acción propio en “su” organización no significa que la participación no sea utilitarista.

Un indicio del uso instrumental puede observarse cuando se habla de “hacer participar”, de “incluir o involucrar” a personas en general o a niñas y niños en particular.

En la misma línea de pensamiento de Liebel y Saavi (2012), plantean que la visión de participación que se basa en los derechos apunta generalmente a fomentar la emancipación y la igualdad. En este sentido, pretende aportar a la democratización de la sociedad y de las relaciones sociales, lo que quiere decir que tiene también una función transformadora, cuyo fin es lograr ciertos cambios —de las estructuras— sociales y políticos.

Sin embargo, para poder determinar si esta noción de participación realmente ayuda a la

⁴ Sobre esta diferenciación, véase también Cornwall (2008: 274) y White (1996). Ambas autoras sostienen que lo decisivo para los resultados concretos de las instancias de participación no son solamente los objetivos de aquellos que inician la participación.

emancipación y a la igualdad de derechos es necesario saber cuáles son los intereses de fondo y las condiciones de ejecución concretas. Solo así es posible determinar si las personas pueden hacer uso de su derecho a la participación y si ésta tiene sentido para ellas.

En este sentido, se superan las concepciones de la participación como asuntos esenciales de la vida humana, independientemente de si le son útiles o no para alguien (y a quienes), y se la concibe como un elemento inherente al sujeto actor, que amplía su margen de acción y lo protege de ser degradado a un mero objeto.

La comprensión de la participación como un derecho se basa en un concepto de ser humano según el cual participar es del interés de toda persona y toda persona es en principio capaz de hacer uso de este derecho.

Los enfoques de participación basados en las teorías de la democracia a menudo descuidan las condiciones de vida y los intereses concretos. En el caso de los niños, suelen limitarse a invocar el sentido de la “democracia” para ellos como —potenciales— ciudadanos o tienden a entender la participación como un medio pedagógico o político-educativo para “formar” ciudadanos “buenos” y “competentes.” De modo que ni las perspectivas utilitaristas ni las basados en teorías democráticas pueden pretender que no instrumentalizan a los niños para fines heterónomos. Por lo general, se contempla la participación desde la perspectiva del individuo, ya sea para ampliar su margen de acción y de óptica o para su instrumentalización.

En este sentido, podemos comprender la participación como una posibilidad u oportunidad del individuo de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad “inequitativa” y “no libre” —liberación, empoderamiento—, pero también como posibilidad u oportunidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr más reconocimiento social y mayor “pertenencia” —inclusión, tener-parte—.

Lo que resulta fundamental es la comprensión de que dichas posibilidades u oportunidades del “individuo” requieren de la acción colectiva y están relacionadas con la transformación de las formas de poder abusivas, que están a la base de todas las violaciones de derechos humanos —también la de niñas, niños y adolescentes—.

De esta forma el reconocimiento de las y los niños como sujetos de derechos requiere, más allá de la retórica discursiva, condiciones materiales y relacionales que les permitan articular pensamientos-acciones propios que posibiliten transformar las estructuras/relaciones de poder, generando impactos (con sentido para ellas y ellos) en sus condiciones de vida.

La sola alusión retórica a la CDN, la apelación permanente a que son sujetos de derechos y la ausencia y retroceso de condiciones materiales y simbólicas para el reconocimiento y la dignidad de las y los niños, traen consigo efectos adversos de complacencia y desmovilización.

Participación y poder son cosa de niñas y niños

Lo que hay que tener muy claro entonces, es que las concepciones específicas de la infancia resultan decisivas, pues inciden directa-



mente sobre la manera en que se conciben la participación y los espacios sociales considerados legítimos para ésta (Thomas, 2007; Gaitán y Liebel, 2011).

Los derechos de participación establecidos en la CDN se basa en el concepto de los derechos individuales que tiene tienen los niños y niñas de ser escuchado y de poder opinar. Aunque, nadie niega que se relacionan con otro conjunto de derechos (libertad de expresión, libertad de pensamiento, conciencia, religión, y protección de la vida privada, libertad de asociarse y reunirse y a recibir una información adecuada, contenidos desde el artículo 12 al 17 de la CDN), lo que se instala es la idea de que la de participación se restringe a dos aspectos en particular:

ser consultados y tomar decisiones. Esto reduce la participación de la actuación en general a un mero hablar, pensar y decidir [...] Definir la participación primordialmente como influir y tomar decisiones forma parte de la conversión general del actuar, al hablar dispuesta por el mundo desarrollado minoritario (Alderson, 2008: 79).

Esta consideración inicial trae consigo la noción de que su derecho a opinar se limita a “asuntos que afecten al niño”, excluyéndose totalmente cualquier responsabilidad política, social o económica, que pueda estar dispuesta “desde el mundo adulto” hacia el “mundo de las y los niños”.

En muchas de nuestras culturas latinoamericanas los niños y niñas son percibidos como miembros integrales de la comunidad con características específicas pero cuya vida no transcurre al margen de la existencia de los “adultos” y con grados diferenciales de responsabilidad en asuntos económicos y políticos. Importantes ejemplos de aquello se han expresado en los movimientos de niñas y niños trabajadores en el Perú desde la década de los 70.

Es fundamental entonces que los niños dejen de ser considerados seres que viven separados del mundo adulto y que se encuentran en proceso de convertirse en adultos —plenos—. Principalmente porque esta construcción “occidental” y colonial totaliza una realidad que dista muchísimo de la que vive la gran mayoría de las niñas y los niños, en especial aquellos que enfrentan los más brutales ataques a la vida y a la dignidad que puede enfrentar un ser humano.

La economía y la política migratoria de Estados Unidos afectan la vida de niños y niñas. Los negocios transnacionalizados de la droga, el tráfico de órganos y la explotación sexual, afectan la vida de niñas y niños. La cultura de impunidad de las iglesias frente a la violencia sexual afecta la vida de las niñas y niños, y podríamos seguir.

Lo interesante de esto es que este, imaginario que divide el mundo de los niños y el mundo de los adultos opera en pseudo defensa de la niñez y sus derechos, expresando en argumentos que señalan que participar vendría a robarles la “niñez”, sacarlos del mundo de juego, armonía familiar y de educación para la vida adulta. Vale entonces preguntarse: ¿quiénes son los responsables de que NNA sean desplazados, explotados y/o abusados sistemáticamente?, ¿de qué vidas los estamos sacando con ese tipo de argumentos?

Si nos detenemos ahí, el concepto de participación política, se conceptualiza de manera muy “específica” para las y los niños, bajo la

“La comprensión de la participación como un derecho se basa en un concepto de ser humano según el cual ésta es del interés de toda persona y toda persona es en principio capaz de hacer uso de este derecho”



“Es fundamental que las y los niños dejen de ser considerados seres que viven separados del mundo adulto y que recién se encuentran en proceso de convertirse en adultos —plenos—”

forma de una “relación de enseñanza-aprendizaje” (Wyness, Harrison y Buchanan, 2004: 84) que impide ver el auto concepto y la actuación política de la niñez que, muchas veces, tiene lugar en medio de la vida de una sociedad o un grupo social de “adultos” y, a menudo, nace de la iniciativa propia de los niños.

Quando la participación es tal no pide permiso y no se limita a acciones puntuales. Y eso vale para niños, niñas y adolescentes, como para todos los espacios en que se busca transformar las condiciones que limitan la vida, generan inequidad y mal vivir.

En la última década hemos visto surgir interesantes movimientos infantiles y juveniles, desde el 2006 para algunos, desde el 2011 para otros. “La revolución Pinguina”, en Chile, por el Derecho a una educa-

ción pública y de calidad, o el movimiento de defensa contra violencia en las escuelas y la marcha por Nuestras vidas en Estados Unidos liderada por adolescentes migrantes cansados de la incapacidad de las instituciones educativas de defenderles contra la violencia en las escuelas, o los movimientos de defensa frente al cambio climático en Europa, o la toma feminista por una educación no sexista en escuelas públicas en Chile.

Lo claro es que cuando los niños participan en movimientos de protesta, esto no es visto como una forma de participación política, sino sobre todo o exclusivamente como una tendencia negativa y un peligro para los niños o incluso como grupos “terroristas” que ponen en peligro la estabilidad democrática desapareciendo totalmente el sujeto niño/a en el discurso.⁵

Para provocarnos

Cuando consultamos a las y los adultos cuáles son las principales barreras que impiden la participación de niños y niñas, de manera unánime se puede escuchar el “adultocentrismo”. De ahí la importancia de hacernos estas preguntas:

- ¿Cuánto hemos avanzado en deconstruir la idea de que los niños deben obedecer incondicionalmente a los mayores — en especial a los que los alimentan y mantienen—, servirles y someterse totalmente a sus decisiones?
- ¿A qué se deben y cuáles son las causas que nos impiden abandonar esos aparentes espacios de privilegio autoritario?
- ¿Cuánto estamos dispuestos a abrir espacios significativos de participación para NNA?
- ¿Cuánto estamos dispuestos a dejarnos guiar/aconsejar/construir relaciones igualitarias con NNA?

Reflexionar sobre las formas de poder que constituyen relaciones sociales, de género, económicas y políticas en donde los niños son menos y los adultos más, sigue siendo la gran tarea pendiente. Valdría la pena preguntarse el porqué y cómo se transforman las relaciones de dominación y privilegios, dejarse empapar de las reflexiones feministas y anti raciales para ayudar en conjunto a NNA a pensar otras formas de emancipación y dignidad que incluyan a todas y todos los niños. •

5 Lamentables ejemplos de la criminalización de la acción política de niños y niñas tenemos en Chile con la aplicación de la Ley Antiterrorista a menores de edad del pueblo mapuche en Chile hasta el año 2011, el sitio policial al instituto nacional en Santiago de Chile,

Referencias bibliográficas

- Anderson, Gary L., (1998) “Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education”, en *American Educational Research Journal*, vol. 35, núm. 4, pp. 571-603.
- Alderson, Priscilla (2008) *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*, Jessica Kingsley Publishers, Londres. en Libely Saadi (2012) *Desacatos*, núm. 39, mayo-agosto 2012, pp. 123-140
- Child Rights Now (2019). *La Segunda Revolución. 30 años de derechos de los niños y las niñas y la agenda pendiente*. Julio de 2019, *Joining Forces*.
- Cussiánovich, Alejandro (2009) *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños trabajadores de América Latina y el Caribe, Lima.
- Gaitán, Lourdes y Manfred Liebel (2011) *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*, Universidad Pontificia, Comillas, Editorial Síntesis, Madrid.
- Libely Saadi (2012) *Desacatos*, núm. 39, mayo-agosto 2012, pp. 123-140.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1989, *Convención sobre los Derechos del Niño*, Organización de las Naciones Unidas, Nueva York.
- Theis, Joachim (2007) “Performance, Responsibility and Political Decision-Making: Child and youth Participation in Southeast Asia, East Asia and the Pacific”, en Joachim Theis, Ravi Karkara e Isami Kinoshit (eds.), *Children, Youth and Environments*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-13, en línea: <<http://www.colorado.edu/journals/cye>>.
- Wyness, Michael, Lisa Harrison y Ian Buchanan (2004) “Childhood, Politics and Ambiguity: towards an Agenda for Children's Political Inclusion”, en *Sociology*, vol. 38, núm. 1, pp. 81-99.

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Derechos de las niñas: desafíos y oportunidades

Por **Nicole Campos** y **Viviana Santiago**



Viviana Santiago es pedagoga y hace más de 13 años trabaja en el tercer sector, en organizaciones internacionales que se especializan en la promoción de derechos, particularmente, los derechos del niño y del adolescente. Escribe en el blog Palavra de Preta y colabora en Blogueiras Negras. En la actualidad, es gerente de género e incidencia política en Plan International Brasil y coordinadora ejecutiva de la Red de Niñas e Igualdad de Género-RMIG.

Nicole Campos es socióloga y magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Federal do Maranhão (UFMA). Trabaja en el sector de desarrollo desde hace 10 años, tiene una certificación en Gestión de Proyectos para el Desarrollo Profesional (PMD Pro), y gran experiencia en la gestión de proyectos para la movilización de recursos para el tercer sector. En la actualidad, es gerente técnica de programas de Plan International Brasil.

Las niñas son el grupo más excluido del mundo y enfrentan discriminación y abuso sólo porque son jóvenes y mujeres. En cada etapa, desde sus primeros años de vida hasta la edad adulta, afrontan diferentes desventajas en la educación, la salud, el trabajo y en la vida familiar, que se relacionan directamente con esa doble discriminación. Cuando determinados factores, como la pobreza, etnia o la discapacidad, se entrecruzan y, al mismo tiempo, prevalecen los estereotipos de género y las relaciones desiguales de poder, las desventajas para las niñas se multiplican.

Tras analizar más de 1 300 documentos internacionales que respaldan los derechos de las niñas, Plan International¹ reveló cuán invisibilizadas están en el derecho internacional. La mayoría de los docu-

¹ Plan International es una organización humanitaria y de desarrollo independiente que trabaja en 71 países de todo el mundo, en África, América y Asia para promover los derechos de los niños y la igualdad para las niñas.



mentos de política internacional son neutros en términos de género o edad y, muchas veces, tienden a ubicar a las niñas en las categorías genéricas de niños y adolescentes o jóvenes o mujeres, relegando así los derechos de las niñas a los márgenes entre los niños y las mujeres.

Niñas – Derechos y violencia en Brasil

Según la investigación *Por ser niña: creciendo entre derechos y violencias*, realizada por Plan Internacional, en Brasil; mientras el 11 % de los varones tiende su cama, en el caso de las niñas, lo hace el 81,4 %; el 76 % de las niñas lava los platos, y más del 68 % cocina. Una de cada tres encuestadas dice que el tiempo para jugar es insuficiente y una de cada cinco conoce a una niña en situación de violencia. Además, el 70 % de las niñas desconoce, o solo escuchó hablar del Estatuto del Niño y del Adolescente. Asimismo, la mayoría de las niñas de hasta 14 años de edad encuestadas en Maranhão dijo que, cuando menstruó, tuvo que dejar de jugar y empezar a quedarse más en casa para

los quehaceres. Sintieron que se habían convertido en adultas.

En números absolutos, Brasil es el cuarto país en donde se celebran más matrimonios infantiles²:

- 877 mil mujeres entre los 20 y los 24 años de edad, se casaron antes de los 15 años;
- Más de 3 millones de mujeres entre los 20 y los 24 años, se casaron antes de los 18 años;

² Tirando o Véu – Casamento Infantil no Brasil – Plan Internacional Brasil, 2019.

- Según el estudio de Pro-mundo *Ella va conmigo en mi barco*, el 36 % del total de mujeres casadas, lo hizo antes de los 18 años y con hombres, en promedio, 9 años mayores.

Todas las encuestadas que hoy están casadas tenían una vida sexual activa, no siempre protegida, pero a escondidas de la familia, y ni bien esa experiencia sexual fue expuesta, sobrevino el casamiento.

En América Latina y el Caribe (ALC), Brasil figura entre los cinco países con los índices más altos, según se detalla a continuación: Nicaragua (41 %), República Dominicana (37 %), Brasil (36 %), Honduras (34 %) y México (23 %). Eso significa que, una de cada cuatro niñas de ALC, se casa antes de los 18 años.

Otro problema que afecta a las niñas es el trabajo infantil. Una investigación del Foro Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (FNPETI), indica que el trabajo infantil doméstico está clasificado como una de las peores formas de trabajo infantil desde 2008. Cuando las niñas, en su mayoría son niñas, realizan trabajo infantil doméstico, se están violando sus derechos a la vida, la salud, educación, a jugar y al ocio; hasta su desarrollo físico, psicológico y social se ven afectados. Aún así, en el Brasil actual, miles de niñas hacen trabajo infantil doméstico: 94,1 % niñas, 73,4 % negras/os, el 80 % estudiaba y no volvió a hacerlo, el 83 % se ocupaba de los quehaceres domésticos en su casa; el rendimiento mensual promedio estimado es equivalente al 72,8 % del salario mínimo del período.

Según los datos del Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU), en Brasil, hay actualmente 11 millones de personas de entre 16 y 29 años de edad, que no tie-

nen acceso a la educación ni a oportunidades laborales. Son las que se conocen como “nini”. La investigación apunta que el 27,9 % de las mujeres jóvenes se encuentra en esa categoría. Una mujer negra joven, por ejemplo, tiene dos a tres veces más posibilidades de ser nini que un hombre blanco. La maternidad precoz es uno de los factores asociados con esa situación. Entre los jóvenes de 15 a 19 años que ni estudian ni trabajan, el 59,7 % ya tiene al menos un hijo y el 69 % son mujeres negras.³

Los datos antes mencionados ponen en evidencia una realidad de absoluto incumplimiento de los derechos. El estado brasileño necesita avanzar en ese sentido. Reconocemos que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) es una oportunidad para impulsar las estrategias que verdaderamente les permitan a todas las niñas brasileñas acceder a sus derechos y desarrollar plenamente su potencial.

Agenda 2030 – Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)⁴ fueron trazados sobre la base de los Objetivos del Milenio y forman parte de un Protocolo Internacional ambicioso y sumamente necesario, sancionado en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el mes de septiembre de 2015. En total, 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas, entre ellos Brasil, asumieron el compromiso de adoptar una estrategia global para los próximos 15 años, a la que llamaron “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”.

Alcanzar la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas será un aporte fundamental para el progreso de todos los objetivos y metas de la Agenda. La materialización del pleno potencial humano y del desarrollo sostenible no será posible si a la mitad de la humanidad se le siguen negando por completo, tanto derechos humanos como oportunidades.

Los compromisos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible representan un avance importante hacia el abordaje de los derechos de las mujeres y niñas. Algunos ejemplos incluyen metas para poner fin a la violencia de género y a prácticas nocivas como el matrimonio prematuro y forzado, y a la mutilación genital femenina. Otras resaltan la necesidad de acortar las brechas de género que quedan en cuanto a la educación, desnutrición, seguridad e higiene; y metas que reconozcan el tema encubierto del cuidado no remunerado y el trabajo doméstico que, muchas veces, niegan a estas niñas sus derechos a la educación y las oportunidades económicas.

La Agenda 2030 además compromete a garantizar la plena participación de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo en la toma de decisiones, en todos los niveles de la vida política, económica y pública; a otorgar a las mujeres iguales derechos a los recursos económicos y a la posesión de tierras y propiedades; se

3 FPNU: La generación nini (en portugués), <https://brasil.unfpa.org/pt-br/news/geracao-sem-sem>, último acceso el 27/07/2019.

4 Para obtener más información (en portugués), visite: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Último acceso el 25 de julio de 2019.



compromete a que todas las mujeres y los hombres puedan conseguir empleo productivo y trabajo digno, para que se sienten las bases fundamentales para las futuras generaciones de niñas y mujeres jóvenes con poder económico.

El principio fundamental de la Agenda 2030 de “no dejar a nadie atrás” determina la necesidad de hacer esfuerzos específicos para abordar los derechos y las necesidades de las niñas, que siguen siendo las más excluidas y discriminadas. La fundamentación de la Agenda 2030 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y en los tratados internacionales de derechos humanos, permite que los gobiernos y otros actores sociales, como Plan International, incluyan los compromisos de los ODS y las obligaciones de derechos humanos en sus políticas, planes y mecanismos de supervisión e informes, de manera que quede bien plasmada la responsabilidad de toda la sociedad por el cumplimiento de la agenda 2030.

Las tres dimensiones integradas e indivisibles del desarrollo sostenible de la Agenda, económica, social y ambiental, representan un cambio importante respecto de las distinciones que antes se trazaban entre el desarrollo social y económico y las cuestiones ambientales y climáticas. Por lo tanto, los objetivos representan los desafíos y las realidades complejas e interconectadas de la vida de las niñas particularmente.

Las niñas son el grupo más afectado por la violencia, tanto en los casos de abandono o negligencia, como en los de violencia física, psicológica y sexual. Los datos sobre la violencia sexual son los que reflejan las principales vulnerabilidades, asimetrías de derechos y un marcado ascenso hacia el lado de las niñas en la categoría de género

Las niñas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Con el fin de colaborar en esta tarea, en el año 2017, Plan International Brasil elaboró un informe llamado “Las niñas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: un análisis de la situación de las niñas en Brasil”⁵. La intención era ampliar la mirada sobre las cuestiones que afectan a la infancia en el país, con un corte de género que ayudara a las organizaciones, los gobiernos y la sociedad en general, a percibir que no se podrán zanjar plenamente las desigualdades si no se abordan las cuestiones que afectan a las niñas. Para ello, se emprendió el esfuerzo de analizar los 17 objetivos, reconociendo que la agenda es indivisible y que las cuestiones de género están incluidas en la ella como un todo.

Cabe destacar que, el objetivo del informe era poner en evidencia un sujeto determinado que, en este caso, son las niñas. Para poder hacer comparaciones, sistematizaciones y análisis de políticas públicas, recurrimos con frecuencia a los contrastes entre los derechos (o la falta de derechos) de ese grupo y de otros grupos sociales, como los niños y el público adulto.

El informe indica que, en el país, existen avances importantes en los niños y adolescentes, que también impactan a las niñas. Los datos sobre pobreza, desnutrición, educación y salud, por ejemplo, demuestran el progreso que ha logrado Brasil después del Estatuto del Niño y del Adolescente. Sin embargo, algunos desafíos continúan vigentes, entre ellos, los siguientes:

⁵ Para acceder a la publicación completa (en portugués), visite: <https://plan.org.br/as-meninas-e-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. El informe fue elaborado por Daniella Rocha Magalhães, directora de Sofia Comunicação e Direitos.



“El principio fundamental de la Agenda 2030 de “no dejar a nadie atrás” determina la necesidad de hacer esfuerzos específicos para abordar los derechos y las necesidades de las niñas, que siguen siendo las más excluidas y discriminadas”

- 1. Violencias:** las niñas son las más afectadas, tanto en los casos de abandono o negligencia, como en los de violencia física, psicológica y sexual. Los datos sobre la violencia sexual son los que reflejan las principales vulnerabilidades, asimetrías de derechos y un marcado ascenso hacia el lado de las niñas en la categoría de género. Ellas superan, tanto a los niños como al público adulto, en lo que respecta a las diversas formas que adopta la violencia sexual (abuso, explotación, pornografía etc.).
- 2. Salud:** según los datos investigados, el embarazo en la adolescencia ha disminuido. Sin embargo, persisten los desafíos como garantizar la atención prenatal y el parto seguro a todas las adolescentes embarazadas, así como la expansión de la educación sexual en las escuelas. En el Objetivo 10 (Reducir la desigualdad en y entre los países) se elaboraron muchas propuestas legislativas sobre los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes. Las visiones puramente biologicistas o de fondo moral y religioso han sido un impedimento para avanzar en este aspecto.
- 3. Educación:** los datos manifiestan progresos importantes. Las niñas están presentes de forma simétrica en todos los niveles de enseñanza básica y superior. Pero existe un grupo menor, e igual de importante, de niñas que no asisten a la escuela y que no debe ser ignorado, en especial, porque está compuesto por las niñas

Plan International – Acción en la Agenda ODS para que ninguna niña se quede atrás

En lo que respecta a las acciones relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Plan International¹ ha estado colaborando como parte de un movimiento global compuesto por diversas actrices y actores que, desde sus lugares, hacen su contribución. Para combatir la pobreza infantil. Por ejemplo, trabajamos conjuntamente con niños, niñas, sus familias, comunidades, organizaciones y gobiernos locales, para combatir sus causas y la desigualdad. Creemos que los avances en los derechos de los niños en áreas como educación, salud, protección contra la violencia y acceso al agua y el saneamiento están intrínsecamente vinculados con el fin de la pobreza infantil. También redoblamos nuestros esfuer-

zos de defensa y representación, para garantizar que las familias que viven en situación de extrema pobreza tengan acceso a protección social y a servicios financieros, que les permitan aumentar sus ingresos a largo plazo y puedan poner fin a la perpetuación de la pobreza entre generaciones. Plan International trabaja para alcanzar más igualdad de género, una de las principales causas de pobreza global. Por medio de nuestros programas y de nuestros servicios de defensa y representación, nos ocupamos de fortalecer la posición de las niñas, promover sus derechos y atender sus necesidades específicas. Ponemos un especial énfasis en las niñas y los niños más vulnerables, que forman parte de grupos excluidos, entre los

¹ En Plan International creemos en el poder y el potencial de todos los niños, pero sabemos que, muchas veces, éstos se ven restringidos por la pobreza, violencia, exclusión y discriminación, y las niñas son las más afectadas. Para obtener más información (en portugués), visite: <https://plan.org.br/>

en mayor situación de vulnerabilidad debido al escaso acceso a derechos: las indígenas, las niñas con discapacidad y las negras.

4. **Trabajo:** encontramos algunos datos desagregados sobre la situación de las niñas en el aprendizaje, que indican la ocupación de otros lugares, aunque no los tradicionales del sexo femenino. No obstante, se necesitan más datos sobre el nivel de empleabilidad, desempleo, remuneración y sobre el perfil de las niñas en el mercado laboral. El trabajo infantil doméstico, en sí mismo, revela la estrecha relación entre el género y las vulnerabilidades. Son las niñas negras, pobres y provenientes de las áreas periféricas o rurales, las que cumplen funciones domésticas, remuneradas o no, en sus hogares o en los de terceros.
5. **Estructuras jurídicas:** algunos proyectos de ley e iniciativas de los poderes Legislativo o Ejecutivo, ilustrados en el informe, indican cuán amenazados están los derechos conquistados hasta ahora. Una situación emblemática es el intento de suprimir la categoría de género en algunos textos legales, como la Base Nacional Común Curricular y el proyecto de ley Escuela sin Partido. Lo mismo sucede con el Estatuto del Embrión (PL 478/2007) y la medida provisoria (MP 768/2017), que buscan reformar el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) y el Consejo Nacional de los Derechos del Niño y del Adoles-

cente (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-Conanda), para que incluyan al embrión en sus atribuciones.

6. **Participación y empoderamiento:** este es un tema para el que urge trazar las experiencias y definir los indicadores orientados al público de las niñas. Hay información disponible de forma pública sobre las mujeres adultas que revela, por ejemplo, su tímida participación en la vida político-partidaria y pública y una mínima ocupación de puestos de mando. ¿Cómo figuran las niñas en este mismo aspecto? ¿Están teniendo

que se encuentran los grupos étnicos minoritarios y las niñas con discapacidad. Más específicamente, nuestra tarea incluye normas sociales discriminatorias y desafiantes que garanticen que las niñas tengan un comienzo saludable, que incluya salud y derechos sexuales y reproductivos, derribe las barreras en la educación y aumente las oportunidades económicas disponibles para las ellas.

Plan International se dedica también, en asociación con organizaciones y gobiernos, a mejorar y expandir información y servicios de salud sexual y reproductiva que satisfagan las necesidades de los niños y adolescentes. Defendemos la educación sexual integral para que las niñas y los niños puedan tomar decisiones autónomas y basadas en el conocimiento sobre su cuerpo y su salud, y ejerzan una sexualidad saludable y segura, libre de violencia, coerción y discriminación. La educación sexual integral debe incluir información sobre las relacio-

nes, igualdad de género y orientación sexual. La información sobre la salud y los derechos sexuales y reproductivos también son fundamentales para que las niñas y los niños tengan acceso y puedan utilizar efectivamente los servicios sanitarios. Plan International brinda a los adolescentes información sobre sus derechos; esto puede capacitarlos para responsabilizar a los gobiernos locales por sus obligaciones internacionales respecto a la violencia basada en género y a los derechos sexuales y reproductivos. Mediante nuestro abordaje *peer-to-peer* conocido como *Champions of Change* (Líderes del Cambio), involucramos activamente a hombres y niños en nuestra tarea de promover la igualdad de género. Hacerlos parte en la reformulación de las definiciones saludables de masculinidad es fundamental para promover los derechos de las niñas y las mujeres jóvenes, y para asegurar que se alcance la igualdad de género.



“¿Cómo figuran las niñas con respecto a la participación? ¿Están teniendo oportunidades de aprendizaje sobre liderazgo y participación que les permitan construir otro trayecto de vida, para comprender, reivindicar y modificar las cuestiones de género que causan las desigualdades?”

oportunidades de aprendizaje sobre liderazgo y participación que les permitan construir otro trayecto de vida, para comprender, reivindicar y modificar las cuestiones de género que causan las desigualdades? Esta nos parece una pregunta central, que debe ser respondida por las políticas públicas y las organizaciones sociales.

Desafíos persistentes

Todavía persiste el desafío de relacionar las categorías de género y edad, para que se puedan tratar las cuestiones de género desde la niñez. Muchas veces, los indicadores y datos sobre las mujeres no incluyen ni fomentan una lectura sobre las niñas. Del mismo modo, algunos indicadores y datos sobre la niñez y adolescencia no hace un recorte de género. Esa división entre las dos categorías se ve reflejada en normativas, políticas, programas y acciones de carácter público que siguen vigentes en el país, así como en el relevamiento de algunos datos, que terminan siendo divididos entre el público de las mujeres o los niños y adolescentes, pero no hay intersecciones entre ambos. Las niñas no son tema de ningún ordenamiento jurídico, excepto por la Resolución 180 del Consejo Nacional de los Derechos del Niño y del Adolescente (Conanda), aprobada en 2016. Ellas son incluidas indistintamente en las normativas orientadas a niños y adolescentes, sin tener en cuenta las especificidades de género, que producen un acceso a los derechos diferenciado, asimétrico y muchas veces desigual. Las mujeres no son contempladas en su carácter específico de niñas (las normativas son adultocéntricas).

Aunque Brasil cuenta con sólidos sistemas estadísticos públicos, la desagregación y los puntos de intersección por sexo/género y edad, siguen siendo pocos y no están disponibles de forma pública. En algunos casos, encontramos datos desagregados por sexo y edad que indica porcentajes entre niñas y niños, pero no tiene otros niveles de desagregación que nos permitan ver específicamente la situación de las niñas. Algunos ejemplos incluyen a las niñas negras, indígenas, quilombolas⁶, gitanas, habitantes de áreas rurales y urbanas, con determinados niveles de ingreso familiar, orientación sexual, etc.

Los datos desagregados disponibles sobre las especificidades de las niñas nos permiten hacer un análisis general sobre los grupos más vulnerables. No obstante, no son suficientes para un análisis más preciso, que pueda profundizar lo que se sabe sobre la realidad de muchos de ellos. En ese sentido, resaltamos la necesidad de contar con información mucho más sólida sobre las niñas negras, que son las que componen la población más numerosa y bastante más afectada por las desigualdades y violencias, y también datos sobre los grupos de niñas indígenas, quilombolas, gitanas, con discapacidad etc., todavía poco visibilizados por las políticas públicas. Las diferencias entre lo rural y lo urbano también mostraron asimetrías en todos los indicadores, y eso revela la necesidad de contar con datos más específicos sobre el tema, cruzados por género y edad.

⁶ Se trata de afrodescendientes que integran grupos herederos de aquellas históricas comunidades de esclavos en resistencia denominadas quilombos.

Persisten todavía muchos desafíos relacionados con la violencia sexual, física, psicológica y la negligencia/abandono, que alcanzan en mayor medida a las niñas/mujeres, en todos los ciclos de vida. En los grupos específicos, como el de las niñas negras, indígenas, quilombolas, con discapacidad, rurales, etc. (y también el de los niños), las violaciones a los derechos son mucho más persistentes. Por ejemplo, las niñas negras son las más afectadas por las violencias y el trabajo infantil doméstico. En cuanto a la educación, las negras y las indígenas son las que menos garantizado tienen ese derecho.

Así, la universalidad de los derechos, a pesar de ser algo importante, no alcanza para abarcar las especificidades de determinados grupos. Además, pone de manifiesto la necesidad de que las políticas públicas estén cada vez más direccionadas a poblaciones específicas, para que aborden las desigualdades, so pena de que el país vea estancados los avances alcanzados hasta entonces. No en vano, en el año 2017, Brasil recibió 246 recomendaciones del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, durante la Revisión Periódica Universal.

Las tecnologías de la información y la comunicación demuestran en qué medida las niñas y los niños construyen nuevas formas de ser y estar en el mundo contemporáneo; esos indicadores deben ser monitoreados para entender a esos sujetos desde otro punto de vista. Los datos apuntan hacia el uso dialéctico de las tecnologías desde peligroso, discriminatorio y facilitador de nuevas formas de violencia sexual (tal el fenómeno del *sexting*), hasta un uso creativo y potenciador de las narrativas del empoderamiento femenino.

Plan Internacional actúa para garantizar que todas las niñas puedan asistir a la escuela y recibir una educación de calidad, relevante para sus necesidades, derechos y aspiraciones. Eso incluye abordar las barreras financieras que las mantienen alejadas de la escuela, garantizar que éstas estén bien iluminadas, que cuenten con personal suficiente y con instalaciones de saneamiento separadas para niños y niñas, y asegurar que los métodos de enseñanza y los planes de estudio promuevan la igualdad de género.

A nivel de la comunidad, trabajamos con padres, madres, cuidadoras y cuidadores durante la primera infancia, para promover la igualdad de género y reducir la preferencia por el hijo, o el sesgo en las tareas de cuidado y los quehaceres; esto ayuda a garantizar que las niñas tengan el mismo acceso a cuidados, oportunidades y servicios esenciales para su desarrollo. Nuestros programas también sirven como apoyo para que las niñas y mujeres jóvenes participen en los procesos de toma de decisiones y puedan influir en sus comunidades mediante iniciativas como clubes y gremios estudiantiles, entre otros.

Entendemos que los compromisos con la igualdad de género y, más específicamente, con las niñas, plasmados en la Agenda 2030, brindan a cada una y cada uno de nosotros una base sólida para trabajar arduamente en la promoción de sus derechos y gestionar cambios transformadores y duraderos para sus vidas. Convocamos la sociedad toda a que trabaje en pos de la liberación del potencial de las niñas, para que cada una pueda aprender, liderar, decidir y progresar. •

Referencias bibliográficas

Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-copleto-pt-br-2016.pdf

Madeira, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil.* Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

Scott, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica.* *Educação e Realidade*, 15, 05-20. 1989

Saffioti, H. i. B. "Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero", *Cadernos Pagu* (16) 2001: pp. 115-136.



Derechos bajo la alfombra: Políticas públicas y participación efectiva de la infancia

Por **Verónica Becerro** y **Lucía Guerrini**



Verónica Becerro es profesora en Comunicación Social (FPyCS- UNLP). Especialista en juventudes e infancias (CLACSO). Docente de la Universidad Nacional de La Plata y en programas socioeducativos de terminalidad educativa. Coordinadora del proyecto de Escuela Abierta “Contamos nuestro mundo: niñeces y comunicación” y docente del Programa Envión de promoción de la participación de adolescentes (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires).

Lucía Guerrini es licenciada en Comunicación Social (FPyCS- UNLP). Doctoranda en Comunicación Social (UNLP). Especialista en planificación y gestión cultural (FLACSO). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata. Consultora de organismos de cooperación internacional (UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL) y asesora desde 2003 del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación para la generación de políticas públicas sobre niñez, inclusión social, salud, educación popular, derechos humanos y desarrollo sustentable.



La infancia en el debate político

La idea de infancia alcanzó su madurez a finales del siglo XX con un convenio a escala planetaria: la Convención de los Derechos de la Niñez (CDN), en el año 1989. A partir de ese momento, se multiplicaron exponencialmente los estudios acerca del tratamiento específico de las problemáticas de esta población, lo que fue posible gracias al protagonismo que habían adquirido las teorías del campo de la psicología, la psiquiatría, la pedagogía y el trabajo social entre otros, que venían desarrollándose desde finales de la Segunda Guerra Mundial.

Durante el proceso de descolonización pos Segunda Guerra Mundial, los países emergentes adoptaron políticas nacionales para salir del subdesarrollo que reproducía la dependencia de las antiguas colonias, ello consolidó “un camino de única vía que hizo del desarrollo una institución universal, dentro de un determinado orden mundial de relaciones entre Estados Nacionales, reguladas por organizaciones supranacionales como Naciones Unidas y las agencias afines” (Monreal y Gimeno, 2002: 6). Desde aquel entonces, el devenir del discurso del desarrollo estará decisivamente influenciado por la “industria” de la ayuda y la cooperación, y la experiencia histórica de los países del Norte. Esto explica que algunos autores consideren al desarrollo como una forma de “neoimperialismo”¹.

En Argentina, el proceso de conformación de la niñez como “categoría social institucionalizada”² —susceptible de acción e intervención especial por parte del Estado—, se consolida con la sanción de la Ley de Patronato de Menores en 1919 y la creación de la Escuela Pública. De esta manera, puede evidenciarse la primera diferenciación concreta en el tratamiento de la infancia: los niños que viven con sus familias deben ir a la escuela y los demás integrarse a la sociedad mediante su paso por instituciones especializadas. Así, se da al sistema tutelar que transformó a miles de niños, niñas y adolescentes huérfanos y pobres en “menores” puestos a disposición del Sistema Judicial e introducidos a los denominados Reformatorios.

El sentido común político y social comienza a nominar judicialmente a la pobreza; la minoridad refleja así la estructura clasista de la sociedad, las conductas de los pobres están sujetadas por la justicia y las de los otros niños por las miradas terapéuticas³.

1 Para una visión ampliada de esta perspectiva geopolítica del desarrollo ver Bruno y Guerrini (2011- 2014)

2 Como establece el sociólogo francés, Pierre Bourdieu, las categorías aparentemente descriptivas resultan en juego social tanto prescriptivas como performativas, direccionando los modos de concebir y tratar a la infancia desde ese momento y hasta nuestros días. Bourdieu, P (1998); “Espíritu de familia”. En: Neufeld, M R et. al (1999).

3 Al respecto Valeria Llobet indica que “numerosas investigaciones Carli (2002), Carreras (2005), Ciafardo (1990) y Ríos y Talak (1999) han podido ver más allá de los encguecedores destellos irradiados por sus promesas y han demostrado que las décadas inaugurales del sistema público de instrucción no fueron, en realidad, el marco para la definición de un único tipo de infancia, sino el contexto de cristalización de una percepción dicotómica del universo de la infancia que distinguía entre los niños (menores de edad inscriptos en el marco de las relaciones familiares, alumnos o trabajadores según su posición social) y los menores (término con el que pasaron a ser denominados en forma creciente los niños que no encajaban en las pautas de socialización familiar, trabajo, educación, ocio, sexualidad y conducta que las élites consideraban aceptables para los sectores más jóvenes de la población)”. Llobet, V. (2013: 160).

Principales enfoques de abordaje de la infancia en las políticas públicas

	Paradigma de situación irregular	Paradigma de normalización	Paradigma de Protección restringida
Contexto de surgimiento	A principios del siglo XX, en la conformación de los Estados-Nación bajo un sistema político restringido y oligárquico. Coincide con la sanción en 1919 de la Ley de Patronato, que inaugura las políticas de minoridad.	Bajo un Estado nacional-popular, basado en la industrialización sustitutiva de importaciones y centrado en los derechos sociales del trabajador.	En el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989 y en el contexto de políticas neoliberales de los años 90.
Concepción de la infancia	Se concibe a los NNyA pobres como una amenaza bajo un discurso de peligrosidad. Se patologiza su situación de manera individual y se vuelve objeto de tutela del Estado.	Menor que debe ser sociabilizado en el seno de una familia tradicional y la escuela. Se postula una visión adultocéntrica a partir de la infantilización y pedagogización de la infancia.	Combina la doctrina de la protección y promoción de los derechos de infancia propuesta por la CDN con una visión gerencialista, sin dar cuenta de la realidad de los NNyA en cada región.
Rol del Estado	Atención en instituciones especializadas: Tribunales de menores, Consejos de Minoridad, etc. Transferencias de ingresos a instituciones tales como: orfanatos, tribunales, casas niños y hogares.	Las políticas del Estado apuestan a la distribución a partir de servicios de acceso universal y de seguridad social a las familias obreras.	El Estado se limita a la función distributiva y se promueve la privatización, focalización y descentralización de la política social de infancia. La jurisdicción nacional se desliga del diseño y planificación de políticas y se transfiere la gestión a los niveles locales.

Fuente: elaboración propia

La Convención: el nuevo paradigma en acción

La Convención de Derechos del Niño (CDN), ratificada por Argentina en 1990 e incorporada a la Constitución Nacional de 1994, establece que los niños, niñas y adolescentes (NNyA) son sujetos plenos de derechos con autonomía progresiva, y que en virtud de su condición de personas en proceso de crecimiento son titulares de los mismos derechos que gozan los adultos, además de aquellos específicos. Este instrumento internacional constituye el pilar fundamental e inaugural del nuevo modo de concebir los derechos de la niñez.

Dieciséis años después, en octubre del año 2005 se sancionó la Ley Nacional 26.061 de “Protección Integral de los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes” en Argentina y, junto a ella es derogada finalmente la Ley de Patronato de Menores de principios de siglo.

De todos los derechos, un principio que estructura la lógica de la protección integral es el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser oídos y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta. Para ello el primer objetivo debe ser suspender los juicios de valor, ejercer un control de todos los adultos sobre sí mismos para modificar las relaciones intergeneracionales y conocer a los niños reales, cuyos derechos se pretende promover. Impera un intento de superar las miradas “adultocéntricas” “paternalistas” y “tutelares” de la infancia.

De esta manera, cuestiones tales como el derecho de los niños a convivir con su familia, a no ser objeto de intervenciones abusivas o arbitrarias, a conocer sus orígenes y las características de la adopción fueron temas que, si bien hacia fines de los años ochenta y principios de la década del noventa, con la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño, se estaban discutiendo en otros países de la región, en Argentina tuvieron para muchos una asociación directa con lo ocurrido durante la última dictadura militar⁴.

Tanto el Estado como el sistema educativo, el sistema de salud, las organizaciones sociales y la familia tienen ahora el deber de concebir a los niños de una manera diferente e interactuar con ellos en consecuencia.

Comparación de paradigmas de participación de NNyA

Viejo Paradigma	Nuevo Paradigma
<ul style="list-style-type: none"> Aborda a la adolescencia como problema y trabaja temas como: embarazo adolescente, consumo de drogas y alcohol, violencia, etc. Ignora los atributos y potenciales de los adolescentes, obstaculizando su desarrollo. Pone énfasis en la conducta de riesgo como una enfermedad que demanda atención y prevención. 	<ul style="list-style-type: none"> Impulsa el desarrollo integral del adolescente y su participación. Concibe a los adolescentes como personas plenas y trabaja en el despliegue de aptitudes personales. Apuesta a los factores de desarrollo positivo, focalizando en el potencial adolescente y reduciendo los factores de riesgo. Tiene en cuenta la diversidad de conductas y la heterogeneidad adolescente, dando lugar a los aportes que pueden realizar.

Fuente: Unicef (2006) Participación de niños, niñas y adolescentes

Más allá de las buenas intenciones, algunas afirmaciones acordadas internacionalmente no tienen en cuenta variaciones relacionadas con la cultura, la etnicidad, el género, la historia y el lugar de su aplicación, dificultando la realización de diagnósticos oportunos y el desarrollo de estrategias multisectoriales para garantizar las transformaciones buscadas en un contexto y momento determinados.

Partimos de una situación compleja, al decir de la especialista española en estudios de la infancia, Diana Marre, “la imposibilidad de una definición universal de infancia condiciona —o debería condicionar— tanto los paradigmas teóricos desde los que abordarla y los métodos para su estudio como, sobre todo, las políticas —especialmente las internacionales— relacionadas con ella” (Llobet, 2013:1).

Asimismo, las democracias en América Latina que se recuperaron a partir de la década del 80, se encontraron con los nuevos desafíos del ajuste económico. La constitución de ciudadanía a través de la inclusión de vastos sectores de la población ha sido la mayor problemática aún hoy, dentro de un paradigma mercadocéntrico que expulsa del trabajo y la educación a gran cantidad de personas todos los días.

⁴ Resulta interesante el análisis realizado en este sentido por Carla Villalta en su artículo “Estrategias políticas y valores locales. El impacto de la apropiación criminal de niños en la sociedad argentina”. En: Llobet, Valeria (2013:185 y ss).



“La participación infantil debe ser entendida como el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser oídos, expresar su opinión y ser tenidos en cuenta, a jugar y tener actividades culturales y artísticas, a recibir y difundir informaciones, a tener libertad de pensamiento, de conciencia y de religión...”

En algunos casos, se ha recluido, nuevamente, a su mínima expresión la función distributiva del Estado y se promueve la privatización, focalización y descentralización de la política social y particularmente de infancia, por lo que gran parte de ella ha pasado a estar a cargo de los niveles subnacionales y la Nación se ha desligado de rol como nivelador de inequidades.

Políticas públicas para la participación de NNYA en Argentina

La participación integra tres aspectos: *formar parte* (en el sentido de pertenecer, ser integrante); *tener parte* (asumir un rol en el desempeño de las acciones determinadas); *tomar parte* (entendida como influir a partir de la acción). Aspectos que, respectivamente, hacen referencia a: la pertenencia, la cooperación y la pertinencia (Robirosa, 1990).

La participación infantil debe ser entendida como el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser oídos, expresar su opinión y ser tenidos en cuenta, a jugar y tener actividades culturales y artísticas, a recibir y difundir informaciones, a tener libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, a tener libertad de asociación y de reunión (SIPROID⁵, 2013). Por su parte, en la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, se fijan los criterios para la elaboración de las políticas públicas, estableciendo la obligación, por parte de los organismos del Estado de garantizarlos.

Sin embargo, los derechos se tienen solo cuando se ejercen. A pesar de la normativa vigente, la participación de los niños, niñas y adolescentes es muy baja y no parece ser prioridad en las políticas públicas sociales argentinas (Bianco y Lambusta, 2015), salvo excepciones propiciadas por organizaciones sociales. Si se trata de “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que las personas viven” (Hart, 1993), existen numerosos obstáculos y condiciones de accesibilidad adversas para garantizar este derecho.

Mientras en la actualidad el Estado argentino promueve junto a UNICEF la participación adolescente asimilándola al derecho a votar⁶, las políticas sociales⁷ de promoción en líneas generales abordan la garantía de los derechos de la niñez y adolescencia en términos nor-

5 Observatorio del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

6 Resulta significativa la Campaña de UNICEF junto la Dirección Nacional Electoral de Argentina para promover el derecho al voto en adolescentes en las elecciones de 2019 (<https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/yoelijovotar-la-campa%C3%B1a-que-le-pone-voz-al-voto-adolescente>).

7 Roxana Mazzola define las políticas sociales como la toma de posturas del Estado, por acción y omisión, orientadas a la distribución para la universalización de derechos en una determinada sociedad. Afirma que es en la política social donde se expresa lo que se considera justo en una determinada sociedad (Mazzola, R, 2012). El estado adquiere un lugar central para la gestión de políticas que en los años noventa fueron focalizadas por sectores y temáticas de abordaje. Universalidad vs focalización, centralización vs. descentralización, participación ciudadana para cogestión o sólo participación “formal” de la población directamente implicada —considerándola ya sea como beneficiarios, destinatarios, protagonistas, sujetos de derecho— y hegemonía de un Estado “proteccionista” o “paternalista”, son algunas de las discusiones aún vigentes en el campo de la gestión de políticas sociales.



Políticas públicas focalizadas en los NNyA

Políticas públicas nacionales

Nombre	Características
Asignación Universal por Hijo (AUH) y Asignación por Embarazo	Objetivo: mejorar la calidad de vida de los niños a partir de una transferencia económica mensual. Contribuyó a más de 3,6 millones de niños y adolescentes (Unicef, 2015) y se convirtió en un gran “motorizador social” para articular y ampliar derechos a la salud y educación en la niñez (Mazzola, 2016: 91)
Programa Sumar	Es el resultado de la ampliación del Plan Nacer. Su meta es asegurar la atención y el cuidado de la salud, brindando diferentes prestaciones a las personas que no tienen obra social ni prepaga. Contribuyó principalmente en la reducción de la tasa de mortalidad infantil y la tasa de mortalidad materna.
Parlamento Juvenil del Mercosur	Busca fortalecer la participación de los adolescentes de escuelas públicas en el marco de un proceso de promoción de ciudadanía regional. Involucró alrededor de 20.000 escuelas medias de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay con el apoyo de diversos organismos internacionales (OEA, IPE- UNESCO y UNICEF) y la implementación de los gobiernos nacionales.
Patios Abiertos y Escuelas Abiertas	Su objetivo es fortalecer las trayectorias educativas de los niños y adolescentes e integrar a aquellos que no se encuentren escolarizados. Adquiere la modalidad de talleres extracurriculares los días sábados con diversas temáticas: arte, deporte, recreación, robótica, radio, cine, entre otras.
Ferias de Ciencias y tecnológicas	Favorecer la participación de estudiantes y docentes del nivel primario y secundario en trabajos de indagación en artes, ciencias y tecnología. Los proyectos se inician en las escuelas y jardines y culminan en las Ferias Regionales y la Feria Nacional.
Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles	Apunta a incentivar el desarrollo de habilidades comunicativas, expresivas y creativas, que resultan significativas para la formación personal de niños, niñas y adolescentes en agrupaciones de orquestas y coros. Cuenta con más de 300 formaciones musicales en todo el país, e integra alrededor de 20.000 niños y jóvenes.

Fuente: elaboración propia en base a las www MDS, CONNAF, Unicef Argentina 2019.



*¿Cómo promover
efectivas formas
de participación
cuando aún no se
tienen cubiertos los
derechos económicos
y sociales básicos?*



mativos —“deber ser”, desde los valores y situaciones “deseables”— pero no de manera concreta, holística, integral e interjurisdiccional, porque no logran impacto con las políticas de desarrollo integral de las personas, sus familias y comunidades⁸.

En el país, al igual que en el resto de América Latina, la pobreza se encuentra infantilizada: en Argentina, el informe del Barómetro de Deuda Social de la Infancia de la Universidad Católica Argentina expuso a 2019 que, de los 51,7% de los adolescentes y niños que viven en la pobreza, un 10,2% de ellos son indigentes.

⁸ La información oficial sobre el avance y situación de estos indicadores en Argentina no se encuentra accesible para la ciudadanía en general. Se dispone de información aislada de objetivos programáticos y de informes de Universidades Privadas y de Organismos internacionales —específicamente UNICEF— en los que se plantean debates y desafíos, así como recomendaciones para los gobiernos para trabajar el tema.



Desafíos e interrogantes para el debate

*“Las infancias de living no son las infancias de la calle,
pero desde las primeras los adultos piensan las segundas”*

(Duschatsky, 2000: 91)

Hemos visto cómo la concepción de la infancia ha ido cambiando en función del rol asignado al Estado, las políticas públicas y los discursos y representaciones que la sociedad tiene en relación a los niños y niñas. Si participar efectivamente es tomar decisiones y transformar la realidad, podríamos decir que la niñez, por ejemplo en Argentina, salvo excepciones, no participa. Es por ello que resulta necesario seguir discutiendo sobre la desigualdad y las formas en que en nuestra sociedad incapacita a determinados niños y familias, para decidir sobre ellos o por ellos, a partir de su legitimación o deslegitimación en las sociedades.

La desigualdad sigue siendo un aspecto central a considerar a la hora de analizar los discursos y las prácticas. Nos preguntamos ¿con



“Las políticas sociales ‘focalizadas’ abordan temáticas específicas de manera aislada y particular; como si fuera posible abordar alguna de las dimensiones del acceso a los derechos humanos y no otras, haciendo como si un sujeto de derecho no fuera un todo inseparable”

qué criterios se implementa en la práctica concreta de jueces y funcionarios de minoridad el principio de Interés Superior del Niño (ISN) que es la pieza clave de la implementación de la CDN en nuestro país y en la región?

Pero además, las políticas sociales “focalizadas” abordan temáticas específicas de manera aislada y particular; como si fuera posible abordar alguna de las dimensiones del acceso a los derechos humanos y no otras, haciendo como si un sujeto de derecho no fuera un todo inseparable. En efecto desde el Paradigma de Desarrollo (PNUD⁹) y el enfoque de Derechos Humanos e inclusión social, existen derechos básicos (civiles y políticos) y derechos denominados “de segunda generación”, los DESC (Derechos Económicos, Sociales y Culturales) que se incorporan a la legislación argentina y a la obligación del Estado nacional de trabajar en pro de su acceso y garantía para toda la población de todos los derechos. Para el caso que nos convoca, el de paradigma de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes lo pone de manifiesto claramente.

Así, los espacios sociales asignados a los niños, a través de la lógica del mercado para unos y del sistema penal para otros, resultan aún hoy un obstáculo para las políticas públicas de derechos humanos, en las que la interjurisdiccionalidad y la intersectorialidad resultan necesarias.

Asimismo, constituye un gran desafío la cuestión de la interjurisdiccionalidad, es decir la relación entre los diferentes niveles de gobierno —la nación, las provincias y los municipios— en el marco de un sistema federal. Es por ello que su viabilidad depende en buena parte de un proyecto de país inclusivo, con políticas económicas redistributivas y un andamiaje institucional fortalecido, que adecue las políticas públicas bajo el enfoque de derechos y logre efectivamente su implementación.

La pregunta es ¿cómo promover efectivas formas de participación cuando aún no se tienen cubiertos los derechos económicos y sociales básicos? En el segundo semestre de 2018, según el INDEC, el porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza había aumentado a 23,4%; categoría que comprende al 32% de las personas y que ha tenido un incremento sustantivo desde mediados de 2019. Este panorama pone en entredicho cualquiera de los derechos del niño, pero muy especialmente el de participar.

El principal desafío es entonces ampliar las funciones y tareas del Estado, incluir a actores que trabajan con las infancias cotidianamente (como los movimientos y organizaciones sociales), así como a los propios niños, niñas y adolescentes en el diseño de las políticas públicas destinadas a ellos. Se vuelven imperiosas las iniciativas que faciliten —en particular a los más vulnerables— el ejercicio de su derecho a la ciudadanía, convocándolos y permitiéndoles comprometerse con el cambio social, mediante experiencias innovadoras tanto en entornos digitales como presenciales en la escuela, el barrio y la comunidad. •

9 PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.



Referencias bibliográficas

Bianco, Lambusta y otros (2015). "Niñez y derechos humanos: Herramientas para un abordaje integral". Ediciones UNLP, Buenos Aires- Disponible en:<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52454>,

Bruno, D. y Guerrini, L. (2006). Cuadernillo I. Colección "Comunicación, desarrollo y derechos humanos". Proyecto de Capacitación Unicef- Edupas Comunicación Educativa. UNICEF Argentina, Buenos Aires,

Bruno, D. y Guerrini, L. (2011). "Cultura y posdesarrollo" en *Signo y Pensamiento*, 30 (58), 128-141. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2469>

Bruno, D. y Guerrini, L. (2014). Cultura y pos desarrollo: perspectivas, itinerarios y desafíos de la comunicación para el cambio social. IICOM; FPYCS /UNLP, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42444>

Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2005) *Las participaciones de la pobreza: programas y proyectos sociales*, Paidós, Buenos Aires.

Duschatzky, S., comp (2000); *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós (Tramas sociales), Buenos Aires.

Hart, R. (1993) "La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica" en *Ensayos Innocenti* N° 4, UNICEF.

Llobet, V. comp. (2013); *Pensar la Infancia desde América Latina*. Editorial Clacso, Buenos Aires.

Marre, D. (2013); Prólogo. De infancias y niños. En: *Pensar la Infancia desde América Latina*. Clacso Buenos Aires.

Mazzola, R. (2011) La Asignación Universal por Hijo y Protección de la Infancia. Un nuevo paradigma. *Diario Página 12*, Suplemento Cash. 9 de octubre de 2011. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-5496-2011-10-09.html>

Mazzola, R. (2012) *Nuevo Paradigma. La Asignación Universal por Hijo en la Argentina*, Prometeo, Buenos Aires.

Mazzola, R (2016) "Primera infancia en Argentina. Relaciones entre (des) igualdad, familias y políticas de bienestar". en *Revista Académica Estado y Políticas Públicas* N° 6,

Año IV, mayo de 2016. pág 59 - 97. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Monreal, P. y Gimeno, J. C. (2002), "El poder del desarrollo: antropología de un encuentro colonial". En *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología*. Ed. Los Libros de la Catarata - Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación, Madrid.

Neufeld, M R. y otros (1999). *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, Buenos Aires.

Robirosa, M y otros (1990) *Turbulencia y planificación social: lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*, UNICEF y Siglo XXI, Buenos Aires.

SIPROID (2013) Participación de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una mirada desde las políticas públicas en el ámbito del espacio urbano, la salud y la educación. Avance de la investigación. Buenos Aires.

Unicef (2006) Participación de niños, niñas y adolescentes. Cuadernillo 3 "Colección: Comunicación, Desarrollo y Derechos"- UNICEF Argentina, Buenos Aires.

Unicef (2015); Agenda por la infancia y la adolescencia 2016-20120: 12 propuestas. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/636/file/12%20millones%20.pdf>



PARTICIPACIÓN INFANTIL

Con palabra propia

Por Alicia Entel

Entre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes explicitados en la Convención de 1989, algunos no parecen tener la misma jerarquía o reconocimiento social que otros, especialmente cuando hasta el derecho a la salud parece ultrajado para vastos sectores de población latinoamericana. Nos referimos, por ejemplo, a aquellos muy vinculados al orden simbólico. Las infancias pueden decir:

- Tenemos derecho a expresar nuestras opiniones y sentimientos.
- Tenemos derecho a informar y estar informados.
- Tenemos derecho a que se respeten nuestras ideas, creencias, cultura y lengua.

Estos tres derechos que figuran en la Convención, están tramados en una unidad. Rica unidad que, como golondrinas en bandada, los atraviesa: se trata del conjunto de las palabras. ¿Es posible informar, opinar, argumentar, defender ideas propias sin ellas? Se nos dirá que una pléyade de otros recursos hoy existen y hasta las suplantán: imágenes, emoticones, memes, diseños. Error. Contar con las palabras, aunque se tengan dificultades, es hacer uso de una capacidad humana fundamental, única en relación con otras especies, la de proferir, decir, hablar, dialogar, construir orden simbólico, argumentar y hasta dejar escritos para generaciones venideras. Formidable. Pero ¿qué valor se da a las palabras cuando son de las infancias? ¿Hay espacio social para que sean reconocidas y valoradas?



Alicia Entel es investigadora en Comunicación, profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (Flacso) y doctora en Filosofía (Imagen y Cognición) por la Universidad Paris VIII. Dirige 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) que lleva publicados 11 libros y diversas acciones con la comunidad.



Lenguaje infantil

Extraña mirada la de los adultos hacia las infancias: en apenas un siglo se pasó de considerar que el niño era una suerte de adulto en pequeño y a su vez alguien a quien, como tabla rasa, se le debían transferir modelos de acción, palabras consagradas, solo las permitidas; al siglo XXI, donde no sólo debe contar con muchas palabras, otras representaciones, habilidades variadas en tecnologías y alta competitividad, sino que también debe mostrar cierta autosuficiencia de modo tal de no “molestar” demasiado al mundo adulto. En el itinerario de esta curva hubo momentos fundantes, como cuando Sigmund Freud, a fines del siglo XIX, dijo que las posibilidades de la psiquis humana se definían en los cinco primeros años de vida; o hacia los años 50-60 del siglo XX, cuando se expandió la importancia de respetar las subjetividades infantiles, sus tiempos y problemas. Es decir, cuando realmente se comenzó a valorar profundamente a la infancia como tal. O, como decíamos, cuando se aprobó y extendió, en 1989, la Convención por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. En ese transcurso hubo diferentes consideraciones también acerca del lenguaje infantil y sus posibilidades. Un eje central inicial ha sido la alfabetización, importante por cierto, con interesantes logros en América Latina. Pero lo que no siempre se ha contemplado fue qué era capaz de hacer el alfabetizado con su acervo. ¿Palabra propia o apropiación? ¿Imitar pasivamente o recrear? ¿Obediencia sin más o diálogo?

Así se desarrollaron diferentes perspectivas en torno a la apropiación del lenguaje por parte de las infancias. Sin mencionar aquello ligado a las patologías del lenguaje. Cabe señalar que una preocupa.



“¿Qué valor se da a las palabras cuando son de las infancias? ¿Hay espacio social para que sean reconocidas y valoradas? Y más aún, ¿se les reconoce este derecho en la vida cotidiana?”

ción básica ha sido cuantitativa en la consideración de las infancias: ¿cuántas palabras posee un niño? Por cierto que en esto mucho tiene que ver la diversidad cultural y la estratificación social así como la propia formación de los adultos con quienes el niño interactúa y no solamente lo que se ha denominado grado de maduración individual. Hay trabajos empíricos, ligados a una media de niños de Occidente de comunidades hispanoparlantes que indican una tabla aproximada de esta manera (Quezada, 1998):

Edad	Cantidad de palabras (promedio)
12 a 18 meses	15 – 20
2 años	300 (y palabras ‘frases’ “agua” por “quiero agua”)
2 años y ½	450
3 años	1200 (elabora frases, aprende poesías sencillas)
4 años	1500 (juega con palabras)
5 años	2000 (oraciones con 5 ó 6 palabras, reconoce relaciones espaciales)
6 años	Más de 2000 (distingue izquierda y derecha, palabras opuestas, narra historias)

Tomado el cuadro anterior solo como una aproximación o tendencia, lo que no siempre se muestra es que la apropiación de palabras y el enriquecimiento de vocabulario no se producen de modo natural sino en interacción con el otro, con el mundo adulto, con aquellas figuras apreciadas por niñas y niños, con la sociedad. Tal experiencia constituye un aprendizaje que requiere técnicas y didácticas. La disposición a aprender, la capacidad de doble articulación que implica la enunciación de palabras sí es propia de la especie humana, pero la cantidad y la calidad de los vocablos y de las enunciaciones en general es sociocultural, depende del ambiente propicio, del estímulo y del mundo adulto cercano. Niños y niñas van aprendiendo, apropiándose y recreando el hermoso bien social que es la palabra. Sin ella difícilmente puedan marcar y expandir su presencia y lograr un merecido espacio en la vida social.

Cabe entonces destacar que el habla, elemento sustantivo de lo humano, **se aprende**. La imitación, a veces tan denostada por algunas prácticas educativas ultramodernas, es lo que les permite al niño o niña también sobrevivir. Si no hay adultos cerca y con voluntad de comunicar, no hay posibilidad de imitación, no hay aprendizaje. Tales recomendaciones no suelen estar escritas de los enunciados de derechos pero resultan altamente significativas. Sin temor a equivocarnos, diremos que las infancias en su vínculo con los adultos, necesitan **rituales**, unas experiencias básicas que reavivan y reactualizan la capacidad mimética, es decir, de imitación. Experiencias como la lactancia, la comida, el baño, el paseo, el sueño, la fiesta, pueden aunar gestualidades compartidas, diálogo no sólo con palabras aunque

es bueno que se las incluya, escuchas y miradas que hacen sedimentar la representación de presencias. Como dice la canción, “todo está guardado en la memoria”¹.

De este modo, nenas y nenes van aprendiendo a hablar, primero a pronunciar, luego a ampliar el vocabulario, simultáneamente a disfrutar de cada emisión. Los niños son sensibles a esos sonidos, a las pronunciaciones, no imaginan las palabras en un universo independiente, sino encarnadas en los objetos, personas, en el mundo. Tampoco pueden decir lo que no es, esto es, mentir. El engaño requiere una elaboración de distanciamiento que no está en el horizonte de los primeros vocablos, frases y relatos. Por eso se afirma que los niños no mienten.

Con una lejana similitud a lo que ocurre en el mundo del mito, la palabra tiene para las infancias la densidad y el valor de lo sagrado. Y ni hablar si su emisión fue realizada por los adultos a quienes el niño ama y respeta. Espacio que no viene dado sino que hay que ganarlo.

¿Por qué, en ese contexto los chicos quieren que se les repita un cuento una y otra vez? Casi por lo mismo que los espectadores de la tragedia griega lloraban con Antígona aunque ya sabían el final de la obra. Porque esas palabras densas, poéticas, valen, encantan, suenan, significan mucho más que lo que quieren decir de modo inmediato.

En estas interacciones, también los adultos tienen mucho que aprender. Tienen que recordar, como decíamos, el nexo estrecho que la niñez imagina entre palabra y verdad, recordar también que para los niños las promesas son acciones reales a futuro y no meras argumentaciones para dejar el alma tranquila. Las infancias valoran profundamente la concreción de la palabra empeñada. Y si esto no ocurre, las figuras adultas se van desmoronando en el imaginario infantil, a veces hasta hacerse añicos. ¿Contempla la Convención el derecho infantil a la información veraz?

De poetizar a argumentar

La primera infancia resulta un espacio tiempo muy interesante para que el vocabulario crezca a través de canciones, poemas, y hasta pequeñas narraciones en ritmo. Pero vale advertir que, además de aprender a pronunciar, además de cantar las palabras es muy importante que los niños y niñas sepan qué quieren decir. Jugar a las palabras, gozar de sus ritmos y también saber qué significan.

La palabra poética en todos los idiomas siempre ha dicho mucho del mundo y de la existencia, de los miedos y de las expectativas. De a poco, entonces, y siempre y cuando los adultos colaboren, las infancias se introducen en el complejo mundo de los significados. Pueden ampliar vocabulario, y hasta pueden tomar distancia de lo que alguien dijo y contradecirlo. Este comportamiento comprueba que se

han apropiado de las palabras. Si bien existe en la Convención como derecho, la palabra deliberativa no solo debe rescatarse desde los enunciados sino que corresponde garantizarla desde las acciones y las políticas educativas.

La argumentación conlleva de modo explícito o velado siempre un *agón*, es decir una contienda, esté presente el destinatario o no. Asimismo, requiere un desarrollo ordenado de causas y el pensar en producir un efecto. Este procedimiento implica también una elaboración fundamental: el pasaje del uso de la fuerza directa, al recurso humano de las palabras para debatir. Los niños y niñas ya en tiempo escolar pueden iniciar este camino, incluso sin abandonar el carácter poético de las palabras y la agilidad y movimiento de los cuerpos.

Para hacer valer sus derechos, las infancias tienen que aprender y ejercitarse en el argumentar con veracidad y con posibilidad de demostrar a través de ejemplos lo que están defendiendo o denunciando.

Un caso muy interesante de síntesis entre lo poético y lo argumentativo es el *rap*, experiencia que tiene gran éxito actualmente entre los adolescentes, y que —más allá de cierta moda— implica información, memoria, así como capacidad de improvisar y rapidez expresiva.

Nos venimos refiriendo a las posibilidades que propicia la palabra desde el poetizar hasta el argumentar. Corresponde destacar que en este recorrido la niñez va elaborando otra capacidad sustantiva del ser humano: la de **reflexionar**, es decir cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y toma distancia con respecto a la ingenuidad o el sentido común. El lenguaje en esta experiencia de la condición humana cumple un papel sustantivo. Para

¹ Nos referimos a la excelente obra *La memoria* de León Gieco, cuyos versos se han inmortalizado por decir, entre otras frases: “Los viejos amores que no están, la ilusión de los que perdieron, todas las promesas que se van, y los que en cualquier guerra se cayeron. Todo está guardado en la memoria, sueño de la vida y de la historia.... Fuente: <https://www.fmmeduccion.com.ar/la-memoria-leon-gieco/>



“Los niños son sensibles a sus sonidos de las palabras, a las pronunciaciones, no imaginan las palabras en un universo independiente, sino encarnadas en los objetos, personas, en el mundo.”

que fluya la reflexión se necesitan no solo muchas palabras, sino las precisas, las adecuadas, lo cual significa una vuelta de tuerca decisiva en la apropiación del lenguaje. Y en ese marco, la escritura es una experiencia fundamental.

Palabras escritas

Aunque resulte un derecho inalienable, hablar no es lo único. El acervo guardado en palabras escritas constituye una riqueza incalculable que no siempre ha sido patrimonio de todos. La historia de la lectura revela el grado democratizador que tuvo el acceso a la posibilidad de leer para grandes masas de población.

Sin embargo, casi al mismo tiempo, apareció otro problema: ¿leer es igual a **comprender**? Cuando ya parecía que la alfabetización se había logrado mayoritariamente, se advirtió que no siempre leer quiso decir entender qué se lee. Se desplegaron desde el pensamiento pedagógico y su instrumentalización en didácticas, muchas herramientas para la enseñanza de la lectura comprensiva, desde la tradicional lectura en voz alta, pasando por la deconstrucción estructural de los textos, hasta la conversión de lo previamente leído en narración.

Por cierto, que estas capacidades y posibilidades se pueden desarrollar si existen políticas educativas coherentes y propiciadoras. Quizás se nos tilde de cierto romanticismo, pero consideramos que los planes y experiencias de lectura no desarrollaron de modo profundo el entusiasmo por la dimensión **mágica**, la experiencia de **descifrar**, necesaria en los aprendizajes de textos. **Leer es descifrar**, es descubrir la cadencia de cada cadena de signos, así como todo el mundo que evocan y que convocan. Antes de saber leerlos, esos signos eran como un estorbo para quien no los conocía y se sentía perdido entre ellos. El desciframiento también transforma a la persona. **Con la lectura se abre y crece la imaginación.**

Tales prácticas comprometen al mundo adulto en un paso más allá que la enunciación de derechos, aunque sin ellos no sea posible su concreción, requieren espacios adecuados, educadores avezados y libros, muchos libros a disposición, sea en el formato que sea.

¿Cuánto conocimiento sobre la importancia de la lectura tiene un niño antes de entrar en el sistema educativo formal? ¿Qué se aprovecha de todo ese acervo? ¿Es verdad que el mundo adulto estimula la lectura?

Hace cuarenta años, en 1979, Emilia Ferreiro —discípula de Jean Piaget— y Ana Teberosky, en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, demostraban que el niño al participar en diferentes contextos sociales donde estaba presente la lengua escrita, reflexionaba sobre la lengua y comenzaba por sí mismo a reconstruir los principios que la rigen mucho antes del aprendizaje sistemático. En ese entonces, se comprendía también que si la escuela no recapacitaba acerca de esos aprendizajes previos y contextuales a la obligatoriedad escolar, de hecho perdía la posibilidad no solo de comprender a los niños sino de resultar eficaz como institución.

Tales reflexiones, acompañadas de comprobación empírica a través de la investigación, permitieron volver a pensar los diseños curriculares en Lengua y reconocer que la eficacia de la alfabetización no





pasaba solo por encontrar el “método” más adecuado. Tenía que ver más bien con borrar los obstáculos entre los saberes y disposiciones previas del niño, su entusiasmo por lo que se le presentaba y el proceso de aprendizaje: “Si pensamos que el niño sólo aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática, y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza, nada podremos ver. Si, en cambio, pensamos que los niños son seres que ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizás empecemos a aceptar que pueden saber aunque no se les haya dado la autorización institucional para ello.” (E. Ferreiro, 1998: 18)

Los niños a lo largo de toda su vida elaboran saberes, muchos corresponden al espacio escolar, otros no. Conocer algo acerca de cierto objeto no quiere decir necesariamente, saber algo socialmente aceptado como “conocimiento” (Ibídem: 18)

En este sentido, ya hace muchos años se entiende que ni los alumnos serían una especie de tabla rasa ni los saberes de la experiencia vital del niño deberían actuar como impedimento para el aprender. De ahí que el problema de la enseñanza de lectura, así como el de la escritura no sea de método sino de visión de mundo.

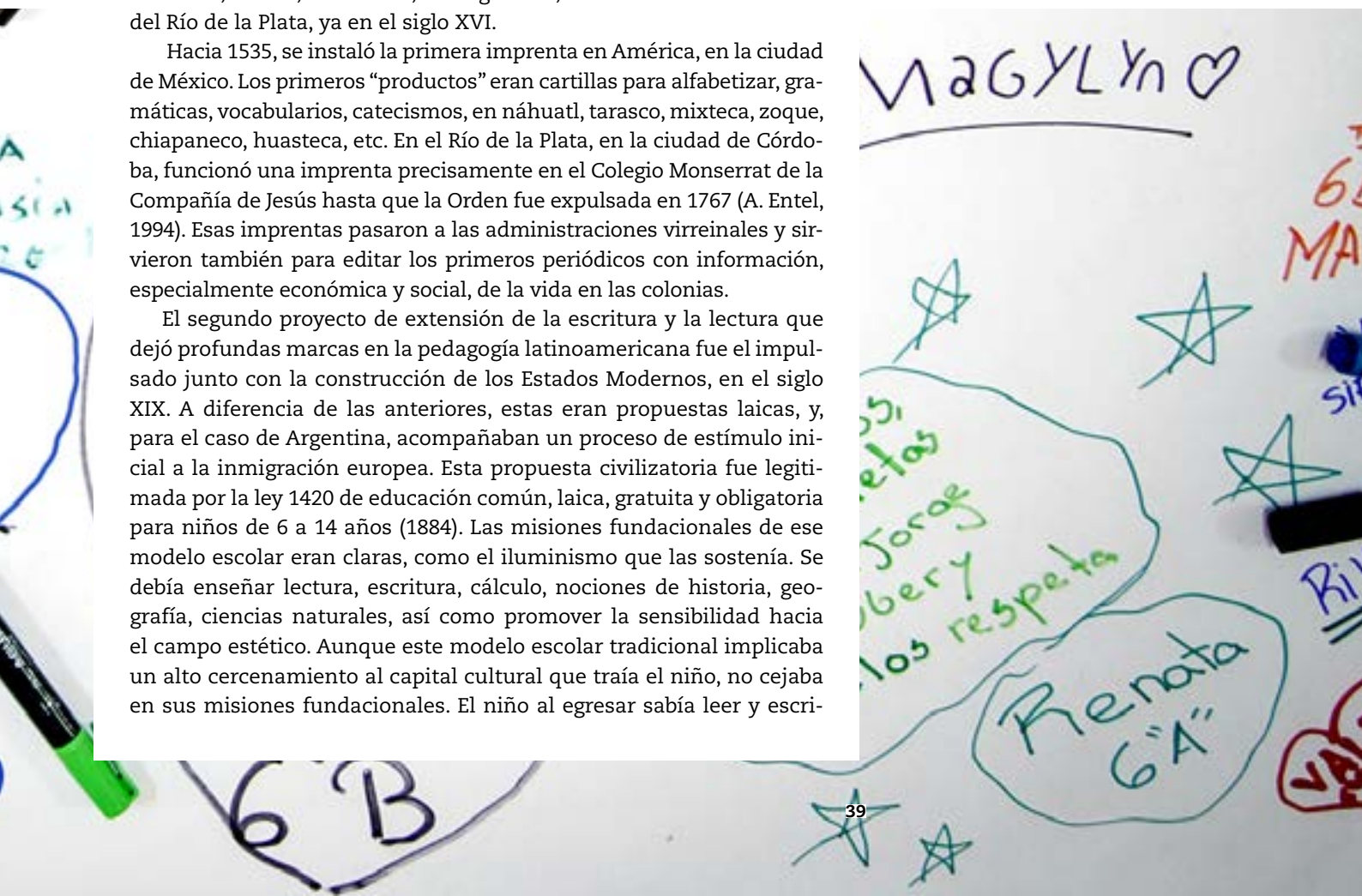
¿Se cumplen los derechos?

La lectura y la escritura se han constituido en instituciones. Toda institución se constituye con misiones fundacionales. En América Latina, la extensión de la escritura y la lectura estuvo muy ligada a los proyectos de colonización y de adhesión religiosa. Fue la Orden Jesuita la primera en traer a América Latina las primitivas imprentas, a México, a Perú, a Córdoba, en Argentina, en el entonces Virreinato del Río de la Plata, ya en el siglo XVI.

Hacia 1535, se instaló la primera imprenta en América, en la ciudad de México. Los primeros “productos” eran cartillas para alfabetizar, gramáticas, vocabularios, catecismos, en náhuatl, tarasco, mixteca, zoque, chiapaneco, huasteca, etc. En el Río de la Plata, en la ciudad de Córdoba, funcionó una imprenta precisamente en el Colegio Monserrat de la Compañía de Jesús hasta que la Orden fue expulsada en 1767 (A. Entel, 1994). Esas imprentas pasaron a las administraciones virreinales y sirvieron también para editar los primeros periódicos con información, especialmente económica y social, de la vida en las colonias.

El segundo proyecto de extensión de la escritura y la lectura que dejó profundas marcas en la pedagogía latinoamericana fue el impulsado junto con la construcción de los Estados Modernos, en el siglo XIX. A diferencia de las anteriores, estas eran propuestas laicas, y, para el caso de Argentina, acompañaban un proceso de estímulo inicial a la inmigración europea. Esta propuesta civilizatoria fue legitimada por la ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria para niños de 6 a 14 años (1884). Las misiones fundacionales de ese modelo escolar eran claras, como el iluminismo que las sostenía. Se debía enseñar lectura, escritura, cálculo, nociones de historia, geografía, ciencias naturales, así como promover la sensibilidad hacia el campo estético. Aunque este modelo escolar tradicional implicaba un alto cercenamiento al capital cultural que traía el niño, no cejaba en sus misiones fundacionales. El niño al egresar sabía leer y escri-

“Un caso muy interesante de síntesis entre lo poético y lo argumentativo es el rap, experiencia que tiene gran éxito actualmente entre los adolescentes, y que —más allá de cierta moda— implica saber, memoria, información, así como capacidad de improvisar y rapidez expresiva”.





bir, pero no participaba en ningún tipo de decisiones escolares.

Durante la crisis económica y política de los años 30 se desplegó una suerte de giro pedagógico. Los pedagogos vinculados a la cultura hegemónica comenzaron a sostener que la escuela debía formar niños buenos, obedientes más que curiosos y conocedores. Tales eran las perspectivas del nacionalismo católico conservador que acompañaba los proyectos oligárquicos en relación con la extensión de la educación formal.

Un tercer momento de preocupación por la palabra infantil y la escuela fue durante los gobiernos populares que suelen recibir el nombre de populismos. En Argentina, el primer gobierno del presidente Juan Perón puso especial énfasis en la expansión de la alfabetización y en la infraestructura escolar. Masas de migrantes que venían de las provincias a la Metrópolis que era Buenos Aires, tuvieron oportunidad de la alfabetizarse.

Prácticamente puede decirse que el religioso, el civilizatorio y el populista fueron los tres grandes momentos de la ideología pedagógica donde aparecía como fundamental la alfabetización y en el último muy especialmente los derechos de las infancias. Durante los años 60 en más, si bien hubo planes y programas alfabetizadores, la preocupación estuvo centrada en verificar la eficacia de los métodos usados, en preconizar cuánto se había perdido a través de una educación bancaria, como diría el pedagogo brasileño Paulo Freire. Se intentaron nuevas metodologías y se desarrollaron nuevas concepciones a partir del reconocimiento del valor de la psicogé-

nesis, la dialogicidad así como del valor de los saberes previos a la alfabetización que atraviesan la vida de niños y adultos. Pero en este movimiento pendular entre la imposición anterior y el largo trayecto que valida el respeto por los sujetos infantiles y juveniles también se han producido opacidades, confusiones: creer que educar es sólo dejar hacer. Si a esto le añadimos la presencia cotidiana de nuevos estímulos ligados a la palabra y a la lectura que no pasan por la escuela como simplemente la de los microdispositivos multimediales, el lugar de las situaciones de aprendizaje se torna más complejo y el mundo adulto no siempre encuentra respuestas. O para decirlo en otros términos: se ha ganado en derechos y protagonismo infantil, la palabra infantil se escucha más, pero no siempre esto ha ido acompañando de por la formación para que esa palabra fuera precisa, rica, comprensiva de las circunstancias, reflexiva.

Según cifras ya históricas del Banco Interamericano de Desarrollo en el informe *América latina frente a la desigualdad* (1998-1999), en la región habían aumentado los niveles educativos. Sin embargo, el progreso educativo de la región ha sido mucho más bajo al de otros grupos de países, por ejemplo en los llamados del “milagro asiático”. “La desproporción entre los grupos de educación primaria y secundaria es un rasgo que distingue a América Latina de cualquier otra región del mundo” (BID, 1998-1999). En dicho documento también se mencionaba a América Latina como la región del mundo con más elevada proporción de trabajadores con alguna educación primaria y, después de África sub-sahariana, era la región con la más reducida proporción de trabajadores con estudios secundarios.² Políticas públicas han logrado que en el nuevo milenio la brecha entre escolarización primaria y secundaria se achicara. En Argentina se han desarrollado estrategias de inclusión a la población más vulnerable. Sin embargo a la hora de someterse a pruebas internacionales aún no se advierten los resultados.

Los datos anteriores resultan de gran interés a la hora de pensar en la apropiación de la palabra por parte de niños, niñas y jóvenes como un derecho humano. Por lo pronto suele ser competencia insoslayable de la escuela, la posibilidad de que el/la joven desarrolle la comprensión lectora, pueda experimentar la reflexión, aprenda a interpretar los textos. Y que encuentre las palabras adecuadas para poder, desde la oralidad, la argumentación y la escritura, obtener el reconocimiento indispensable. Cabe consignar algo muy interesante: debido al cambio tecnológico, miles de púberes y adolescentes deben leer, en pantalla o en papel, instructivos no siempre fáciles para poner en orden sus dispositivos móviles, para desarrollar un programa de edición o para fotografiar mejor con sus celulares. No parece que en estos casos haya dificultad de comprender. Claro, se dirá, son ins-

² Según cifras del BID para 1990 había un 23,6 % de población de más de 25 años sin escolaridad, un 50,8% con primaria completa, un 16,9% con secundaria completa o incompleta, y un 8,6 % de universitarios. Los países del Este de Asia tienen un 28 % de población con secundaria completa (siempre nos referimos a población mayor de 25 años).



tructivos que explican con palabras básicas. Probablemente así sea. Pero es muy difícil hallar chicos que se quejen de eso. No se trata entonces de la falta o el desapego por la lectura, sino de la falta de entrenamiento en **lecturas de calidad**³

Ahora bien, el estímulo a la lectura necesita ser política de Estado para resultar efectivo. Así lo comprendieron en América Latina propuestas y proyectos que desde los Estados llevaron a cabo Planes Nacionales de Lectura y Escritura. En México, Brasil, Chile⁴ y Argentina se vienen desarrollando desde hace más de veinte años y por cierto, con éxito desigual según el valor que diferentes gobiernos les otorgan. En Argentina, por ejemplo, comenzó con una Campaña Nacional de Promoción de la Lectura hacia 1999 pero se concretó como Plan a partir del 2003. Tuvo sus momentos de auge con multiplicadores en todo el país y coordinadores provinciales, que concretaban talleres de promoción de la lectura con docentes y bibliotecarios, pero también experimentó restricciones presupuestarias en los últimos años, como si hubiera caído una sombra en el estímulo a los derechos también en este campo. En tono de propuesta, será necesario aprovechar las buenas posibilidades que alberga la **memoria** de cada región: América Latina ha sido muy proclive a las narrativas, a las excelentes novelas. Pero no parece haber sido recuperada esta posibilidad en igual medida por la escuela. Temerosa de Macondo, o ahuyentando relatos extraordinarios, a la escuela no siempre parece gustarle la apuesta a la escritura libre. Aunque gran parte de la población latinoamericana solo lee los libros que hay en la escuela⁵, no parece valorarse el significado del narrar. Mucho menos aún parece valorarse la reflexión y la idea de lectura como **descifrar**, como un enigma que, una vez resuelto nos transforma. Tal vez América Latina, si regresa con fuerza a la experiencia de descifrar, es decir de leer, desde sus criterios y con sus propios ojos, pueda encontrar nuevos modos de contar su propia historia. De ahí que el cumplimiento de los derechos culturales de las infancias, su enriquecimiento, resulten no un mero ejercicio superestructural sino un activo inalienable. •

Referencias bibliográficas

- Entel, A. (1989) *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Entel, A. (1994) *Teorías de la Comunicación*, Buenos Aires: ed. Docencia.
- Ferreiro, E. (1998) *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI
- Goody, J. (1985) *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid. Akal.
- Luria, A. (1984) *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, México, Cartago.
- Quezada, M. (1998) *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*, Madrid, www.waece.com.
- Quinteros, G. (ed. 1999) *Cultura escrita y educación*, México: FCE.
- Moreno, J. (2014) *La infancia y sus bordes*, Buenos Aires: Paidós.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura*, México. FCE.
- VVA (1998-1999) *América Latina Frente a la Desigualdad*, Washington: - BID.

3 Nos referimos especialmente a lecturas de textos de cierta complejidad en su estructura, por ejemplo con múltiples proposiciones subordinadas o bien con niveles de abstracción importantes.

4 El Plan Nacional de la Lectura 2015-2020 de Chile contiene una propuesta integradora más que interesante. Entre sus considerandos señala: "El fomento de la lectura debe concebirse como una tarea de toda la sociedad, en la que confluyen los esfuerzos de los organismos del Estado, la sociedad organizada, el mundo privado y la comunidad. Por ello en el Plan de la Lectura se integran como propios los principios expresados en la Política, en la que se reconoce la relevancia de asegurar y proveer los mecanismos y acciones necesarias para garantizar la participación de todos los habitantes del país, en especial los sectores más vulnerables. Asimismo, se asume la tarea de proteger y promover la diversidad cultural que conforma un patrimonio común y la interculturalidad. Por último, la Política y el Plan incorporan el principio de territorialidad, que persigue promover la equidad, la inclusión social y la consideración de las características territoriales distintivas" (Plan Nacional de la Lectura, p. 14).

5 En una investigación realizada a un universo de unos 1000 alumnos se les hizo mencionar los cuentos y novelas que habían leído en su vida, y el 85 % dio ejemplos de libros leídos en la escuela.

EXPERIENCIAS
PARTICIPATIVAS

El Arca (¿de Noé?)

Por **Betina Perona***



Abogada egresada de la Universidad de Buenos Aires y capacitadora en derechos de infancia, con especial énfasis en el derecho a la participación protagónica. En la actualidad desarrolla estas capacitaciones en el ámbito nacional. Fundó y dirige la Asociación Civil El Arca, institución que cuenta ya con casi treinta años de trayectoria en el campo de la defensa y promoción de derechos de la infancia en la Argentina.

El Arca es una asociación civil sin fines de lucro que nace de un grupo de jóvenes con el fin de promover y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en Argentina.

Durante 25 años sostuvo en forma exitosa un hogar para chicas y chicos que vivían en las calles. En esos tiempos aun no existía la Convención de los Derechos del Niño y regían las leyes de patronato. El Arca fue un punto de resistencia a ese sistema perverso donde niñas y niños pobres eran objeto de control del Estado. En el hogar, los chicos y chicas llegaban y permanecían por decisión propia, ese lazo o acuerdo que se hacía con ellos establecía las bases de una relación basada en la confianza y en la participación protagónica.



En el año 2000, El Arca comenzó a desarrollar un proyecto de construcción de ciudadanía en Cuartel V, Moreno (Buenos Aires, Argentina); y hoy estas acciones se desarrollan junto a cinco mil chicos y chicas de esa localidad.

Incluir a las infancias

El proyecto se desarrolla en varias dimensiones. En la social, la palabra clave es la inclusión: se monitorea la asistencia a clases de 1700 alumnos y alumnas y cuando, por alguna razón, presentan dificultades de asistencia, se los visita en el domicilio para, junto con ellos, intentar resol-

ver las dificultades. En la dimensión política, los ejes son participación y exigibilidad, esta última referida a la posibilidad de demandar los derechos ante el Estado.

La Convención de los Derechos del Niño y la ley Nacional de Protección Integral consagran el derecho de niños, niñas y jóvenes a participar en todos los asuntos que los afectan.

Entendemos la participación como un proceso individual y colectivo, donde los chicos y chicas deben contar con información adecuada y suficiente a su edad, espacios de reflexión colectiva donde aprender a formar sus criterios y opiniones para poder tomar decisiones. La participación, así expresada es mucho más que un derecho ya que es un beneficio en el crecimiento y desarrollo de las personas. Un niño o niña que participa en su familia, en la escuela y en su comunidad, es menos vulnerable a los problemas que lo atraviesan y desarrolla habilidades políticas y sociales que mejoran su posición subjetiva.

El Arca genera espacios de participación en los ámbitos familiares, institucionales y comunitarios.

En el ámbito familiar se generan espacios de asambleas familiares donde la voz de niños, niñas y adolescentes es tenida en cuenta para la resolución de los conflictos emergentes en la familia.

En el ámbito institucional trabaja desde hace ya 19 años junto a los centros comunitarios, jardines y escuelas públicas, primarias y secundarias. En este sentido, se promueve, a través de consultas de opinión, asambleas, consejos de aula, y formación de centros de estudiantes, que los chicos y chicas aprendan a organizarse, pensar juntos y tomar decisiones que los involucren en la vida institucional. A la vez, se procura que las autoridades de las instituciones aprendan a escuchar y tener en cuenta las opiniones y decisiones de los niños, niñas y adolescentes que alojan.

La experiencia en el hogar y en las instituciones educativas muestra que, a mayor participación de los chicos y chicas, mayor es la adhesión a los proyectos institucionales y mejor es el desarro-

llo individual. En el ámbito comunitario, posibilita la participación en Consejos de niños, niñas y adolescentes: espacios de reunión semanal donde chicos y chicas se reúnen para aprender a organizarse y pensar juntos como mejorar la comunidad en donde viven, desnaturalizar la pobreza y exigir al Estado que se haga presente en políticas públicas que resuelvan los problemas.

Actualmente funcionan 5 consejos en diferentes barrios donde concurren chicas y chicos de 6 a 18 años.

La participación en el ámbito comunitario se desarrolla conjuntamente entre los niños, niñas, adolescentes y el equipo de profesionales de la institución. Un ejemplo de este trabajo colectivo, haciendo eje en la participación de las chicas y chicos fue el recurso de amparo presentado por El Arca junto con los vecinos en el 2017 para lograr una nueva escuela. Este pedido tuvo un largo recorrido que se inició escuchando lo que muchos niños y niñas planteaban: que estaban muy apretados en las aulas, que ya no entraban y que sus amigos y amigas no conseguían vacantes.

A partir de allí realizaron un relevamiento de la situación que fue el insumo para presentar la demanda. Esta tuvo éxito en el 2017 y se logró una escuela de aulas modulares a la que actualmente concurren 750 alumnos y alumnas. Mientras tanto, en la actualidad, se construye un nuevo edificio escolar de material y se ha concretado la realización de un pavimento de 21 cuadras, para que se pueda entrar y salir del barrio. Estas obras son un gran éxito del trabajo conjunto y colectivo que tiene como eje la participación de niños, niñas y adolescentes y que demuestra que el compromiso con la cosa pública, la organización y la constancia pueden mejorar concretamente la vida cotidiana.

Actualmente en los Consejos del Arca participan más de cien niños, niñas y jóvenes. Junto con ellos, los profesionales del Arca monitorean el avance de las obras de la escuela y del pavimento y también se está sosteniendo el pedido de la construcción de un polo educativo que cuente con instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario, una escuela de oficios y un polideportivo.

Plantear problemas: los Consejos, las asambleas

El Arca sostiene en sus actos que la participación de niños, niñas y jóvenes no solo es un beneficio para ellos y ellas en su desarrollo, sino que también mejora la comunidad en donde viven al generar lazos sociales fuertes y saludables.

En los Consejos, las chicas y chicos también plantean cuestiones acerca del estado de las plazas y espacios de juego en el barrio y piensan estrategias para poder mejorarlos. Identifican quiénes son los funcionarios municipales que deben ocuparse y junto con los adultos gestionan reuniones con ellos. Otras cuestiones que se abordaron en los Consejos fueron las referidas a la violencia que se expresa en el barrio de diferentes formas. Actualmente, se encuentran pensando y diseñando estrategias para poder mantener canales de escucha y propuesta con el resto de los chicos y chicas de la comunidad, por ejemplo a través del diseño de folletos para repartir en las escuelas para informar sobre los Consejos y su actividad, o la colocación de buzones en las escuelas para poder recoger opiniones.



Si bien la participación es un derecho, no a todos los chicos y chicas les interesa involucrarse en las cuestiones de la comunidad. Por eso es importante generar diferentes estrategias para que todos los que quieran participar puedan hacerlo y es un gran desafío encontrar canales que sean eficaces.

Los Consejos también se organizan para juntar dinero y poder ir al cine o hacer un campamento, actividades que fortalecen la organización y los lazos entre sus integrantes.

Es fundamental el lugar de los adultos en los consejos, su función es generar climas de confianza y empatía y ayudar a guiar los procesos. Sostener valores de responsabilidad ante los hechos y las palabras, conducir la asamblea para que la palabra circule y nadie se sienta intimidado, son algunas de las cuestiones a tener siempre en cuenta, recordando que se trata de un proceso en el cual, como en la vida, hay avances y retrocesos.

La asamblea es el dispositivo a través del cual los Consejos se informan, debaten y toman decisiones, es allí donde el trabajo de los adultos se centra en cooperar para que estas acciones de informarse y debatir puedan desarrollarse.

La asamblea es un dispositivo que consiste en armar recintos en los cuales los niños/as puedan volcar sus preocupaciones sobre cualquier tema, así como también realizar propuestas en torno a esas inquietudes. Es un espacio de diálogo de carácter horizontal que pretende el uso de la palabra como herramienta de transformación de la realidad inmediata, entre chicos/as como así también entre estos



“Entendemos la participación como un proceso individual y colectivo, donde los chicos y chicas deben contar con información adecuada y suficiente a su edad, espacios de reflexión colectiva donde aprender a formar sus criterios y opiniones para poder tomar decisiones”



“Es importante que todos los participantes puedan hacer de la asamblea un espacio de escucha, que no significa simplemente hacer silencio. Implica un aprendizaje, complejo para nuestras sociedades, en el cual cada participante entiende y acepta la palabra de cualquier otro.”

y los adultos. Asimismo, la asamblea es un dispositivo en el cual se pueden tomar decisiones colectivas.

La asamblea requiere de algunas premisas básicas que se deben tener en cuenta:

1. *La asamblea como espacio de horizontalidad:* la palabra de todos sus integrantes tiene valor. Más allá de que en una asamblea coexistan adultos/as y niños/as, docentes y alumnos/as, el valor de la palabra de cada uno/a es igual. Esto no implica una disminución en la autoridad de los adultos o docentes con los niños/as. Es muy importante que todos los integrantes de la asamblea conozcan esto para que sientan la tranquilidad de poder expresarse y de saber que en ese espacio su palabra cuenta.

2. *La asamblea como espacio de construcción colectiva del saber:* la asamblea así entendida es un espacio antihegemónico ya que propone la construcción colectiva del saber en oposición al individualismo que se promueve en muchos ámbitos, incluso, a veces, en las escuelas. Esto puede leerse con cierto romanticismo, pero lo que buscamos destacar es que una práctica con tales características presenta una buena cantidad de obstáculos para implementarse y para sostenerse.

3. *La asamblea como ámbito de escucha*: es importante que todos los participantes puedan hacer de ese ámbito un espacio de escucha, que no significa simplemente hacer silencio. Esto implica un aprendizaje, complejo para nuestras sociedades, en el cual cada participante entiende y acepta la palabra de cualquier otro. Reconocer la palabra de ese otro es constituirlo como sujeto: ese tipo de escucha no es natural, debe ser aprendida. Brindar un espacio para la palabra conlleva la necesidad de un silencio externo e interno; es la única manera en la cual la palabra encuentra significados y deja de ser un sonido hueco, comienza a ser social, en tanto que es capaz de tejer entendimientos distintos.

4. *La asamblea como ámbito del buen decir*: así como es necesaria una cierta disposición de escucha que debe ser aprendida, también es preciso ejercitar un buen decir, o sea, ensayar las mejores formas de comunicar nuestras ideas para que sean escuchadas. El eminente psicólogo Jacques Lacan hablaba de la ética del bien decir y bien decir como ética del discurso, en tanto el otro puede escuchar. Como cualquier ética, es una decisión sobre el acto e implica una elección que tiene lugar en un campo ya estructurado, en un discurso determinado por el tipo de lazo social que une a los sujetos parlantes.

5. *La asamblea como ámbito de intimidad*: es necesario promover en el espacio de asamblea lo que Fernando Ulloa, psicólogo argentino que ha estudiado mucho las dinámicas de los grupos, llamaba clima de intimidad (en contraposición con la intimidación). Un clima donde cada quien sienta y sepa que no será juzgado por sus pensamientos o palabras. El postulado, simple en su enunciación, no es tan fácil de realizar en las prácticas reales, sobre todo en ámbitos que van a compartir adultos y niños/as. Resulta un lugar común la figura de adulto disciplinador. La tentación de ocupar ese rol en un espacio de asamblea suele ser más habitual de lo que se podría imaginar. Una postura que colabora con evitar tal posicionamiento es incorporar en nuestras prácticas con los niños/as el ejercicio de la ternura. En un texto muy bello, Fernando Ulloa pensó de esta manera la ternura: La ternura es instancia típicamente humana (...) Dos habilidades propias de la ternura: “la empatía, que garantizará el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo-palabra), y como segundo fundamental componente, el miramiento. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a aquel que se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo”¹.

A mayor participación, menor es el espacio para la agresión

En todo grupo humano que comparta tareas en forma cotidiana surgen conflictos. Es esperable que esto ocurra a partir de reconocernos como diferentes. La asamblea es un dispositivo privilegiado para poder tramitarlos ya que, si se logra sostener como en espacio periódico y regular, pasa a ocupar el lugar de autoridad. En muchas ocasiones se utiliza el ámbito de asamblea casi exclusivamente como un administrador de los conflictos que tiene un grupo. Si bien no es

una función en la cual queremos agotar esta herramienta, vamos a señalar algunas pocas ideas que buscan darle un marco al trabajo asambleario en este nivel.

Tomando la idea de Fernando Ulloa sobre el tema de la ternura, él sostenía que “la ternura es la base ética del sujeto”. Así, en estos tiempos, es un concepto profundamente político, pone el acento en la desarticulación de las lógicas de dominio sobre el otro.

La asamblea como espacio colectivo de autoridad evita lo que Ulloa llamaba la encerrona trágica donde la situación de crueldad queda cerrada entre dos. El uno a uno nos somete a la ley del más fuerte. Cuando logra constituirse como un legítimo espacio de autoridad, funciona como tercero de apelación. Rompe la diada y la arbitrariedad del uno a uno. Cuando una institución logra instalar la asamblea como espacio para resolver los conflictos, los chicos/as esperan ese espacio y llevan allí los temas de la convivencia que les preocupan o molestan. El Arca asesora a las escuelas públicas del barrio para que se instalen los consejos de aula y las asambleas en forma regular.

Es a través de la organización y la participación, que los sujetos y las comunidades pueden caminar hacia la emancipación, sumar herramientas para resistir los poderes hegemónicos y no resignarse a lo que parece no tener otro destino más que la pobreza y la desigualdad. •

¹ En este sentido, para quienes se dedican a las acciones institucionales con las infancias resulta muy valioso el libro que reúne el pensamiento del reconocido psicólogo: Ulloa, F.O. (2013) *Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás*, ed. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

A TREINTA AÑOS DE LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL
POR LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ

De la participación de las niñas y niños: Unas reflexiones teóricas y otras preguntas políticas

Por **Valeria Llobet**

La oportunidad de un balance crítico sobre los logros en materia de derechos es una instancia relevante, a la vez que obliga a coquetear riesgosamente con perspectivas lineales sobre la transformación social, que buscan ponderar logros y retrocesos en sentido acumulativo, lo cual suele atravesar el Continente.

Las reformas en materia de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes han enfatizado que “los derechos” constituyen, por un lado, un instrumento relevante para el desarrollo social, la consolidación de la democracia y la “modernización”. Por el otro, que son herramientas de creación de sensibilidades modernas que concretan el “sujeto de derechos” (Schuch, 2012; Llobet, 2009). Quisiera distanciarme de ambas posiciones para señalar que las apropiaciones del lenguaje de los derechos humanos son complejas, en tanto abonan formas de legitimación de la globalización neoliberal y el neocolonialismo (Pupavac, 2001), como proveen de herramientas de legitimación y acción a activismos contrahegemónicos (Engle Merry, 2006; de Souza Santos, 1997). De hecho, más y más analistas muestran que los derechos humanos configuran un discurso global sobre la justicia social que cobró renovada fuerza en la década de 1990. En verdad, me incluyo en aquellos que afirman que su significado es producto de las historias políticas e ideológicas locales, y no sólo de las definiciones jurídicas (Engle Merry, 2006). Por lo mismo, cualquier balance sobre las transformaciones de la participación y el protagonismo infantiles necesita considerar los procesos locales en los que se inscriben y despliegan.



Valeria Llobet es Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Trabaja en temas de política y derechos humanos, desde un punto de vista que articula las desigualdades de género y la edad. Enfoca en las políticas de protección social para la infancia y la juventud, y en la construcción de memoria sobre la experiencia infantil en la última dictadura militar en Argentina. Se desempeña como investigadora del CONICET en UNSAM, donde dirige proyectos de investigación, tesis y es docente (grado y posgrado). Dirige el Centro de Estudios sobre Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI), y tiene a cargo las materias de grado Introducción a los Estudios de Género y Derechos Humanos y Educación.

NUESTRA VOZ
NUESTROS
DERECHOS





“Los derechos son efectivos en y a través de prácticas sociales, en contextos particulares y en marcos temporales, y por ello no siempre tienen el mismo significado, ni las consecuencias de los usos particulares de los derechos de los niños coincidirán necesariamente con sus objetivos iniciales.”

Al analizar los procesos de institucionalización de derechos, es necesario reflexionar sobre la compleja trama de relaciones en que los niños/as ocupan una posición sobre la cual convergen relaciones de poder, así como cadenas de jerarquías profesionales que involucran adultos con diferentes fuentes de legitimidad (Bittencourt, 2015). La institucionalización de la Convención por los Derechos de la Niñez (CDN) ha incidido en el tratamiento de niños y niñas como sujetos independientes y diferenciados de sus familias, en un movimiento tanto heredero de las críticas feministas a la subsunción de todos los miembros del grupo familiar a la autoridad paterna, como vinculado con la preeminencia liberal del individuo como sujeto de derechos en desmedro de los actores colectivos o de los sujetos imbricados en relaciones sociales de interdependencia. La sanción de la CDN implicó además nuevos principios relativos al tratamiento concreto y simbólico de personas menores de edad como ciudadanos/as. Pero a pesar de la existencia de estos marcos normativos, los espacios de participación e incidencia efectiva e institucionalizada en el ámbito de las políticas sociales de los niños/as y adolescentes, es escasa o incipiente, y los espacios de participación auto-organizados tienden a ser denostados o hasta condenados.

En el caso concreto de Argentina, desde el artículo que escribimos en esta publicación casi doce años atrás a hoy, no solo se consolidó la implementación de la Ley 26061 de Protección Integral. También se sancionaron leyes provinciales que iniciaron la implementación del artículo 27 de la mentada normativa, que reglamenta las funciones del abogado del niño, se concursó el cargo de Defensor del Niño también previsto por la Ley de Protección, y se modificaron los alcances de las responsabilidades parentales (derogando la figura de la patria potestad) y las competencias infantiles en la reforma del Código Civil. Estos procesos de ampliación de las instancias de participación y la consolidación de la autonomía de niños y niñas, cuyo tratamiento genérico o abstracto parece no provocar mayores discordias, asociados a temas concretos, generan resistencias y rechazos.

Los derechos son efectivos en y a través de prácticas sociales, en contextos particulares y en marcos temporales, y por ello no siempre tienen el mismo significado, ni las consecuencias de los usos particulares de los derechos de los niños coincidirán necesariamente con sus objetivos iniciales.

Entonces, si ese es el escenario, tenemos que propiciar debates en los que predomine una analítica basada en la problematización. Esto es, un tipo de perspectiva que se pregunte por la construcción socio-histórica de los problemas de las políticas; que busque elucidar las prácticas, o, como planteó Castoriadis, pensar lo que se hace y saber lo que se piensa.

La problematización de las formas de protección de derechos, la deconstrucción de las categorías poblacionales con las que opera, los procedimientos de construcción de legibilidad y mapeo de la realidad que utilizan, no puede imaginarse como un conjunto de respuestas pre-existentes, aplicables “desde afuera” por parte de un “experto neutral”. En otras palabras, las políticas y las prácticas que concretan la protección de derechos se despliegan en un campo que involucra negociaciones y controversias sobre los problemas, sobre los puntos de

vista de los distintos actores involucrados, los valores morales y las sensibilidades en tensión y sobre cuál es el “bien” en juego.

La niñez, la voz y la participación

Lo infantil es una zona fangosa, movilizadora de moralidades, afectos y sensibilidades de eficacia política. Las intervenciones sobre y con la infancia son sitios cruciales donde se juega la tensión entre reproducción y transformación social. Conjuga las dimensiones pedagógicas y represivas del Estado. En función de ello, deberíamos pensar qué de nuestras propias posiciones afectivas, morales y políticas operan como obstáculos al trabajar con niños y niñas. Es necesario así que en nuestras preguntas y en nuestras prácticas, no demos por sentado al “niño”. Que la infancia sea una categoría social e histórica implica repensar los modos en que los “niños” son producidos, reflexionar sobre el papel de los saberes en la intervención como tecnologías que que los produce. Y es necesario pensar los procesos participativos y las prácticas de participación ejercidas por niños y niñas como experiencias que producen a esos sujetos.

Asumir el carácter político de la subjetividad requiere poder señalar que los sujetos, incluso desde posiciones de subordinación, son capaces de apropiarse y resignificar relaciones desiguales y producir micro resistencias. Niños/as y jóvenes desafían la asimetría a través de prácticas cotidianas que desbordan el orden hegemónico, sin necesariamente subvertirlo. Desde esta perspectiva, no son el simple ‘efecto’ de prácticas de socialización y crianza, ya que, pese a estar ubicados en una posición social desigual, son capaces de negociar algunos aspectos de su vida con los adultos y pueden incluso tomar roles de responsabilidad como un *igual - diferente* frente al mundo adulto. Las políticas de la niñez generan así cambios, pero en una escala particular, a través de acciones que pueden mover los límites relativos a su autonomía y trastocar el orden jerárquico en el espacio privado. En este contexto, la voz infantil es situacional y relacional, es tanto silenciada, deslegitimada, como híper legitimada. Para autoras como Nancy Fraser y Lynne Haney, es precisamente la convergencia y autorización de múltiples discursos lo que puede otorgar a los actores en posiciones subordinadas un mayor espacio de maniobra, esto es, la posibilidad de conectar sus diversos intereses y necesidades. Así, ¿se trata de hablar de, hablar por, hacer hablar de la infancia? ¿Es suficiente escuchar a los niños para concretar la participación? ¿Las simples descripciones permiten escuchar sus voces? ¿No es necesario articular también las condiciones estructurales que las producen? ¿Cómo eludir su transformación en un objeto anecdótico?

Las formas de la participación

Quiero detenerme en la necesidad de problematizar —en el sentido que anticipé— la comprensión de la “participación”. Nuestra concepción mundana, que voy a denominar utilitaria, asigna mayor peso a los logros que al proceso, y en general esos resultados son prefigurados al inicio mismo, forman parte de la “invitación”, esto es, de las condiciones que anteceden y estructuran el proceso participativo. Y esto se deriva —al menos en parte— de la imbricación entre las

políticas de desarrollo e inclusión que enfatizaban en la descentralización y en el achicamiento del Estado, con la participación ciudadana como clave para la democratización y el desarrollo social, en las décadas de 1980 y 1990.

La entrada de los niños como actores y foco del desarrollo y el privilegio dado al “mejor interés del niño” ofreció una plataforma de legitimación importante para los argumentos críticos a las perspectivas economicistas y de ajuste desarrolladas durante esos años. Para algunos críticos, ello se acompañó del problema de no explicar cómo se iba a lograr transformar la situación de los niños al tratarlos como un grupo social diferenciado, cuyos derechos pueden resolver la pobreza estructural o atravesar las categorías de clase, de género, raciales, y las divisiones comunitarias y familiares. Esto es, solucionar las condiciones de existencia de niños y niñas *per se* ¿mejora la situación social en general? ¿Qué tipos de políticas podrían ser aquellas que logren este tipo de objetivos transformadores y transversales? La idea de que “los niños son buenos para la democracia”, pone un peso instrumental muy fuerte en la participación infantil.

Esta centralidad de la infancia muchas veces se ha vinculado con la vernaculización de la moral nor-occidental en las prácticas sociales locales. En ese sentido, para muchos analistas la centralidad de la participación en el marco de las políticas para la infancia puede contribuir a la despolitización y a la convivencia no conflictiva de principios de derechos y justicia social con estructuras neoliberales inherentemente injustas, como dije al inicio.

Por su parte, el carácter de actor competente atribuido a niños y niñas en los nuevos marcos del



“Resolver las condiciones de vida de niños y niñas per se ¿mejora la situación social en general? ¿Qué tipos de políticas podrían ser aquellas que logren este tipo de objetivos transformadores y transversales? La idea de que “los niños son buenos para la democracia”, pone un peso instrumental muy fuerte en la participación infantil.”

desarrollo también ha sido criticado por representar el sujeto individual, masculino, blanco, racional, de la modernidad. El debate sobre la competencia de niños y niñas para la participación política es un debate construido sobre todo alrededor de las desigualdades etarias, que presumen todavía que la adultez conlleva el modelo ideal y máximo de comprensión del mundo y de desarrollo de las capacidades. Las desigualdades etarias, cuando se visibilizan mediante la voz y la participación de niños y niñas, nos suelen confrontar con la necesidad de discutir los marcos de protección y cuidado que trataban a los niños como meros objetos de tal protección. Estas relaciones de poder que minorizan a niños —y a mujeres, o a grupos raciales sometidos— han organizado las instituciones sociales —la familia, la escuela, entre otras.— y transformarlas supone un esfuerzo de magnitudes.

El concepto de “autonomía progresiva” ha sido introducido en este debate como forma complementaria de establecer la necesidad de participación de niños y niñas en ámbitos de decisión que solían ser excluyentes. No obstante el avance que representa, aún es necesario trascender las lecturas más psicologistas o neurocientistas que subyacen a su formulación. Esto es, desde un punto de vista que critica el reduccionismo psicologista, la agencia tiene que ser considerada como el resultado de un contexto social, cultural, histórico y subjetivo específico, y no solo o en primer lugar como un elemento de la psique o el cerebro humanos ni una característica abstracta del sujeto. La autonomía y el ejercicio de la agencia política, se despliegan en el marco de una disputa por el poder, incluso si esa disputa se limita a problematizar los términos en los que se tematizan las relaciones de dominación. Esto se ha nombrado como empoderamiento, tomando prestado un concepto articulador de la lucha feminista. Pero muchas analistas advierten sobre los peligros del deslizamiento desde el empoderamiento y la agencia como modos de transformar las desiguales relaciones sociales de género y edad, hacia su consideración instrumentalista como estrategias para la reducción de la pobreza y el hambre o su exclusivo foco en la transformación de los comportamientos individuales.

El tratamiento de los chicos/as como actores sociales suele ser enmarcado por ansiedades morales asociadas a las ideas complementarias de que en realidad los niños prefiguran adultos y la subjetividad se encuentra determinada plenamente por su desarrollo. Me limitaré a señalar su carácter inexacto y su esterilidad para la comprensión de los modos de expresión de la agencia infantil.

En general, la relación entre voz, agencia y derechos de los niños plantea una serie de desafíos, que tienen que ver con el reconocimiento de que la voz es necesariamente dialógica, es producida en el contexto de la intervención, y que la agencia implica un proyecto político que puede implicar el trastrocamiento del orden institucional.

La invisibilización de la agencia y la participación de los niños en la vida social constituyen uno de los problemas centrales para la protección de derechos. Las operaciones de invisibilización no son inocuas, sino que tienen una eficacia en el establecimiento de modos de gobierno de la infancia. La mera idea de una “niñez ideal” confinada a la esfera familiar, segregada del ámbito político y de la vida económica, constituye un núcleo a partir del cual establecer



la subjetividad y construir sentido sobre la propia experiencia. Al mismo tiempo, esta idea de infancia ideal supone una noción sobre “adulthood” apropiada: la de aquellos que proveerán las condiciones para que ella se despliegue.

En el campo de las políticas, la agencia / voz por un lado y la participación por el otro, se distribuyen de maneras problemáticas. Al examinar las formas de participación de los niños y las niñas en los ámbitos institucionales, surge una necesaria problematización de las normas que la rigen y estructuran. Lenguajes específicos, modos particulares de presentación de sí, modalidades de enunciación, momentos determinados para ello, pueden hacer que una manera de participar aparezca como inapropiada o fuera de lugar en los profusamente reglados espacios institucionales como la escuela, los centros infantiles, los centros de salud...

Pero en paralelo a las formas esperadas de participación, también las resistencias se ubican en algunas ocasiones en formatos prefigurados. Es conocido el planteo de James Scott sobre la resistencia de los sectores populares mediante el ocultamiento de su trama subjetiva y los principios de su acción en narrativas silenciadas, o el despliegue de acciones en los hiatos liberados de la mirada dominante. En mi trabajo de investigación sobre las políticas de inclusión y de protección de derechos para niños/as y jóvenes, me he topado sistemáticamente con lo que constituye un punto de frustración central para quienes intervienen para lograr la inclusión y la protección de niños. Formas de participación infantil que aparecen “dislocadas”, nombradas como “mentiras”, o prácticas fuera de lugar, que acarrear sentidos, emociones y valores que se pretende expulsar por inapropiados a los fines de la



“Trabajar con niñez nos pone de lleno en el cruce entre reproducción y transformación. Así, tenemos que pensar que los procesos participativos en la infancia tienen un componente de “educación política”, entendida como las prácticas pedagógicas mediante las cuales una sociedad provee a las nuevas generaciones de las herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él.”

protección de derechos y de la inclusión social. Modos que portan necesidades invisibles para las dinámicas institucionales y los propósitos de planes y programas. Silencios hoscos que no parecen esconder nada, abulias que anegan toda intención de activación social. Maneras que, como mínimo, requieren que recordemos que ejercer derechos no es ni solo ni en primer lugar acatar las reglas. El conflicto, el debate, los modos de relación social y subjetiva que admiten estas experiencias, constituyen dimensiones centrales de la ciudadanía y la participación.

El debate entonces es que, en el marco de la intervención en escenarios institucionales, una manera de construir el lugar a tal voz, conectarla con la agencia, implica suspender la eficacia ordenadora y totalizante de nociones como “necesidades”, “vulnerabilidad”, “riesgo”, “verdad”, para priorizar interpretaciones que enfatizan el hecho de que los actores sociales despliegan intereses, desarrollan estrategias, colocan sus interpretaciones sobre los problemas mediante tácticas cotidianas. Esto es, invita a problematizar las visiones tecnocráticas. Transformar la relación de la participación con la temporalidad es una de las claves para destejer el carácter sobre-institucionalizado y despolitizante de las formas usualmente promovidas en las políticas públicas.

Algunas consideraciones finales

Trabajar con niñez nos pone de lleno en el cruce entre reproducción y transformación. Así, tenemos que pensar que los procesos participativos en la infancia tienen un componente de “educación política”,

entendida como las prácticas pedagógicas mediante las cuales una sociedad provee a las nuevas generaciones de las herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él. Ahora bien, incrustadas en la formulación de políticas, estas ideas rápidamente pueden deslizar hacia su instrumentalización: hacia la idea de las responsabilidades ciudadanas y la relación vertical Estado-ciudadanos como la relación privilegiada. En este sentido, podemos proponer que “educación política” es más vale un oxímoron. Se enrola en las profesiones imposibles de Freud, porque los propósitos de ambas líneas, la educación y la política, están en tensión entre sí.

Pero la participación infantil, el espacio para el despliegue y la escucha de la voz “de las infancias”, requiere que renunciemos a imponer al proceso participativo la anticipación de su resultado, y que rechacemos que la relación privilegiada sea entre Estado-niño. El énfasis futurista y anticipatorio de estas concepciones que presumen que el resultado del proceso participativo tiene que estar en contribuir a resolver un problema definido de antemano, quiero insistir, tienen un peso normativo y despolitizante. Tal perspectiva traduce en conflicto cualquier práctica inesperada, minimiza los procesos de auto-transformación como meramente “colaterales” o los invisibiliza, insiste en las interacciones entre niños y programas a la vez que invisibiliza las interacciones entre los niños como parte de la construcción ciudadana, y, en definitiva, plantea que las niñas y los niños trabajen para la democracia y no la democracia para las niñas y los niños.

A la vez, fortalecer los espacios de participación, sostener las tensiones entre protección y autonomía, resulta una tarea aún más necesaria cuanto más puesta en debate está su utilidad. Garantizar el acceso a la ESI (Educación Sexual Integral) como parte de los derechos que garantizan la autonomía, sostener el derecho a la organización y la participación políticas, parecen configurarse como tareas sociales relevantes y reclamar su legitimidad en el marco de la legitimidad internacional del discurso de derechos parece una estrategia válida.

Creo que este recorrido invita a comprender las condiciones de audibilidad de las voces “menores” y a visualizar las tácticas y políticas de los gobernados. Tarea desafiante cuando estos son niños y niñas, cuya visibilidad parece estar condenada a las coordenadas del mercado, la patología, la crisis humanitaria. Si el discurso de derechos sirve de algo en el actual contexto argentino, no debería ser, creo, para restringir las interpretaciones de derechos, ciudadanía, participación desde el punto de vista de las necesidades institucionales. Por el contrario, tendría que servir para problematizar las relaciones en las cuales la participación y la voz infantil tienen lugar, dejar de temer el carácter problemático de esas voces y apostar a su emergencia en el marco de una intervención concebida como un espacio de disputa, por más guiado por el “interés superior” del niño que queramos que esté. A la vez, garantizar el espacio institucional y normativo para que esa voz emerja.

De otro modo, estaremos nosotros repitiendo ese gesto profundamente autoritario de quienes, en aras de invisibilizar el problema de poder en juego y así persistir en esas relaciones de poder, se arrojan el gesto de representar ellos mismos la voz de un “niño” inexistente. •

Referencias bibliográficas

- Bittencourt Ribeiro, F. (2015) Os cabelos de Jennifer: Notas sobre participação e etnografia em contextos da “proteção ao infância”. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia: Lo público en lo privado y lo privado en lo público: sociedad, política y Estado 22 al 24 de abril de 2015, Buenos Aires.
- De Sousa Santos, B. (1997) “Hacia una concepción multicultural de los Derechos Humanos” en Revista *Análisis Político* N° 31, mayo- agosto, pág. 3 a 16.
- Engle Merry, S. (2006) Derechos humanos, género y nuevos movimientos sociales: Debates contemporáneos en antropología jurídica. En V. Chanut, M. Gómez, H. Ortiz, & M.T. Sierra. (coords.), *Justicia y diversidad en América Latina. Pueblos indígenas ante la globalización* (pp. 261-289). Ecuador: FLACSO ECUADOR-CIESAS.
- Llobet, V. (2009) “Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento” en *Revista de investigaciones en Psicología*. Instituto de Investigaciones en Psicología, Fac. Psicología, UBA.
- Pupavac, V. (2001) *Misanthropy Without Borders: The International Children’s Rights Regime. Disasters*, Vol 25 Nro. 2, pp. 95-112
- Schuch, P. (2012) *Justicia, Cultura E Subjetividade: Tecnologias Jurídicas E A Formação De Novas Sensibilidades Sociais No Brasil. Scripta Nova* Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona, Vol. XVI, núm. 395 (15)

INFANCIAS: EL DERECHO A
COMUNICAR

Producción audiovisual para, con y por las niñas, niños y jóvenes

Por Esteban Gaggino*



Esteban Gaggino es docente investigador de la UNA, Universidad Nacional de las Artes. Se ha especializado en la creación y dirección de Series de TV Infantil: Dulces Sueños, Animapaka I, Animapaka II, Medialuna y las Noches Mágicas, Tincho, El mundo según los chicos, Por más Aventuras, Una de Piratas, Son de Canción, Quien apaga las estrellas, Cuentos para no dormir, Ciencia Zapata I, Ciencia Zapata II, Digia-venturas, Dirige la productora La Casa del Árbol dedicada a la creación, producción y realización de formatos para TV y cine dirigidos a las infancias y la juventud.



La Convención por los Derechos del Niño en su artículo 13 dice: “El niño tendrá derecho a libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”.

Intentando la concreción de este derecho o bien con fines de captura de públicos, a veces se pergeñan programas en medios donde intervienen niños que son aparentemente protagonistas, pero todo es pensado en “modo adulto”, incluso sus gestos, vestimentas y palabras que emiten. Por eso vale la pena pensar que no toda intervención de chicos y chicas en la escena mediática se corresponde con la propuesta de protagonismo y libertad infantil.

La inclusión de “Para, con y por” en el título no pretende ser un juego de trabalenguas ni repetir un recitado de los tantos que hemos tenido que memorizar en la escuela. La gramática suele definir a las preposiciones como la parte invariable de la oración que une palabras denotando la relación que tienen entre sí. Esto es justamente lo que intentaré desarrollar; compartir experiencias como productor, director y docente, para pensar vinculaciones



“Trabajar para las infancias debería suponer en primer lugar el desafío de intentar comprenderlas”

entre las realizaciones de contenidos audiovisuales para la niñez y la juventud y la participación de sus destinatarios, enlazando además algunas ideas con experiencias de campo.

Augustowsky (2017) escribe: “En las últimas décadas, las creaciones infantiles, la educación artística visual, el cine y lo audiovisual han sido tratados y analizados por aparatos conceptuales disímiles que se presentan de modo desarticulado; sin embargo, todos tienen en común su potencialidad para incidir en las prácticas, para producir efectos y moldear acciones. Efectos y acciones que, a su vez, al ser investigados sistemáticamente, producen nuevas categorías para incorporar a este campo de conocimiento en proceso de conformación”. Me propongo entonces recorrer distintas prácticas en donde “para” hace referencia a la producción de contenidos dirigidos a las infancias, “con” a los casos que incorporan a niñas, niños y/o jóvenes en el proceso de realización y “por” a las experiencias de taller donde el protagonismo infantil es más nítido.

“Para” niñas, niños y jóvenes.

Trabajar para las infancias debería suponer en primer lugar el desafío de intentar comprenderlas. Digo “debería” porque no siempre ocurre como objetivo y mucho menos como resultado. La pregunta es: ¿qué sabemos sobre las infancias?, y la utilización del plural ya revela una complejidad para su abordaje, suponiendo una diversidad de realidades en continuo cambio. Sobre este aspecto Minnicelli (2008) pregunta: “¿De qué niño se habla cuándo se habla sobre un niño?” Y afirma: “(...) tanto sobre el término ‘niño’ como ‘infancia’ recaen diversidad de significaciones que sólo en apariencia implican acuerdos.” Nos dirigimos a un público diverso, con distintas realidades y con vocación de experimentación y descubrimiento. Dotro (2003) la define como “... una infancia que cambia al ritmo de las transformaciones sociales, económicas y culturales.” A todas estas variables se suman además los avances en las tecnologías aplicadas a la comunicación, que generan transformaciones en la forma de producir y en los hábitos de consumo, expandiendo las plataformas y al propio lenguaje. Buckingham (2007) afirma: “La infancia se encuentra atravesada y está, incluso, definida por los medios modernos”. Las niñas y niños, con acceso a la tecnología, se convierten prematuramente en usuarios sobreestimulados por contenidos audiovisuales en múltiples dispositivos y, en muchos casos, están incentivados por una generación de madres y padres que son también consumidores activos.

Una categorización muy común en lo que respecta a los consumos culturales es clasificarlos en “didácticos”¹ o “de entretenimiento”. Desde los inicios de la televisión abierta argentina se realizaron programas con un modelo u otro. Producciones con intencionalidad pedagógica como “Te veo veo” de Pipo Pescador o “La luna de Canela” eran opciones a los formatos que buscaban principalmente entretenimiento como “Las aventuras del Capitán Piluso”, “El show de Carlitos

¹ Dentro de la categoría “didácticos” se pueden incluir también a los programas de carácter “educativo” como “Telescuela primaria”, “Telescuela técnica” o “El niño y su mundo”.

Balá” o “Titanes en el Ring”. Pero esta simplificación, entre contenidos culturales o didácticos versus contenidos comerciales o de entretenimiento, no es suficiente para analizar las producciones audiovisuales. En mi experiencia como realizador me he enfrentado a otra división más estructural que es cuánto se piensa en las necesidades de las niñas y niños como sujetos de derecho versus cuánto en el producto y su potencial mercado. Y es el diferencial entre estas variables lo que establecerá las características del programa resultante; y dos son los actores determinantes para que suceda uno u otro escenario: los canales privados y los estatales.

Una señal comercial buscará asegurar sus inversiones maximizando las rentabilidades por dentro y fuera de la pantalla con experiencias de convergencia, multiplataformas o merchandising; por lo tanto, las historias, los personajes y los lineamientos estéticos estarán supeditados en primer lugar a encontrar un público consumidor que asegure auspiciantes. Los canales públicos al contar con financiamiento del Estado pueden permitirse no estar entre los primeros en audiencia, ya que dicha búsqueda podría significar alejarse de los objetivos no-comerciales para los cuales fueron creados. Si analizamos la franja preescolar (de 2 a 5 años) —en donde pareciera existir un consenso en pos de la protección de los más pequeños— encontraremos coincidencias entre los enfoques de las producciones de emisoras públicas y privadas. Y esto sucede principalmente porque un contenido para esta franja debe atravesar el filtro de las familias, que son en muchos casos las que deciden “qué, cuándo y cuánto” ven sus hijas e hijos. Si seguimos recorriendo las grillas de los canales privados comprobaremos que las realizaciones dirigidas a una audiencia mayor de 6 años —edad en que empiezan a ser espectadores más autónomos y con poder de elección— abandonan los propósitos pedagógicos y proteccionistas.

El canal Pakapaka nació como una alternativa y es un caso emblemático de televisión pública para Argentina y Latinoamérica. Fue el primer canal infantil y educativo dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y desde su creación —en el año 2010— produjo series dirigidas a niñas y niños de 2 a 12 años. El Estado se propuso que tuvieran la posibilidad de acceder a contenidos que expresaran la pluralidad y diversidad de prácticas y voces existentes en la Argentina; contenidos que normalmente no ofrecen canales regionales como Disney, Cartoon Network o Nickelodeon. Pakapaka tuvo que enfrentarse a múltiples desafíos: desde optimizar presupuestos estatales para garantizar una grilla de calidad artística y técnica, buscar diversidad en un país extenso, rico culturalmente y con desigualdad socioeconómica, diseñar estrategias para la captación de audiencias cautivas por otras señales, cambiar el uso de las voces en neutro, correr a los espectadores de destinatarios a protagonistas y tener una mirada didáctica sin caer en la “hiper-pedagogización”, concepto expresado por Duek (2011) referido al excesivo propósito de presentar contenidos útiles para que los niños aprendan algo. Se produjeron cientos de series y creo que muchos de estos objetivos planteados inicialmente se han cumplido. Hoy Pakapaka es un canal joven que necesita continuar creciendo, pero para hacerlo deberá atravesar la transición en la que se encuentra debido al contexto de crisis económica y a los cambios en la gestión de políticas públicas y lineamientos culturales.

La aparición de canales infantiles de cable con transmisión 24 horas fue determinante para la expansión de la televisión y la transformación en los hábitos de consumo. “Cablín” fue el primer canal de cable infantil de Latinoamérica y su creación (1988) aportó un espacio de juego, entretenimiento y experimentación. Actualmente las señales —ya sean de cable, satelitales, públicas o privadas— piensan los formatos con una propuesta multiplataforma; en ese sentido Fuenzalida (2008) afirma: “Necesitamos un canal para niños que pueda estar en la pantalla, pero también con aplicaciones para bajarlas en el celular y en una tablet.” En los últimos años la franja de contenidos infantiles en la televisión abierta se ha achicado, muchas veces incumpliendo la ley, debido a los costos de producción, al desinterés de los auspiciantes y a las conductas de consumo que buscan señales de 24 horas, propuestas “on demand”, youtube y/o redes sociales.

“Con” niñas, niños y jóvenes.

En la televisión argentina, los primeros programas que incluyeron a niñas y niños lo hicieron como “público en vivo”. Si bien su participación era acotada a esa función y con poca interacción, fue un modo de comenzar a “visibilizar” las infancias. Ejemplos de este primer paso son “Zapato Roto”, “Después de los deberes”, “Hola Julieta”, “Cine club infantil”. Posteriormente fueron incorporadas a los cuerpos de baile —sobre todo a las niñas— y a los sketch, hasta llegar a coprotagonizar tiras infantiles como “Jacinta Pichimahuída” y a protagonizar años más tarde series como “Pelito”.

En la década del 90, “Magazine For Fai” se destacó por el trabajo

de integración con niñas y niños actores². Fue un espacio de improvisación creativa en donde adultos y menores parecían jugar a hacer televisión mientras la hacían. Como consecuencia de esta experimentación, el programa logró expandir el formato televisivo y llegar a resultados originales y por momentos desparejos, un riesgo poco habitual en la televisión privada. Los más pequeños jugaban a ser grandes, incursionando en temas como los medios de comunicación, el deporte, la religión, la corrupción, la educación, la política, la autoridad, el amor. La improvisación llegaba al televidente como un lenguaje capaz de comunicar con humor una realidad particular. Según Augustowsky (2017): “La creación artística es también un modo de comunicar, de expresar aquello que no puede ser dicho de manera directa”. “Magazine For Fai” demostró que es posible integrar a los niños/as como verdaderos protagonistas y constructores de un hecho televisivo.

Existen también otras formas de participación, en las que las y los chicos colaboran interviniendo en los guiones, con su producción plástica, mostrando su vida, bailando, cantando o simplemente dando sus opiniones en grupos focales aplicados a la realización. Justamente Pakapaka propició que todo esto suceda. Comparto una experiencia que me tocó vivir: Flor, una niña de 9 años, protagonizó uno de los capítulos de la serie “El mundo según los chicos” (2013). Durante el microprograma

ella intervino una realidad pensada y hecha por adultos y la convirtió en “El mundo según Flor”. Años más tarde, cuando Flor pasó casualmente por la puerta de la productora, le pidió a su mamá entrar a jugar con los chicos. Los chicos a los cuales se refería éramos los adultos-realizadores y el juego era el rodaje. Este es solo un ejemplo desde dónde trabajábamos cuando los programas incluían la participación de las infancias. Primero estaban las niñas y niños; debía ser una experiencia armoniosa, de diversión, respeto y aprendizaje. Estábamos convencidos de que si esto ocurría, el material producido también iba a ser óptimo. El capítulo de Flor es el que recuerdo con más alegría porque seguramente también en esa jornada jugué mucho. “El mundo según los chicos” fue una serie que no tuvo casting previo; intentamos hacer una convocatoria lo más amplia posible e invitamos a participar a niñas y niños de la ciudad de Buenos Aires, de otras provincias, de pueblos originarios, de escuelas privadas y públicas, etc. La premisa era trabajar con la mayor diversidad posible. Desconocíamos las capacidades de cada uno de los participantes, por lo tanto desconocíamos también como podrían salir los programas. Y esa libertad e incertidumbre era lo que entusiasmaba a Cielo Salviolo, directora de Pakapaka en aquel entonces. Un proyecto de estas características sería poco factible en un canal privado y Flor, que tiene síndrome de down, difícilmente hubiese sido una de las protagonistas de la serie.

“Por” niñas, niños y jóvenes.

Cuando una niña, niño o joven realiza una obra audiovisual tiene la posibilidad de transportar su mundo a la pantalla. A través de la palabra, el dibujo, los sonidos e imágenes accede a expresarse libremente y conjugar su propia historia, sus deseos y sueños. En los artículos³ 12 y 13 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se establece el derecho a la comunicación, a la información y a la libertad de expresión. En esa dirección Augustowsky (2017) reflexiona: “Las nuevas generaciones deben gozar del derecho a crear... El desarrollo de una mente creadora contribuye a fortalecer a un ser imaginario, dúctil, intuitivo, sensible a lo nuevo, seguro de sí y respetuoso del otro y de sus creaciones”.

Junto a Marcela Ruidiaz, desde hace casi 20 años, desarrollamos talleres de cine para niñas, niños y jóvenes, con el objetivo principal de brindarles una herramienta de expresión y comunicación. Más allá del método empleado para la transmisión de los conocimientos, para lograrlo es necesario estar atentos a sus inquietudes y necesidades, sosteniendo las acciones en el tiempo. Comparto algunas experiencias directas de campo, que ilustran mejor estos conceptos:

Empezábamos un taller de animación —para la Secretaría de Cultura de la Nación (2010)— en el barrio Qom de Derqui, Provincia de Buenos Aires. Mientras el grupo dibujaba, entró una madre, se sentó

2 En la Argentina la actuación de menores de 18 años se encuentra regulada para su protección por leyes laborales (ley 26.390/2008) y permite el trabajo de los niños, niñas adolescentes en actividades artísticas, en virtud de haber ratificado por la Ley N° 24.650/96 el Convenio OIT 138.

3 El artículo 13.1 señala: “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo; sin consideraciones de fronteras; ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”.



*“La creación artística
es también un modo
de comunicar, de
expresar aquello que
no puede ser dicho de
manera directa”.*





al lado de su hija y comenzó a hablarle bajito. Nos contó luego que le estaba enseñando los nombres en toba de lo que dibujaba y nos explicó también que las niñas y niños de la comunidad habían perdido su idioma originario. La invitamos entonces a que hiciera lo mismo con el resto del grupo y así fue como nació el diccionario animado toba-castellano “Qomí Qompi. Somos Tobas”, que luego se convirtió en serie, completado por otras comunidades. Tiempo después continuamos con un taller de cine con el grupo de jóvenes de la comunidad. Todas las ideas que proponían para la realización del cortometraje se vinculaban con la búsqueda de su identidad; pero era dificultoso avanzar debido a las distintas problemáticas que los atravesaban. En una de las clases cuatro chicos entraron rapeando y nos contaron sus deseos de formar un grupo musical. Le propusimos a toda la clase que escriba una letra y más adelante, con la ayuda de un músico profesional, grabaron una canción que mezclaba bases de rap con el N’ Vique (violín de

lata) y así quedó formalmente creada “La Familia de la Eskina”. Con el equipamiento que les entregó la Secretaria de Cultura —para que puedan seguir produciendo en forma autónoma— realizaron un videoclip para difundir su mensaje que hablaba de la situación del barrio y de su identidad Qom. Barbosa (2011) sobre este aspecto reflexiona: “Deconstruir para construir, seleccionar, reelaborar a partir de lo conocido y modificarlo según el contexto o la necesidad son procesos de creación desarrollados a partir del arte, fundamentales para la supervivencia en el día a día.” En este caso fue posible porque las políticas públicas sostuvieron por años un programa cultural en apoyo de la comunidad.

Otra experiencia del cine como herramienta de expresión y de fortalecimiento del lenguaje nos tocó presenciar cuando dictamos un taller en una escuela primaria pública de las afueras de la ciudad de Chicago en Estados Unidos, con el apoyo del Latino Cultural Center of Chicago. El objetivo era que el grupo, en su mayoría hijas e hijos de latinos, tuviera una actividad extracurricular en idioma castellano para trabajar la problemática que surgía entre los inmigrantes adultos, que no hablaban inglés, y sus hijas e hijos que no querían hablar castellano para no ser discriminados. El grupo escribió colectivamente un guión divertido y en clave aventura, pero lo que nos llamó la atención fue la temática: el cortometraje se llamó “Superman contra las gemelas Bombas” en donde un Superman gordo y viejo es llamado nuevamente para salvar a la humanidad de las Gemelas Bombas. Hacía poco del atentado a las torres gemelas y el grupo, a través de la ficción además de aprender, ejercitar el castellano y divertirse, tuvo la oportunidad de transformar algunas de las angustias que se estaban viviendo en la calle.

La escuela además de educar es también un espacio que posibilita otras prácticas. Sobre esta realidad Bergala (2017) reflexiona: “La escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo, hoy en día es para la gran mayoría de los niños, el lugar



donde este encuentro puede producirse.” Subvencionado por el “Youth in video del Latino Film Fest de San Francisco”, realizamos un taller de cine (2004) en la escuela pública que está debajo del museo Quinquela Martín, en el barrio de La Boca. La actividad, que en principio estaba destinada a un solo curso, terminó siendo para 120 alumnas y alumnos, más la participación de maestros. La directora de la escuela —responsable de que el proyecto creciera y se profundizara— nos manifestó que un gran porcentaje de los egresados cuando terminaba la primaria entraba directamente al mundo adulto y que una práctica grupal, que proyectaba los resultados del trabajo compartido, constituía una experiencia única que les serviría para toda la vida. Otro ejemplo del cine como herramienta social y comunitaria para el desarrollo individual y grupal al servicio de una comunidad educativa.

Pequeño epílogo

A lo largo del artículo he intentado hacer un recorrido por distintas prácticas, modelos y posibilidades de interacción con niñas, niños y jóvenes. No toda presencia de niños en el mundo mediático significa real participación infantil en ese ámbito. El camino que transita la relación adultos-infantes en la cultura es bien complejo y tiene el suficiente potencial para crear un lenguaje participativo, expandir los formatos tradicionales, apostar a la integración y a un verdadero intercambio, capaz de aportar a la reconstrucción de una representatividad de las infancias alejándose de estereotipos impuestos. El desafío pareciera estar en encontrar y generar espacios públicos y privados en donde los condicionamientos del mercado no ahoguen a las ideas y las crisis no obstruyan a los proyectos. Para continuar tenemos que ser capaces de capacitarnos, experimentar, jugar y ubicar a la niñez y a la juventud siempre en el centro de lo que hacemos. En definitiva, tener el compromiso de sortear a las dificultades para estar a la altura de las infancias contemporáneas. •

Referencias Bibliográficas.

- Augustowsky, G. (2017) *“La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores”* Buenos Aires. Paidós.
- Convención sobre los Derechos del Niño y sus tres protocolos facultativos.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Dotro, V. (2003) *“Televisión infantil y construcción del niño televidente entre 1960 y 1990”* en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Carli, S. (Comp.), Buenos Aires: La Crujía.
- Entel, A. (2008) *“Infancias: nuevos mundos. La palabra y la emancipación”*. Fundación Walter Benjamín. Aíós editores.
- Fuenzalida, V. (2008) *“Cambios de la relación de los niños con la televisión”* en *Revista Comunicar* N° 30, vol. XV, Edición Audiencias y Pantallas en América.
- Minnicelli, M. (2008) *Comp. Infancia e Institución(es) e Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje.* Noveduc.
- Moreira, D. y Veronesi, A. (2013) *“Paka Paka, entretenimiento para chicos y nuevo espacio pedagógico”* Tesina de graduación en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.



DERECHOS DE LAS INFANCIAS

Entre el protagonismo, el riesgo y la necesidad de escucha

Por **Gabriela Klachko**

“Aión es un niño que juega a los dados, de un niño es el reino”

Heráclito de Efeso, fr B52 (540 a.C.)



Gabriela Klachko es Licenciada en Psicología, Psicoanalista, actualmente trabaja en temas de género, por los derechos de las mujeres, adolescentes, niñas y niños. Profesora del Seminario Dimensión psicológica de las infancias en la Especialización Infancias, Medios, Culturas (Instituto Walter Benjamin).

El tiempo es el tiempo del niño o niña que juega. Con la figura del niño para explicar el cosmos, el mundo: el estilo enigmático de Heráclito comienza a pensar la vida, y cada vida que se inicia, en singular, en cada sujeto que nace y se da paso, en tensión constante, constante movimiento, pasión de jugar y de vivir. El filósofo nos dice que el nacimiento y el desarrollo del universo es el juego de un chico que mueve sus piezas en el damero o tira los dados. El



destino está entre las manos de un niño o niña que juega. Que puede crear y/o tirar todo. Y agregamos que, en su ansia de abrirse al mundo, crea mundos, pero también está en riesgo.

Freud (1997) nos dice: “Todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada”. La frase pertenece al texto de 1907, “El creador literario y el fantaseo” que comienza con una poderosa intriga: averiguar de dónde la personalidad del poeta toma sus materiales. Se pregunta: “¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer poético?”

Por su parte, Françoise Dolto (2008) sostenía: “¿Cómo es que los grandes no comprenden a los niños? Esto es algo muy sorprendente para los niños, primero porque creen que los grandes saben todo, hasta el día en que preguntando, sobre la muerte, se dan cuenta de que los grandes o bien tienen miedo de hablar de la muerte, o si dicen la verdad, no saben nada acerca del tema; entonces a partir de ese día, los niños saben que los grandes, si no los comprenden, no lo hacen a propósito. Los niños aprenden ese día que la vida tiene algo inesperado, ya que nadie sabe realmente lo que quiere decir. A partir de entonces o tratan de olvidar que no comprenden lo que es vivir, y simulan comprender todas las pequeñeces de cada día para interesar-

se en eso y huir, como los grandes, o bien permanecen de alguna manera en estado de poetas, y todo lo misterioso forma parte de lo que los hace vivir: aman lo misterioso, lo que no se puede tocar, lo que no se comprende”.

Este es un párrafo del libro *Infancias* de Françoise Dolto (2008), surgido del diálogo entre Françoise y su hija Catherine, sobre la infancia y la juventud de él, niña curiosa desde muy pequeña y con una gran facultad de asombrarse de la vida.

Jacques Lacan (2013) en el seminario “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis” de 1964 decía: “Todos los porqués del niño no surgen de una avidez por la razón de las cosas —más

bien constituyen una puesta a prueba del adulto, un ¿por qué me decís eso?, resucitando siempre de lo más hondo que es el enigma del deseo del adulto—”.

¿Qué es un niño? ¿Qué es una niña?

Es tiempo.

Es juego.

Es cuerpo.

Es lenguaje.

Tomo la infancia como acontecimiento del cuerpo hablante en un tiempo, tiempo más allá de la cronología, de un momento o etapa de la vida y de lo biológico. Nacemos en un tiempo y lugar y en una lengua que nos preexiste, nacemos en un momento histórico, en una familia con sus diversas y múltiples variantes, en una sociedad que va cambiando y en donde las niñas y niños cada vez tienen aparentemente mayor posibilidad de participación, mayor posibilidad de ser escuchados. Pero no siempre esto acontece.

Ante la posibilidad de los chicos y chicas de participar, preguntar, demandar, elegir, ¿están los adultos que los y las rodean en condición de responder a esto, que se propicia?

Sin embargo, quienes cuidan a los niños y a las niñas son los que se preguntan qué es la infancia y teorizan sobre ella, ¿Qué es un niño? ¿Qué es una niña?

A la pregunta por el “es” la respuesta es por el “ser”, un ser de singularidad y posibilidad, con un nombre propio. La pregunta por su ser de niña y su ser de niño es, en tanto al amor, ser amados, ser cuidados.

Se trata de la posibilidad de una existencia que desde su inicio es con un “Otro” que cuida al pequeño “infans”. Las niñas y los niños creen en el Otro, y van formando su yo y su posibilidad de decir y ser. Jacques Lacan, en 1935, capta

esto, al observar el júbilo y emoción que es descubrir la imagen ante el espejo. Lo describe en su escrito “El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”. Allí dice que la cría humana reconoce su imagen en el espejo: “Este acontecimiento puede producirse desde la edad de los seis meses y su repetición ha atraído con frecuencia nuestra meditación ante el espectáculo impresionante de un lactante ante el espejo, que no tiene todavía el dominio de la marcha, ni siquiera de la postura en pie, pero que, a pesar del estorbo de algún sostén humano o artificial supera en un jubiloso ajeteo las trabas de ese apoyo para suspender su actitud en una postura más o menos inclinada y conseguir, para fijarlo, un aspecto instantáneo de la imagen”. “El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia, que es el hombrecito, en este estadio infans, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto”, continúa. La función del estadio del espejo se nos revela entonces como un caso particular de la función de la imago (imagen), que es establecer, una relación del organismo como se ha dicho, el Innenwelt con el Umwelt¹”, finaliza. Relación del mundo interno con el mundo externo. El estadio del espejo corresponde a un momento de construcción del cuerpo en un espacio imaginario, estamos en el primer tiempo del Edipo, según Lacan, que deja de lado el Edipo como mito y pasa a ocuparse del mismo en otro nivel, el estructural. Se trata de una estructura en tanto es una organización con funciones y donde cada personaje se define en relación al otro y al lugar que ocupa. Lacan, se pregunta de qué se trata el Edipo y se responde: “Del deseo de la madre y de la metáfora paterna”, vemos que siempre están estas funciones y que alguien debe venir a ocuparlas.

Sobre la observación temprana de bebés

René Spitz (1887-1974) fue uno de los primeros analizados de Freud. Se formó en el Instituto Psicoanalítico de Viena, ejerció la mayor parte de su carrera en universidades de Estados Unidos; su contribución más destacada fue a través de la observación de bebés y niños y de la diada madre-niño, niña. Trabajó con niños huérfanos y abandonados. Fue el primero en utilizar una técnica cinematográfica en la observación de los bebés e inventó en 1933 un procedimiento de rodaje acelerado para poder ver después las filmaciones a cámara lenta con mayor calidad. Su teoría fue la comprensión fundamental de que, desde la génesis más precoz del yo y del aparato psíquico, existen organizadores que se suceden unos a otros. El primero es la “sonrisa”, este objeto precursor es el rostro humano; hacia los tres meses el niño o niña responde al rostro sonriendo. El segundo organizador es

1 Los términos Innenwelt (mundo interno) y Umwelt (mundo externo o medio circundante) fueron inspirados a Lacan por el biólogo Jakob von Uexküll. Dichos términos le han servido a Lacan para elaborar el problema de cómo pensar las relaciones entre individuo y realidad.



la “angustia”; alrededor de los ocho meses, la niña o el niño no solo percibe y reconoce personas sino también objetos inanimados y el logro es la capacidad de comunicarse a través de mensajes corporales. Estos se convierten en palabras hacia los nueve meses, con el tercer organizador que es el “No”, un no sin contenido, pero con capacidad de poner o construir límites. También son muy conocidos sus conceptos de depresión anaclítica u hospitalismo, que nos ayudan a pensar la necesidad del infans de un buen contacto desde el inicio de la vida con quien va a estar en el lugar de función “materna”. Hablamos de “función” ya que no es privativo de un género, sino de él o la que cuida “amorosamente” a ese bebé o beba. Hoy vivimos en una época del fin de cierta forma tradicional de familia y de pluralización de vínculos y con el avance en la igualdad de los derechos entre mujeres y hombres, entre niñas, niños y padres y madres, se desplazó la manera como se articulaba la autoridad. Esto trae la pregunta de quién se ocupa de los niños y de las niñas y cómo criarlos. Pero siempre el niño o niña son en referencia a otro que los cuida. Hay la necesidad de Otro primordial, del otro del mito familiar, del lugar primero de las funciones como disparador de la constitución subjetiva, inaugurador de la relación de objeto. Donald Winnicott (1896-1971) anuncia: “En el inicio está la función materna”. Tuvo una gran capacidad de observación de niñas y niños y su relación con ellas y ellos fue a través del juego, operaba en esa área, donde todo está permitido. Inventó los conceptos de objeto transicional y fenómeno transicional². Su tesis se apoyó en una concepción del juego y de esta capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro. Las niñas y los niños a través del juego y la repetición se van creando e inventando como “sujetos”.

Sigmund Freud, para esclarecer el primer juego autocreado de un varoncito (su nieto) de un año y medio, el juego del “Fort-Da”, dice que tuvo la posibilidad de observar durante semanas una acción enigmática y repetida de continuo de este varoncito, que no lloraba cuando su madre lo dejaba durante horas, hasta que se le reveló su sentido. “Este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí a un rincón o debajo de una cama todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance” narra. “Al hacerlo profería un ‘o-o-o-o’..., significaba ‘fort’ (se fue). Al final caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el jugar a que ‘se iban’”, indica. “Un día —relata— hice la observación que corroboró mi punto de vista. El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín (...) y con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí adentro, el niño pronunciaba su significativo ‘o-o-o-o’, y después tirando del piolín volvía a sacar el carretel de la

“Siempre el niño o niña son en referencia a otro que los cuidan. Hay la necesidad de Otro primordial, del otro del mito familiar, del lugar primero de las funciones como disparador de la constitución subjetiva”

² Winnicott (1993) observa que en el niño recién nacido existe un estado intermedio entre la tendencia a usar el puño o los dedos para estimular la zona oral en una forma “subjetiva” o “narcisista”, y su salida al mundo de los objetos reales, objetivos, representados por un osito o un muñeco con el cual el bebé juega poco tiempo después. Dicho estadio intermedio está señalado por el uso de lo que el autor ha dado en llamar objetos transicionales, que en realidad constituyen sólo la manifestación visible de un espacio particular de experiencia que no es definible como totalmente subjetiva ni como completamente objetiva: el de los fenómenos transicionales.



“Niñas y niños desde muy pequeños elaboran situaciones traumáticas, situaciones de su mundo que las y los rodean a través del jugar, actividad creadora que los va constituyendo en sujetos”

cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso ‘Da’ (acá está). Este era el juego completo del desaparecer y volver (...), la interpretación del juego resultó obvia. Se entramaba con el gran logro cultural del niño, su renuncia pulsional de admitir sin protestas la partida de la madre (...), el niño convirtió en juego esa vivencia donde era pasivo, era afectado por ella, ahora se ponía en un papel activo repitiéndola como juego, a pesar de que fue displacentera”. “Se advierte que los niños repiten en el juego todo lo que les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan —es decir realizan descarga de emociones y afectos ligados a recuerdos, generalmente de experiencias penosas o dolorosas— ante la intensidad de la impresión y se adueñan por así decir, de la situación”, continúa el relato. “El niño trueca la pasividad del vivenciar por la actividad del jugar” (Freud, 1997).

Esto es una matriz para pensar cómo niñas y niños desde muy pequeños elaboran situaciones traumáticas, situaciones del mundo que las y los rodean a través del juego, actividad creadora que los va constituyendo en sujetos, y brinda mejores posibilidades para la constitución subjetiva particular de cada una y cada uno. A través del jugar creativo también se vinculan con la posibilidad de inscripción de algo nuevo. Freud descubre nuevamente a su nieto, pero ahora lo observa frente al espejo: “Un día que la madre había estado ausente muchas horas, fue saludada a su regreso con esta comunicación: ‘¡Bebé o-o-o-o!’; primero esto resultó incomprensible, pero pronto se pudo comprobar que durante esa larga soledad el niño había encontrado un medio para hacerse desaparecer a sí mismo. Descubrió su imagen en el espejo del vestuario que llegaba casi hasta el suelo y luego le hurtó el cuerpo de manera tal que la imagen del espejo ‘se fue’”. Gran momento inaugurador de su imagen completa, de su cuerpo.

Comienza “a ser”, la niña o el niño pequeño

Donald Winnicott en su libro *Realidad y Juego* se refiere a vivir o no de forma creadora y que esta actitud creadora sea la coloración de la relación con la realidad exterior: “Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora”. Advertimos, o bien que los individuos viven en forma creadora y sienten que la vida es digna de ser vivida, o que no pueden hacerlo y dudan del valor de vivir. Esta diferencia de los seres humanos tiene vinculación directa con la calidad y cantidad de la formación de un ambiente en las primeras etapas de la experiencia vital de cada bebé.

La “madre” recibe al niño, recibe a la niña, no solo cuerpo a cuerpo sino con la palabra, con su impronta, creando las marcas que lo y la humanizan siempre mediatizado este vínculo con alguien o algo que haga de tercero y así haya acceso a la cultura y al afuera.

Del malestar en la cultura o infelicidad en la cultura de Freud a nuevas formas de satisfacción

Freud en 1930 nos habla, en su texto “Malestar en la cultura”, del irremediable antagonismo entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura que exigía una renuncia pulsional. Hoy en día hay diferentes y nuevas formas de malestar o infelicidad,

el padecer ha cambiado. Se impone —por ejemplo— la cultura del goce individual y el imperativo es “actúa según tu modo de gozar”; asimismo, se sufre por no poder estar a la altura de este imperativo.

Por otra parte, niñas y niños, incluso de sectores sociales no carentes en términos materiales, pueden experimentar la falta de respuesta por parte del mundo adulto a sus inquietudes, a sus necesidades. Esto hace que se autoricen desde chiquitos al ejercicio de una suerte de tiranía narcisista, omnipotencia, decires con caprichos como modo de hacerse presentes y ser reconocidos: es que algo quieren decir y hay que poder escucharlos ahí, en ese límite, en ese momento donde reaccionan ante una experiencia de abandono real o simbólico, donde los adultos aparentemente están pero no escuchan. Se trataría en el decir de Sándor Ferenczi (1984), de una suerte de “confusión de lenguas entre adultos y el niño”. De esto se trata, de una confusión. El protagonismo a veces desesperado del niño y su cara oculta el riesgo, el miedo a la soledad y el desamparo.

Propongo, haciendo modelo de mi práctica, **la disponibilidad a escuchar**, dar tiempo y espacio para escuchar. Así como psicoanalista uno escucha a sus pacientes grandes y pequeños atentamente, es posible replicar esto en los ámbitos de los niños y niñas, especialmente en las escuelas. Los chicos y chicas suelen enseñarnos sus intereses, sus preocupaciones, nos confrontan, como madres y padres, educadores, con nuestras propias angustias o traumas de nuestras vidas, y en la vorágine de lo cotidiano, el tiempo y la palabra se escabullen.

Una buena propuesta, desde la simplicidad

El “niñólogo” italiano, así le gusta nombrarse, Francisco Tonucci (2014), se ha referido a recuperar la infancia, escucharlos de verdad, creer en ellos “devolverles las ciudades”. Como ya es muy conocido, desde su proyecto “La ciudad de los niños” promueve encuentros con Consejos de los niños, actividad que ha llevado a cabo en Roma, Italia y en ciudades de Argentina y de España. Los escucha personalmente y discute con ellos, niños y niñas, entre seis y once años, toma sus palabras y escucha sus propuestas; dice: “No son, por tanto todas las propuestas posibles que los niños están en condiciones de expresar. Son una opción personal que, más que dar un panorama completo de las ideas infantiles, quiere ayudar a los adultos a comprender a los niños; a colocarse frente a sus palabras y sus propuestas, con una actitud de curiosidad, de interés y disponibilidad”.

Creativa forma de dar voz, palabra y lugar a niñas y niños, que tienen algo para decir y opinar. Dice Tonucci: “Escuchar a los niños es complicado, nos lleva a conflictos nuestros”. Agrego: nos inquieta, nos despierta, nos despabila. Ponerse en disponibilidad para pensar cambios, nuevas estrategias, con las diferentes modalidades de familias donde se crían los chicos de hoy, con nuevas formas de pensar la educación desde lo que necesitan las niñas y los niños, es un esfuerzo de creatividad, un esfuerzo de poesía. Como refiere el fragmento B52 de Heráclito de Efeso: “¡Estar atentos!, porque los movimientos los producen niñas y niños”. •

Referencias bibliográficas

- Dolto, F. (2008) *Infancias*, libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Dolto, F. (1986) *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- Ferenczi, S. (1984) Confusión de lengua entre los adultos y el niño., *Psicoanálisis*, tomo IV, Madrid: Espasa Calpe.
- Freud, S. (1997) *Obras completas*, tomo IX, tomo XVIII, tomo XXI. Amorrortu, Buenos Aires.
- Geissmann, C. y P. (2003) *Historia del psicoanálisis infantil*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Lacan, J. (2013) “El Estadio del espejo como formador del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” en *Escritos 1*, Ed. Siglo XXI- Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Tonucci, F. (2014) *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* Editorial Losada, Buenos Aires.
- Winnicott, D. W. (1993) *Realidad y Juego*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Los niños y las niñas
piensan de otra manera

FRATO 2000

Francesco Tonucci

LA CULPA DE TODO
ES DE LOS MAYORES.
¡HAY QUE PONER LÍMITES
A LOS MAYORES!



CONFERENCIA DE FRANCESCO TONUCCI EN VILLA MARÍA, CÓRDOBA,
ARGENTINA, 2018

Necesitamos a los niños para transformar la ciudad

Los Derechos en vivo e in situ

En noviembre de 2018, el maestro Francesco Tonucci dirigió sus palabras e imágenes en la Universidad de Villa María, con el apoyo de Fundación Arcor, a un público ávido de conocer cómo el pedagogo italiano imagina la ciudad y la convivencia, respetando las ideas, imaginarios y, por cierto, los derechos de las infancias. La modalidad fue especial: proyectó un corto con imágenes de su autoría y luego hizo comentarios. Fue así como llegó a reflexionar sobre la Convención por los Derechos del Niño y señaló sabiamente: “Es raro tener la necesidad de escribir una Convención sobre los derechos del niño. Lo que parece una cosa totalmente natural, no lo es”. Transcribimos gran parte de ese discurso porque permite advertir claramente cómo el maestro traslada lo que es declaración a vivencias y propuestas reales, a una mejora en verdad de la cotidianeidad infantil

No voy a dar una conferencia ni solo a presentar dibujos, sino voy a mezclar los dos lenguajes en una fórmula que espero que funcione, aprovechando los dibujos del último libro que escribí *Los niños y las niñas piensan de otra manera*. En la portada de este libro elegimos esa viñeta que representa una frase verdadera de la niña argentina de Rosario, Victoria, de 10 años, que en un encuentro conmigo decía: “Esto no es solo un diagnóstico frío y atento, sino un proyecto político para pensar si es verdad que la culpa de todo es de los mayores”. Y creo

que es difícil contestarle, pero hay que limitar el poder de los mayores.

Ahora, aprovechando una serie de viñetas, mi objetivo sería poner en esta mesa varios temas, varios problemas, varios estilos, para discutirlos después por un rato, pero ,más importante, para que lo llevéis con vosotros para pensarlos, debatirlos en sus lugares de trabajo o en familia.

Empezemos desde el principio: “Tengo una propuesta” dice este niño pequeño en su cochecito. Aparentemente, es una propuesta loca. Ya sabemos que no podemos cumplirla. Pero corresponde a un tema muy fuerte: el decir si estamos respondiendo a las preguntas y a las necesidades de los niños cuando ofrecemos servicios para la infancia. Eso significa que estar con la mamá todo el tiempo tal vez cansa, que es necesario pasar un rato con los niños; pero después de un tiempo, le gustaría volver con su mamá hasta cansarse y volver con los niños. No es para cerrar los establecimientos infantiles o los servicios para la primera infancia, sino para pensarlo desde ese punto de vista, sabiendo que tenemos que imaginar algo más que un lugar donde dejar a los niños.



Escuela

Bueno es divertido pero tengo que confesar que he tenido el valor y el coraje de hacerla así como la sugería Javier, un niño de 7 años, de Bogotá, que le dice a su madre: “Mamá, quiero ir a la escuela un día a la semana porque en el día aprendo lo que me enseñan y los otros días los necesito para los juegos”. Esta también es una observación profunda, Javier se dio cuenta, por lo menos pensó, que en la escuela se pierde muchísimo tiempo y por eso se aburre y por lo tanto vale la pena ir pocos días, para lo que se enseña. Aquí se encuentra con la opinión de una persona que no era un niño, sino el gran maestro que es para nosotros Jerome Bruner: “Hoy no salimos al recreo por lo que habéis hecho”. El artículo 31 de La Convención



por los Derechos del Niño dice que los niños tienen derecho al descanso: son momentos en los cuales los niños se rebelan, se manifiestan. Si les dejamos suficiente libertad, ahí puede aprender probablemente mucho más que en la clase

Voy a contar una anécdota, la llamamos "los grillos de Flora". Flora es una maestra con mucha afección a la educación científica y especialmente biológica. Junto con sus alumnos hacen exploración ambiental, recogen materiales y entre esos materiales hay algunos libros. Una vez, prepararon un video, pusieron todo lo de los libros y después corrieron a nuestro centro donde trabajaba Cinthia, una colega, para preguntar cómo podían criar grillos. Mi colega les dio todo lo que podía darles, todo lo que sabía. Y todos los días, los niños iban observando y cuidando esos grillos, hasta conseguir un resultado bastante raro: que los grillos se reprodujeran en cautividad. Pasó un año, pasaron dos, la curiosidad de los niños aumentaba pero la maestra estaba desesperada. Volvió muchas veces a nuestro instituto y le propusimos ponernos en contacto con un entomólogo especialista en esos insectos. Flora empezó a escribirle con sus alumnos a ese profesor, que contestó las preguntas de los niños. A la última carta, que tenía observaciones, propuestas e interrogantes de los chicos, el entomólogo la contestó diciendo que algunas de las observaciones de los niños hasta ese momento no formaban parte

de la literatura científica sobre los grillos. Alguien se atrevería a decir que han hecho foco solo en los grillos y no en el programa. Pero han hecho investigación, han aprendido a estudiar, a observar. Hasta mirar y formular preguntas. Es lo más importante que podemos enseñarles a nuestros alumnos.



Lectura

La viñeta indica cómo se destruye la lectura, esto lo encuentro muy triste. Porque yo creo que soy un alumno que pasó por esto. No recibí el placer de la lectura. Pasé toda mi infancia sin leer un libro. Me parecía muy aburrido. Y ahora estoy leyendo de una forma, para recuperar lo que ustedes leyeron a esa edad, a su tiempo. La lectura es un gran regalo, porque dentro de los libros está encerrado el mundo y, a través de las palabras de los libros, podemos vivir otras vidas. Creo que, muchas veces, no siempre, pero muchas veces, uno hace esto para que no ocurra.. Ahora con los celulares ha cambiado un poco la situación. Si todos están leyendo no es sorprendente. Nos acercamos un poco y nos damos cuenta de que todos están leyendo el mismo libro. Esto ya es inquietante. Y acercándonos aún más, vemos que todos están leyendo el mismo libro, en la misma página. Pensamos que estamos dentro del laberinto del horror. Esto en la escuela pasa todos los días. Es muy común que el maestro le diga a los alumnos: “Para mañana lean de página diez a página quince”. Y consideramos que es un buen maestro porque da pocos deberes. Y mañana es probable, que el maestro elija un niño o una niña para contar lo que ha leído. Y todos lo han leído, todos lo saben. No se nota lo raro. Para notarlo pensemos que vamos juntos a una película, la vemos y cuando salimos, yo digo: “¿Quién cuenta la película?”. Nadie, si la hemos visto todos juntos. No tiene sentido que uno la cuente. Sería muy simpático que cada alumno tuviera un dinero para comprarse un libro y que la experiencia de la lectura empezara en la librería, de un librero amigo, que acepte que 30 niños vayan a visitarlo de una vez a la mañana. Y que el librero presente los libros, los libros para niños, las distintas colecciones, los distintos géneros, de amor, de aventura, policiales. Cada uno de los niños eliga un libro distinto y se lo lleve a casa. Eso significa ofrecer la lectura como regalo. Gratis. Porque nadie te obligará a contarlo. Nadie te obligará a hacer resúmenes. Nadie te obligará a buscar palabras difíciles. Pero si lo deseas, si después de leerlo, quieres contarlo a tus compañeros que no lo conocen, porque cada uno tiene uno distinto, puedes hacerlo. Claro que lo estamos invitando a una lectura crítica, que no es poco. Así, en la clase se darían los 30 libros el primer año, 60 libros en segundo y hasta quinto año serán 150 libros. Una breve biblioteca.



Convivencia

Es evidente para todos que Abdul es negro. Pero eso a su compañera no le interesa nada. Ser negro no es un elemento significativo. Lo que denota, lo que interesa es que Abdul dibuja mejor que los otros. Aquí el tema es el de las diversidades. La idea es que siempre los otros, los distintos, los extranjeros son los que piden ayuda. Pero efectivamente, Abdul pasó este gran reto que tenía, con la capacidad de dibujar. Soy muy sensible a esto porque en mi infancia cómo conseguí lo que conseguí está muy conectado con el dibujo. Era muy bueno en dibujo, siempre tenía 10, pero no le interesaba a nadie: Tenía problemas con matemática.

Sobre este dibujo tengo una anécdota con una amiga mía con quien me encontré en el instituto. Ella miró el dibujo y me dijo que le había pasado lo mismo con su hijo. Estaba en primaria y decía que su único amigo era Paul. Ella le preguntaba quién era su amigo Paul y él le decía: "El de la camiseta roja. No dijo el niño negro, porque para ellos no tiene ningún sentido. Por eso es importante escucharlos. Los niños notan las cosas más interesantes. Y dejan las que no vale tener en cuenta.



Bueno, esta no es una propuesta para dar vuelta a las masas. Pero es interesante para pensar que no hay ninguna razón para que el norte corresponda al alto y el sur al bajo. Ni que el norte se identifique con la riqueza y el sur, con la pobreza. Esta viñeta quiere un poco sugerir que la realidad se puede ver de muchas maneras y no estaría mal que los niños aprendieran en las escuelas ciertas cosas desde cierto punto de vista. Es un poco el tema de la creatividad. Que no significa repetir, significa cambiar el punto de vista. Solucionar el problema de maneras distintas y no solo ir respetando las reglas.

Los derechos

Con esto entramos en el capítulo de los derechos se conmemoran los 30 años de la Convención por los Derechos del Niño. Por un lado, se puede pensar que es raro tener la necesidad de escribir una Con-

vención, que haya que recordar, y no solo recordar, sino obligar a los adultos a respetar los derechos de los niños. Porque lo que parece una cosa totalmente natural, no lo es: que los adultos respeten a los niños, que les garanticen toda la ayuda necesaria, que los protejan. Son los adultos los que les dieron la vida. En el mundo animal esto es natural, pero no en el mundo humano. Y después de las posguerras mundiales, con todos los huérfanos que había, con la pobreza y con todo lo que los adultos hacían a los niños, a sus hijas, a sus hijos los poderosos del mundo convinieron firmar una Convención de los Derechos del Niño, que obliga a derechos que pueden considerarse naturales y fundamentales: derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, a la instrucción, al respeto, a no ser explotado. Todas cosas que no necesitaban una ley ni obligación. Lo que me parece muy importante es que en 1989 se firmó una Convención que también tenía algunos artículos que a mí me gusta llamar “de la ciudadanía”. Se decidió y se reconoció que los niños no son futuros ciudadanos, sino que son ciudadanos: pequeños, pero ciudadanos. Porque si son futuros ciudadanos nosotros tenemos la posibilidad y el deber de formarlos a ser ciudadanos, educándolos para que mañana sean como nosotros. Es un proyecto educativo muy conservador, donde el modelo para mañana es igual a como somos nosotros, que somos ayer. Al contrario si los consideramos y reconocemos como “ciudadanos hoy” tenemos que aceptarlos con su diversidad. Esto es lo que cambia. Estos artículos son pocos: son el 3, el 12, el 13, 14, 15 y 31. Vale la pena conocerlos, es un deber de cada uno de los adultos.

Nuestro papel se debería conocer ampliamente, como dice el art. 42 de la Convención: los Estados que adhieren, se comprometen para que el contenido de esta Convención se conozca ampliamente y con medios adecuados por parte de los adultos y por parte de los niños. El artículo 3 dice que el interés de los niños será siempre superior. Pongamos como ejemplo la viñeta.

Por qué decía esto el niño: porque se cansa de estar tantas horas en el mismo lugar. Y porque la mamá lo tiene que dejar 8 horas o el papá. Si no coincide con los intereses del niño, no tenemos que hacerlo. Tenemos que hacer otra cosa. Si son superiores. Si no, decimos que no es verdad, que nosotros adherimos a la Convención de los Derechos del Niño, menos en el artículo 3. Otro caso, la mamá está amantando a su hijo; todo el mundo sabe, tanto el niño como la madre lo saben, que es una experiencia que va mucho más allá de comer, a pesar de comer de la mejor manera posible. Pero es mucho más que comer, es relación, es comunicación, es placer y es un valor enorme. Y llega el cuarto, quinto mes y la mamá tiene que cortar esta experiencia, ¿por el interés del niño? No, porque la obligan en su trabajo, el contrato prevé que los meses de maternidad serán 3, 4, 5, 6. De nuevo estamos violando el artículo 3 de la convención. Claro yo sé que los países del norte de Europa tienen 2 años de maternidad. Sabemos que es una inversión, sabemos que los niños pueden amamantarse por mucho tiempo mientras lo necesiten y lo quieran. Serán más sanos para toda la vida y la salud pública es uno de los gastos más grandes de nuestros países. Por lo tanto vamos ahorrar.

Es que no lo sabe nadie. Los que lo saben deciden de no saberlo.



FRATO '15
ART. 3 EL INTERÉS DE LOS NIÑOS SERÁ SIEMPRE SUPERIOR.



ART. 12 LOS NIÑOS TIENEN EL DERECHO DE EXPRESAR SU OPINIÓN EN TODAS LAS DECISIONES QUE LOS AFECTEN.

Este es el artículo 12, dice que los niños tienen derecho a expresar su opinión cada vez que se tomen decisiones que los afectan. Hay que tener en cuenta sus opiniones. Lo que yo pensé es que nosotros, los adultos, no tenemos este derecho. Pero los niños sí, está escrito así.

El niño tiene derecho a expresar su opinión cada vez que se tomen decisiones que lo afectan. Y esto debería ocurrir en todas las situaciones. En la familia primero, en la escuela después. En la escuela se toman decisiones que afectan a los niños, por lo cual para ser legal debería tener una estructura de consulta de los alumnos. Nosotros aconsejamos crear un consejo de estudiantes, con representantes de todos los niveles, que se reúnan, cada quince días, con el director o con un profesor delegado del director para escucharlos. Y no solo sobre la comida o el recreo, sino sobre todo sobre lo que los niños quieren decir y proponer. No significa hacer la escuela como la quieren los alumnos. Significa no poder hacer la escuela sin saber lo que piensan los alumnos. Y creo que sería una cosa muy útil, porque la acercaría mucho a los estudiantes. Y el sentimiento inicial de aburrimiento podría bajar. Los alumnos podrían sentir la escuela un poco más suya. Por eso estamos reuniendo el consejo de niñas y niños en la ciudad.

El artículo 13 dice que los niños tienen derecho a la libertad de expresión. Ese es un tema muy interesante. Un pedagogo muy importante en Italia dice que los chicos tienen cien lenguas, tiene cien pensamientos, cien maneras de jugar, cien manos. Tienen cien lenguas pero les roban

99. Y ¿quién les roba tanto a los niños? Yo creo que muchos, porque todos tenemos una parte de responsabilidad: la televisión, la tecnología, la publicidad, los adultos. ¿Cómo hace la escuela para robarles tanto a los niños, ofreciendo poco? La escuela está preocupada por las matemáticas. Todos los que las resolvieron van por delante y son buenos alumnos. Los que no las quieren, fracasan, a pesar de que sean mejores en dibujo, en música, en investigación. Ahora, el artículo 13 de la Convención de los Derechos del Niño dice que el niño tiene derecho a la libertad de expresión, el cual incluye la libertad de buscar, recibir, distribuir información de todo tipo sin consideración de fronteras ya sea oralmente, por escrito, impresa en forma artística o de otra manera.

El artículo 15 dice que los niños tienen el derecho a la libertad de asociación: es complicado asociarse sin salir de casa, o salir de casa sólo de la mano de un adulto.

El artículo 31 dice que los niños tienen derecho al descanso, al tiempo libre y al juego. Es interesante notar que un solo artículo dice que el niño tiene derecho al juego, que es el 31; la escuela ocupa 8 o 9 artículos. Sin embargo, las dos cosas tienen el mismo peso. El juego es la experiencia más importante de la realidad. Esto significa que tenemos que garantizar el juego, lo que significa respetar algunas condiciones, que son las siguientes:

- Primero, para poder jugar hay que salir de casa sin los adultos. El verbo jugar no se puede conjugar con el verbo acompañar sino, solo con el verbo dejar. Es difícil, complicado, tenemos miedo. Es así. Podemos decidir que no jueguen. Pero si queremos que vivan esta experiencia y si hay algo que lo impide, hay que sacar el impedimento, peticionando a nuestro intendente, haciéndolo nosotros, pidiendo a la escuela, movilizándolo



FRATO '12

ART. 13 LOS NIÑOS TIENEN DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN



ART. 15 LOS NIÑOS TIENEN DERECHO A LA LIBERTAD DE ASOCIACIÓN



ART. 31 LOS NIÑOS TIENEN DERECHO AL TIEMPO LIBRE Y AL JUEGO

el mundo adulto, para que el mundo infantil pueda vivir de lo que necesita.

-Segundo, tienen que tener un tiempo libre para jugar. Yo creo que la escuela no debería ocupar el tiempo de la casa. O el tiempo del fin de semana. O el de las vacaciones. Es tiempo de los niños. Hay que reservarlo, respetarlo y promover que los niños puedan aprovecharlo para jugar, para vivir entre ellos, descubriendo su mundo, explorando, viendo la experiencia del juego. La escuela debería trabajar sobre el aporte de los alumnos y no sobre el aporte de libros de texto. La vida de los niños debe entrar en la escuela y orientar sus programas. Lo mismo la familia, el placer de decidir, y los sueños de los niños, que nos cuenten lo que ha pasado, lo que han vivido.

-Tercero, deben tener un lugar para jugar, y el lugar no es los jardines para niños. Estos jardines con hamacas y toboganes no tienen nada que ver con el juego: son un invento de la política, el político que nos construye. Es como decir a los ciudadanos: "Podéis votarme porque estoy pensando en sus hijos". Y los ciudadanos piensan lo mismo: "Miren qué buen intendente que tenemos, nos da juegos para chicos". No se puede ir a jugar todos los días, por años. El juego es inventar.

Es fundamental que el espacio del juego sea elegido por los niños y que no sea indicado por los otros. Puede ser el patio, la vereda, la plaza, el río, la escalera de casa. Y no deberían estar prohibidos.



Tengo una anécdota de una niña de Italia (Magnate), que le escribe al alcalde: "querido Alcalde: mira que has puesto los bancos del parque al revés, de manera que cuando mi abuelo me acompaña..., me mira". Es una observación muy sencilla: esta niña se está quejando del hecho de que los adultos no respetan la intimidad del juego

(...) La educación debe ayudar al niño a descubrir su excelencia, que García Márquez llama su juguete preferido. Y dedicarse a este con toda la fuerza. Porque allí puede ser el mejor, allí puede realizarse. Y va a conseguir dos resultados fundamentales: buscará trabajo y será feliz. •





Alfabetizando con recursos múltiples

Por Laura Vázquez, Ana Pedrazzini, Nora Scheuer y Lucía Bugallo*

Quisiéramos en estas breves páginas relatar una experiencia colectiva e interdisciplinaria que tiene lugar en el marco de un proyecto de investigación financiado por el CONICET desde 2016 bajo el título **“Un enfoque múltiple, dinámico y contextual de la alfabetización: aprendizaje y uso de diversos sistemas semióticos”**.¹

De acuerdo con corrientes actuales, concebimos la alfabetización como un proceso multidimensional y continuo que comienza con el nacimiento y se desarrolla a lo largo de la vida. Comprende las prácticas de aprendizaje, enseñanza y uso de una diversidad de modos semióticos que se despliegan y preservan gráficamente (escritura, dibujo, notación numérica, tex-

tos multimodales, entre otros). En sintonía con esta visión, el objetivo general del proyecto es profundizar el estudio de la alfabetización a través de la descripción y explicación de la variedad y plasticidad de recursos cognitivos y comunicativos que las personas ponen en juego en distintos contextos. Los trabajos propuestos en este proyecto focalizan en el aprendizaje y uso del número: la escritura y un tipo particular de texto multimodal que articula dibujo y escritura, el humor gráfico; fundamentalmente en los niveles inicial y primario.

Nuestra tarea y perspectiva crítica ha supuesto establecer un diálogo entre el aprendizaje y la comunicación. De allí que la propuesta teórica metodológica que planteamos cuestiona un sentido común extendido en los ámbitos educativo, comunicacional y artístico, que establece un corte neto entre los procesos de aprendizaje y la comunicación. Desde ese enfoque, una prolongada y ardua fase de aprendizaje de los múltiples dispositivos y modos semióticos gráficos —visuales, verbales, numéricos, etc.— es la preparación necesaria para habilitar su uso comunicativo eficaz. Pero así, sólo alcanzarían esos logros quienes hayan realizado una práctica extensa e intensa, en entornos enriquecidos, o bien aquellas personas “naturalmente” dotadas.

Ello supone una posición que plantea nuevas formas de pensar tanto la enseñanza como el aprendizaje y que replantea las concepciones tradicionales de la alfabetización. Así, sostenemos que desde la temprana edad, el aprendizaje de prácticas socioculturales como las que configuran la alfabetización, se encuentra sostenido y orientado por procesos y propósitos comunicativos, y que el ejercicio de la comunicación —incluso experto— se despliega con mayor potencia, originalidad y disfrute cuando involucra aprendizaje. En este sentido, proponemos superar la visión que entiende al aprendizaje en términos de incorporación del canon y al uso experto, como apli-

1 El proyecto financiado por CONICET se encuentra radicado en el Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) de CONICET - Universidad Nacional del Comahue.



cación con maestría técnica. Nuestra apuesta teórica y metodológica ha sido, en cambio, poner en valor el pensamiento y la práctica exploratorias, ya que de no ser promovidas —y menos aún, si se las coarta—, no “llegan naturalmente” “por sí solas”, ni “más adelante”. Se trata de dejar de repensar la alfabetización como resultado de un aprendizaje ligado a un enfoque logocéntrico tal y como durante siglos ha predominado en los ámbitos educativos y científicos, para abrir el paso a la multimodalidad y entender que aprendemos a lo largo de nuestras vidas y nos alfabetizamos en y durante los distintos ciclos y etapas, así como en distintos ámbitos de prácticas (Pedrazzini, Scheuer y Vazquez, 2019: 12).

Esta posibilidad resulta tanto más evidente en nuestro mundo actual, en el que la variedad, cantidad y multidireccionalidad de la información circula a través de múltiples modos y medios y sin lugar a dudas influye en las formas de comunicar de cada persona. Además, el enfoque de la multimodalidad argumenta que nuestra habilidad representacional y comunicativa varía según recurramos a la oralidad, la escritura, la imagen, la espacialidad, la sonoridad, la gestualidad; por lo que una pedagogía que se restrinja de forma artificial a un único modo favorecerá las trayectorias de ciertos tipos de aprendices por sobre las de otros (Cope y Kalantzis, 2009, en Pedrazzini, Scheuer y Vazquez, 2019: 13).

La alfabetización como proceso multimodal

El estudio de los procesos y usos de la alfabetización —con foco en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura— ocupa un lugar relevante en la investigación psicológica, semiótica y educativa desde los inicios de los setenta: en el plano internacional, a partir de la difusión de la teoría sociohistórica de Vygotsky (1978); en el plano local, principalmente a partir de los pioneros estudios de Ferreiro y Teberosky

(1979) y colaboradores acerca de la psicogénesis de la escritura en los niños. Actualmente, muchos investigadores conciben la alfabetización (*literacy* en inglés) como un proceso que comienza con el nacimiento y se desarrolla de por vida (Bazerman, en prensa; Fitzgerald y Shanahan, 2000; Kellogg, 2008), ya que trasciende la adquisición de un código, e implica la reconstrucción de los modos de pensar, comunicarse, aprender y enseñar.

Los primeros movimientos que posteriormente condujeron a la ampliación de la noción de alfabetización consistieron en aplicar o adaptar este término a la enseñanza, el aprendizaje y el uso de lenguajes gráficos distintos a la escritura, entre los que se encuentran los del número y de la imagen. Para ello, en inglés se acuñaron nuevos términos (*numeracy* y *graphicacy*) y en castellano se adjetivó el concepto de partida (alfabetización *numérica* o *matemática*, alfabetización *gráfica*).

En los años ochenta y noven-

ta, el término *literacy* se extendió y adaptó ulteriormente para hablar de alfabetización en una variedad creciente de lenguajes (por ejemplo, alfabetización musical) o incluso campos o modos de conocimiento (por ejemplo, alfabetización científica). En el presente, esta expansión conceptual de tipo acumulativo ha sido superada por la noción de alfabetizaciones múltiples (New London Group, 1996), que implica considerar la especificidad y contribución de cada lenguaje gráfico, en lugar de plantear las distintas alfabetizaciones en términos de transferencia o aplicación de los procesos implicados en la alfabetización en lectoescritura, considerada como modelo de las demás.

Así, muchos autores entienden que en las sociedades actuales, la alfabetización conforma un conjunto cada vez más amplio y complejo de conocimientos que habilitan a comprender y producir textos de muy diferentes géneros y formatos, a la vez que posibilita y enriquece la comunicación, la resolución de situaciones, el aprendizaje y la construcción de identidades (Kabuto, 2009; Kress y Van Leeuwen, 1996; Lemke, 1998, 2002; Olson, 1998; Teubal y Guberman, en prensa). Esta noción contemporánea considera entonces que ella comprende las prácticas de aprendizaje, enseñanza y uso de toda una gama de lenguajes o modos semióticos que se despliegan y preservan gráficamente, entre los que, además de la escritura, se encuentra el dibujo, la notación numérica, química o musical, y textos multimodales como las tiras cómicas, la historieta, los calendarios y los mapas, entre otros. Asimismo, las prácticas de alfabetización mantienen estrecha relación con otros lenguajes que se despliegan en el tiempo y/o en el espacio tri-

dimensional, pero para los cuales el registro gráfico no es inherente: el gestual y el oral.

Cada modo semiótico ofrece diferentes posibilidades de representación, no sólo por sus propias potencialidades y limitaciones funcionales, sino también por las *affordances*² culturales que a la vez restringen y habilitan ciertos usos de esos sistemas (Kress, 2010). Es en base a estas ideas que en, las últimas dos décadas, empezó a cobrar interés el estudio de la interacción entre lenguajes en prácticas educativas y comunicativas. En tanto los diferentes modos propician la atención a ciertos aspectos y habilitan particulares matices de significado, la apropiación de cada uno de ellos requiere y a la vez abre a trabajos cognitivos específicos, lo que tiene importantes implicancias para la investigación, diseño y práctica educativos (Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001; Pérez Echeverría y Scheuer, 2009): el aprendizaje se beneficia con una enseñanza que deliberadamente brinda ocasiones para conocer esta variedad de lenguajes y convoca su uso en forma articulada, versátil y estratégica como herramientas cognitivas, semióticas y epistemológicas (Andersen, Scheuer, Pérez Echeverría y Teubal, 2009; Brizuela y Gravel, 2013). Pese a esto, las prácticas escolares en nuestro país evidencian un pronunciado logocentrismo, priorizando el lenguaje escrito como objeto así como medio de enseñanza y evaluación.

Ante esta situación, y desafiando la visión tradicional de la alfabetización como habilidad descontextualizada para leer y escribir, este proyecto se enmarca en una línea que busca promover una educación comprometida con las propias experiencias de los aprendices y la enseñanza de metalenguajes que posibiliten el desarrollo de procesos reflexivos y críticos de aprendizaje. Aprender y usar estos lenguajes compromete diversos tipos de recursos que las personas desarrollan, revisan y ajustan a lo largo de la vida.

Entendemos que el uso de un recurso da cuenta de cierta plasticidad de quien lo implementa, ya que implica una opción, entre muchas posibles. La elección surge de una síntesis dinámica y muchas veces tácita, que conjuga visiones acerca de las demandas, restricciones y desafíos de la situación, y de las propias intenciones, habilidades, limitaciones y experiencias.

Hay evidencias de que esta agencialidad está presente desde los primeros intentos de apropiación de los lenguajes gráficos (Kabuto, 2009; Teubal, 2010), en el sentido de que no es preciso un dominio relativamente experto para comenzar a usarlos con la intención de registrar conocimiento, construir y compartir significados y/o regular el propio pensamiento. De todos modos, el proceso de apropiación, automatización, explicitación, redescipción y refinamiento de cualquiera de estos lenguajes no se completa o fija nunca.

Este panorama torna especialmente relevante estudiar los usos que personas con diferente familiaridad y dominio de los lenguajes gráficos hacen ellos; conocer los recursos que ponen en juego, los desafíos que encuentran, las metas que se proponen y sus trayectorias de desarrollo a través de su experiencia en diferentes contextos.

² Una *affordance* es la visión del aspecto de un objeto, de su diseño, que sugiere cómo se debe utilizar; es decir es una pista visual sobre su función y su uso

El humor gráfico para abordar los procesos de alfabetización

Nos detendremos a continuación, en uno de los estudios que se realizan en este proyecto y que busca promover el humor gráfico como un medio potente de aprendizaje y enseñanza. “Si bien existen diversos antecedentes de uso de este género con fines pedagógicos, prima el foco puesto en su valor documental y argumentativo como disparador para abordar diversos contenidos” (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020: 116). Nuestra apuesta ha sido la de correr el foco de la interpretación a la producción.

La circulación social de este medio de expresión y comunicación, destinado a ser leído por otros, requiere que los textos producidos puedan ser de relativamente fácil y rápida comprensión, lo cual implica un dominio medianamente alto del dibujo y la escritura como sistemas de representación, así como la capacidad de articularlos de forma eficaz e inteligible. En efecto, producir humor gráfico es una actividad desafiante que exige y a la vez promueve diversas habilidades procedimentales, comunicativas y cognitivas.

Los numerosos talleres de producción de humor gráfico realizados hasta la fecha nos permiten afirmar que se trata de “un medio fecundo a partir del cual los aprendices narran vivencias personales, expresan un punto de vista sobre algún aspecto de la realidad social, construyen una trama que los divierte” (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020: 117).

El humor gráfico juega permanentemente con la presentación de dos mundos paralelos, activando simultáneamente sentidos propios y figurados. Opera a partir de una ruptura de lo previsible (Pedrazzini, 2015) y suele implicar la asociación de por lo menos dos elementos o ideas incongruentes (Attardo y Raskin, 1991; entre otros). Se trata además, de un género discursivo multimodal en el que interactúan variados signos visuales, verbales, y en menor medida números, mapas, entre otros, para producir sentido, transmitir un mensaje y crear un efecto humorístico.

Desde 2015 hemos diseñado e implementado una decena de talleres de producción de humor gráfico en contextos de educación formal e informal (escuelas públicas, escuela privada, Centro Municipal de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia, Centro Integrador Comunitario y un Encuentro Nacional de Clubes de Ciencia) en las ciudades de San Carlos de Bariloche, General Roca y Dina Huapi. Han participado 132 niños/as y adolescentes de 10 a 19 años, quienes produjeron 151 viñetas y tiras humorísticas.

Los talleres fueron en su mayoría de un único encuentro de 2 horas de duración y consistieron en tres etapas. En una primera instancia, se realizó en sesión plenaria un intercambio oral sobre qué es el humor gráfico, los formatos en que circula y la familiaridad de los participantes con el género. El intercambio continuó con la proyección de una presentación de aproximadamente 30 minutos, especialmente diseñada para el taller. En la misma se buscó abarcar, en los diferentes formatos (viñetas únicas y tiras humorísticas) y de forma progresiva, una amplia variedad de:

- **autores y estilos**, autores profesionales de distintos países y niños y adolescentes participantes de talleres previos;
- **temas**, desde cuestiones lúdicas —metidas de pata, subversión del orden establecido, etc.— hasta temáticas ubicadas bajo el térmi-

no “humor serio” (Flores, 2000): discriminación, violencia de género, contaminación ambiental, etc.;

- **recursos retóricos**, hipérbole, personificación, metáfora, paradoja, alusión, ironía, metonimia, antítesis, inversión de roles, final inesperado, ironía del destino, etc.;
- **recursos plásticos** como producciones en blanco y negro, en color, en lápiz, en tinta, con diferentes tipografías, ángulos de toma, planos, etc.;
- **recursos específicos del género**, onomatopeyas, globos, ideogramas, líneas de movimiento, cartuchos, carteles, etiquetas, títulos y finales.

Durante la presentación se alentó la reflexión y participación de los niños y adolescentes, quienes intervinieron con entusiasmo, compromiso y evocando sus propias experiencias. Luego se destinó aproximadamente una hora a la producción individual de un texto humorístico. La consigna de producción fue libre y la única restricción, la articulación del dibujo y la escritura. Se ofrecieron hojas blancas, hojas borrador, reglas, lápices negros y de color, gomas, fibrines, fibras de color y crayones. La mayoría de los participantes se abocó a la actividad con entusiasmo y concentración.

Un grupo reducido encontró dificultades principalmente en la elección de la temática a tratar y/o en la forma de plasmarla gráficamente. Las encargadas del taller colaboraron con estas inquietudes, incentivando la recuperación de lo trabajado en la presentación, aclarando que no era necesario un manejo experto del dibujo para lograr una producción inteligible y humorística, recordando el carácter exploratorio de la actividad, como

oportunidad para crear un texto propio que verse sobre un tema que les resultara convocante.

Una vez que cada participante terminó su producción, se le solicitó que contase lo que había hecho y que explicase cómo se le había ocurrido. Esta entrevista individual tuvo una duración de tres a cinco minutos y brindó información que facilitó la interpretación de producciones poco o medianamente inteligibles, ya sea a nivel visual y/o verbal (identificación de personajes, objetos, situaciones, motivación de los autores, entre otros) (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020: 122).

Hemos analizado los textos que conforman nuestro corpus, conjugando técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas que permiten un acercamiento dinámico alternando una mirada de conjunto, en busca de variantes e invariantes, y una mirada detallada de casos de particular interés. Uno de estos análisis focalizó en las estrategias adoptadas por los niños/as y adolescentes para crear un texto humorístico, distinguiendo los textos según la habilidad para introducir una incongruencia humorística (Pedrazzini, Bugallo, Zinkgräf y Scheuer, en prensa). Otro análisis se interesó por las motivaciones de los autores y los temas abordados en sus creaciones (Bugallo, Pedrazzini, Zinkgräf y Scheuer, enviado), mientras que otro se orientó a identificar el repertorio de recursos visuales, verbales y multimodales desplegados (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020).

Como breve conclusión, y a continuación, presentamos algunas de las viñetas y tiras humorísticas que forman parte del corpus relevado. Confiamos en el/la lector/a el trabajo de interpretar la densidad de recursos visuales y verbales —entre otros— movilizados.



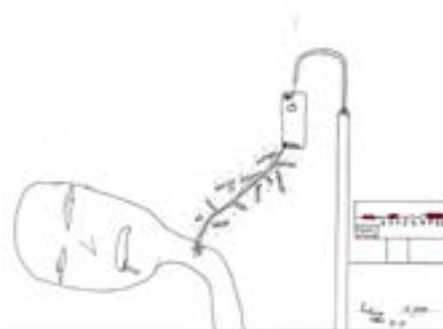
Gala, 15 años.



Selena, 12 años.



Pamela, 13 años.



Luchiano, 16 años.

JULIAN:10

Julián, 10 años.



Referencias bibliográficas

- Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d. P. y Teubal, E.V. (Eds) (2009). *Representational Systems and Practices as Learning Tools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Attardo, S. y Raskin, V. (1991). *Script Theory Revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model*. *Humor. International Journal of Humor Research*, 4(3/4), 347-411.
- Bazerman, C. (2014). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development/ Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje/Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Bugallo, L., Zinkgräf C. y Pedrazzini, A. (2019). Propiciar la multimodalidad en niños y adolescentes a través de la producción de humor gráfico. *CUADERNO 89: La experimentación multimodal en la comunicación y en el aprendizaje. Una vía para repensar la alfabetización*. Año 22. Número 89, 115-141. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.
- Bugallo L., Pedrazzini A., Zinkgräf C. y Scheuer, N. (enviado). *Temas y motivaciones de niñas/os y adolescentes al crear humor gráfico*.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009) "Multiliteracies": *New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Gombrich, E. H. (2000 [1960]). "The Experiment of Caricature" in *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press. 330-358.
- Jewitt, C. (2009). (ed.) *The Routledge Handbook of Multimedial Analysis*. Londres: Routledge.
- O'Halloran, K. L. (2011). *Multimodal Discourse Analysis*. En K. Hyland and B. Paltridge (Eds.), *Companion to Discourse*. Londres: Continuum.
- Kabuto, B. (2009). El uso del color como recurso semiótico en los intentos iniciales por formar signos. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 11 (2). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/kabuto-sp.html>
- Kress, G. (2009). *What is mode?* En C. Jewitt (ed.). *The Routledge Handbook of Multimedial Analysis*. Londres: Routledge, 54-67.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. y Tsatsarelis, Ch. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuum
- Teubal, E. (2010). *The contribution of non-verbal graphic texts to children's early literacy development*. *IRICE, Nueva época*, 21, 27-36.
- Pedrazzini A. (2015). Las incoherencias insólita y paradójica en la caricatura política: juegos verbales y visuales en la ruptura de lo previsible. *DeSignis*, 22, 99-109.
- Pedrazzini A., Bugallo L., Zinkgräf, C. y Scheuer, N. (in press). Adolescents creating cartoons: a developmental study of humor. *HUMOR: International Journal of Humor Research*.
- Pedrazzini, A. y Scheuer, N. (2018/2019). "Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico y sus recursos", en: *CUADERNO 74. Artes Dibujadas: cartografías y escenas de la Historieta, el Humor Gráfico y la Animación*. Año 20. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.
- Pedrazzini, A., Scheuer, N. y Vazquez L. (2019/2020). "Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad. Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales en la comunicación y en el aprendizaje". *Coords. CUADERNO 89: La experimentación multimodal en la comunicación y en el aprendizaje. Una vía para repensar la alfabetización*. Año 22. Número 89. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.
- Pérez Echeverría, M. del P. y Scheuer, N. (2009). Chapter 1. External representations as learning tools. En Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Teubal, E. (Eds.), *Representational systems and practices as learning tools (1-17)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Steimberg, O. (2001). Sobre algunos temas y problemas del análisis del humor gráfico. *Signo y Señal*, 12, 99-118.
- Steimberg, O. [1977] (2013). *Leyendo historietas. Textos sobre relatos visuales y humor gráfico*, Edición revisada y aumentada. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M. y Márquez, M. S. (2010). ¿Cómo conciben los niños su desarrollo como dibujantes? Una investigación mediante el dibujo de la figura humana. *Cultura y Educación*, 22 (2), 169-182.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.
- Scheuer, N. y de la Cruz, M. (2012). Desarrollo representacional: ¿Los niños como teóricos del cambio cognitivo? En M. Carretero y J. A. Castorina (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas*, Vol. 2, (95-116). Buenos Aires: Paidós.
- Scheuer, N., Santamaría, F. y Bordoli, C. (2013). Una aproximación al universo numérico a chicos que inician la escolaridad primaria. En C. Broitman (Comp.), *Matemáticas en la escuela primaria [1]. Números naturales y decimales con niños y adultos (147-171)*. Buenos Aires: Paidós.



Ana Pedrazzini es doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación (CELSA- Universidad Paris IV Sorbonne) y doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es Investigadora Adjunta de CONICET en la Universidad Nacional del Comahue (ECyC/ IPEHCS: Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales) en las áreas de comunicación, semiótica y retórica. Sus investigaciones actuales versa sobre la producción de humor gráfico en profesionales y niños.

Laura Vázquez es doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es Investigadora adjunta de CONICET en el Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Es docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional de las Artes y la Universidad de Palermo. En esta última, es miembro del Claustro Académico de doctorado y postdoctorado en Diseño. Publica regularmente en revistas científicas y participa de eventos y congresos para presentar sus trabajos en torno a las narrativas dibujadas y gráficas.

Nora Scheuer es doctora en Psicología (Universidad de Ginebra) y Psicopedagoga (UCAECE). Es investigadora principal de CONICET en la Universidad Nacional del Comahue (ECyC/IPEHCS: Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales), en el área de la psicología del desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la educación. Realiza actividad docente en el nivel de posgrado en diversas universidades de Argentina.

Lucía Bugallo es licenciada en Psicología (Universidad del Aconcagua) y doctoranda en la Universidad Nacional de La Plata. Ha trabajado como asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA) y como docente en la Práctica Profesional en Promoción de la Salud en Adolescentes (UBA). Como becaria de CONICET, forma parte del Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET), en el cual desarrolla su tesis doctoral sobre la producción de humor gráfico en niños y adolescentes.

Ediciones anteriores



Por escrito n°12 **Niñez y tecnología**

Presenta un abordaje reflexivo sobre la relación de la niñez y la tecnología, así como el rol de los adultos en esta vinculación.



Por escrito n°11 **Niñez local y educación**

Reflexiona acerca de la primera infancia y el espacio público en el que se desarrolla y las formas en que se configuran y organizan los procesos de atención y cuidado de los más pequeños.



Por escrito n°10 **El cuerpo en movimiento**

Reflexiona sobre las prácticas corporales y motrices que los niños/as desarrollan en su vida cotidiana reconociendo un proceso social complejo.



Por escrito n°9 **La infancia en juego**

Se aboca a mirar y reflexionar sobre el derecho al juego de niños, niñas y adolescentes, planteando algunas de las tensiones que se nos presenta a la hora de abordar la temática.



Por escrito n°8 **El inicio de la infancia**

Reflexiona sobre los desafíos que presenta el hecho de "hacer lugar" a las nuevas generaciones, a través de prácticas de cuidado, protección y estimulación y la importancia de pensar los primeros años de vida del niño.



Por escrito n°7 **La educación como obra de arte**

Invita a reflexionar sobre la importancia que tiene en la niñez el acceso a expresiones socioculturales como generadoras de oportunidades educativas.



En Cursiva n°6 **Educación primera**

Aborda e invita a reflexionar sobre la educación inicial involucrando múltiples temáticas y actores (crianza, socialización, educación formal, política pública, expectativas colectivas).



En Cursiva n°5 **Espacios que educan**

Presenta diferentes posiciones y modos de abordaje sobre el espacio público y la infancia; para redefinir su valor actual como herramienta educativa y resignificar sus usos y apropiación.



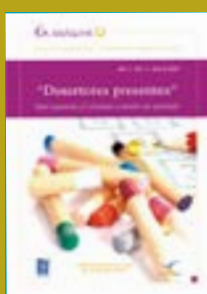
En Cursiva n°4 **¿Qué tan chicos son los chicos?**

Ingresa a la temática de la participación infantil, abordándola desde diferentes posiciones y enfoques, analizándola en su especificidad y su impacto en las prácticas sociales con niños y niñas.



En Cursiva n°3 **La defensa y protección de los derechos de los niños**

Investigación sobre el campo de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, focalizada en la mirada de las organizaciones de la sociedad civil.



En Cursiva n°2 **Desertores presentes**

Compila los hallazgos de investigaciones multidisciplinares que miran desde distintas lógicas y perspectivas el acto educativo, incorporando al análisis y reflexión la categoría de "desertor presente".



En Cursiva n°1 **Hoy... la infancia hoy**

Compila las posiciones de cuatro especialistas bajo dos ejes fundamentales: qué es la infancia hoy en la Argentina, y cuáles son las prioridades para generar políticas de infancia.



Todas las ediciones de **Por Escrito** y **En Cursiva** pueden descargarse en la sección de "recursos descargables" del sitio Web de Fundación Arcor Argentina y Chile e Instituto Arcor Brasil.
www.fundacionarcor.org
www.fundacionarcor.org/chile

